

Revista

ARJÉ

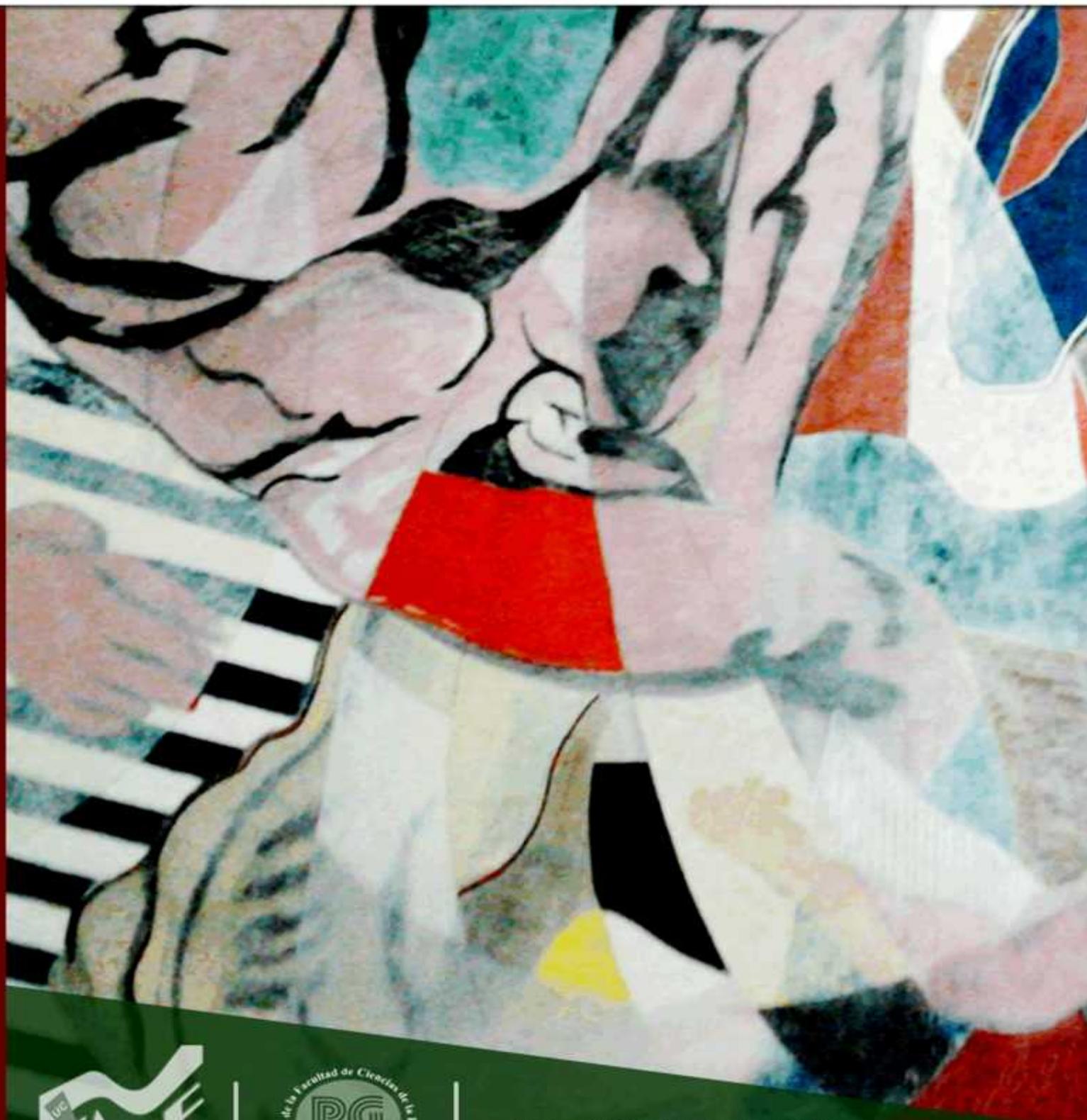


Universidad de Carabobo
Facultad de Ciencias de la Educación

Volumen 13, Edición N° 25. Julio - Diciembre 2019

Versión Impresa ISSN: 1856-9153

Versión Digital ISSN: 2443-4442



Dirección de Postgrado
Unidad de Investigación de Postgrado



UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
REVISTA ARJE

Volumen 13, Edición N° 25 Julio - Diciembre 2019

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

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

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

Dirección de la Revista Campus Bárbula, Facultad de Ciencias de la Educación, planta baja, Oficina de sección de grado, Naguanagua, Edo. Carabobo. Venezuela

Correo: revistarje@uc.edu.ve

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

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

Portada: Hombres Perfectos. Técnica: Mixta / Lienzo. Medidas: 1,40 x 1,63 Mts.

Autor: Ana Yudith Hernández Ramírez. – Venezuela.

Colección Patrimonial de la Cancillería de la República de Colombia.

El contenido de esta revista está protegido bajo la licencia Creative Commons **Reconocimiento Internacional - No Comercial - Compartir Igual (CC BY-NC-SA)**, para copiar, distribuir y comunicar públicamente por terceras personas si se reconoce la autoría de la obra en los términos especificados por el propio autor o licenciante. Está permitido que se altere, transforme o genere una obra derivada a partir de esta obra, siempre deberá difundir sus contribuciones bajo la misma licencia que la creación original. No Puede utilizarse esta obra para fines comerciales. Nada en esta licencia menoscaba o restringe los derechos morales del autor.



Diseño, diagramación y montaje digital: Lic.Esp. William Moreno H. / Ing. Francisco Ponte

UNIVERSIDAD DE CARABOBO



Dra. Jessy Divo de Romero
Rectora
Dr. Ulises Rojas
Vicerrector Académico
Dr. José Ángel Ferreira
Vicerrector Administrativo
Dr. Pablo Aure
Secretario

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Dra. Brígida Ginoid Sánchez de Franco
Decana
MSc. Ginoid Nazareth Franco
Asistente de la Decana

DIRECCIONES

Dra. María Auxiliadora González
Directora de Escuela
MSc. Edimar Casadiego

Coordinadora de la Secretaría del Consejo
Dr. José López

Directora de Gestión Administrativa
MSc. María Cristina Arcila

Directora de Docencia y Desarrollo Curricular
Dra. Flor Elena Morales Sosa

Directora de Postgrado
MSc. Nelmarié Mercado

Directora de Asuntos Estudiantiles
MSc. Medardo Sánchez

Director de la Biblioteca Central
Dr. Ricardo Carrillo

Director de Extensión Pedagógica
Dr. José Álvarez

Director de Investigación y Producción Intelectual
Dra. Zoraida Villegas

Directora de Asuntos Profesorales
MSc. Francis Moreno

Directora de Tecnología e Información
Dra. María Adilia Ferreira de Bravo

Directora de la Revista Ciencias de la Educación

EQUIPO DIRECTIVO DE LA REVISTA

Dra. Brígida Ginoid Sánchez de Franco
Decana-Presidenta
Dra. Flor Elena Morales Sosa
Directora-Editora
Dra. Luisa Rojas Hidalgo
Editor Jefe

COMITÉ EDITORIAL

Javier Meneses
Universidad del Zulia, Venezuela
Arturo Gutiérrez
Universidad Simón Bolívar, Venezuela
Inocencia Orellana
Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, Venezuela
Maribel Camacho
Universidad Nacional Experimental de Yaracuy, Venezuela
Douglas Moreno
Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales "Ezequiel Zamora", Venezuela
Veridiana González
Universidad de Oriente, Venezuela
Hedy Luz Lugo
Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela
Dra. Flor Elena Morales Sosa
Dra. Elsy Medina
MSc. Ginoid Franco
Dra. Luisa Rojas
Dra. Lisbeth Castillo
Dr. Juan Manzano
Universidad de Carabobo, Venezuela

COMITÉ CIENTÍFICO

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

COMITÉ DE ARBITRAJE

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

TRADUCTORA

MSc. Melba Noguera - Universidad de Carabobo

Arbitraje: Sistema Doble Ciego

APOYO TÉCNICO, LEVANTAMIENTO DE INFORMACIÓN, DISTRIBUCIÓN Y CANJE DE LA UNIVERSIDAD DE CARABOBO
Ing. Francisco Antonio Ponte-Rodríguez

DISEÑO, DIAGRAMACIÓN Y LEVANTAMIENTO DE INFORMACIÓN DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
Lic. Esp. William Moreno H.

MISIÓN Y VISIÓN

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

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

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

TABLA DE CONTENIDO

PRESENTACIÓN.....	8
INVESTIGACIONES	
Manejo de la plataforma Moodle para la consolidación del aprendizaje constructivista en la asignatura Enfermería en Salud Comunitaria I. Management of the Moodle platform for the consolidation of built-in learning in the Nursing Subject in Community Health I. Scarlette J. Rodríguez Suárez	10
Vivencias de los preparadores universitarios en torno a la planificación de su praxis académica. Experiences of university preparers around the planning of their academic practice. José Jesús Rodríguez Faría	23
Praxis directiva – supervisora potenciadora del desarrollo humano. Management praxis - supervisor empowering human development. Alirian Alexandra Rodríguez Alfonso	45
Competencias del docente universitario para gerenciar la investigación. Competences of the university teacher to manage the investigation. Alirio Alejandro Tua García	67
La salud desde la perspectiva de las creencias personales. Health from the perspective of personal beliefs. Alida Coromoto Malpica Maldonado.....	84
Construcción de competencias para el proceso lector en la unidad curricular castellano instrumental de la FaCE-UC. Construction of competences for the reading process in the instrumental spanish curricular unit of the FaCE-UC. Jorge Enrique Marifía	106
Perspectiva de la lectura desde el punto de vista del proceso de investigación del estudiante de odontología. Perspective of reading from the point of view of the investigation process of the dentistry student. Gracieli R Galea S. y José F. Barreto C.	123
Influencia del conflicto escolar en las dificultades del aprendizaje. Influence of school conflict on learning issues. Aleida Arias Rojas, Alexandra Cadena Rodríguez y Nelsy Arias Rojas	143
Estructuras investigativas: Episteme generativa para la internacionalización en el programa investigación educativa. Research structures: Generative episteme for internationalization in the educational investigation program. Ginoid Franco, Petra Grand y Brígida Ginoid Sánchez de Franco.....	162

Incidencia del liderazgo transformador en la gestión del capital humano de las instituciones de Educación Superior. Impact of transforming leadership in the management of human capital of institutions of Higher Education.	
María Auxiliadora Arenas González	180
Visiones rizomáticas del patrimonio cultural en la transmodernidad como símbolo de la identidad. Rizomatic visions of cultural heritage in transmodernity as a symbol of identity.	
Milagros Elena Rodríguez	196
 ARTÍCULOS	
El movimiento humano en el conflicto conceptual del objeto de conocimiento de la educación física. The human movement in the conceptual conflict of the object of knowledge of physical education.	
José Hansel Herrera Lozada	221
Voces blancas por la inclusión: Una visión del sentido de convivencia y paz desde el ejercicio de la práctica coral infantil. White voices for inclusion: A vision of the sense of coexistence and peace from the practice of children's choral practice.	
Hugo L. Jiménez P.	236
Relevancia de la didáctica en el aprendizaje significativo y la calidad educativa desde una visión transcompleja. Relevance of didactics in significant learning and educational quality from a trans-complex vision.	
Omaira Timúdez	256
Diálogos transdisciplinarios: Antropología histórico-pedagógica y teoría de la recepción. Transdisciplinary dialogues: historical-pedagogical anthropology and Reception theory.	
Christian Hernández Rodríguez y Marlene Arteaga Quintero	276
El sensus metodológico del análisis del discurso en la investigación en ciencias sociales. The methodological sensus of discourse analysis in social sciences research.	
Yilmar Campbell	294
Los datos en ciencias desde su concepción original a la actual: Un aporte epistemológico a la docencia. Data in science from its original conception to the current: An epistemological contribution to teaching.	
Julia L. Flores Espejo	310
La pertinencia del ser campesino desde la educación rural: Un problema estructural del sistema educativo. The relevance of being a farmer from rural education: A structural problem of the educational system.	
Juan Ramón Hidalgo Valderrama	333

Mitos y leyendas: De lo oral a lo escrito. Myths and legends: What oral to written.	
Marisela Jiménez Robayna y María Concepción Sánchez Ramos	353
Maestra comunitaria en espacios no convencionales. <i>Identidad y sentido de su dinámica socio-personal y profesional.</i> Community teacher in unconventional spaces. <i>Identity and sense of their socio-personal and professional dynamics.</i>	
Elisabel Rubiano	372
Una mirada reflexiva del currículo como centro de la labor educativa, desde el prisma del pensamiento transcomplejo. Caso: Transformación curricular por competencia de la Universidad de Carabobo. A reflective look at the curriculum as a center of educational work, from the prism of transcomplex thought. Case: Curricular transformation by competence of the University of Carabobo.	
Oswaldo José Noguera Gotopo	394
Cosmovisión de las emociones en la cotidianidad de la docencia universitaria. Cosmovation of emotions in the daily life of university teaching.	
Xiomara M Pacheco Balza	415
Efectos de las relaciones de poder en la evaluación de los aprendizajes. Effects of power relations on learning assessment.	
Efraín Eduardo Camacho Hernández	431
Formación del supervisor de educación media venezolana en la comunicación. Training of the venezuelan middle school monitor in communication.	
Fanny R. Martínez Díaz	453
Actitud docente hacia el uso de la estadística computarizada, en el procesamiento de datos educativos. Teaching attitude towards the use of computerized statistics, in the processing of educational data.	
Nestor Martínez, Mariana Ávila y Diamary Rodríguez	471
ENSAYOS	
Visión fenomenológica-compleja de la muerte en familiares de pacientes críticos. Phenomenological-complex vision of death in relatives of critically ill patients.	
César Franco Sánchez	488
El mito, una experiencia necesaria: Reflexiones entre ciencia, religión y literatura. The myth, a necessary experience: Reflections between science, religion and literature.	
Andrés Leal Gil y Helen Hernández Páez	504
NORMAS ESTABLECIDAS PARA LA PUBLICACIÓN DE LOS TRABAJOS EN LA REVISTA ARJÉ	524

PRESENTACIÓN

Estimado Lector:

La Dirección de Posgrado de la Facultad de Ciencias de la Educación, de la Universidad de Carabobo, presenta la edición N° 25 Julio-Diciembre 2019, de la revista Arjé. Es motivo de orgullo dar continuidad por medio de la presente publicación, al propósito de la revista, el cual es, divulgar el conocimiento fruto de los estudios científicos realizados por los investigadores, en relación a la educación, su problemática, los avances, las realidades educativas, las experiencias contemporáneas, la actuación de los estudiantes en la autogestión del conocimiento, como seres activos en su propio proceso de formación, los nuevo abordaje en el aula de clases en la era digital , el rediseño de la enseñanza en la actualidad, son entre otros aspectos, las temáticas aquí presentadas, las cuales contribuyen en dar respuesta a los desafíos actuales del sistema educativo, en las comunidades, en la sociedad y en la humanidad. Así como en las transformaciones que ocurren en la praxis educativa, producto del salto que se da en la brecha generacional actual entre los que ejercen funciones en el ámbito educativo, con respecto al uso de las tecnologías de la comunicación e información, y los niños, los adolescentes y los jóvenes adultos, que tienen amplias habilidades en relación a su uso, lo que le permite tener acceso inmediato a la información y el conocimiento que inquieran. Desde la educación se requiere promover la investigación, en correspondencia a la realidad que emerge diariamente, esto se convierte en una necesidad, por medio de ésta se producen aportes sistemáticos y concepciones de utilidad para quienes laboran en el área educativa, obteniendo respuestas a las exigencias actuales, en la sociedad del conocimiento. Los hallazgos y aportes aquí presentados son una excelente oportunidad al replantearse la actuación de los maestros, los profesores, los docentes, quienes asumen la responsabilidad de la formación de los niños, los jóvenes y los adultos, sujetos que asumirán las transformaciones y decisiones en un futuro próximo, tanto en los ámbitos social, cultural y científico, de nuestra nación. La publicación de la presente edición es un tributo para que a través del contenido, de las producciones académicas, científicas, humanísticas e intelectuales impacten considerablemente y permitan interponerse en las soluciones y en las mejoras de la calidad educativa, y esto a su vez, afine el presente y el futuro de nuestra sociedad.

Dra. Flor Elena Morales Sosa

ARJÉ

Investigación
Research

MANEJO DE LA PLATAFORMA MOODLE PARA LA CONSOLIDACIÓN DEL APRENDIZAJE CONSTRUCTIVISTA EN LA ASIGNATURA ENFERMERÍA EN SALUD COMUNITARIA I**MANAGEMENT OF THE MOODLE PLATFORM FOR THE CONSOLIDATION OF BUILT-IN LEARNING IN THE NURSING SUBJECT IN COMMUNITY HEALTH I****Scarlette J. Rodríguez Suárez**Scarlette.jeraldinerodriguez@gmail.com

Facultad de Ciencias de la Salud. Escuela de Enfermería. Universidad de Carabobo. Valencia. Venezuela

Recibido: 22/05/2019 – Aprobado: 27/09/2019

Resumen

El objetivo fue analizar la plataforma Moodle para la consolidación del aprendizaje en la asignatura. Vygotsky (1978) menciona, el individuo se constituye en una interacción donde influyen mediadores que guían a desarrollar sus capacidades cognitivas. Gros (1997) argumenta que los conocimientos deben construirse y no reproducirse. Se aplicó un cuestionario dicotómico resultando 0,73 sobre la Kuder Richardson. El 91,3% de los docentes informan sobre las actividades a realizar, el 75% solicita realizar informe final sobre la evolución de programas de salud. Los encuestados están de acuerdo en un 100% que el entorno beneficia para afianzar el aprendizaje de la asignatura. La plataforma Moodle favorece al estudiante en el aprendizaje, la autonomía, la responsabilidad y el protagonismo en las asignaciones.

Palabras Clave: Plataforma, Moodle, Aprendizaje, Kuder Richardson.

Abstract

The objective was to analyze the Moodle platform for the consolidation of learning in the subject. Vygotsky (1978) mentions, the individual is constituted in an interaction where mediators influence who guide them to develop their cognitive capacities. Furthermore, Gros (1997) argues that knowledge should be constructed and not reproduced. A dichotomous questionnaire was applied, resulting in 0.73 on the Kuder Richardson. 91.3% of teachers report on the activities to be carried out, 75% of them request a final report on the evolution of health programs. Respondents 100% agree that the environment benefits to strengthen the learning of the subject. The Moodle platform favors the student in learning, autonomy, responsibility and leadership in assignments.

Keywords: Platform, Moodle, Learning, Kuder Richardson.

Introducción

Los entornos educativos virtuales conducen a los docentes a reconocer los distintos retos resultantes de la metamorfosis del sistema educativo. Convendrán a toda la ciudadanía universitaria, específicamente la Universidad de Carabobo en sus diferentes facultades y escuelas.

Dentro de las características esenciales que describe a un docente universitario se encuentra la disposición en la eficiencia y la eficacia para hacer las cosas bien y la capacidad para establecer los objetivos apropiados (hacer lo que se debe hacer) y en general conseguir las metas fijadas en la asignatura, en el departamento y de la institución en el contexto de respuestas satisfactorias a las necesidades reales que se están generando en el recinto educativo.

Las nuevas Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) simbolizan un dispositivo didáctico para una mejora significativa en la calidad de los programas que ofrece la institución y el comienzo de un proceso de alfabetización múltiple que impacte a la sociedad en la que se encuentra. Creando así la evolución de la ciencia, la cultura y la sociedad, armonizando el respeto de la tradición con la práctica y apuesta a la innovación, dónde se da el equilibrio está la introducción de estrategias didácticas, creativas e innovadoras que hagan la transición a las nuevas tecnologías sin descartar por completo la academia tradicional, es la búsqueda de una nueva universidad sin abandonar las representaciones y métodos convencionales tomando como referencia lo que así lo señala Tovar (2016).

La plataforma de aprendizaje virtual Moodle es utilizada como aula virtual para impartir asignaciones y contenidos de las diferentes materias por el corpus

docente de todas las facultades. Ahora lo que se pretende es analizar su manejo y que de esta forma se logre la consolidación y el aprendizaje de la asignatura Enfermería en Salud Comunitaria I. Puesto a que estos entornos o aulas proporcionan que el estudiante sea el protagonista de la construcción de su propio conocimiento esto trae beneficios pues el administra descubre e innova sobre los mismos.

El análisis de esta realidad en el Manejo del aula virtual utilizada por los docentes de la asignatura Enfermería en Salud Comunitaria I donde los estudiantes tienen la capacidad de potenciar su propio conocimiento en base a las habilidades, capacidades y destrezas desarrolladas en el aula virtual Moodle que apoya al aprendizaje por descubrimiento.

Por todo lo antes mencionado se realiza esta investigación con la finalidad de indagar sobre el manejo en la actualidad de la plataforma de aprendizaje Moodle.

Antecedentes

La autora Tovar (2016) presentó investigación titulada “Actitud de los docentes y estudiantes de enfermería vinculadas con el uso de las TIC, en el proceso de enseñanza y aprendizaje”. El objetivo de esta investigación fue describir la actitud de los docentes y estudiantes de enfermería vinculadas con el uso de las TIC. Ésta investigación confirma que las TIC como estrategia de aprendizaje se relacionan directamente con una forma innovadora de abordar y lograr aprendizaje de una forma diferente en el binomio enseñanza–aprendizaje donde el docente es quien dirige al estudiantes las TIC redireccionan el curso y modo de aprender tradicionalmente.

También se encuentra Rumbos (2014) quien efectuó el trabajo de investigación “Integración de la Plataforma Moodle Mobile en la enseñanza de Informática del segundo Semestre. Una experiencia en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo”. La misma se fundamentó en las teorías del aprendizaje significativo de Ausubel y del aprendizaje móvil (M-learning), tomando en cuenta las definiciones de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), la Plataforma Virtual de esta investigación resalto los beneficios de la utilización del aprendizaje móvil, a través de los mecanismos de acceso. Se pudo evidenciar que los estudiantes estuvieron motivados por la utilización del teléfono móvil inteligente como herramienta de enseñanza. La demanda de tecnologías móviles y su aceptación por los estudiantes pueden abrir nuevas perspectivas pedagógicas.

Por otra parte Tovar está (2014) con trabajo titulado “Los Objetos Virtuales de Aprendizaje y su Impacto en la Calidad del Proceso de Enseñanza en la Educación Virtual”, su objetivo de investigación consistió en demostrar la importancia de los objetos virtuales de aprendizaje para asegurar la calidad en el proceso de aprendizaje en el entorno virtual. Refirió que los objetos virtuales de aprendizaje, son recursos pedagógicos y metodológicos integrados con las TIC, que median o intervienen durante el desarrollo de la clase, permitiendo una interactividad digital y apoyan la construcción del conocimiento de acuerdo a manejo que se aplique para la consolidación del aprendizaje.

Referentes Teóricos: Teoría Constructivista de Vygotsky (1978) y Gros (1997).

La teoría de Vygotsky que nace a través de sus investigaciones a mediados del siglo XX se basa principalmente en el aprendizaje sociocultural de cada individuo y por lo tanto en el medio en el cual se desarrolla. Dentro de esta

teoría se encuentra la referencia de como el ser humano ya trae consigo un código genético o 'línea natural del desarrollo' también llamado código cerrado, la cual está en función de aprendizaje, en el momento que el individuo interactúa con el medio ambiente. Ésta toma en cuenta la interacción sociocultural, en contra posición de Piaget. No se puede decir que el individuo se constituye de un aislamiento. Más bien de una interacción, donde influyen mediadores que guían al niño a desarrollar sus capacidades cognitivas.

Logra producir sobre ello un novedoso aparato teórico-metodológico de gran aplicabilidad y una coherente y general propuesta axiológica en el campo de la psicología. Nada queda exento a ella: otorga un papel justo a lo biológico, lo social, la historia y la cultura cuya influencia reconoce la percepción selectiva del sujeto. Puede denominarse su trabajo como una metateoría del desarrollo psicológico, ya que no pudo demostrar todas las hipótesis que nomino y las que se desprendían espontáneamente de sus investigaciones.

Entonces se puede afirmar que la teoría constructivista los conocimientos deben construirse y no reproducirse. Los alumnos deben participar activamente en la construcción de las estructuras del conocimiento. "*Todo lo que se aprende obedece al conocimiento previo y de cómo la nueva información es descifrada por el alumno*". (Gros, 1997, p. 83).

El autor enfatiza la importancia del entorno sobre los contenidos del aprendizaje, siendo que estos entornos de aprendizaje permitirán enseñar a pensar de una manera efectiva, razonar, solucionar problemas y desarrollar las habilidades aprendidas.

Metodología

Esta investigación se encontró enmarcada en un tipo de investigación descriptiva, por cuanto, buscó describir la realidad encontrada tal como lo mencionan Hernández, Collado y Baptista (2010). Este trabajo se describió dentro del paradigma positivista como lo considera Kolakowski (1988). Con un enfoque de naturaleza cuantitativa Hernández, Collado y Baptista (ob. cit.), en el que define como paradigma de la investigación científica, pues emplea procesos cuidadosos, sistemáticos y empíricos en su esfuerzo por generar conocimiento.

Finalmente el trabajo desarrollado siguió un diseño no experimental transversal o transaccional, el cual según Hernández, Collado y Baptista (ob. cit.) afirman que se recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único.

El estudio se realizó a los toda la plantilla de docentes del Primer año de la asignatura Enfermería en Salud Comunitaria I, adscritos al Departamento Clínico de Enfermería Comunitaria y Administración de la escuela de Enfermería, Facultad Ciencias de la Salud, Universidad de Carabobo. La población estuvo constituida por 12, todos profesores ordinarios y contratados que laboran en la asignatura Enfermería en Salud Comunitaria del Departamento de Enfermería Comunitaria y Administración de la Escuela de Enfermería de la Universidad de Carabobo, durante el periodo lectivo I-2016-2017.

De este modo, es importante señalar que el trabajo de investigación presentó una muestra censal de doce (12) profesores, que según es la misma población de estudio Ramírez (1997) establece que una muestra censal es aquella donde todas las unidades de investigación son consideradas como muestras.

Específicamente para esta investigación, la recolección de datos fue la encuesta. En este sentido, la encuesta tuvo como finalidad comprender y establecer objeto de estudio, esto se llevó a cabo mediante la aplicación de un cuestionario como instrumento de recolección de datos, dicotómico formado por 20 ítems con la finalidad de recolectar información de las dimensiones y los indicadores que intervinieron en el objeto de estudio.

Posterior a la recogida de datos mediante el cuestionario dicotómico, se procedió a realizar el análisis, este se efectuó a través del estudio de las estadísticas presentadas mediante cuadros de tabulación con sus referentes porcentuales, de la población objeto de estudio. En cuanto a tabulación de los resultados, se realizó mediante la ayuda del programa informáticos Microsoft Excel, para Hernández, Fernández y Baptista (2010), mencionan que *“el proceso de tabulación consiste en el recuento de los datos que están contenidos en los cuestionarios”* (p.213).

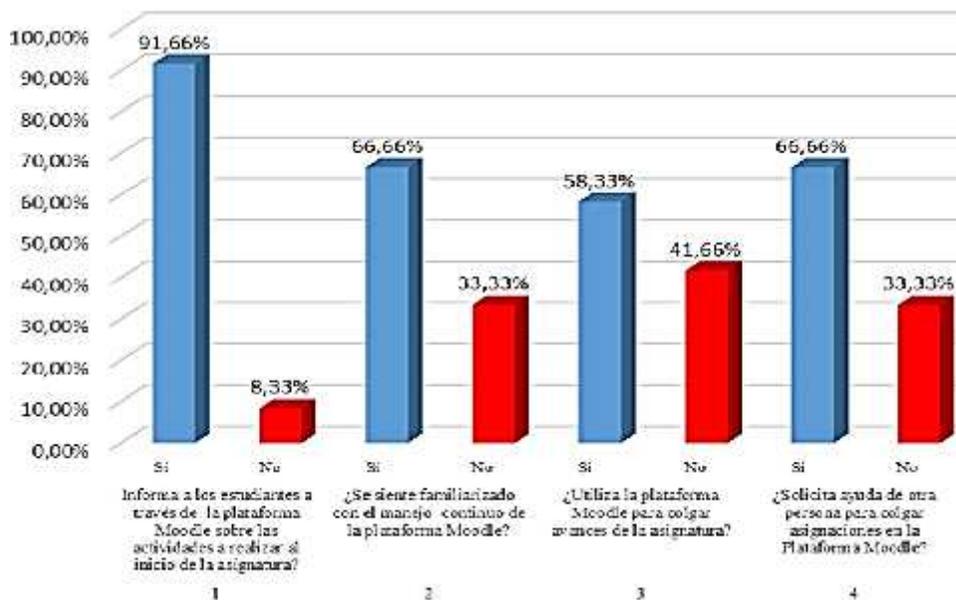
Análisis y Discusión de los Resultados

Se presentan los efectos más relevantes extraídos de la investigación. Se verificó la confiabilidad con un resultado de alta confiabilidad de 0.73 a través de la técnica Kuder-Richardson.

De acuerdo a los resultados obtenidos y visualizados en el gráfico 1, señalan que en la primera parte del cuestionario en lo referente a la dimensión de la gestión del aprendizaje indicador organización del aprendizaje en el Ítems 1 se refleja que el noventa y uno con sesenta por ciento (91,60 %) de los docentes que representan once (11) de la población censal afirman que si informan a

sus estudiantes a través de la plataforma Moodle sobre las actividades a realizar al inicio de la asignatura.

Gráfico 1. Distribución de los Porcentajes de los Ítems 1, 2, 3 y 4. Dimensión: Gestión del Aprendizaje Indicador: Organización del Aprendizaje (Ítems 1, 2,3, y 4).



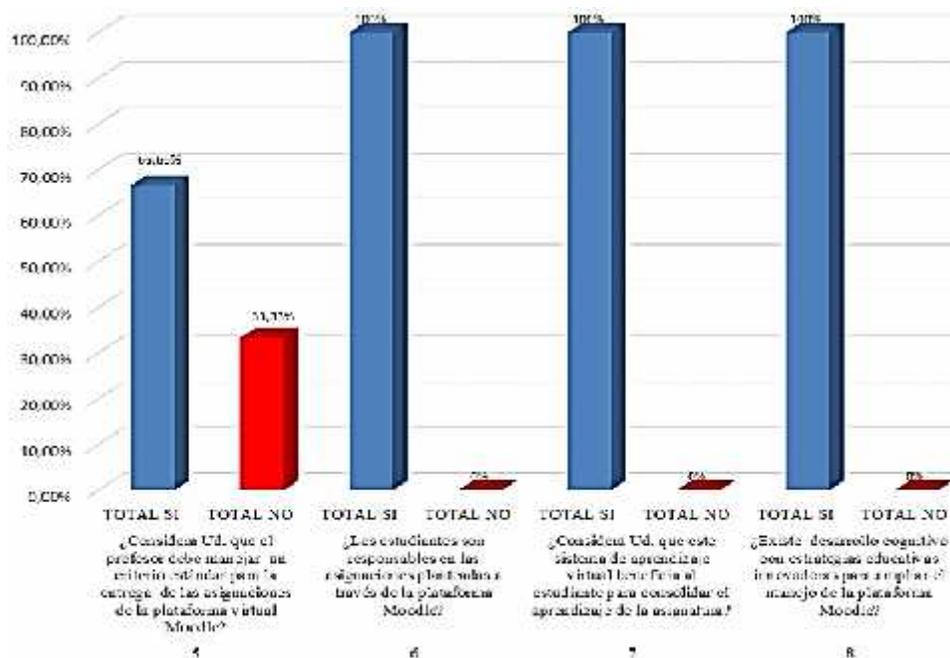
Estas cifras aluden el apoyo de la teoría Constructivista Gros (1997) la cual enfatiza la importancia del entorno sobre los contenidos del aprendizaje. Que permiten enseñar a pensar de una manera efectiva, razonar, solucionar problemas y desarrollar las habilidades aprendidas.

Por ello lo señalado desde el inicio de la asignatura sobre la utilización para el desarrollo de la asignatura y también se alinea en el cumpliendo con las directrices de promoción de políticas educativas establecidas por la UNESCO (2004). En las que se apuntan que en estos entornos, los estudiantes construyen su propio aprendizaje mediante un proceso que implica probar la

validez de ideas y enfoques de acuerdo a sus conocimientos y experiencias previos, aplicar estas ideas o enfoques a nuevas tareas, contextos y situaciones, e integrar el nuevo conocimiento resultante a los constructos intelectuales preexistentes.

La plataforma Moodle fue diseñada bajo la premisa de que los estudiantes, y no sólo los profesores, contribuyen a la experiencia educativa en muchas formas; por lo cual, Moodle es lo suficientemente flexible para permitir una amplia gama de enseñanza y puede ser usado para generar contenido de manera básica o avanzada. Por otra parte, su estructura y herramientas son apropiadas para clases en línea, así como también para complementar el aprendizaje presencial, ya que tiene una interfaz de navegador de tecnología sencilla, ligera, y compatible.

Gráfico 2. Distribución de los Porcentajes de los Ítems 5, 6, 7 y 8. Dimensión: Gestión del Aprendizaje Indicador: Mediación del Aprendizaje (Ítems 5, 6, 7 y 8).



En el gráfico 2, hacen referencia a los resultados obtenidos en la parte II del cuestionario en el Ítems 5 proyecta una respuesta afirmativa de un sesenta y seis con sesenta y seis por ciento (66,66 %) referente a que si los docentes consideran que si deben manejar un criterio estándar para la entrega de las asignaciones de la plataforma virtual Moodle.

Lo antes mencionado resalta en lo que es la concepción de la mediación del aprendizaje pues se está iniciando la ruta en el aula virtual ya que se ha discutido si el aprendizaje en su esencia sin indicaciones a el estudiante tendría la oportunidad de presentar de manera creativa según su percepción la forma que el considere sea la idónea para su asignación sin un estándar preestablecido que es el que se busca con estos entornos.

Es entonces donde se expone que la teoría de Vygotsky (1978) aún sigue vigente. Su teoría Socio-histórica trata del aprendizaje que adquiere el niño del entorno que le rodea, es decir, a través de la interacción social. Por ello la teoría da una definición acerca del mediador, es aquel que incentiva de manera natural en el estudiante mediante avances que en el no sucederían

De forma espontánea y con esto logra un adelanto en su desarrollo. Vygotsky (ob. cit.) consideró que la educación es fundamental para un mejor desarrollo del país, que se basa a través de un proceso de mediación docente lo cual el maestro es la persona principal que tiene el deber de coordinar y orientar el proceso de enseñanza para un mejor desempeño de la comunidad que estos momentos se fortalece en el aula virtual Moodle.

En el Ítems 6, se obtuvo un cien porcientos afirmativo en cuanto a la responsabilidad que mantienen los estudiantes en las asignaciones de la plataforma Moodle lo que permite asegurar que a través de esta plataforma se fomenta actitudes que van en positivo y continuo crecimiento profesional

enmarcado en la ética del estudiante para que sea un autodidacta y se desenvuelva con criterios claros sobre la responsabilidad. En concordancia con lo que Díaz (2010) argumentan sobre la concepción constructivista, organizada en torno a tres de sus ideas fundamentales que destaca que el alumno es el responsable de su propio proceso de aprendizaje.

En el Ítems 7 también se obtuvo un 100 por ciento afirmativo de respuestas por parte del cuerpo docente con respecto a la pregunta relacionada a que los docentes están convencidos que este sistema de aprendizaje virtual es beneficioso para la consolidación del aprendizaje de la asignatura en los estudiantes genera cambios positivos descritos por Gros (1997), menciona es indiscutible en la elaboración de los materiales didácticos informáticos como los software educativos y los Materiales Didácticos Web MDW, entre otros, contemplar el empleo de algún enfoque didáctico conductista, cognitivista o constructivista, el cual va a determinar y guiar las fases de producción de los mismos, pudiéndose emplear una teoría del aprendizaje en particular o la combinación de estas.

Por último en el ítems 8 en esta segunda parte del cuestionario en lo que respecta dimensión referente a la medición del aprendizaje arrojó una afirmación positiva del cien porcientos ya que los docentes consideran que la plataforma Moodle promueve el desarrollo cognitivo del estudiante a través de estrategias educativas innovadoras por lo cual existe concordancia con la teoría de Gros (ob. cit.), en la que se señala que el proceso de implementación de las estrategias y del diseño propuesto, dependerá principalmente del docente, quien es el encargado de facilitar dichas actividades, ya que, aun cuando el diseño del material educativo pueda pautar cierta orientación didáctica para el aprendizaje del estudiante.

Conclusiones

Se establece la importancia que reviste el manejo continuo y adecuado de la plataforma Moodle apoyado en la teoría constructivista del aprendizaje en la asignatura Enfermería en Salud Comunitaria I los encuestados coinciden en su totalidad cien porcientos que este sistema de aprendizaje virtual beneficia al estudiante para consolidar el aprendizaje que ellos son responsables en las asignaciones planteadas a través de la plataforma Moodle y que estos entornos facilitan estrategias innovadoras que fomentan los procesos cognitivos superiores donde el estudiante es guiado y a la vez se le permite llevar el timón de su propia nave de saber y compartir de conocimientos sobre sus asignaciones sin enmarcar un límite o estándar para aprender .

Estas deducciones afirman el aporte de la teoría constructivista de Gros (ob. cit.) que dio énfasis en el entorno de aprendizaje y en los alumnos, antes que en el contenido o en el profesor, es decir pone mayor énfasis en el aprendizaje que en la instrucción.

Por todo esto se va forjando desarrollo cognitivo con habilidades didácticas transformadoras para extender el manejo de la plataforma Moodle.

De manera que estos conocimientos sigan desarrollándose y donde el profesor se sienta netamente familiarizado con este entorno que permite un sinnúmero de beneficios y que acerca al estudiante en constante compartir de saberes que van de la mano con las exigencias globales que demandan aulas virtuales con una extensa gama de ventajas y requisitos donde se estudia a distancia conectados bajo una red con participantes de todas partes del mundo en un desempeño sincrónico.

Referencias

- Díaz, S. (2010). *Plataformas educativas, un entorno para profesores y alumnos. Federación de Enseñanza de C.C.O.O. de Andalucía*. España.
- Gros, B. (1997). *Diseño y programas educativos. Pautas pedagógicas para la elaboración de software*. Barcelona: Ariel Educación.
- Hernández R., Collado C., Baptista M. P. (2010). *Metodología de la Investigación*. (5ª Ed.). Ed. McGraw-Hill. México.
- Kolakowski L. (1988). *La Filosofía Positivista* (3ª Edición.), Madrid. España.
- Ramírez C., Tulio A. (1997) *Como Hacer un Proyecto de Investigación*. Caracas: Panapo.
- Rumbos L. (2014) "Integración de la Plataforma Moodle Mobile en la enseñanza de Informática del segundo Semestre. Una experiencia en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo". Venezuela.
- Tovar D. (2016) "Actitud de los docentes y estudiantes de enfermería vinculadas con el uso de las TIC's, en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Escuela de Enfermería. Facultad de Ciencias de la Salud. Universidad de Carabobo. Venezuela.
- Tovar G., Isavic C. (2014) "Los Objetos Virtuales de Aprendizaje y su Impacto en la Calidad del Proceso de Enseñanza en la Educación Virtual" Universidad de Carabobo. Venezuela.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Pensamiento y Lenguaje*. Paidós Ibérica, Barcelona España. [Trabajo original publicado 1929 -1934].

VIVENCIAS DE LOS PREPARADORES UNIVERSITARIOS EN TORNO A LA PLANIFICACION DE SU PRAXIS ACADEMICA**EXPERIENCES OF UNIVERSITY PREPARERS AROUND THE PLANNING OF THEIR ACADEMIC PRACTICE****José Jesús Rodríguez Faría**jose_rodriguez_108@hotmail.com

Universidad de Carabobo. Valencia. Venezuela

Recibido: 28/05/2019 - Aprobado: 27/09/2019

Resumen

La intención central de esta investigación consistió en comprender las percepciones de los preparadores de la Escuela de Derecho de la Universidad de Carabobo en torno a su planificación académica a través de acercamiento fenomenológico a sus vivencias. La metodología corresponde a una investigación cualitativa. Se aplicó una entrevista semiestructurada a cinco informantes clave. Los hallazgos recabados fueron tratados siguiendo el método Spielberg (1975) y los constructos validados a través de una triangulación. Se concluye que los preparadores inician su planificación con nerviosismo y luego de constantes inmersiones en la acción docente, de la emulación de referentes modélicos y la autoformación desarrollan una planificación académica estructurada, con pertinencia social, orientada al logro de objetivos que promueve el aprendizaje colaborativo.

Palabras clave: Planificación Académica, Preparadurías Universitarias, Fenomenología.

Abstract

The central intent of this investigation consisted of understanding the perceptions of the university trainers of the School of Law at the University of Carabobo around their academic planning through phenomenological approach to their experiences. The methodology corresponds to a qualitative research. A semi-structured interview was applied to five key informants. Recalled data were treated following the Spielberg method (1975) and constructs validated through triangulation. It is concluded that the university trainers started their planning with nervousness and the constant immersion in the teaching action, the emulation of model referents and the self-education developed a structured academic planning, with social relevance, oriented towards the achievement of goals and that promoted collaborative learning process.

Keywords: educational planning, university trainers, phenomenology

Introducción

El mundo cognoscible es construido y reconstruido constantemente. La energía del hombre se esparce por todos los rincones y contextos, transformando el cosmos de la vida misma y resignificando su simbología. El mundo vivido cobra especial importancia al momento de interpretar la realidad, desde una cosmovisión que es cercana a la esencia del ser. En este sentido, la comprensión de cualquier constructo social y en especial del escenario educativo se ve enriquecido al amparo de la propia voz de sus protagonistas y lo que viven, sienten y experimentan los actores de un hecho determinado, dimanan como valiosísimos hallazgos que dan inicio a una aproximación a la verdad.

En este orden, la reflexión en torno a la fenoménica educativa, en específico a la acción de planificar académicamente, supone una tarea destacada de la comunidad científica que ha de valerse del concurso de la metodología para construir los abordajes epistémicos que permitan la comprensión y significación de la planificación académica.

En relación a lo anterior ha de mencionarse que esta investigación procura posicionarse como un espacio intelectual que brinde la comprensión de lo que viven los preparadores de la Escuela de Derecho “Miguel José Sanz” de la Universidad de Carabobo en torno a su planificación como docentes a través de un acercamiento fenomenológico a los modos en que estos docentes noveles construyen su acción académica en el aula de clases.

A tenor de lo expuesto, vale precisar que procurando una mayor fluidez en la lectura y análisis de la presente investigación, el autor ha decidido suprimir el uso del nombre completo de la Escuela de Derecho “Miguel José Sanz” en los

párrafos subsiguientes, entendiéndose que cuando se menciona a la Escuela de Derecho de la Universidad de Carabobo, se hace referencia a la centenaria Escuela “Miguel José Sanz”.

Por ultimo resulta prudente indicar, que esta investigación que busca entrar en las realidades de la planificación académica de los preparadores universitarios ha sido estructurada con el estilo propio de las investigaciones cualitativas, teniendo como norte propiciar una mirada atenta y sincera, a la loable labor de este grupo de docentes noveles.

Trama de la realidad en estudio

En el contexto universitario la planificación académica interpreta un rol protagónico al implicar la estructuración de una acción docente capaz de diseñar los procesos de enseñanza y aprendizaje que habiliten la construcción del saber. Esta planificación académica se erige en la realidad educativa como un proceso predilecto para el fomento en los estudiantes de su independencia intelectual.

En esta ecuación de la docencia universitaria como proceso de transformación de las realidades humanas, una arista ha sido reprochablemente ignorada, *las preparadurias universitarias*. Hoy, los reglamentos que regentan el accionar del preparador universitario, en la mayoría de las universidades venezolanas, se han quedado obsoletos, por lo que son prácticamente inexistentes las políticas de planificación y gestión de éste valiosísimo recurso humano, que encierra un poderío impregnado por la pureza de una vocación docente novel.

La Universidad de Carabobo no escapa de la realidad antes descrita y posee un marco regulatorio de la acción de los preparadores universitarios de vieja

data y aunque está cargado de buenas intenciones, su poca practicidad lo ha vuelto inoperante; sin embargo debe destacarse que normativamente se prevé la obligatoriedad de gestionar la formación de éste recurso humano, sea a través de un tutor nombrado por la cátedra o a través de la activación de una escuela de Preparadores, desde donde se gestione el crecimiento académico de los estudiantes que se han hecho con el cargo de Preparadores Universitarios.

Así pues, la acción pedagógica y el desarrollo académico de ese personal calificado como *docente en formación* se enmarca bajo parámetros poco estructurados y carece de una planificación sólida que trace las líneas maestras orientadoras de la actividad en las preparadurias universitarias; la realidad actual, indica que éstos programas no han superado la configuración tradicional. Se remarca entonces la indeclinable tarea de estudiar los constructos fenoménicos emergentes de las percepciones de los actores que hacen vida en el contexto de la Escuela de Derecho y sobre la base de las aproximaciones obtenidas comprender lo que sienten, viven y hacen los preparadores al momento de planificar su acción académica.

En este sentido, esta investigación no podrá valorarse como un afán teórico superficial, por cuanto pretende alzarse como una mirada desde las propias percepciones de sus protagonistas, que permita comprender la fenoménica circundante de lo que vive, siente y experimenta este valioso grupo de estudiantes que deciden iniciarse en el camino de la enseñanza universitaria.

En tal sentido, el aprovechamiento de este talento humano, su perfeccionamiento y mejora, ha de partir de un conjunto de estudios que exhiban las realidades que bordean el poderío de una acción docente novel.

Es el caso que la experiencia de haber sido preparador de la misma escuela de derecho durante más de tres años, potencia el deseo de emprender ésta búsqueda científica que nace en primer lugar de un deseo de expresión inaplazable del autor, así como del intercambio de muchas discusiones en las que se participó con otros preparadores donde se abordaba la preocupación por la planificación académica en el aula cuando se precisaba de nuestra acción ante la ausencia de algún profesor a sus labores docentes; todo ello porque aun cuando los preparadores poseen el dominio teórico de los contenidos curriculares, ellos carecen de formación en planificación académica.

Intencionalidades de la investigación

Central

1. Comprender las percepciones de los preparadores de la Escuela de Derecho de la Universidad de Carabobo en torno a su planificación académica.

Específicas

2. Descubrir fenomenológicamente los significados que atribuyen los preparadores de la Escuela de Derecho de la Universidad de Carabobo a la planificación académica.
3. Analizar fenomenológicamente los rasgos definitorios de la planificación académica desde las experiencias de los Preparadores de la Escuela de Derecho de la Universidad de Carabobo.

4. Interpretar fenomenológicamente las vivencias de los Preparadores de la Escuela de Derecho de la Universidad de Carabobo sobre la planificación de su acción académica.
5. Revelar fenomenológicamente las reflexiones que hacen los Preparadores de la Escuela de Derecho de la Universidad de Carabobo en cuanto a las estrategias que consideran deben implementarse en la planificación académica.

Plataforma teórica referencial

Debido al corte fenomenológico de este estudio, se presenta la teoría de la fenomenología de la percepción que da apoyo y representa un andamio teórico que enriquece la comprensión del fenómeno objeto de esta búsqueda intelectual. Debe señalarse que dada la naturaleza cualitativa de la investigación y al estar imbricada en un paradigma interpretativo, la aludida teoría no pretende en modo alguno encerrar o limitar epistémicamente los cauces de la investigación, pues este empeño científico, que se nutre de la subjetividad de las percepciones de los informantes claves y del propio autor, lo que procura es brindar una mirada fenomenológica sobre las vivencias del preparador universitario en su acción de planificar la acción académica.

Dicho lo anterior, la teoría postulada por Merleau-Ponty (1993) relativa a la fenomenología de la percepción aunque tiene amplias imbricaciones psicológicas, encuentra máxima pertinencia y utilidad en esta investigación, por cuanto se aproxima a la comprensión del proceso de la percepción de las realidades.

Explica Merleau- Ponty (1993) que cualquier conocimiento se funda en la experiencia del mundo vivido, su esfuerzo radica en la superación del objetivismo positivista, indicando que los significados dados al mundo no son meras elaboraciones intelectuales. La fenomenología es concebida como el estudio de las esencias y según ella los problemas se resuelven en la definición de tales esencias, teniendo como partida que la comprensión del hombre y del mundo surge a partir de su facticidad. A mayor abundamiento señala Merleu- Ponty (1993):

Todo cuanto se del mundo, incluso lo sabido por ciencia, lo sé a partir de una visión más o de una experiencia del mundo sin la cual nada significarían los símbolos de la ciencia. Todo el universo de la ciencia está construido sobre el mundo vivido y, si queremos pensar rigurosamente la ciencia, apreciar exactamente su sentido y alcance, tendremos, primero, que despertar esta experiencia del mundo del que esta es expresión segunda. La ciencia no tiene, no tendrá nunca, el mismo sentido de ser que el mundo percibido, por la razón de que solo es una determinación o explicación del mismo (p.8).

Así las cosas, explica el precitado autor francés, que las visiones científicas sobre cualquier área de la realidad parten de una experiencia del mundo y que tal experiencia es la que da significación a las cosas: es a partir del mundo percibido que surge el verdadero sentido y alcance de la racionalidad sobre la determinación científica de las cosas.

Todo lo que es percibido por la conciencia es definido por la fenomenología como fenómeno y a este le es atribuido un sentido solo a partir de la percepción de la conciencia del fenómeno mismo.

Ha de señalarse pues, que Merleau-Ponty (ob. cit.) lidera un esfuerzo intelectual por desmotar el pensamiento clásico de objetivación, que pretende

reducir al organismo humano como un sistema físico representado por sus propiedades fisicoquímicas y que a su vez encierra a la percepción como un mero acto derivado de los aparatos sensoriales.

Por todo lo anterior, en el esfuerzo de comprensión fenomenológica la percepción de la realidad trasciende las respuestas fisicoquímicas del organismo y se despliega hacia las profundidades de una conciencia que se reviste con las experiencias vividas dotando de un significado imbricado de la subjetividad del sujeto perceptor. La percepción clarifica los fenómenos y estos una vez constituidos, se revelan como razón de la experiencia. Este andamiaje teórico posee una estrecha vinculación al fenómeno en estudio dado que explica el valor de las percepciones del mundo vivido desde la conciencia.

Implicaciones epistemológicas

En razón de las características de este estudio, *las vivencias de los preparadores universitarios en torno a la planificación de su acción académica*, se determinó la necesidad de ubicarlo en el contexto epistemológico del paradigma científico cualitativo, el cual desmonta las nociones científicas positivistas tendentes a la generalización de resultados, a la predicción y el control.

Lo que aquí se persigue es más bien la comprensión del mundo vivido por los preparadores universitarios, a través de una aproximación a los informantes claves y a como estos dotan de significación a su planificación académica.

Implicaciones metodológicas

El método para analizar los hallazgos recabados es esencialmente fenomenológico. Vale a estas alturas indicar, que el proceso de análisis se efectuó siguiendo los postulados del andamiaje metodológico propuesto por Spiegelberg (1975) a la luz del desarrollo de las cinco fases de comprensión fenomenológica: (i) descripción del fenómeno, (ii) búsqueda de múltiples perspectivas, (iii) búsqueda de esencia y la estructura, (iv) constitución de la significación y (v) interpretación del fenómeno.

El insumo para el análisis de las vivencias de los preparadores universitarios se obtuvo a través de la aplicación de entrevistas semiestructuradas, para las cuales se preparó previamente un guion. Los cinco informantes claves fueron escogidos intencionalmente, en atención al cumplimiento de los siguientes criterios elegibilidad: *Tener más de un año en el ejercicio del cargo y haber sido convocado por la jefatura de cátedra reiteradas veces a actividades de docencia.*

Tabla 1. *Identificación de los Informantes Clave.*

Preparadores Universitarios de la Escuela de Derecho seleccionados			
N°	Nombres y Apellidos	Cátedra	Fecha de Nombramiento
1	Robert Alfonso Caballero Pulido	Derecho Romano	21/05/2014
2	Cesar Gerardo Montero	Derecho Romano	23/04/2015
3	Gabriela del Carmen Olmedo González	Derecho Civil	21/05/2014
4	María Alejandra Pina Arcila	Derecho Procesal Civil	23/04/2015
5	Jhoreanny Alexandra Perera Guevara	Metodología de la Investigación	23/04/2015

Fuente: Autor (2018)

Fases de comprensión fenomenológica

Fase 1. *Descripción del Fenómeno.*

La primera de las fases para abordar la fenomenica en estudio, consistió en la caracterización detallada de la realidad en estudio. En este sentido se dio inicio a la observación y se aplicaron cinco entrevistas semiestructuradas para adentrarse a los focos descriptores del fenómeno.

Fases II y III: *Búsqueda de múltiples perspectivas, esencia y estructura.*

Habiendo transcrito las entrevistas aplicadas, fue prudente hacer una imbricación de las fases dos y tres del método empleado para tratar los hallazgos, por lo que se procedió a emplear una triangulación que permitió develar múltiples perspectivas sobre el fenómeno en estudio, así como ir perfilando la esencia y la estructura del objeto de estudio a partir de su categorización, que servirá como punto de inicio de la comprensión fenomenológica.

En el proceso de triangulación, fueron contrastadas siete interrogantes bajo un enfoque multi-teórico que permitió develar una visión amplia del fenómeno estudiado en la presente empresa investigativa. Habiendo aplicado las entrevistas semiestructuradas y una vez formulada la triangulación correspondiente, se da lugar a la Fase (IV), que consiste en profundizar en el examen de la estructura de los hallazgos recabados, analizando cómo se constituye el fenómeno estudiado en la conciencia de lo vivido por los informantes claves, aproximándose a los significados que estos le atribuyen a la tarea de planificar.

Fase IV: *Construcción de la significación*

En esta fase se presentó un análisis preliminar de las categorías emergentes, en donde se compilaron los hallazgos fenomenológicos más recurrentes y a partir de tales narraciones se esgrimen unas conclusiones preliminares, que sirvieron como punto de partida para el logro de las intencionalidades de la presente investigación.

Fase V: Interpretación del Fenómeno

Se procura la comprensión profunda del fenómeno en estudio. Después de haber cumplido las fases anteriores, se cuenta con todos los elementos para interpretar la realidad en estudio, destacando que el proceso ha estado presidido por la epojé fenomenológica. Se interpretan los hallazgos recabados y se exhibe la construcción fenomenológica en torno a las vivencias de los preparadores sobre su planificación académica.

Hallazgos de la investigación

1. Significados en torno a la planificación académica del preparador

Al entrar al mundo vivido por los informantes claves pudo evidenciarse que los preparadores conciben a la planificación educativa como un proceso en el cual se organiza el contenido a tratar en la acción pedagógica, seleccionando las unidades temáticas a abordar, los recursos a utilizar y los objetivos trazados.

Por otra parte, los preparadores atribuyen a esta acción de planificar un rol trascendental para el éxito del quehacer educativo y además de ello, la posicionan como el espacio predilecto para permitir hacer del aula un espacio emancipador, donde los estudiantes puedan fundar su propio eje de pensamiento desde la más franca libertad y a través de él, acceder al conocimiento. Se concibe que la planificación deba ser capaz de generar

cambios significativos en los estudiantes, por cuanto el preparador concibe a la acción docente como un espacio para transformar la realidad desde la educación.

En cuanto a la percepción que tienen los informantes claves sobre su planificación pedagógica fue recurrente una valoración positiva, por cuanto los mismos consideran que con el transcurso del tiempo han logrado desarrollar una planificación que les permite cumplir con los objetivos formativos planteados al palpar como despiertan en los estudiantes un interés por los temas abordados y ver cómo estos se apropian de los conocimientos que se construyen en la acción áulica. De igual modo resulta altamente destacable que los preparadores poseen una sensible preocupación por incrementar sus habilidades y destrezas en la praxis docente, especialmente en el campo de la planificación, por cuanto estos precisan del dominio de esta herramienta para potenciar su quehacer como docentes de aula, lo que finalmente redundara en la consolidación de un ejercicio profesional acorde con los retos que cursan.

2. Rasgos definitorios de la planificación del preparador

La segunda de las intencionalidades de esta investigación fue analizar fenomenológicamente los rasgos que definen la planificación académica desde la acción de los preparadores. En este sentido de los hallazgos recabados se desprenden cinco características que perfilan, el modo en que estos docentes noveles incursionan en la planificación educativa. A los fines didácticos correspondientes, el investigador se permite presentar una representación gráfica con el propósito de ilustrar en debida forma la aludida caracterización:

Figura 1. Representación gráfica de los rasgos de la Planificación del Preparador.



Fuente: Autor (2018)

La planificación de los preparadores de la escuela de derecho, en primer lugar, es *estructurada*. Fue recurrente el hecho de que los informantes claves mencionaran el uso de esquemas y etapas para el desarrollo del proceso de planificación educativa y de su puesta en práctica. El quehacer formativo para los preparadores entrevistados atraviesa la necesidad de diseñar con anterioridad los contenidos a abordar, la metódica a emplear, así como los recursos didácticos que precisan ser usados en el acto docente. De igual forma, tal puesta en práctica del quehacer educativo se funda en la necesidad de que el proceso tenga un inicio, desarrollo y cierre, procurando la concatenación armoniosa de cada una de las fases y que de tal forma se permita la concreción de los aprendizajes requeridos.

En segundo término, cuando los preparadores planifican, tienen trazada como meta *el logro de unos objetivos* bien determinados. La acción docente de estos preparadores nace de una planificación que persigue la concreción de ciertas habilidades, conocimientos y destrezas, que los estudiantes de derecho precisaran para su futuro ejercicio profesional.

De igual modo la acción de planificar, parte de *un diagnóstico exploratorio*, que permite indagar el estado de conocimiento actual de los estudiantes. En tal caso, al preparador emprender su planificación educativa, procura interrogar a su audiencia, a los fines de conocer el estado real de conocimiento y en función de ellos redireccionar su quehacer formativo.

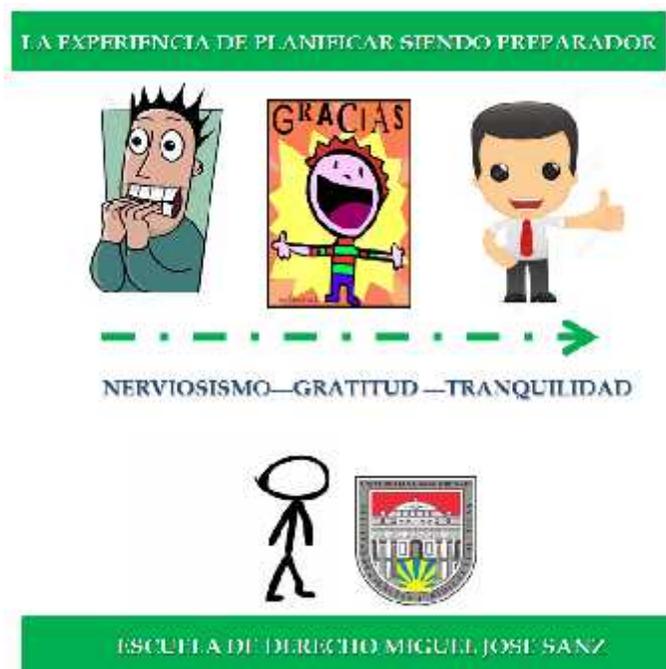
En el mismo orden, la planificación de estos docentes noveles, esta signada por un proceso amplio de *participación e intervenciones*, debido a que la acción educativa de los preparadores universitarios esta signada por un aprendizaje colaborativo, en el cual el saber es construido desde la acción colectiva. El preparador asume un rol de facilitador cognitivo y no de determinador de los aprendizajes, por cuanto procura que los estudiantes sean capaces de crear su propio eje de pensamiento y en función de ello construyan sus caminos para acceder al saber.

Por último, el norte de la planificación desarrollada por los preparadores de la Escuela de Derecho, esta imbricada con un *alto sentido de pertinencia social*, debido a que el preparador procura vincular los contenidos programáticos y ajustarlos a las realidades circundantes, intentando hacer del aula un espacio donde sea posible la reflexión en libertad en torno a los fenómenos del derecho, la ley y la justicia.

1. Vivencias del preparador en torno a su planificación académica

También fue una de las intencionalidades de esta investigación, la interpretación fenomenológica de las vivencias de los preparadores en su acción de planificar y de los hallazgos recabados en las entrevistas semiestructuradas, se desprende que lo que atraviesa el preparador cuando le corresponde asumir su rol docente, atraviesa cambios a lo largo del tiempo. El mundo vivido y narrado por los informantes claves denota un conjunto de experiencias dignas de análisis y reseña. Para el logro de la presente intencionalidad, el investigador previo a esgrimir las conclusiones que se desprenden de la interpretación fenomenológica considera prudente presentar la siguiente gráfica,

Figura 2. Representación gráfica de la experiencia de planificar del preparador.



Fuente: Autor (2018)

Del análisis de la discursividad de los preparadores entrevistados, se evidencia en primer término que el rol del preparador se vive como una posición privilegiada y enriquecedora, que supone el espacio predilecto para crecer académicamente y apalancar un futuro ingreso a las filas profesoras de la facultad. Concretamente en cuanto a la experiencia del preparador en temas de planificación educativa, el inicio es un poco difícil, porque hay un *nerviosismo* imperante, producto del propio desconocimiento del tema, toda vez que los preparadores de la escuela de derecho no poseen una formación docente, que potencie y desarrolle las destrezas propias de la práctica profesoral.

De las entrevistas se desprende la necesidad de retomar la formación de los preparadores y en tal sentido resulta trascendental la inclusión de formación docente y en especial en las aristas de la planificación educativa, a los fines de que estos posean las herramientas teóricas y prácticas para el diseño de experiencias formativas que logren desarrollar aprendizajes significativos en los estudiantes. A lo largo del tiempo, los preparadores, a través de la emulación de referentes modélicos (otros profesores) y de la autoformación, van adquiriendo el dominio técnico de planificar. Luego de que el preparador se posiciona con estas herramientas y logra controlar el hecho pedagógico, a este le embarga un profundo sentimiento de *gratitud*, por cuanto sienten que esa posición privilegiada que ocupan, no solo están contribuyendo con el desarrollo de la Universidad, sino que más bien, ocupan un espacio desde el cual crecen desde diversas perspectivas.

Por último, cuando el preparador logra consolidarse en su rol y domina los escenarios de la práctica de planificar, se imbrica en un estadio de *satisfacción/tranquilidad*, por cuanto es capaz de evidenciar como con esa práctica pedagógica planificada, es capaz de alcanzar los objetivos formativos

de los estudiantes, recibiendo una retroalimentación directa producto de la convivencia en el aula con los estudiantes, que los enriquece y potencia en su quehacer diario.

1. Propuestas de los preparadores

También forma parte del norte de esta investigación, revelar fenomenológicamente las reflexiones que hacen los preparadores en torno a estrategias que deben implementarse para potenciar la planificación académica en ese grupo de docentes noveles. En tal sentido, de las entrevistas semiestructuradas aplicadas, se desprenden cuatro propuestas, destinadas a desarrollar la riqueza de estos estudiantes que deciden iniciarse en el compromiso de la docencia universitaria. A los fines de rigor, el investigador se permite presentar una gráfica, para ilustrar las contribuciones emergentes, previo a explicitar su contenido y valorar su importancia.

Figura 3. Representación gráfica de la contribución a la praxis del preparador.



Fuente: Autor (2018)

La primera de las propuestas que se devela fenomenológicamente de las entrevistas aplicadas es la creación de una *biblioteca virtual para preparadores*, donde este pueda acceder a todo el contenido programático de la cátedra, así como referentes bibliográficos y teóricos actualizados, en los cuales pueda apoyar su acción docente. La aludida propuesta reviste un valor trascendental, por cuanto supondría poner a disposición de los preparadores, de un valiosísimo espacio en el cual pueda potenciar su formación teórica y en definitiva incrementar su acervo de conocimiento en la disciplina correspondiente.

El hecho de que la biblioteca sea digital va al compás de las nuevas tecnologías y además supone un medio expedito, económico y verde, que ha de permitir consolidar un espacio donde los preparadores puedan consultar y actualizarse en los temas que abordan diariamente en su quehacer formativo. En concreto, la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas de la Universidad de Carabobo, cuenta con una Dirección de Biblioteca y de Tecnología y además posee la infraestructura física para consolidar el aludido proyecto, que redundaría en beneficio de la formación de la comunidad de preparadores universitarios.

En segundo lugar, surge como contribución la *recomendación de que se potencie una mayor interacción entre el claustro de profesores en todos sus niveles y los preparadores universitarios*: la aludida propuesta, inteligente y valiosa, se posiciona como una necesidad imperante y además serviría como un espacio predilecto para que esta generación de noveles profesores, pueda apalancar, crecer y desarrollar sus carreras académicas, de la mano de profesores con experiencia y trayectoria.

En tal sentido la escuela de preparadores prevista en el reglamento de preparadores de la Universidad de Carabobo (2000), se erige como el órgano desde el cual pueden potenciarse tales interacciones: de igual modo, las cátedras con su autonomía pueden a través de sus jefaturas, coordinar reuniones y encuentros periódicos con los preparadores, a los fines de concretar tales procesos formativos.

En tercer lugar y fue una recomendación recurrente, los preparadores precisan de *actividades y jornadas formativas* a los fines de adquirir mayores habilidades y destrezas no solo en sus campos de estudio si no muy especialmente en el quehacer docente. Estos jóvenes, tienen formación jurídica y han demostrado poseer méritos académicos destacados, pero el accionar docente, precisa de un conjunto de conocimientos y capacidades educacionales que deben ser adquiridos a través de la formación docente y en tal sentido es una necesidad que se diseñe un plan de formación, destinado a capacitar a este activo, que sin duda alguna ha de representar la generación de relevo profesoral de la escuela de derecho de la Universidad de Carabobo.

Por último, se refleja la necesidad de que exista un mayor acompañamiento y guianza en la acción del preparador y en tal sentido, reactivar lo dispuesto en el reglamento de preparadores de asignar a un profesor tutor, resulta indispensable para orientar el desarrollo de la carrera de estos docentes noveles. En este sentido, la alta gerencia universitaria, ha de reactivar los planes y destinar los recursos necesarios a los fines de consolidar una política que permita el aprovechamiento adecuado de esta cantera de futuros profesores y en tal sentido hacer las inversiones necesarias a los fines de desarrollar al máximo sus capacidades formativas.

El poderío de las universidades descansa en gran medida en la fuerza de sus claustros profesoriales y es lógico, que las universidades en sus proyectos de largo plazo piensen en consolidar una generación de relevo que sea capaz de asumir los retos de docencia, extensión e investigación, propios de la comunidad universitaria. Muy especialmente la escuela de derecho, donde los preparadores tienen tan destacada posición, ha de fijarse en este grupo, y apalancar los esfuerzos para apropiarse del poderío de esta fuerza docente joven, que inunda de luz la realidad universitaria.

Nota conclusiva

El motivo de esta búsqueda científica no fue precisar generalizaciones y leyes universales sobre un tópico en estudio: lo que aquí se persiguió fue constituir un espacio de reflexión intelectual, que permita una aproximación a la planificación académica desde la acción de los preparadores universitarios de la Escuela de Derecho de la Universidad de Carabobo.

Este estudio se impulsó, en la necesidad de comprender la magnificencia y la riqueza de una práctica docente novel que fecunda de nuevas energías la realidad universitaria. Acercarse a las vivencias de los preparadores universitarios en torno a su planificación académica, se posiciona como una oportunidad para presentar ante la comunidad en general, una mirada sincera a la acción de este grupo.

A modo conclusivo puede señalarse concretamente que el inicio de los preparadores en la planificación educativa está marcado por el nerviosismo, dado que estos no poseen las habilidades y destrezas técnicas por cuanto estos no poseen formación en competencias docentes. Este estado de nerviosismo se desvanece con el paso del tiempo, dado que los preparadores

recurren a la autoformación así como a la emulación de otros docentes para desarrollar su planificación académica. Es una necesidad que la Escuela de Derecho promueva la capacitación de sus preparadores para que estos adquieran las herramientas teóricas y prácticas para el diseño de experiencias formativas que logren desarrollar aprendizajes significativos en los estudiantes.

Otro hallazgo destacable fue la caracterización de los rasgos de la planificación académica de los preparadores. A partir de los testimonios de los cinco informantes claves se concluye que la planificación académica de estos docentes noveles parte de un diagnóstico, es estructurada, con pertinencia social, se orienta al logro de objetivos y promueve el aprendizaje colaborativo.

Por último de las reflexiones recabadas en las entrevistas en profundidad y del análisis fenomenológico de las mismas, se desprende la necesidad de crear una biblioteca virtual para los preparadores, donde estos pueden acceder a materiales formativos en el área jurídica y pedagógica. De igual modo que institucionalmente se fomente una mayor interacción entre los profesores y preparadores universitarios, promoviendo una alta integración.

Se reflejó también la necesidad de que exista una política clara de acompañamiento y guiatura de los preparadores por parte de los profesores de cátedra a los fines de propiciar el desarrollo de la carrera de estos docentes noveles, en quienes la universidad tiene una cantera valiosísima de futuros profesores.

Referencias

Merleau-Ponty, M (1993). *Fenomenología de la percepción*. Editorial Planeta Argentina, S.A.I.C.

Reglamento de Preparadores de la Universidad de Carabobo. (2000). Aprobado el 09 de febrero del año 2000 por el Consejo Universitario de la Universidad de Carabobo.

Spiegelberg, H. (1965). *The Phenomenological Movement. A Historical Introduction*. (2a ed.) The Hage: Martinus Nijhoff.

PRAXIS DIRECTIVA – SUPERVISORA POTENCIADORA DEL DESARROLLO HUMANO

MANAGEMENT PRAXIS - SUPERVISOR EMPOWERING HUMAN DEVELOPMENT

Alirian Alexandra Rodríguez Alfonso

alirian19@gmail.com

Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Carabobo. Valencia. Venezuela

Recibido: 30/07/2019 - Aprobado: 15/11/2019

Resumen

La realidad de la dinámica formativa vivenciada en el ejercicio de la supervisión educativa evidencia descuido en el cultivo del crecimiento holista del sujeto tan esencial en educación. Por tanto, narro el abordaje de esta situación atendiendo necesidades de la EBNB Los Mangos ubicada en Territorio Escolar Rural Negro Primero a través de IAPT "Escuela productiva, alegre y sabrosa" destacando la pertinencia del alcance cualitativo (entrevista abierta – observación participante) y su accionar desde el Paradigma Crítico. El estudio se sustenta en postulados de Bisquerra, Sen, Foucault, Rodríguez, Freire, Prieto Figueroa, Bigott, Martí, Fals Borda, Coffey y Atkinson; resaltando de esta forma, potenciar habilidades de vida desde el oficio directivo – supervisor como práctica pedagógica transformada colectiva en la gestión escolar.

Palabras clave: educación, desarrollo humano, dirección – supervisión, instituciones alegres – armónicas

Abstract

The reality of the training dynamics experienced in the exercise of educational supervision shows neglect in cultivating the holistic growth of the subject so essential in education. Therefore, I narrate the approach to this situation attending to the needs of the EBNB Los Mangos located in the Rural School Territory Negro Primero through IAPT "Productive, cheerful and tasty school" highlighting the relevance of the qualitative scope (open interview - participant observation) and its act from the Critical Paradigm. The study is based on the postulates of Bisquerra, Sen, Foucault, Rodríguez, Freire, Prieto Figueroa, Bigott, Martí, Fals Borda, Coffey and Atkinson; highlighting in this way, enhance life skills from the managerial - supervisory profession as a collective transformed pedagogical practice in school management.

Keywords: education, human development, direction - supervision, cheerful institutions – harmonics

Inicio de la aventura y búsqueda de la transformación humana – educativa

Praxis directiva – supervisora potenciadora del desarrollo humano, es una producción investigativa que recoge lo mejor de mi trayectoria profesional en el campo de la Educación durante doce (12) años de servicio activo en el Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE) desempeñando diversas funciones a nivel académico – pedagógico, artístico, político, social – comunitario, aunado a mi recorrido como Profesora Universitaria adscrita a la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo (Pregrado y Postgrado) desde el año 2008 a la fecha.

En virtud de ello, este camino de desempeño laboral en variados espacios educativos me ha permitido apreciar realidades significativas en torno a uno de los elementos esenciales de toda gestión escolar “*el desarrollo humano*” tema u objeto de estudio abordado por el colectivo protagonista de esta historia. En este sentido, el Programa Nacional de Formación Avanzada en Educación (PNFAE) Postgrado de la Universidad Nacional Experimental del Magisterio Samuel Robinson (UNEMSR - MPPE) en el área de Dirección y Supervisión Educativa representó el escenario clave para refrendar mi práctica docente a través de este relato pedagógico de investigación, donde todos los sujetos actuantes de la EBNB Los Mangos ubicada en el circuito educativo N° 6 del Territorio Escolar Rural Negro Primero, Valencia - estado Carabobo, somos los intérpretes, ejecutores principales de la dinámica socioeducativa transformadora.

A partir de este reconocimiento, acompáñanos a develar el desenlace de este interesante estudio enmarcado en la siguiente estructura: *montaje de la realidad fenoménica, reconstrucción de la puesta en escena, aportes reflexivos del colectivo protagonista, referentes teóricos actuantes, referencias, anexos.*

Es importante señalar que la indagación expone la reflexión crítica de *producir un proceso de acompañamiento potenciador del desarrollo humano desde la función directiva - supervisora como propósito de una nueva práctica pedagógica transformada*, mediante un alcance cualitativo del paradigma crítico: contentivo de la Investigación Acción Participativa Transformadora (IAPT) y el enfoque geohistórico (lugar - etnos o topos popular). *¡Anímate en disfrutar la lectura de las siguientes páginas!...*

Montaje de la realidad fenoménica

- Su lema *“Delante de mí, la cabeza de mi caballo”*
- La frase insigne que lo inmortalizó *“Mi general, no huyo, vengo a decirle adiós, porque estoy muerto”*

Al respecto, es un honor para mí como docente pertenecer al emblemático Territorio Escolar Rural *“Negro Primero”*, terruño precioso que dignifica diariamente la labor patriota de este héroe llanero venezolano, así como el cumplimiento de las políticas públicas educativas emanadas por el MPPE para garantizar una educación integral humanista de calidad a nuestros niños, niñas, jóvenes, adolescentes, adultos y comunidad educativa en general. Se quiere con ello significar, que en materia de formación educativa rural, humana, social, este Territorio Escolar ubicado en el estado Carabobo, es punta de lanza en los procesos académicos, pedagógicos, administrativos, organizativos, comunitarios, políticos; de igual modo, cuenta con un personal noble, comprometido, talentoso en diversos aspectos que lo hacen brillar con luz propia, cobrando vida el lema de nuestro gran Pedro Camejo al posicionarnos en primer lugar en las batallas académicas libradas y por librar, por supuesto, *¡gracias a la ayuda de nuestro Dios!*

Por consiguiente, vale decir que fui y soy la única Orientadora que se ha desempeñado en mi amada *Escuela Básica Nacional Bolivariana Los Mangos NER - 536*, ubicada actualmente en el circuito educativo N° 6, la más grande del Territorio (Nivel de Inicial y Primaria), con mayor cantidad de personal, matrícula estudiantil y una estructura hermosa, acogedora. Al parecer, *el destino me preparó la misión de ser parte de este lugar sublime que me recuerda mis raíces Apureñas*, de allí me proyecté como Profesional de Educación y Artista del Teatro de Calle en el Sector Educativo Carabobeño, asumiendo diversas funciones las cuales describo a continuación:

- Orientadora EBNB Los Mangos NER - 536
- Integrante de la Comisión Evaluadora en Territorio Escolar Puerto Cabello (Intervención Pedagógica – Administrativa a la ETR Miguel Peña y UE Simón Rodríguez)
- Monitora Cultural del Territorio Escolar Rural Negro Primero
- Coordinadora Zonal de Planes – Programas / Artes Escénicas, adscrita a la División de Cultura de Zona Educativa Carabobo
- Enlace o Coordinadora Municipal de Protección y Desarrollo Estudiantil del Territorio Escolar Rural Negro Primero
- Supervisora Sectorial de Negro Primero (Niveles de Inicial, Primaria y Media General)
- Supervisora Sectorial de Escuelas Primarias Bolivarianas Rurales Negro Primero
- Supervisora Municipal o Jefa de Municipio Escolar Rural Negro Primero

- Asesora Intercircuitual Territorio Escolar Rural Negro Primero
- Supervisora Zonal de los Territorios Escolares Miguel Peña y Negro Primero
- Coordinadora Zonal de Supervisión Educativa estado Carabobo
- Instructora Especial casos *“SAIME Express, abandono de cargo”* en los Territorios Escolares Miguel Peña – San José (Municipio Valencia, estado Carabobo)
- Asesora Zonal del Movimiento de Teatro César Rengifo y responsable de la puesta en escena *“Angostura Hoy”* (escrita y dirigida por Licdo. Douglas Paredes) para celebrar el Bicentenario del Congreso de Angostura 1819 – 2019 por Zona Educativa Carabobo en el Teatro Municipal de Valencia
- Firmante de Títulos de Educación Media y Modalidad de Educación de Jóvenes, Adultos y Adultas según *Gacetas Oficiales de la República Bolivariana de Venezuela N° 41.379 de fecha 17/04/2018 / N° 41.624 de fecha 02/05/2019*, Zona Educativa del estado Carabobo – MPPE
- Supervisora del Circuito Educativo nro 1 Territorio Escolar Miguel Peña
- Asesora Acompañante – Participante del PNFAE Dirección y Supervisión Educativa de los Territorios Escolares Miguel Peña – Negro Primero
- Equipo técnico PNFAE Dirección y Supervisión Educativa estado Carabobo (UNEMSR)

De acuerdo a lo descrito, *siempre he procurado desempeñarme en mi rol de docente orientadora en cualquiera de las funciones que asuma*, de allí pues

que, para efectos del abordaje del objeto de estudio de esta investigación se tomó en cuenta tres (3) aspectos fundamentales:

- Siete (7) años de servicio activa en la función supervisora en diversas jerarquías y espacios del estado Carabobo
- Cuatro (4) años de servicio activa en la función supervisora rural del Territorio Escolar Negro Primero, sumado a otras funciones desempeñadas, lo cual nutre, avala la experiencia y vivencias de trabajo en la metodología de la IAPT
- Situación vivencial socioeducativa en la EBNB Los Mangos por ser la Escuela Primaria Bolivariana representativa del Territorio Escolar Rural Negro Primero y mi articulación con ella como docente orientadora y supervisora del proceso educativo.

Centrados en este planteamiento y en atención a las líneas de investigación que sustentan esta disertación *“Dirección, Evaluación y Supervisión Educativa”, “Clima Escolar”* en el marco de la creación y funcionamiento de los circuitos educativos (*unidad básica de coordinación y supervisión del sistema educativo bolivariano resaltando lo colectivo en la gestión educativa*) referido en la circular 003013 del MPPE de fecha 15 de Noviembre 2016, *el docente en función directiva – supervisora* se reviste de ética profesional, ejemplo, moral, humanismo, sencillez, humildad, para poder *fomentar elementos esenciales de la dignidad y condición humana* como lo son el buen trato, el respeto, la escucha - comprensión empática, la sana convivencia, transparencia, rectitud, mediación, caricias positivas (sonrisas, saludo afectuoso, un abrazo y una palmada de solidaridad, compañerismo), corrección amorosa y fraterna, debido a que le corresponde garantizar de forma afable los preceptos siguientes:

- defensa, desarrollo de la persona y el respeto a su dignidad a través del proceso educativo, Artículo 3 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV, 1999) *“finés esenciales de El Estado”*
- derecho humano y deber social de la educación, (integral, de calidad, permanente), haciendo hincapié en el *desarrollo del potencial creativo de cada ser humano* citado en Artículos 102 y 103 de la CRBV (1999)
- fines de la educación plasmados en Artículo 15 de la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2009)
- orientar y acompañar el proceso educativo en todos sus niveles y modalidades según Artículo 43, LOE (2009)
- interés superior de niños, niñas y adolescentes (*asegurar el desarrollo integral de los mismos, así como el disfrute pleno, efectivo de sus derechos y garantías*), Artículo 8 de la Ley Orgánica de Protección del Niño, Niña y Adolescente (LOPNNA, 2007), del mismo modo el Artículo 53 de la referida ley (*derecho a la educación gratuita y obligatoria, cercano a su residencia*)
- las diez banderas de lucha del MPPE, producto de la Consulta Nacional por la Calidad Educativa (CONACED, 2014)
- líneas de atención de acción orientadora del MPPE (2019), entre ellas, *“la línea de atención al Desarrollo Humano y Personal”*
- dimensiones de la democracia y frentes de batalla en lo social – cultural - político referidos en el Plan de la Patria (2019 – 2025): *educación liberadora para la descolonización y el trabajo, pensamiento bolivariano, de nuestra América Latina, constituyente de la paz*, con la finalidad de consumir el objetivo histórico N° 3

“convertir a Venezuela en un país potencia”, así como el objetivo histórico N° 5 “contribuir a la preservación de la vida en el planeta y la salvación de la especie humana”.

- Planes, Programas, Proyectos del MPPE, Orientaciones Pedagógicas, Resoluciones, entre otras normativas.

En tal instancia argumentativa expuesta, para responder adecuadamente a todo este cúmulo de criterios, el docente ejecutor de los mismos debe reconocerlos, vivirlos, palparlos, con la intención que haya congruencia entre el ser, hacer, pensar, sentir de su funcionar holístico; pese a esta consideración veamos qué nos dice la realidad cotidiana de la escuela Carabobeña – Venezolana.

Visto de esta forma, en el *diagnóstico participativo realizado* mediante la observación participante, la entrevista abierta – informal, sistematización de registros de diarios de campo – actas referidas a asambleas, reuniones, colectivos de formación permanente e investigación, acompañamientos de supervisión educativa *durante el ejercicio de mis funciones, he podido constatar que persisten nudos críticos en el proceso de la dinámica escolar e interacción humana*, ejemplo de ello es la rutina laboral abrumada por exigencias administrativas, limitaciones, deficientes niveles de liderazgo, comunicación, compromiso socioeducativo, poca actitud proactiva, la figura del docente en función directiva – supervisora en la mayoría de los casos se percibe negativa, punitiva, temerosa, irrespetuosa, intolerante, existe fragmentación de equipos, marcada debilidad para estimular, inspirar, orientar al colectivo estudiantil y laboral, no se prioriza la mediación, conciliación, resolución de conflictos, debido a la rigidez o gríngola gerencial; a su vez se han acreditado docentes que no cuentan con el perfil requerido en lo humano,

académico – pedagógico, voluntad y claridad política, para poder asumir con total confianza, responsabilidad, el gran reto, compromiso de dirigir, orientar y acompañar personas, una institución educativa, un circuito educativo, entre otros, lo cual repercute directamente en la gestión escolar, volviéndola ineficiente y con una referencia social – educativa nefasta.

Desde este contexto trazado, en la EBNB Los Mangos NER 536 se ha corroborado algunas de las realidades señaladas percibiéndose principalmente en un Proyecto Educativo Integral Comunitario (PEIC) decaído, esencia de una Escuela Primaria Bolivariana debilitada, parcelamiento del personal, monotonía en los procesos orgánicos de la institución, originando desánimo, quejadera, incomodidad y el olvido de cultivar uno de los componentes necesarios e imprescindibles en la gerencia educativa: *“el desarrollo humano sostenible”*. De esta manera, al desarrollar una revisión onto – epistémica del objeto de estudio, se toman aportes relevantes de tres referentes estudiosos del tema: Bisquerra (1998, en Marí, 2001), Sen (2000) y Foucault (1994).

En opinión de Bisquerra (1998, en Marí, 2001) el desarrollo humano *“introduce cambios permanentes en el individuo... cambios en la forma de pensar, percibir, relacionarse, etc., debidos al crecimiento, a la maduración y al aprendizaje”* (p.251). Evidentemente, el ser humano va evolucionando de acuerdo a sus experiencias de vida en sociedad, queda de su parte aprender de los errores, buscar siempre lo mejor y renovarse en el camino de su existencia, permitiendo de esta forma consumir ese cambio necesario, permanente, trascendente para él y para el entorno que lo rodea. Es por ello, que para lograr tal fin, el autor señalado recalca la importancia de aspectos claves a profundizar en el desarrollo humano, estos son: orientación personal, habilidades de vida, habilidades sociales, educación emocional, educación

para la salud, educación para la paz, educación moral y cívica, educación psicológica, autoestima. Estos elementos facilitan en el sujeto un proceso real de lección intencional consigo mismo y con los demás, adaptándose a los cambios en el “aquí y ahora”.

Por otra parte, para Sen (2000) el desarrollo humano se refiere a las capacidades y libertades que desarrolla e implementa el individuo desde el ser - hacer, enfatizando el goce de una excelente educación, salud integral, vida digna, longevidad y participación activa, consciente en los procesos vitales de la sociedad. Para este autor, esta definición comprende el crecimiento humano espiritual, colectivo, comunitario, por medio de los talentos, capacidades propias de los individuos y recursos disponibles para transformar el medio que los rodea en bienestar social propio. En tales términos, el docente directivo – supervisor debe proveer todas las herramientas y oportunidades para que el personal partícipe del hecho educativo crea en sus virtudes y haga uso de sus aptitudes – bondades personales para alcanzar el pleno desarrollo individual – social, impulsando un ambiente próspero, favorable, armonioso, desde una riqueza de vida maravillosa.

En concordancia con los señalamientos anteriores, Foucault (1994) menciona el *“empoderamiento del ser humano”* ya que *la persona es autor (a) de su propia vida*, en este caso, debe hacerse consciente de lo que es, de lo que tiene y no tiene, es decir, debe reconocerse a sí mismo como sujeto integral, sus cualidades, debilidades, para poder transformarse primero consigo y luego, poder contribuir en la transformación de su entorno. Lo expresado por Foucault es esencial, ya que si el hombre – mujer – niño – joven no se conoce, no valora sus potencialidades, no minimiza, no desecha las sombras (debilidades), si no se *“empodera de sí mismo”*, entonces, *¿cómo podrá tratar,*

relacionarse, comunicarse con su prójimo asertivamente?, ¿cómo podrá coadyuvar a empoderar a otras personas y al contexto donde se desenvuelve?

En devenir de lo referido, toda persona que hace vida en el sector educativo y más aún el docente que tiene un gran rol dentro y fuera del aula de clase, el equipo multidisciplinario en funciones directivas – supervisoras a quien le compete orientar, acompañar el proceso educativo (Artículo 43, LOE, 2009), está en la disposición, deber de reconocer a cada sujeto, institución educativa, circuito educativo como un ser único que posee luces y sombras, sin embargo, su accionar inmediato en la gerencia humana - escolar es la de proporcionar en el colectivo laboral su auto - reconocimiento, autoevaluación, conozca sus talentos, impotencias, con la finalidad de apostar por el *“empoderamiento de la riqueza humana”*, traducido en la suprema felicidad y bienestar común – social.

Ante la caracterización fenoménica del tema o eje de la presente investigación desde la visión más cercana de la autora en conjunto con el colectivo protagonista, disponemos la siguiente interpelación emergente: *¿el proceso de investigación para transformación de la práctica educativa, la reflexión pedagógica del amor, el ejemplo, la curiosidad, el clima escolar, relación de estudiantes, escuelas, familias, comunidades, han permitido un pensamiento crítico dirigido a repensar el verdadero asidero (sentido – significado) de la Dirección y Supervisión Educativa en el marco del estado docente comunal para lograr la calidad integral de la educación venezolana?* Consecuentemente con lo planteado, considerando que la *base del desarrollo humano sostenible se encuentra en la educación* para garantizar la formación integral de la comunidad educativa, diseñamos el *camino teleológico de este despliegue investigativo enmarcado en los postulados de la IAPT*. ¡Apreciemos en qué consisten!

Propósito Intencional de Empoderamiento

- Producir, implementar y estimar un plan de acción potenciador del desarrollo humano sostenible desde la función directiva – supervisora en la dinámica de orientar y acompañar la gestión escolar de la EBNB Los Mangos NER – 536.

Propósitos Impulsadores del Empoderamiento

- Diagnosticar de forma participativa necesidades pedagógicas existentes en la EBNB Los Mangos NER 536 para reorientar el proceso educativo.
- Planificar en colectivo el Programa de Acción Integral (PAI) partiendo del trabajo de campo que posibilite una educación liberadora descolonizante del pensamiento.
- Ejecutar, evaluar y reflexionar sobre la puesta en marcha del PAI “*Escuela productiva, alegre y sabrosa*” como alternativa crítica, humana – emancipadora desde el proceso directivo – supervisor en el estado docente comunal.

Reconstrucción de la puesta en escena (etapas IAPT de Fals Borda y Rodríguez, 1987)

Nombre del Programa de Acción Integral: *¡Escuela productiva, alegre y sabrosa!*

Dirigido a: Comunidad Educativa de la EBNB Los Mangos NER – 536

Lugar: EBNB Los Mangos NER – 536 (Circuito Educativo 6 Territorio E. Rural Negro Primero)

Facilitadoras: Alirian Rodríguez, Eilyn González junto al equipo IAPT EBNB Los Mangos

Intencionalidad: Desarrollar en los participantes habilidades en torno al desarrollo humano sostenible para garantizar educación integral de calidad desde el acompañamiento directivo – supervisor.

Directrices:

- Crear un ambiente agradable y de confianza entre participantes – facilitadoras
- Despertar el deseo del grupo en conocer y potenciar el desarrollo humano personal - institucional – comunitario – circuital – intercircuital.
- Disfrutar el *“aquí y ahora del proceso”* para generar destrezas individuales – colectivas de *“empoderamiento del ser humano”*
- Reflexionar sobre la toma de conciencia de la temática, haciendo hincapié en lo cognitivo, afectivo, ejecución, sostenibilidad y transcendencia de la acción transformadora.

Aspectos centrales del debate reflexivo a través de la entrevista abierta semiestructurada y del trabajo de campo del PAI:

- Compromiso asumido en el año escolar 2019 – 2020
- Fomento de la innovación, creatividad, desde las funciones desempeñadas
- Fortalecimiento de lazos de amistad, hermandad, paz, sana convivencia y trabajo en equipo

- Despertar de las potencialidades de los niños, niñas desde el aula de clase y de toda la escuela – familia – comunidad
- Reimpulso de la esencia de la Escuela Básica Nacional Bolivariana Los Mangos NER - 536.

Tabla 1. Plan de Acción “Escuela productiva, alegre y sabrosa”

Etapas IAPT	Actividades	Estrategias	Recursos	Fecha	Evaluación
1.- Diagnóstico participativo (Descrito en el montaje de la realidad fenoménica)	*Acompañamientos continuos de Supervisión Educativa. *Consejo institucional en el marco del cierre del año escolar 2018 – 2019 (jornada auto – co-heteroevaluación reflexiva)	*Observación directa participante *Entrevista abierta *Conversaciones informales *Preguntas generadoras *Debate dirigido *Árbol del problema y árbol de solución *Relatoría pública – abierta (asambleas, reuniones)	*Humanos (equipo protagonistas potenciales IAPT participante) *Materiales: papel bond, colores, lápices, hojas blancas, cuadernos de registros, cámara fotográfica, Canaima, cornetas, pizarrón, marcadores acrílicos, distintivos, vestuario, maquillaje, ropa cómoda, video beam. *Refrigerio (compartir)	*Periodo desde el año 2013 a la fecha en el ejercicio Supervisor. *Junio – Julio 2019.	*Participación activa del equipo investigador potencial IAPT en el PAI. *Implementación sostenible del empoderamiento y emprendimiento humano – educativo de forma transcendental
2.- Programación colectiva del PAI	*Encuentro institucional en el marco del Agosto de Paz *Preparativos de la fiesta escolar regreso a clases 2019 - 2020	*Elaboración colectiva de agenda de talleres a realizar *Montaje del material a utilizar (láminas, audios, videos, distribución de la participación del equipo IAPT, asignación de funciones)		*02/08/2019 *06/09/2019	*Equipo responsable: Protagonistas potenciales IAPT EBNB Los Mangos.
3.- Ejecución, evaluación y reflexión del PAI	*Colectivos de formación (taller) “Buscando la excelencia” (parte 1, parte 2) *Jornada reflexiva de empoderamiento y emprendimiento humano - educativo.	*Dinámicas de calentamiento, relajación, respiración, integración grupal. *Obra de Teatro “Payasa Triste” *Proyección de audios, videos *Mesas de trabajo *Presentación de propuestas para avanzar en base a lo trabajado. *Eslogan – refrán grupal.		*23 y 27/09/2019 11/10/2019 *Todo el año escolar 2019 – 2020 con miras a trascender.	

Fuente: Rodríguez (2019) en conjunto al colectivo IAPT EBNB Los Mangos NER – 536.

Tabla 2. Plan de Acción “Escuela productiva, alegre y sabrosa” siguiendo las orientaciones de Coffey y Atkinson (2003) para el proceso de análisis - interpretación y credibilidad de los datos cualitativos.

Perspectivas temáticas	Núcleos de indagación categóricos	Interpretación / Significado	Teorización (utilidad práctica)
*Comunidad escolar *Calidad educativa *Revolución productiva *Revolución cultural y tecnológica *Deporte y salud *Transformación pedagógica curricular – institucional en todos los niveles y modalidades *Constituyente educativa por la paz, entre otros. *Consolidación de la Venezuela potencia.	*Compromiso *Innovación, creatividad *Amistad, hermandad, paz, sana convivencia, trabajo en equipo *Potencialidades *Esencia de las Escuelas Primarias Bolivarianas *Educación rural	*Continuidad en colectivos de formación de todo el personal es esencial para garantizar eficiencia de los procesos humano – escolares. *Se requiere personal de alta factura humana, académica, revolucionaria. *Presencia de las artes, deporte, Salud, Protección y Desarrollo Estudiantil es fundamental para el desarrollo integral de la comunidad educativa. *Consolidar Movimiento de Teatro César Rengifo es relevante. *Afianzar articulación con entes comunicacionales y otros organismos en la zona rural. *Garantizar acompañamientos pedagógicos constantes. *Valorar control y seguimiento del plan de trabajo institucional articulado con diversos colectivos organizados y PEIC. *Consolidar escuelas como espacios seguros, afectivos, cálidos, de paz, democráticos.	*Materializar - consolidar el desarrollo humano sostenible en la gestión escolar de la EBNB Los Mangos a través del consejo institucional con repercusión al consejo directivo circuital, consejo de participación social y consejo territorial, garantizando así el empoderamiento humano – educativo desde la función directiva – supervisora.

Fuente: Rodríguez (2019) en conjunto al colectivo IAPT EBNB Los Mangos NER – 536.

Lo procedente, dio paso al análisis, interpretación y credibilidad de los datos cualitativos para la construcción colectiva del conocimiento, de este modo, Coffey y Atkinson (2003) mencionan la relevancia de la interacción creativa y disciplinada con la información, atenderla minuciosa al detalle, comprendida en términos de sus patrones y formas internas, procurando desarrollar ideas teóricas sobre los procesos sociales y formas culturales importantes que trasciendan los datos mismos. Esto significa escuchar, percibir en la voz, gestos, miradas, lenguaje, de los sujetos actuantes su forma de expresarse, de

comunicar vivencias, sentimientos, ideas, opiniones, acentuando el respeto, confidencialidad, flexibilidad y ausencia de camisas de fuerza metodológicas. Para aproximarnos a tales fines, se presenta una sinopsis del proceso señalado.

Aportes reflexivos del colectivo protagonista

En este punto de llegada luego del recorrido investigativo que aún sigue en ejecución – reflexión por parte del equipo IAPT de la EBNB Los Mangos por ser un proceso inacabado, de constante retroalimentación y maduración, nos encontramos con máximas primordiales para la educación venezolana – planetaria:

- El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 1958, en Parlatino, 2003) enfatiza que el *Desarrollo Humano sólo es sustentable cuando se centra en el ser humano, se funda en el reconocimiento, respeto a la democracia y a los derechos humanos*, elementos esenciales para lograr la transformación de la sociedad; caso contrario a lo que hemos apreciado recientemente en países como Bolivia, Chile, Colombia, Ecuador, donde ha reinado la violencia, masacre, inhumanidad, violación a la vida. Estas realidades latinoamericanas ameritan urgentemente la comprensión y práctica real del desarrollo humano integral sostenible desde las escuelas, las familias y las autoridades – dirigentes de procesos políticos – sociales, de gestión pública.
- La humanización de la educación permite el fortalecimiento de las virtudes (riquezas) humanas, prueba de ello, fue el resultado de la CONACED (MPPE, 2014) al darle fuerza y prioridad a la revolución

cultural: núcleos de teatro César Rengifo, grupos de participación, recreación, producción (antiguos grupos estables o de interés), grillas culturales – deportivas – ecológicas, salud, protección y desarrollo estudiantil, acuerdos de convivencia escolar – comunitarios, fiestas escolares, agosto de paz, creatividad y liderazgo colectivo por medio de la Circular 003013 (MPPE, 2016). Esta concepción la sustenta, Pérez Esclarín (2005) en su texto *“Educar para Humanizar”*, por tanto, la sensibilización y la dignidad humana nunca deben desaparecer del contexto escolar – familiar – comunitario.

- La exaltación de una personalidad sana, asertiva, empoderada de sí misma es bastión de una gerencia educativa exitosa, impactante para el desarrollo humano sostenible de la escuela – familia – comunidad – circuito.
- El Presidente Hugo Chávez en *“Golpe de Timón”* realizado en Consejo de Ministros (Octubre, 2012) fustigó errores garrafales presentes en la gestión producto de incongruencias comunicativas, trabajo en equipo, celos profesionales, entre otros, exhortando a la revisión, rectificación, reimpulso del sí mismo y de las labores asumidas; a todas luces, tal como se evidenció en altas esferas gubernamentales, se ha constatado también en aulas, escuelas, circuitos, estructuras del sector educativo, político, comunidades, familias, por lo que, necesariamente se debe potenciar el desarrollo humano desde la función directiva – supervisora para el empoderamiento y emprendimiento real, sentido, de la transformación socioeducativa.
- La ontología de la praxis docente requiere un sujeto comprometido – convencido de forma cognitiva – intelectual, emocional – espiritual en

la misión de formar habilidades para la vida, esto se logra a través de la atención al desarrollo humano personal – colectivo.

- La escuela y todos los que hacen vida en ella, debe enamorar, seducir, motivar, inspirar para poder generar el *“empoderamiento del ser humano”*, por tanto, el camino es la masificación de la educación popular impregnada de cultura de paz, armonía, donde no falte el arte teatral, musical, dancístico, entre otros, posibilitando una integración y participación voluntaria, entusiasta, activa, comprometida en los cambios requeridos (IAPT).
- El equipo IAPT de la EBNB Los Mangos NER – 536 ha reflexionado y continúa empoderándose de sus virtudes, a su vez, está consciente de las sombras que debe minimizar / erradicar para lograr un desarrollo integral óptimo por el bienestar de todo el colectivo. La participación activa, comprometida en el PAI *“Escuela productiva, alegre y sabrosa”* permitió escuchar desde las voces de los protagonistas que disfrutaron el taller *“Buscando la Excelencia”*, la dinámica grupal *“La Carrera de la Vida”*, la proyección de videos como *“Amistad por Siempre”*, *“Convivencia Escolar”*, *“Significado de la Felicidad”* la obra teatral *“Payasa Triste”* dejaron correr lágrimas en los rostros de los asistentes, expresaron su pensar y sentir en relación a la dinámica escolar, resaltando la importancia de tener espacios íntimos para su crecimiento personal – espiritual, actividades artísticas, tener un diálogo, acercamiento, acompañamiento continuo – permanente, sin parcelas, con el equipo directivo – supervisor para afianzar el trabajo colectivo y la integridad - misión de vida institucional rural. Fueron jornadas exitosas, alegres, optimistas, respetuosas, divertidas, contando con la participación del equipo directivo, docentes,

estudiantes, representantes, obreros, madres cocineras, Movimiento Bolivariano de Familia (MBF), Consejo Educativo, Coordinadora del Centro Local de Investigación y Formación Docente (CLIFD) Negro Primero.

- El taller *“Buscando la Excelencia”* fue ejecutado en UE Campo de Carabobo ubicada en Territorio Escolar Libertador el 04/10/2019, por articulación / invitación del CLIFD Libertador – Negro Primero (fue una jornada excelente y maravillosa, el colectivo participante lo disfrutó al máximo), reivindicándose lo pertinente y necesario de abordar esta temática.
- La Investigación Acción Participativa, Crítica y Transformadora es un proceso permanente de construcción personal – colectivo rumbo a la transcendencia de los cambios requeridos en la educación liberadora.
- La respuesta a la interrogante emergente en el punto de partida de la realidad fenoménica se constata en el desarrollo de este trabajo, afirmando el ámbito de acción, reconocimiento y transcendencia que tiene el desarrollo humano sostenible en la función directiva – supervisora para garantizar educación integral de calidad, contribuyendo al Sistema Nacional de Dirección y Supervisión Educativa del MPPE.

Referentes teóricos actuantes

El conocimiento develado en esta producción investigativa estuvo cimentado en el pensamiento crítico de autores nuestros americanos, quienes avalan el abordaje del fenómeno de estudio. A saber son:

Tabla 3. Referentes teóricos actuantes sustentadores de la investigación.

Autor / Referente	Aporte teórico – metodológico relacionado con el tema (desarrollo humano)
*Simón Rodríguez (2004)	* <i>Desarrollo y crecimiento humano</i> (razón de la educación como responsabilidad humana, de libertad e igualdad, futuro social y político de la República). <i>Cualidades que debe tener un dirigente de aula – escuela</i> : moralidad, espíritu social, conocimiento práctico y consumado de artes, oficios, de pueblo, modales decentes, genio popular, juicio para hacer sentir su superioridad sin humillar, comunicativo, poseer humor, ser sano, robusto, activo para transportarse a todos los puntos donde se trabaje, ingenioso, desinteresado, prudente, estudioso, hacer el bien y no pensar en atesorar
*Paulo Freire (2010)	.*Autor del texto: “ <i>Cartas a quien pretende enseñar</i> ” enfatizando la n°4 (<i>cualidades indispensables para el mejor desempeño de las maestras y maestros progresistas</i>): humildad, amorosidad, valentía, tolerancia, capacidad de decisión, seguridad, ética, justicia, tensión entre paciencia e impaciencia, parsimonia verbal y la alegría de vivir)
*Luís Beltrán Prieto Figueroa (1989)	*Autor del texto: “ <i>El concepto del líder, el maestro como líder</i> ” donde resalta la función del <i>liderazgo democrático que debe asumir y desempeñar todo dirigente educacional en la gran responsabilidad de orientación y dirección de grupos humanos (Maestro – Director – Supervisor)</i> . <i>Destaca cualidades esenciales que deben prevalecer en el ejercicio de estas funciones</i> : animador, estimulante, afirmativo, creador, paciente, perseverante, aceptar reveses, poseer pensamiento original, pasión por la verdad, serenidad, saber escuchar, no considerarse infalible, saber convertir al grupo en un poder colectivo, actitud de aprender, renovarse y crecer siempre
*Luís Antonio Bigott (2010)	*Su aporte inmediato a la educación fue <i>la reflexión continua, permanente de la práctica pedagógica como punto esencial de partida en la construcción del conocimiento</i> , el cual es develado para ser transformado
*José Martí (2002, en Turner y Pita, 2000)	*El postulado educativo de Martí está centrado en que “ <i>la escuela sea sabrosa, útil y feliz</i> ” resaltando la <i>pedagogía de la ternura</i> , lo esencial es que la escuela sea un lugar para sentirse bien. <i>Que la escuela sea sabrosa, útil y feliz porque se hace teatro, danza, gimnasia, boxeo, esgrima, ajedrez, judo, carpintería, pintura, bailes, paseos, entre otros.</i>

Fuente: Rodríguez (2019) en conjunto al colectivo IAPT EBNB Los Mangos NER – 536.

Referencias

- Bigott, L. (2010). *Hacia una pedagogía de la descolonización*. Fondo Editorial Ipasme. Caracas, Venezuela.
- Coffey, A. y Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Universidad de Antioquía: Colombia.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela* (2000). Gaceta Oficial No 5.453extraordinario del 24 de marzo de 1999.
- Chávez, H. (2012). *Golpe de timón. Consejo de Ministros*. Imprenta Nacional. Caracas-Venezuela.
- Fals Borda, O. y Rodríguez, C. (1987). *Investigación participativa*. Montevideo: La Banda Oriental.
- Foucault, M. (1994). *Hermenéutica del sujeto*. Ediciones de la Piqueta. Madrid, España.

- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI Editores. Buenos Aires, Argentina.
- Ley Orgánica de Educación* (2009). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela. N° 5.929. Extraordinario del 15 de Agosto de 2009.
- Ley Orgánica de Protección de Niños, Niñas y Adolescentes* (2007). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela. N° 5859 Extraordinario del 10 de Diciembre de 2007.
- Marí, R. (2001). *Diagnóstico pedagógico. Un modelo para la intervención psicopedagógica*. Ariel, S.A. Barcelona.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (2014). *Resultados más significativos de la consulta nacional por la calidad educativa* (CONACED). Publicación del MPPE. Caracas, Venezuela.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (2016). *Circular 003013. Creación, organización y funcionamiento de los circuitos educativos*. 15 de Noviembre de 2016. Publicación del MPPE. Caracas, Venezuela.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (2019). *Líneas de atención de orientación educativa año escolar 2019 – 2020*. Publicación del MPPE. Caracas, Venezuela.
- Parlamento Latinoamericano y Caribeño (2003). *Historia y objetivos*. Disponible en <http://www.parlatino.org/es> (consultado el 20/08/2019).
- Pérez Esclarin, A. (2005). *Educar para humanizar*. Editorial Narcea: España.
- Prieto Figueroa, L. (1989). *El concepto del líder. El maestro como líder*. Fondo Editorial IPASME. Caracas – Venezuela.
- Plan de la Patria (2019 - 2025)*. República Bolivariana de Venezuela. Documento en PDF. Continuación del *Segundo plan socialista de desarrollo económico y social de la nación. 2013-2019*. Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela. N°6118 Extraordinario, 4 de Diciembre de 2013.
- Rodríguez, A. (2019). *Praxis directiva – supervisora potenciadora del desarrollo humano*. Trabajo Especial de Grado no publicado. Universidad Nacional Experimental del Magisterio Samuel Robinson. Caracas. Venezuela.
- Rodríguez, S. (2004). *Inventamos o erramos*. Monte Ávila. Caracas, Venezuela.
- Sen, A. (2000). *El desarrollo como libertad*. En *Revista Gaceta Ecológica*, núm.55, pp.14 – 20. Distrito Federal, México.
- Turner, L. y Pita, B. (2002). *Pedagogía de la ternura*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, Cuba.

ANEXOS

Equipo protagonista IAPT EBNB Los Mangos NER – 536 (Territorio Escolar Rural Negro Primero)

¡Excelentes jornadas de trabajo!



COMPETENCIAS DEL DOCENTE UNIVERSITARIO PARA GERENCIAR LA INVESTIGACIÓN

COMPETENCES OF THE UNIVERSITY TEACHER TO MANAGE THE INVESTIGATION

Alirio Alejandro Tua García

aliriotua@gmail.com

Centro de Investigaciones Psiquiátricas, Psicológicas y Sexológicas de Venezuela

Recibido: 30/07/2019 - Aprobado: 15/11/2019

Resumen

La investigación tuvo como intencionalidad explorar las competencias del docente universitario para la gerencia de la investigación, en el contexto Centro de Investigaciones Psiquiátricas, Psicológicas y Sexológicas de Venezuela (CIPPSV) en Barquisimeto. El estudio estuvo sustentado en el paradigma interpretativo, desarrollado bajo el diseño cualitativo, asistido con el método fenomenológico de Heidegger desde el construccionismo social. Se aplicó entrevistas a profundidad a los informantes clave, los hallazgos demostraron que los docentes reconocen la implementación por parte del CIPPSV en la aplicación de un programa de capacitación, tanto en temas gerenciales, como metodológicos, que los conduzcan a una mejor praxis investigativa.

Palabras clave: competencias, docente universitario, gerencia, investigación.

Abstract

The purpose of the research was to explore the competences of the university teacher for research management, in the context of the Center for Psychiatric, Psychological and Sexological Research of Venezuela (CIPPSV) in Barquisimeto. The study was based on the interpretive paradigm, developed under qualitative design, assisted with Heidegger's phenomenological method from social constructionism. In-depth interviews were applied to key informants, the findings showed that teachers recognize the implementation by CIPPSV in the application of a training program, both in management and methodological issues, leading to better investigative praxis.

Keywords: competencies, university teacher, management, research.

Contextualización del fenómeno de estudio

Las universidades forman el principal camino para el fortalecimiento de las estructuras nacionales de producción científica, ya que en ellas se concentran en gran medida los resultados alcanzados sobre innovación y desarrollo de conocimientos científicos a partir de su función investigativa, así como la infraestructura necesaria y el personal calificado para el diseño y ejecución de lineamientos estratégicos de carácter nacional e internacional.

En este sentido, corresponde a la gerencia universitaria el compromiso de participar en la materialización del desarrollo mundial a través de su actuación, en la dirección y gestión en el cumplimiento de las funciones misionales: investigación, docencia y extensión. De igual forma, debe repensar y propiciar la transformación de la universidad con miras a responder a los fenómenos de internacionalización y globalización al que se asiste desde finales del siglo XX, que han sido asumidos por la organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en sus postulados sobre la educación superior desde 1998, como ineludibles para estas instituciones.

Sobre este particular, Gómez (2019), manifiesta *"la necesidad de mejorar la gestión y el financiamiento de la enseñanza universitaria, para lo cual proponen elaborar capacidades apropiadas y estrategias de planificación"* (p.78) Además, enfatizan en el perfil de los administradores universitarios, argumentan que deben ser receptivos, competentes, capaces de evaluar su gestión y líderes que lleven a la universidad a la transformación, lo que implica que la gerencia universitaria debe hacer esfuerzos por defender dicha autonomía, comprometiendo y preparando al personal docente para la gestión universitaria, utilizando mecanismos de motivación

Análogamente, el principal objetivo de la gerencia universitaria está relacionado con el aseguramiento de una investigación de calidad ligada a la problemática social, lo que se sintetiza en el cumplimiento de las funciones misionales con calidad. De allí que para cumplir este objetivo se requiere una dirección que combine esa visión social compartida con la comunidad universitaria y un liderazgo que desafíe los procesos de cambio, al tiempo que aliente para involucrar a todos en la actuación eficaz.

Sin embargo, la investigación científica en las instituciones de educación universitaria en América Latina, se enfrenta a grandes retos como lo es la insuficiencia de recursos para el sector, el empobrecimiento de la actividad científica la cual orienta a la fuga de cerebros hacia el centro de producción desarrollados y privados, y la marcada desorganización institucional para la construcción de una política integral de desarrollo tecnológico latinoamericano autónomo donde se incluyan sistemas de gestión, control y evaluación.

Desde esta perspectiva, acontece en general a las universidades latinoamericanas que la intención de investigar no pasa de la retórica a la acción por realidades sociales en las cuales las economías tan deterioradas apuntan hacia otras prioridades. Por lo tanto, la investigación científica requiere un replanteamiento en torno a la articulación armónica entre universidad, Estado y sistemas de ciencia y tecnología, con el fin de repensar el papel de la ciencia en un mundo desproporcionado desde el punto de vista económico-social.

Dicho planteamiento, proviene de la necesidad de llevar el conocimiento a todas las esferas de la sociedad, de actualizar el conocimiento debido al vertiginoso avance del desarrollo social y a la aplicación de dicho

conocimiento como parte de una estrategia de desarrollo nacional en los países latinoamericanos. Esta realidad, hace que las instituciones de educación superior requieran cambios sustanciales en sus sistemas de investigación y gestión tecnológica.

Las universidades venezolanas, como organizaciones educativas no están ajenas a los procesos de cambios sociales, políticos y económicos, que se están dando actualmente tanto en Latinoamérica como en el mundo, afectando notablemente su funcionamiento. Esto trae consigo nuevos retos a los que se debe enfrentar que derivan, entre otras alternativas, en la necesidad de replantear aspectos organizativos y funcionales vinculados a las estructuras internas de la organización, sobre todo tomando en cuenta el surgimiento de nuevos modelos de Gerencia Investigativa, aspecto central de esta investigación, que se adapten a las circunstancias actuales.

Para ello, resulta necesario el estudio de las estructuras de gestión que existen en las universidades, es este el motivo ante la necesidad de cuestionamiento de los sistemas internos de funcionamiento en la Educación universitaria. Puesto que las exigencias en investigación y el desafío de generar una estructura para vincularse con las oportunidades de la globalización, sin perder de vista las metas del desarrollo nacional, son inminentes y necesarias.

Al respecto, Vargas (2017), señala:

La educación, como proceso global, no es una factoría ni una correa de producción, de modo tal que intervienen en dicho proceso factores no mensurables y que tienen que ver con la formación moral y con los estilos de vida, con las competencias filosóficas que cada quien asuma en la vida (p. 345).

Esto quiere decir que, se trata de abordar un atributo humano, difuso pero innegable: su sed de conocimiento. En tal sentido, el conocimiento se inicia en el individuo, en su actitud como investigador, así como en el reconocimiento de esta función relevante que ejercen las universidades.

La universidad venezolana, desde su concepción actual, debe cumplir con la investigación. Esta función, tiene como propósito descubrir nuevos conocimientos científicos, artísticos, técnicos, tecnológicos y legales para garantizar el desarrollo de la sociedad. Al respecto, Bisquerra (2018), señala que la investigación "*es hacerse una pregunta inteligente y seguir un método de respuestas inteligentes, es un proyecto de saber*" (p.45).

Es decir, en relación al proceso investigativo, se dice que existe una real investigación por el aporte que hace el autor como grupos consolidados a la comunidad científica, quiere decir que las propuestas nuevas son confrontadas por pares de todo el mundo y aceptadas o reconocidas universalmente por parte de la comunidad científica, siguiendo una serie de normas y pautas que lo acreditan.

Agrega Ugas (2011) que "*la docencia, la investigación y la extensión son términos que no pueden ser reducibles uno al otro*" (p.56), es decir, existe dualidad, pero por otro lado no son nítidamente separables, pues confluyen mutuamente en el logro de objetivos, para así alcanzar su visión y misión como parte del todo; de esta forma, las tres funciones universitarias se integran en una sola.

Cabe señalar, la existencia y aplicación en las universidades de las tres funciones básicas en forma equilibrada es de vital interés para los países subdesarrollados, donde la educación de su pueblo debe ser su principal reto y consigna. De allí que extender a través de los muros universitarios el

conocimiento adquirido a partir de la investigación y que la docencia sea el principal instrumento para difundirlo; debe ser la principal misión de una universidad, que enmarcada en los nuevos paradigmas emergentes sea protagonista de los nuevos tiempos y no mantenga una actitud pasiva ante un país que requiere de su intervención para alcanzar el crecimiento social.

Visto de esta forma, la razón de ser de la universidad, supone promover una formación profesional con una marcada actitud investigativa. El proceso de transformación acelerada y continua que vive el planeta desde el punto de vista social, económico, político y organizativo no es excluyente, en consecuencia, todos los sectores están involucrados, entre ellos, el educativo, especialmente a nivel superior.

Por otra parte, Drucker (2016) define la gerencia "*como el arte y ciencia de trabajar con y a través de un equipo de personas hacia el logro de los objetivos de una organización*" (p.96). Esto implica construir un cuerpo de conocimiento sobre dicha actividad.

Entramado teórico

Las Universidades como organizaciones, ostentan la responsabilidad de crear y colocar a disposición de la sociedad saberes pertinentes, para colocarse a la vanguardia en el abordaje de diversos temas, desde la perspectiva de una institución con una gerencia ética y responsable, hasta la clave para incidir en las transformaciones necesarias de la sociedad, resaltando su compromiso social. De ahí, que esta investigación se planteó en primer lugar la revisión de la Gerencia de Investigación en el contexto de la universidad como organización educativa.

Así se hace referencia a teóricos como López (2017), quien define la gerencia como *"todo aquello que afecta el desempeño de una institución y sus resultados sean en el interior o en el exterior, encuéntrase bajo el control de la institución o totalmente fuera de ella"* (p.57). Hoy en día, al igual que todos los campos del saber humano, las exigencias del siglo XXI han hecho de la gerencia una ciencia más compleja que en el pasado. Si las necesidades e inquietudes cambian, es lógico que también lo hagan las respuestas.

Por su parte, Garrido (2018) manifiesta que la gerencia moderna debe estar actualizada para dar respuesta a las nuevas exigencias empresariales, estar preparada para comprender la realidad. Por ello afirma que: *"la gestión gerencial traza el camino de la empresa hacia su desarrollo, y hace viable el logro de las metas corporativas, mediante la creación de una estructura integral y organizada"* (p.29).

En este orden de ideas, Royero (2015) concibe la gerencia como:

Una acción humana, que consiste en alcanzar objetivos organizacionales, y éstas, a la vez, son subsistemas o dimensiones de una realidad social; con esto quiero decir, que la sociedad está integrada de una manera sistémica y parte de ella se comporta sistemáticamente. Por tal motivo la gerencia es generadora de realidades (p.51).

Con base en las ideas precedentes, la investigación amerita ser direccionada para alcanzar resultados con calidad. Vista como proceso, habrá de analizarlas en término de sus funciones; sin embargo, al pensar en gerenciar la investigación, pudiera creerse que no posee una connotación distinta. Por eso, en la búsqueda de los beneficios que proporciona al proceso investigativo, es pertinente indagar sobre las proposiciones teóricas que se hacen sobre la gerencia de la investigación.

De esta manera, Ferrer (2018) reconoce a la investigación como la manifestación intelectual de una sociedad y como instrumento de progreso social, al señalar la universidad como espacio dedicado a la creación del conocimiento, tanto en las ciencias naturales como en las ciencias sociales y humanas, asume dentro de sus funciones la investigación, actividad ésta realizada para la producción y difusión de conocimiento; que hasta hace poco era exclusivo dentro del marco de disciplinas aisladas, en el seno de instituciones científicas individuales, llamadas sector de ciencia y tecnología.

Desde esta perspectiva, el desarrollo integral de una nación lleva implícito el desarrollo de su investigación, ya que no hay cultura moderna, sin una eficaz actividad de investigación. Hoy día, vemos con suma preocupación que dentro de las universidades venezolanas la gestión de investigación queda bastante relegada, bien sea, por la poca tradición científica, la falta de visión de los gobernantes, presión de la demanda social por matrícula estudiantil, carencia de un claro concepto del deber ser de la institución por parte de docentes y estudiantes.

Ante esta realidad, el reto de la gerencia de investigación en las universidades, consiste en acercar los procesos de investigación y las prácticas investigativas a las instituciones, específicamente a los docentes, ya que la gestión institucional no se reduce solamente a la administración de recursos paralela a la organización de equipos humanos, sino que también está conectada a lo que implica hoy en día para las universidades, particularmente para los formadores, apoyar los procesos investigación para llevarlos a otros escenarios donde se están demandando con mayor claridad.

Todo ello, amerita del estímulo de la comunidad universitaria hacia la práctica investigativa desde el seno colectivo y no individual, que responda a los

procesos de tendencias local a lo global, esto exige una disposición para adaptarse a los cambios y enfrentar la incertidumbre. Así pues, la universidad venezolana demanda docentes investigadores con capacidades gerenciales, donde el proceso de creación y difusión del conocimiento se convierta en el único aval y sirva de base para conducir cualquier política de investigación que genere impacto en la realidad circundante.

No obstante, es menester que las Instituciones de Educación Universitaria al hacer investigación, no solamente pretendan resolver problemas o formar el talento humano, sino la generación de un valor agregado, que contribuya como elemento a un conocimiento sostenible. Para ello, como organizaciones académicas deben seguir las guías de una real política científica y tecnológica nacional acorde con las políticas de Estado, capaz de consensuarse para estar acorde con la demanda de la ciudadanía social; de tal forma que impulse el desarrollo de la nación; creando conocimiento para la expansión de las áreas prioritarias y de interés nacional.

Asimismo, es importante rediseñar el papel del docente como investigador, que se le dé importancia a la gestión de la investigación como objetivo prioritario a través de la construcción de líneas de investigación; programas o conjuntos de proyectos asociados cualitativamente a un eje que les ordena, organiza y alimenta; cuya temáticas han de involucrar no sólo dimensiones esenciales de la disciplina, sino también como condición concurrente, atendiendo a la pertinencia social y otorgando respuesta a la realidad del país.

También es importante considerar lo explicado por Gil (2015), al respecto del término investigación, quien menciona "*es el proceso más formal, sistemático, e intensivo de llevar a cabo un método científico*" (p.69), afirma que es una actividad sistemáticamente dirigida hacia el descubrimiento del desarrollo de

un cuerpo de conocimientos organizados.

Desde esta óptica, la investigación se basa en explorar las competencias del docente universitario para la gerencia de la investigación, en el contexto Centro de Investigaciones Psiquiátricas, Psicológicas y Sexológicas de Venezuela (CIPPSV) en Barquisimeto. Asimismo, se tiene entonces que en el desarrollo del proceso de investigación se debe establecer la búsqueda del conocimiento y las verdades, estructurando un camino a seguir que permita describir, explicar y predecir los fenómenos que se producen en el entorno estableciendo relaciones entre ellos.

Estos argumentos son apoyados por Tamayo (2006), quien explica que *“la investigación es un proceso que, mediante la aplicación de métodos científicos, procura obtener información relevante y fidedigna, para entender, verificar, corregir y aplicar el conocimiento”* (p. 231). Así, al partir de un análisis empírico, en toda investigación existe un análisis crítico y controlado del fenómeno objeto de estudio, en cual utiliza diferentes métodos científicos que permitan obtener la verdad, basado en fuentes apropiadas y tendientes a la estructuración de información relevante, con el fin de contribuir a la creación de nuevo conocimiento.

Desde la práctica, la investigación se presenta según Ander-Egg (1992) como:

Procedimiento reflexivo, sistemático, controlado y crítico que tiene por finalidad descubrir o interpretar los hechos y fenómenos, relaciones y leyes de un determinado ámbito de la realidad...una búsqueda de hechos, un camino para conocer la realidad, un procedimiento para conocer verdades parciales (p.57).

Esto quiere decir que, todo proceso de producción de conocimiento, y la investigación científica en especial, debe desarrollarse dentro de ciertos

supuestos como el nivel técnico, constituido por instrumentos y técnicas de recolección, organización y tratamiento de los datos e informaciones; el metodológico, integrado por pasos, procedimientos, maneras de abordar el objeto.

De tal forma, desarrollar una investigación, implica entonces, articular los diferentes niveles operativos y técnicos, que derivan del método, procedimientos, estrategias y formas de abordar el objeto; así como la consideración del elemento teórico, que lleva a seleccionar en cada investigación el enfoque preciso, considerando el acervo existente y dominante, y asumiendo una lógica según el paradigma; y finalmente el elemento gnoseológico, que revela que la posición cognoscitiva es influida por el contexto, no es neutra.

Competencias del docente

En las organizaciones, resulta fundamental para el éxito de las mismas, contar con gerentes eficientes, con las competencias (conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes) mínimas, para responder eficazmente a las necesidades de ajuste en un medio cambiante, así como competitivo. Concretamente en el escenario universitario, la manera como se gerencia es un factor determinante en la obtención de resultados valiosos y la generación efectiva de ventajas competitivas

En este orden de ideas, la palabra competencia invita a pensar en lo adecuado, apropiado o calificado, refiriéndose a las acciones destinadas a dominar, aplicar, optimizar, conocer, evaluar e innovar. Al respecto Flor (2018) afirma: *“La competencia puede apreciarse en el conjunto de actitudes, de conocimientos y habilidades específicas que hacen a una persona capaz de*

llevar a cabo un trabajo o de resolver un problema particular” (p. 87).

En el marco universitario, debido a la labor gerencial es variada así como compleja, los gerentes necesitan contar con ciertas competencias (conocimientos, destrezas, actitudes), asociadas a su cargo para lograr un desempeño superior. Ésta definición, está centrada en dar cuenta de los componentes de las competencias, asumiéndolas como un conglomerado de atributos que determinan la eficiencia del docente universitario, asimismo, los requisitos que debe tener para ejercer una tutoría o ser jurado evaluador de los trabajos especiales de grado y que definen su perfil. Esta razón me invita a describir los aspectos relacionados con el Perfil del Coordinador, como gerente de la investigación.

Al mismo tiempo, Nani (2017) puntualiza que para lograr una gerencia basada en el desempeño eficaz y eficiente se requiere de un personal altamente capacitado, porque si bien es cierto no existe un modelo estándar de gerentes, este debe ser dotado de ciertas características que le permitan un mejor desempeño gerencial. Por lo tanto, los coordinadores de investigación requieren en su perfil, poseer habilidades relacionadas tanto con las funciones gerenciales como de investigación, que conlleven a dar soluciones a los conflictos organizacionales derivados del quehacer investigativo. Este requerimiento cognitivo, se puso de manifiesto en las interacciones dialógicas con los informantes clave, siendo apreciada en sus implicaciones de crecimiento y consolidación del docente investigador.

Aspectos metodológicos

La presente investigación se realizó bajo el diseño cualitativo y el paradigma

interpretativista, fundamentado en la concepción que se tiene sobre la realidad social, cuál es su entorno, cómo se conoce y la manera en la cual se debe actuar para descubrirla, en la razón de buscar los elementos, factores y condiciones percibidos por los informantes clave acerca del fenómeno de estudio, inherente a las competencias del docente universitario para gerenciar la investigación. En el mismo se utilizaron los principios del método fenomenológico-hermenéutico propuesto por Heidegger. Consideré como informantes clave a los cinco (5) docentes coordinadores de Trabajo Especial de Grado siendo una selección de tipo intencional siguiendo el criterio de Acevedo (2005) quien sostiene que *“los participantes objetos de la investigación no pueden estar constituidos por elementos aleatorios, escogidos al azar y descontextualizados, sino por un todo sistemático con vida propia, como una institución”* (p. 69).

Presentación y análisis de los hallazgos

Una gran cantidad de acciones de los seres humanos está caracterizada por la comunicación, particular atención tiene para las organizaciones este aspecto tanto en las relaciones interpersonales como en las organizacionales. En este contexto, De García (2017) define la comunicación organizacional *“como el conjunto total de mensajes que se intercambian dentro de una empresa entre los integrantes de la misma”* (p. 89). Además, este conjunto de técnicas y habilidades son encaminadas a facilitar y agilizar el flujo de mensajes entre los miembros de la empresa, con el fin de cumplir con los objetivos de la organización.

Por lo tanto, el punto de partida de las organizaciones, que da sentido a su actividad, es la comunicación. A grandes rasgos, sin ella la organización no

funcionaría, no habría flujos de información por parte de los trabajadores y gerentes, ni los directivos podrían dar instrucciones. De esta forma, la coordinación del trabajo es imposible y la organización no puede subsistir sin ella. A continuación presento en cuadro 1 parte del proceso de categorización, de una de las entrevistas realizadas.

Tabla 1. Categorización

N° de Línea	Descripción de la Información	Categorías	Subcategorías
1	<p>Investigador: Buen día Profesora Tania, usted es una de mis sujetos clave, por ello quiero entrevistarla y requiero información en referencia a cómo se gestiona en su departamento, el proceso investigativo que transcurre durante el proceso formativo a través de los trabajos de grado.</p> <p>Investigador. ¿Cuál es su percepción sobre la gerencia de la investigación en el CIPPSV?</p> <p>Informante clave: le hace falta darle más visibilidad a los trabajos que se dan. Hacen falta trabajos más multidisciplinarios.</p> <p>La gerencia está bien, pero es muy de cada departamento, muy particular. A nivel general pienso que está bien la gerencia, las coordinaciones de cada departamento tratan de hacer su trabajo, nosotros hacemos trabajos también como coordinación de la universidad. Un trabajo administrativo, como artículos del reglamento que había que acomodar o modificarse. Ese trabajo se hace, a veces arrancamos, lo hacemos, desaceleramos, vamos con la dinámica de la universidad. La gerencia está bien gestionada, pero a nivel de la universidad necesita para aumentar el nivel, para proyectar mejor las cosas, trabajos unidos, que complementen todas las disciplinas.</p>	Excelencia Académica	Equipos Multidisciplinarios
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			
11			
12			
13			
14			
15			
16			
17		Gerencia de la Investigación	Equipos Multidisciplinarios
18			
19			
20			
21			
22			
23			
24			
25			
26			
26			
27			
28			
29			
30			

Reflexiones Finales

Los testimonios ofrecidos por los informantes clave, desprendieron aspectos elucidarios para la investigación, al divisar en ellos la presencia de una realidad común que los envuelve e inquieta, esto me permitió comprender que los actores afines a la gerencia de la investigación, comparten significados que se configuran en las competencias del docente y en la excelencia académica de la actividad investigativa.

En este devenir, surgido de la interacción dialógica evidenció que el Centro de Investigaciones Psiquiátricas, Psicológicas y Sexológicas de Venezuela (CIPPSV) sede en Barquisimeto amerita centrar sus esfuerzos en preparar a sus docentes para gerenciar la investigación de calidad, con sentido social; esto demanda que tanto docentes como estudiantes, compartan una misma visión respecto a la actividad investigativa.

No obstante, los docentes que coordinan la investigación, ven en esta acción una actividad administrativa, que debe ser correctamente gestionada, pretendiendo para ello, la aplicación de conocimientos gerenciales que se limitan a planificar actividades, lapsos de entrega, sustentación pública de los trabajos de investigación; estructurar las actividades planificadas y velar por el cumplimiento de las mismas, paralelo a un constante monitoreo. Todo esto, sujeto al reglamento de trabajo especial de grado, como el marco legal, que norma la realización de la investigación.

De manera tal, los docentes reconocen la implementación por parte del CIPPSV en la aplicación de un programa de capacitación, tanto en temas gerenciales, como metodológicos, que los conduzcan a una mejor praxis investigativa. Frente a esto, el conocimiento de gerencia les permitiría obtener

un mejor liderazgo en el desarrollo de sus funciones; mientras que los programas de capacitación metodológica, les facilitarían el dominio de los aspectos relacionados con los tipos y diseños de investigación, con el fin de evitar diferencia e incoherencias, entre los investigadores y evaluadores.

Es oportuno destacar que, la calidad de las investigaciones, constituyen un indicador de la excelencia académica de la universidad, esto es posible con docentes comprometidos con la función investigativas, capaces de trabajar en equipo, agrupados en líneas de investigación.

Referencias

- Acevedo, A. (2005). *El Proceso de la entrevista*. México: Lemus
- Ander-Egg, E. (1992). *Introducción al trabajo social*. España: Siglo XXI
- Bisquerra, O. (2018). *Competencias y Competitividad*. Colombia: McGraw Hill.
- Drucker, P. (2016.). *La gerencia efectiva*. Argentina: Sudamericana.
- Ferrer, C. (2018). *Aproximación teórica de la gerencia universitaria*. Documento. Disponible en: [http://www.grupocieg.org/archivos_revista/Ed.%2032\(184-200\)-Mujica%20Alexi_articulo_id379.pdf](http://www.grupocieg.org/archivos_revista/Ed.%2032(184-200)-Mujica%20Alexi_articulo_id379.pdf) [07/04/2019].
- Flor, H. (2018). *Gerencia, toma de decisiones y proceso de aprendizaje*. Argentina: Kapelusz.
- García, A. (2017). *Pasos para la Selección de Personal con Éxito*. España: Paidós.
- Garrido, E. (2018). *Pensamiento Gerencial, su desarrollo*. Venezuela: Ediciones Urania.
- Gil, J. (2015). *Como investigar en Educación*. España: Morata.
- Gómez, J. (2019). *Investigación en la universidad*. Documento. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/761/76111479016.pdf> [08/04/2019]

- López, P. (2017). *La Toma de Decisiones*. España: Deusto, S.A.
- Nani, G. (2017). *Gerencia de la Investigación en la Universidad*. Documento. Disponible en: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/1/2717/1/articulo3.pdf> [08/04/2019]
- Royero J. (2015). Gestión de Sistemas de Investigación. OEI - *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Tamayo, M. (2006). *El Proceso de la Investigación Científica*. México: Limusa.
- Ugas, G. (2011). *La articulación método, metodología y epistemología*. Venezuela: TAPECS.
- Vargas, J. (2017). *Diccionario de Filosofía*. Venezuela: Vadell Hermanos.

LA SALUD DESDE LA PERSPECTIVA DE LAS CREENCIAS PERSONALES

HEALTH FROM THE PERSPECTIVE OF PERSONAL BELIEFS

Alida Coromoto Malpica Maldonado

alidamalpica@gmail.com

Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Carabobo, Valencia, Venezuela

Recibido: 29/07/2019 - Aprobado: 04/11/2019

Resumen

La Salud concebida como el estado de bienestar biopsicosocial y las creencias personales juegan un papel importante en el establecimiento del estilo de vida. Este estudio tuvo como directrices: Explorar la salud desde la concepción biopsicosocial, Describir las creencias a la luz de algunos autores y Comprender las experiencias vividas desde los propios actores. Su fundamentación es humanista, psicológica y cognitiva. Se asume el método hermenéutico – dialéctico, para descubrir la intención y significado, la función y el condicionamiento ambiental y cultural de autores e informantes, que asistieron a la Unidad Médica de la FACE UC. Para el análisis se utilizan cuadros análisis – síntesis para el proceso de categorización y conceptualización de las realidades que emergen, para formar nuevas estructuras.

Palabras clave: Salud, Perspectivas, Creencias personales

Abstract

Health conceived as the biopsychosocial well-being state and personal beliefs play an important role in the establishment of the lifestyle. This study had as guidelines: Explore health from the biopsychosocial conception, Describe beliefs in the light of some authors and Understand the experiences lived from the actors themselves. Its foundation is humanistic, psychological and cognitive. The hermeneutic - dialectical method is assumed, to discover the intention and meaning, the function and the environmental and cultural conditioning of authors and informants, who attended the Medical Unit of the FACE UC. For the analysis, analysis - synthesis tables are used for the process of categorization and conceptualization of the emerging realities, to form new structures.

Keywords: Health, Perspectives, Personal Beliefs.

Introducción

Para favorecer el bienestar de la comunidad universitaria, se ha hecho posible contribuir de una manera efectiva con la promoción, prevención y asistencia en la salud a los usuarios que asisten a la Unidad Médica de la FACE UC a través del proyecto “Cultura Universitaria en Salud Integral y Calidad de Vida”, que se lleva a cabo desde hace cinco años. En ese sentido, se han implementado diversas actividades que conducen a investigar las distintas dimensiones de la salud (física, mental, social, emocional y espiritual), e igualmente la calidad de vida. De allí surgió la inquietud de investigar sobre la salud y las creencias personales, considerados como importantes en la vida del ser humano.

Para iniciar este trabajo se hizo un acercamiento teórico, revisando algunas teorías significativas para las creencias personales y la salud como: humanísticas, la teoría de la Jerarquía de las Necesidades Humanas de Maslow (1954); psicológicas, la Psicología Positiva propuesta por Silegman en 1998 y de las cognitivas, el modelaje de Bandura (1987). Se presentan varios estudios de relevancia para la investigación, sobre las creencias, el bienestar y estilos de vida, para que de esta manera se pueda visualizar en otros espacios sobre la concepción de la salud y su conexión con las creencias personales.

Asimismo, este trabajo tuvo como directrices 1. Explorar la salud desde la concepción biopsicosocial; 2. Describir las creencias personales a luz de algunos autores y 3. Comprender las experiencias vividas desde los propios actores en su afán por mantener su salud.

Y finalmente, se hizo un recorrido metodológico que permitió explicar, comprender e interpretar desde la hermenéutica- dialéctica, su sistema de relaciones, a fin de descubrir: *la intención y significado que anima a los actores* (sentimientos, vivencias, valores, motivaciones, metas, recuerdos, pensamientos), para captar de esta manera el nexo interno significativo de su vida y sus acciones; *el análisis funcional*, para descubrir razones ocultas y *el condicionamiento ambiental y cultural*, que permitió captar su modo de ver y enfocar los problemas, juzgar las cosas, los eventos y los comportamientos. Por consiguiente, acercarme a la creación o visualización de otras estructuras importantes de la salud desde la perspectiva de las creencias personales.

La salud concebida como un estado de bienestar biopsicosocial

No es posible tener una visión amplia sobre la salud sin haber comprendido y analizado lo que significa para la Organización Mundial de la Salud (OMS), la cual la define como “*el estado de completo bienestar en los aspectos físico, mental y social del ser humano y no sólo la ausencia de enfermedades o padecimientos*”(OMS, 1948, citado por Blanco, 1997).

Esta perspectiva biopsicosocial, también definida por Engel en 1977 (citado por Borell, 2002), fue derivada de la teoría de sistemas. Parte de una concepción holística de la salud y la enfermedad, donde se consideran los aspectos biológicos, sociológicos y psicológicos del ser humano. Desde la perspectiva biopsicosocial, que nos reporta la OMS y los aportes de Engel se toman en cuenta todas las esferas de la salud para funcionar eficazmente en cualquier contexto en que se encuentre el ser humano. En este sentido, la salud constituye una prioridad en la vida de las personas y condicionan su estilo de vida; conformado por los hábitos, actitudes, tradiciones, actividades

y decisiones grupales o individuales; según Urrego (2007), pueden modificarse a lo largo de la vida ante la presencia de los diversos contextos en los que se desarrollan las personas.

En la trayectoria histórica que hace Gómez (2005) sobre el estilo de vida, menciona que éste se remonta a finales del siglo XIX, sus primeras aportaciones fueron de filósofos y sociólogos como Karl Marx y Max Weber. Ofrecieron una visión sociológica donde Marx hace énfasis en el producto de las condiciones socioeconómicas, mientras Weber expresa que en el estilo de vida están presente dos elementos: la conducta vital, referida a las elecciones que realiza el individuo y las oportunidades vitales, las que hacen que las probabilidades de tales elecciones se hagan en base a la posición socioeconómicas; en este sentido Weber ofrece un margen de libertad en su comportamiento, en cuanto que a la elección que debe hacer el individuo en su estilo de vida.

Los aportes de la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2002), nos afirma que el estilo de vida representa la manera o forma como la persona vive su vida; que incluye creencias, expectativas, valores y conductas. En este sentido las interacciones entre las circunstancias de vida y los patrones individuales de conducta, se encuentran determinados por factores socioculturales y características personales.

Asimismo, Arrivillaga y Salazar (2004) mencionan que los estilos de vida pueden verse afectados por la presencia de factores de riesgo o ser favorecedores con los factores protectores conducentes al bienestar y al logro de la salud integral. Estos factores se encuentran relacionados con los procesos sociales, tradiciones, hábitos, conductas y comportamientos que los individuos reconocen para encaminarse a utilizar estilos de vida saludables,

los cuales conllevan al goce de las necesidades humanas para alcanzar el bienestar y la vida plena.

Todas esas medidas compuestas de bienestar físico, mental y social, tal como lo percibe cada individuo o grupo y de la felicidad, satisfacción y recompensas, es referido por Levy y Anderson (1980) como la calidad de vida; para OMS (1994) entendiéndose ésta, como la percepción que tiene el individuo con respecto a la posición que ocupa su vida en el contexto cultural y de los valores que vive, en concordancia con sus metas, expectativas y preocupaciones. Ambas concepciones, multidimensionales y complejas incorporan tanto aspectos personales como ambientales en la calidad de vida.

Origen de las creencias

A lo largo de la historia, el hombre en la constante búsqueda para comprender el comportamiento humano, ha indagado distintas formas de dar respuestas para entender la realidad; en ese sentido, dicha realidad es concebida de manera diferente y depende de cómo la construimos con nuestras propias creencias y nuestro entorno; al construirla nos ayuda a simplificar la idea de mundo que tenemos de la realidad. Ha existido desde la antigüedad, según Peterson (2006) el interés por estudiar el bienestar y la vida satisfactoria remontándose desde la época de la Grecia Clásica, en incluso antes. En la época de Aristóteles, escribió sobre la eudaimonia (i.e. felicidad o plenitud) y cómo la vida virtuosa podía ser la vía para llegar a ella.

Las creencias según Simón (2016) se forman durante nuestro desarrollo y proceden de muchas fuentes: *“Educación, cultura, figuras parentales, amistades, acontecimientos traumáticos, experiencias repetitivas”* (p.7). Igualmente, continúa el autor, adoptamos las creencias mediante la

socialización, imitando inconscientemente los modelos y visión del mundo de todo lo que nos rodea. Una creencia nace de una idea, que con el paso del tiempo se va reafirmando a través de las experiencias vividas; se mantienen, se refuerzan y se convierten en estrategias que se emplean para la planificación e interpretación de acciones futuras. De la misma manera, afirma el autor, las creencias pueden tener efectos importantes sobre la salud, específicamente como “efecto placebo”. En varios estudios clínicos, se ha determinado altos porcentajes de pacientes que responden a los placebos (sustancia inactiva), mejor que los que reciben el fármaco activo. ¿Por qué ocurre esto?, sencillamente porque creen que va a resultar, así se refleja cuanta fuerza puede tener una creencia.

Conceptualizando las creencias

Son muchas las concepciones que se tiene sobre las creencias, entre ellas se recogen: es una ideología, un pensamiento, un estilo de vida, una tradición, una forma de pensar, es tener fe y conocimiento sobre algo real o irreal; se desarrolla de manera personal, inculcada en la familia, las acciones se mueven en torno a ella y que va más allá de la fe, es amor y sabiduría. Esto nos indica cómo se conjuga el pasado, presente y futuro del mundo de cada uno y la concepción que tiene de su realidad, lo que significa que las creencias están presentes a lo largo de la vida.

Según Barragán (2012), las creencias son principios que te conducen a actuar de manera preconcebida, donde no solamente influyen en tus experiencias, sino que fundamentan las acciones y decisiones. Por otro lado, se conciben a través de lo que piensas y decides creando un sentimiento respecto a algún objeto o persona. Están formadas por aprendizajes que vas acumulando desde

la infancia habilitándolas en tu interior; para luego ir construyendo a partir de lo que asimilas in (consciente) e (in) formalmente en tus relaciones familiares, escolares y amistosas, las cuales se complementan y se fortalecen de acuerdo al entorno social y cultural.

En ese mismo orden, Simón (2016), nos presenta las creencias como *“afirmaciones, juicios e ideas sobre nosotros mismos, sobre la gente de nuestro entorno, el mundo que nos rodea y su funcionamiento”* (p.4). Continúa el autor, éstas ejercen gran impacto en la manera como nos comportamos, operan a nivel de las estructuras profundas e influyen en las estructuras superficiales de nuestros pensamientos y comportamientos. Para Robbins, las creencias (citado por Román, 2016) son *“cualquier principio, sentencia, fe o pasión que nos guían y pueden promover la vida de significados y dirección”*, (p.3). De las tres definiciones se deduce que las creencias son propias, puntualizan nuestra manera de actuar y fortalecen o imposibilitan nuestra vida para vivirla a plenitud, expresadas por Barragán, Simón y Robbins.

Creencias personales como potenciadoras o limitantes

Algunos autores han clasificado las creencias de acuerdo a cada rama de la ciencia, en cada época y de acuerdo a lo que quieren, de la siguiente manera: funcionales o disfuncionales, cerradas o abiertas, conscientes e inconscientes, internas o externas, potenciadoras o limitantes. En este caso se asume el tipo de creencias que potencian y limitan nuestra conducta, a efecto de describirlas y de qué manera ejercen influencia en nuestro comportamiento. Al respecto, Román (2015) al comenzar su discurso nos menciona un pensamiento de Henry Ford, *“tanto si crees que puedes, como si crees que no puedes, estas en lo cierto”* (p.1), significa que las creencias

dependen exclusivamente del individuo como las quiera aceptar y llevar a cabo en su vida. En relación a los tipos de creencias, la citada autora nos presenta como potenciadoras: las creencias que facilitan el camino de la realización, las que nos sirven como recurso, potencian la confianza en nosotros mismos y en nuestras capacidades, como creencias limitantes: las que actúan contrariamente, impidiendo, anulando y bloqueando nuestras capacidades. Son las que restan energía y nos invalidan para afrontar determinadas situaciones.

Algunos estudios de relevancia

Los trabajos presentados nutren de alguna manera este estudio, los mismos están encaminados a destacar las creencias en sus diversas modalidades, el bienestar y estilo de vida, que se reflejan en lo expresado a continuación: En el 2003, Arrivillaga, Salazar y Correa, en su trabajo sobre "Creencias sobre la salud y su relación con las prácticas de riesgo o de protección en Jóvenes Universitarios", realizado en Cali, Colombia. Describen las creencias en seis dimensiones del estilo de vida, entre las que mencionan: condición, actividad física y deporte; recreación y manejo del tiempo libre; autocuidado y cuidado médico; hábitos alimenticios; consumo de alcohol, tabaco y otras drogas y sueño.

Tuvieron como resultados en su trabajo una alta y muy alta presencia de creencias favorables para la salud en todas las dimensiones menos en el sueño; también detectaron incongruencia entre creencias y práctica en la mayoría de las dimensiones del estilo de vida. Por otro lado el factor cognitivo, no siempre actúa como mediador determinante en la ejecución de conductas prosalud.

De la misma manera, Soares (2015) en su trabajo sobre “Influencia de las creencias personales en el bienestar físico, psicológico y emocional desde la perspectiva integral”, concluye que el desarrollo de la espiritualidad positiva favorece el desarrollo integral, alentando en el compromiso responsable que adquirimos con nosotros mismos, permite afirmar la existencia de una importante correlación positiva entre el índice de espiritualidad y el nivel académico de las personas.

En un trabajo, de Malpica y Dugarte (2015) sobre “la salud integral y calidad de vida de los estudiantes universitarios de la Universidad de Carabobo, Venezuela”, describen los factores concurrentes de la calidad de vida obteniendo resultados sobre el bienestar, el cual contempla la manera en que los estudiantes se encuentran satisfechos con lo que hacen y la motivación que reciben por ello. Las cifras resultaron por debajo del 63 % en relación al cumplimiento de metas, satisfacción personal, proyecto de vida, motivación por parte de familiares. Sin embargo dirigen sus acciones hacia la protección y conservación de su salud en un 72 %. En cuanto a los estilos de vida, están determinados por procesos sociales, tradiciones, hábitos, conductas y comportamientos; estos resultaron con valores altos por encima del 50 % en cuanto a hábitos de la baja actividad física, consumir bebidas alcohólicas y consumir cigarrillos; lo que significa peligro para la salud integral.

En otro estudio presentado por Becerra (2016), sobre “Descripción de la conducta de salud de un grupo de estudiantes de la Universidad de Lima”. Los resultados indican que la mayoría de los estudiantes presentan conductas favorables con respecto a su salud; sin embargo paralelamente existen porcentajes significativos que oscilan entre 50 al 75 % de conductas de riesgo como: la poca o ninguna actividad física (ejercicios), escaso o casi nulo del

cuidado preventivo de su salud, poco consumo de agua, frutas y verduras; consumo excesivo de alcohol y tabaco.

Los cuatro estudios presentados, reflejan creencias favorecedoras y limitantes en el mantenimiento de la salud en cuanto: al ejercicio físico, cuidado de la salud y el consumo de sustancias nocivas como alcohol y tabaco; los mismos se pueden constituir en factores de alto riesgo para la salud.

Teorías que sustentan la investigación

Como teoría humanista, se presenta la Jerarquía de las Necesidades Humanas (Maslow, 1954), quien propuso la jerarquización de los motivos, de una manera ordenada conocida como “la pirámide motivacional”. En ese sentido, las necesidades humanas siguen un orden específico, en donde las fisiológicas se encuentran en primer orden, consideradas de la supervivencia o vitales (alimentación, agua, temperatura corporal); las de seguridad o protección, las de afiliación (afecto y pertenencia a un grupo) y autoestima en un segundo orden; finalmente, la de autorrealización. Las necesidades para Maslow, están concebidas en una pirámide de jerarquías, donde para satisfacer una necesidad de un nivel superior, primero se debe satisfacer una necesidad inferior previa. Por lo tanto, las necesidades que se encuentran en niveles más bajos o estratos inferiores de la pirámide están relacionadas con la supervivencia del individuo; éstas son las primeras que aparecen y las que poseen mayor fuerza debido a que si no se satisfacen el organismo puede morir. Esta jerarquía impone que, a medida que escalamos en la pirámide

nuestras necesidades cambian de objetivo y pasan, de ser necesidades de falta o privación, a ser necesidades de crecimiento o autorrealización.

En las teorías psicológicas surge un nuevo enfoque propuesto por Martin Seligman en 1998, (citado por Hervás, 2009) planteó una manera diferente de percibir la psicología, la cual denominó "Psicología positiva". Esta psicología está concebida desde tres directrices: *"el análisis de las experiencias positivas, la aproximación de las experiencias psicológicas y por último el análisis de las características que determinan y configuran las organizaciones positivas"* (p.17). Continúa el autor, la psicología positiva, constituye un nuevo proceso, un nuevo estilo, propone una nueva manera de ver la psicología, busca entender las emociones positivas, incrementar las fortalezas, promover el potencial humano y la búsqueda de la excelencia. Una Psicología como lo menciona Domínguez e Ibarra (2017), explora lo que hacen las personas para que valga la pena la vida, ayudando en la construcción de una vida plena para vivir un óptimo funcionamiento humano.

Por otra parte, se encuentra entre las Teorías cognitivas la de Bandura (1987), la cual contempla el aprendizaje que se obtiene a través de la observación e imitación de conductas significativas en la vida del ser humano, las cuales llama "modelado". Estas representan expresiones y elementos de patrones que se reflejan en un contexto específico y que, por muchas razones, son consideradas de alta relevancia para quien las vive. El modelado constituye no solamente una vía para la producción de las ideas, estilos, valores, creencias en una sociedad, sino que representa también la influencia en los cambios manifiestos en las culturas. En ese sentido, en el proceso de aprendizaje por imitación, están presentes los procesos psicológicos internos como mediadores cognitivos, influyendo de forma precisa en las conductas modeladas por el ser humano en cualquier momento de su desarrollo. De la

misma manera, se resalta el papel que juegan los procesos cognitivos, vicarios, autorreguladores y autorreflexivos en el pensamiento humano, destacándose su funcionamiento psicosocial y como un poderoso instrumento para la comprensión del entorno.

Metodología

Se utiliza como método la hermenéutica – dialéctica para descubrir el significado de las cosas e interpretar las palabras, los escritos, los textos, la conducta humana gestual y las actitudes que se manifiesten en los diversos contextos. Según Martínez (1999), *este método “está concebido y diseñado especialmente para el descubrimiento, la comprensión y la explicación de las estructuras o sistemas dinámicos que se dan en los seres humanos o en la organización”* (p. 130). El proceso hermenéutico desde la perspectiva de Dilthey en 1900, (citado por Hurtado, 2001) es concebido como un viaje que realiza el investigador usando la comprensión. Desde la postura de Gadamer (2007) la experiencia interactiva se configura desde el lenguaje para la comprensión del mundo, vivencias y la cotidianidad en que interactúan los seres humanos. Se elige como contexto, la Facultad de Ciencias de la Educación, el escenario la Unidad Médica. Los Informantes representan cinco docentes, un estudiante de la Mención Orientación, tres informantes familiares que asistieron con regularidad a la Unidad Médica y quisieron participar en el estudio, para un total de diez.

Como técnica para recoger los datos de los informantes, se utilizó el diálogo coloquial denominado por Briz (1996), como el lenguaje coloquial definiéndolo como el “uso socialmente aceptado en situaciones cotidianas de comunicación, no vinculado en exclusiva a un nivel de lengua determinado y

en el que el vulgarismo y los dialectalismos aparecen en función de las características de los usuarios” (p. 26). Este se utilizó en los distintos momentos de las interacciones (cara a cara o por teléfono) haciendo anotaciones posteriores sobre la impresión, gestos, posturas y frases aisladas. Además se utilizaron textos y sistemas conceptuales científicos sobre la temática estudiada para buscar el significado de su análisis e interpretación a través del análisis de contenido según Bardin (1996).

Siguiendo a Martínez, para el proceso de categorización y conceptualización de las realidades que emergen, se usaron hojas de registros, vaciados en cuadros análisis-síntesis para especificar el descubrimiento de la interacción dialéctica en tres dimensiones: a) Intención y significado que anima al autor: se refiere a la búsqueda de la meta que persigue el autor y captar la estructura y la comprensión de la acción, también descubrir el significado que tiene la acción de las experiencias de salud y sus creencias en los informantes, los textos y los artículos. b) Descubrimiento de la función que la acción o la conducta desempeñada en la vida del autor: representa la búsqueda de la meta que puede estar de forma no consciente y c) Determinación del nivel de condicionamiento ambiental y cultural: el descubrimiento de la realidad que forman su propio medio de vida y determinan su forma de ser.

Como técnica de análisis se aplicó el círculo hermenéutico que sugiere Dilthey, el cual constituye un “movimiento del pensamiento que se dirige del todo a las partes y de las partes al todo”; aumentando su nivel de comprensión para que las partes reciban significado del todo y el todo adquiera sentido de las partes.

Resultados y discusión de la labor investigativa

A continuación se presentan los resultados, los cuales se vacían en las tablas análisis- síntesis 1 (Creencias), 2 (Estudios anteriores) y 3 (Vivencias de informantes), donde se refleja el proceso dialéctico con sus categorías relevantes, codificación y posible estructuración. Además se resaltan las dimensiones interpretativas de la acción humana en cuanto al descubrimiento de la intención y significado, la función y el condicionamiento de los datos recogidos:

Tabla 1. Análisis- síntesis de la Salud – Creencias

Proceso Dialéctico Dimensiones	Categorías relevantes	Intentos de codificación y/o conceptualización	Posible estructuración o teorización
Intención y significado	Completo estado de bienestar Concepción holística Salud integral	Visión biopsicosocial	Visión armónica de la Salud
Función	Constituyen prioridad y condicionan el estilo de vida Imitación de modelos Efectos en la salud	Creencias de salud	Estilos de vida saludables
Condicionamiento	Estilos de vida pueden afectarse Las creencias se mantienen y reafirman con el tiempo Forma de vivir la vida Conducta vital Constante búsqueda	Factores de Riesgo Modelaje Estilos de vida Decisiones	Creencias potenciadoras y limitantes

Fuente: Estudios anteriores, elaborado por Malpica (2018)

La tabla 1 análisis – síntesis, de los aportes de autores sobre las creencias y la salud, reportan categorías significativas que nos encamina hacia la visión biopsicosocial, que se tiene sobre la concepción de la salud de acuerdo a la

Organización Mundial de la Salud y la visión holística presentada por Engel. La salud se encuentra condicionada por el estilo de vida, elección personal y oportunidades vitales; donde los hábitos, actitudes, creencias, modelaje, tradiciones, valores, conductas, factores de riesgo y protectores se conjugan en la decisión para el logro de una vida plena de óptimo bienestar, según lo aportado por Urrego (2007), Gómez (2005), OMS (2002), Arrivillaga y Salazar (2004). Surge de este análisis la estructura armónica de la salud, basado en estilos de vida saludables, donde al fortalecer las creencias potenciadoras y minimizar las limitantes, nos preparamos para conservar nuestra salud, manteniendo un equilibrio en todas las áreas de nuestra vida.

Tabla 2. Análisis - síntesis de Estudios Anteriores

Proceso Dialéctico	Categorías relevantes	Intentos de codificación y/o conceptualización	Posible estructuración o teorización
Dimensiones			
Intención y significado	Presencia de Creencias Estilo de vida Bienestar Conductas de la salud	Factores protectores de la salud	Estilos de vida saludables
Función	Alta creencias favorables Satisfechos con lo que hacen Presencia de espiritualidad Conductas favorables respecto a la salud Preservación y conservación de la salud	Satisfacción personal Creencias potenciadoras Cuidado de la salud	Calidad de vida
Condicionamiento	Factor cognitivo no siempre actúa como mediador Incongruencias entre las creencias y la práctica	Conocimientos Conductas de riesgo	Cuidado preventivo

Fuente: Estudios anteriores, elaborado por Malpica (2018)

La tabla 2, referente a la presentación de estudios anteriores, proporciona categorías que reflejan los factores protectores de la salud como: la presencia de creencias, estilo de vida satisfactorio, el bienestar y la manifestación de conductas de salud; desprendiéndose como estructura los estilos vida saludables. Según Arrivillaga y Salazar (2004), estos estilos se relacionan con los procesos sociales, tradiciones, hábitos, conductas y comportamientos que conducen a los individuos al goce de las necesidades humanas para alcanzar el bienestar y la vida plena. En cuanto a las categorías que exteriorizan satisfacción personal, creencias potenciadoras y cuidado de la salud, conducen a la estructura de la calidad de vida. Significa la percepción que tiene el individuo con respecto a la posición que ocupa su vida en el contexto cultural y de los valores que vive, en concordancia con sus metas, expectativas y preocupaciones, como lo acota la OMS. Por otro lado, el conocimiento y las conductas de riesgo se desprenden como códigos en lo cognitivo y en las incongruencias entre las creencias y la práctica, dando lugar a una nueva estructura que es el cuidado preventivo, el cual permite llevar hábitos de vida saludables que contribuyan a una vida sin enfermedades.

Tabla 3. Análisis- síntesis de Vivencias de los Informantes

Proceso Dialéctico / Dimensiones	Categorías relevantes	Intentos de codificación y/o conceptualización	Posible estructuración o teorización
Intención y significado	Hipertensión Preocupada por la pérdida de peso El estrés La situación país me afecta	Factores de riesgo para la salud	Cuidados de la salud
Función	Quiero recuperar mi salud No puedo continuar así No dejo que nada me perturbe	Optimismo Control de sí mismo	Conciencia de sí mismo

			Creencias potenciadoras
Condicionamiento	Exigente conmigo misma Todo está en la mente Trato de llevar las cosas con calma En mi familia son asmáticos y yo también No tengo tiempo para mi	Fijación de metas Control mental Control de emociones Modelaje Distribución del tiempo	Creencias potenciadoras Creencias limitantes

Fuente: Estudios anteriores, elaborado por Malpica (2018)

En esta tabla se refleja el análisis- síntesis de las experiencias narradas por los informantes, de las cuales se desprenden varias categorías como son: la hipertensión y la pérdida de peso producto del estrés y la situación país, los cuáles constituyen factores de riesgo para la salud. Al respecto Arrivillaga y Salazar (2004) nos reafirma que cuando el estilo de vida se ve afectado por factores de riesgo, estos pueden perturbar el bienestar y por supuesto comprometer la salud de la persona. Asimismo los cuidados de la salud, desde la Carta de Ottawa en 1986 para la promoción de la salud que se emitió en la I Conferencia internacional; dio una respuesta hacia el mundo de una nueva concepción de la salud como “el resultado de los cuidados que uno mismo se dispensa y a los demás, de la capacidad de tomar decisiones y controlar la vida propia”.

Por otro lado, el optimismo y el control de sí mismo son códigos que demuestran el recuperar su salud y no continuar enfermándose. También el fijarse metas, control mental y emociones, todos ellos conducen a la existencia de creencias potenciadoras que permiten la confianza y la seguridad en sus capacidades como lo menciona Román (2015). De la misma manera, aquellas categorías en relación a no tener tiempo para conservar la salud y asumir patrones de enfermedad, resultan como códigos el modelaje que según Bandura (1997), afirma que los procesos psicológicos internos están

presentes como mediadores cognitivos, influyendo en las conductas del ser humano en cualquier momento de su desarrollo; reafirmado por Simón (2016) cuando expresa que, mediante la socialización adoptamos las creencias imitando de manera inconsciente los modelos y visión del mundo de todo lo que nos rodea.

De este análisis surge la estructura del cuidado de la salud, el cual tiene como base el autocuidado, según Tobón (2012), constituye el cuidado que la persona se proporciona para mantener su calidad de vida y está relacionada con los factores protectores de la salud. Asimismo para cuidar su vida y su salud la persona requiere del desarrollo de habilidades personales según la carta de Ottawa. (1986). Por otro lado, se hace necesario, la consciencia en sí mismo que significa prestar atención a lo que siente su cuerpo, emociones en el aquí y en el ahora, en el presente y mantener las creencias potenciadoras como estrategias con el propósito de fortalecer su salud, convirtiéndose en sujeto de sus propias acciones.

Reflexiones finales

Llegar a estas reflexiones después de hacer un recorrido documental de autores, textos, artículos y captar los significados de vivencias expresadas por los informantes, expreso lo siguiente:

En la exploración de la salud desde la concepción biopsicosocial, la salud constituye un proceso complejo multidimensional, donde se conjugan todas las dimensiones en la vida del ser humano en sus múltiples interacciones para alcanzar su bienestar integral. En este sentido la salud se encuentra

condicionada por el estilo de vida, donde las creencias adquieren un valor preponderante en la conformación de la calidad de vida.

En la descripción de las creencias a través del análisis e interpretación de significados de los textos y artículos, encontramos múltiples, caracterizaciones que la conciben en cuanto a los aspectos propios de la persona y del entorno que tienen efectos en el estilo de vida, en la manera de actuar y en las decisiones que pueden afectar su salud. Se conjuga el pasado, presente y futuro del mundo de cada persona y la concepción que tiene de su realidad, lo que significa que las creencias están presentes a lo largo de la vida.

Las experiencias vividas por los informantes, refleja la conexión con las teorías que sustentan el estudio en cuanto a la presencia de elementos que los encaminan hacia la pirámide motivacional de Maslow. Al observar las creencias limitantes, éstas se convierten en riesgos para la salud, cuando manifiestan algunos como categoría la existencia de hipertensión en la familia, motivado al estrés y situaciones del país y como creencias potenciadoras se aprecian con la preocupación por la fijación de metas y el control mental y emocional, que utilizan para el cuidado de su salud.

Por otro lado, el optimismo que manifiestan los informantes por querer mantener su bienestar y conservar su salud, son indicios de los aportes de la psicología positiva de Seligman. Al igual que el modelaje de Bandura, presente en los aprendizajes obtenidos por imitación en aspectos relacionados con su salud.

Del proceso hermenéutico se desprenden estructuras significativas que tienen que ver con: la visión armónica de la salud, estilos de vida saludables, cuidados de salud, consciencia de sí mismo, fortalecer creencias

potenciadoras y minimizar las limitantes. Todo esto conlleva a mantener una calidad de vida y el fin último como dice Aristóteles sobre la óptima felicidad.

Referencias

- Arrivillaga, M. y Salazar, D. (2004). "El consumo de alcohol, tabaco y otras drogas, como parte del estilo de vida de jóvenes universitarios". *Revista Colombiana de Psicología*. (N° 13, pp 74-89).
- Arrivillaga, M., Salazar, I., & Correa, D. (2003). "Creencias sobre la salud y su relación con las prácticas de riesgo o de protección en jóvenes universitarios". Colombia. *Médica* (Vol.34, N°4, 186-195).
- Bardin, L. (1996). *Análisis de contenido*. 2da (edic.). Akal.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción: fundamentos sociales*. Barcelona, España: Martínez Roca
- Barragán, R. (2012). *Nuestras creencias ¿limitantes o potenciadoras?*. Documento disponible en: <http://repositorio.iberopuebla.mx/licencia.pdf>. [24/03/2018].
- Becerra, S. (2016). "Descripción de las conductas de salud en un grupo de estudiantes universitarios en Lima". *Revista de Psicología*. (Vol. 34 N° 2). Disponible en: www.scielo.org.pe/pdf/psico/v34n2/a02v34n2.pdf. [26/03/2018].
- Blanco, J. (1997). *Calidad de Vida: Bases para la planeación del desarrollo urbano en la Ciudad de México*, (2da ed.). Ciudad de México, México: Porrúa.
- Borell, F. (2002). "El modelo biopsicosocial en evolución". *Revista Médica Clínica* (Vol. 119, N°5, 175-9). Documento disponible en: https://altascapacidades.es/portalEducacion/html/otrosmedios/13034093_S300_es.pdf. [25/03/2018].
- Briz, A. (1996). *El español coloquial: situación y uso*. Madrid: Arco Libros.
- Domínguez, R. e Ibarra, E. (2017). "Psicología Positiva. Un Nuevo enfoque para el estudio de la felicidad". *Revista Razón y Palabra*. (Vol. 21 N° 1-96).

- México. Documento disponible en:
www.revistarazonypalabra.org/index.php/ryp/article/view/865,
[25/03/2018].
- Hervás, G. (2009). "Psicología positiva: una introducción". *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*. (Vol. 66, N° 23-3, 23-41). Madrid, España. Documento disponible en:
m.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1258587094.pdf.
[26/03/2018].
- Hurtado I. T.J. (2001). Paradigmas y métodos de investigación en tiempos de cambio. 4° edición. Valencia: Episteme.
- Gadamer H. G. (2007). *El giro hermenéutico*. Madrid: Cátedra.
- Gómez, M. (2005). *Operativización de los estilos de vida mediante la distribución del tiempo en persona mayores de 50 años*. Tesis doctoral. Granada. Universidad de Granada. Documento disponible en:
<https://hera.ugr.es/tesisugr/15519119.pdf>. [27/03/2018].
- Levy, L., y Anderson, L. (1980). *La tensión psicosocial. Población, ambiente y calidad de vida*. México: Manual Moderno.
- Malpica, A. y Dugarte, A. (2015). "Salud integral y calidad de vida de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Carabobo Valencia Venezuela". *Revista Dialógica* (Vol. 12, N° 2, Julio-diciembre 2015, PP. 49-79).
- Martínez, M. (1999). *Comportamiento Humano. Nuevos métodos de investigación*. Reimp. (2). México: Trillas.
- Maslow, A. (1954). Motivación y personalidad. Barcelona: Sagitario.
- Organización Mundial de la Salud-OMS (2002). *Informe sobre la salud en el mundo. Reducir los riesgos y promover una vida sana*. Documento Disponible en: http://www.who.int/whr/2002/en/whr02_es.pdf.
[26/03/2018].
- Peterson, C. (2006). *A primer in positive psychology*. New York: Oxford University Press.

- Román, T. (2015). *Creencias. Conceptos Básicos*. Documento disponible en: kreadis.com/pdf/20150123_Creencias_Conceptos_basicos.pdf. [26/03/2018].
- Simón, Ch. (2016). *Identifica y cambia tus creencias limitantes*. Documento disponible en: [Mendful Science.es](http://MendfulScience.es). [27/03/2018].
- Soares, M. (2015). *Influencia de las creencias personales en el bienestar físico, psicológico y emocional desde una perspectiva integral*. Tesis doctoral. Dpto. de Psicología y Filosofía. Universidad de León España. Documento disponible en: <https://buleria.unileon.es/bitstream/handle/10612/5892/Tesis%20Manuela%20Soares.pdf?sequence=1>. [28/03/2018].
- Tobón, O. (2012). *El autocuidado, una habilidad para vivir*. Trabajo de Grado. Universidad de Caldas. Documento disponible en: <http://es.scribd.com/doc/51187879/>. [27/03/2018].
- Urrego, Z. (2007). "Reflexiones en torno a la salud mental en Colombia 1974-2004". *Revista Colombiana de Psiquiatría*. (Vol. 28, N° 2, PP. 307-319).

CONSTRUCCIÓN DE COMPETENCIAS PARA EL PROCESO LECTOR EN LA UNIDAD CURRICULAR CASTELLANO INSTRUMENTAL DE LA FaCE-UC**CONSTRUCTION OF COMPETENCES FOR THE READING PROCESS IN THE INSTRUMENTAL SPANISH CURRICULAR UNIT OF THE FaCE-UC****Jorge Enrique Mariña**jorgemabreu@hotmail.com

Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Carabobo, Valencia, Venezuela

Recibido: 29/07/2019 - Aprobado: 06/11/2019

Resumen

En la actualidad, las competencias de lectura que se desarrollan en el programa de la asignatura Castellano Instrumental de la FaCE-UC, se encuentran fundamentadas en un enfoque descontextualizado de la realidad y del entorno social del individuo; por consiguiente la presente investigación, persigue como objetivo principal construir los elementos de competencias para el proceso lector, como modelo de solución al problema, se devela un trabajo por competencias, según Tobón (2011). Este estudio se sustenta en una investigación documental, debido a que se revisan fuentes bibliográficas. No obstante, fomentar el proceso de la lectura en esa unidad curricular, implica en los estudiantes una trascendencia del ser en su dimensión humana y un fortalecimiento cognoscitivo, axiológico, social y cultural con sus semejantes.

Palabras clave: proceso lector, competencias, unidad curricular.

Abstract

Currently, the reading skills developed in the Spanish Instrumental course program of the FaCE-UC are based on a decontextualized approach to reality and to the individual's social environment. Therefore, the main objective of the present research is to build the elements of competences for the reading process, as a model for solving the problem. Thus, according to Tobón (2011), a work by competencies is revealed. This study is based on a documentary research, since bibliographic sources are reviewed. However, promoting the reading process in this curricular unit implies in students a transcendence of being in its human dimension as well as a cognitive, axiological, social and cultural strengthening with their peers.

Keywords: reading process, competences, curricular unit.

Planteamiento introductorio. La lectura y las necesidades curriculares

Al leer, el sujeto actor interacciona con el texto haciéndose posible toda una cosmovisión de tipo social, económica, política y cultural que se entreteje con su entorno; por su parte, el plano axiológico contribuye beneficiosamente en la formación integral del ser humano. Larrosa (1998), hace énfasis en que *“leer bien exige saber aplicar las reglas rigurosas del noble arte de la filología, y también ser de tal modo que se tenga la capacidad de conectar de un modo tipológicamente adecuado con el sentido que el libro expresa”*. (p.231). El mencionado autor (1998), relaciona la lectura directamente con la filología y esta última, Carreter (1990), la define como: *“la ciencia que estudia el lenguaje, la literatura y todos los fenómenos de cultura de un pueblo o de un grupo de pueblos por medio de textos escritos”*. (p.187).

En el mismo orden de ideas, cuando el ser humano se siente apto para seleccionar sus propios textos, lleva consigo sus experiencias previas gracias a sus lecturas realizadas, a sus hábitos lectores y a su capacidad para interaccionar o dialogar con el texto. La práctica constante de lectura coadyuva a la consolidación de sus competencias pertinentes para la interpretación textual y construcción de significados.

En este sentido, el proceso lector requiere de una prosecución en el ámbito educativo; por lo tanto, los diseños curriculares también deben adaptarse a las necesidades de lectura de los estudiantes de este siglo XXI, con intereses diferentes a los estudiantes de décadas pasadas. Lo anteriormente expresado conlleva a meditar sobre la atención que deben prestar los docentes del área del idioma Castellano, con respecto al abordaje de selección de textos, para suplir las debilidades reales de ese estudiante lector, con la finalidad de romper los esquemas tradicionales que hasta el momento se han llevado a

cabo en el sector universitario. En este sentido, los estudiantes valorarán la lectura de textos literarios, como una actividad asociada al goce estético y/ o lúdico.

No obstante, el eje transversal lenguaje se fundamenta en la formación de valores esenciales: la claridad de la expresión, la adecuación del lenguaje al contexto, el respeto y la tolerancia producto de las situaciones comunicativas con las personas que comparten un mismo entorno. En aras de que los aprendices se apropien de esos valores, se debe consolidar la lectura en los espacios académicos universitarios, bajo una práctica constante, vista desde la articulación de las áreas, la transversalidad y la interdisciplinariedad de saberes, con miras a promover un aprendizaje integrador, sin dejar a un lado, las experiencias previas del estudiantado.

Ahora bien, con respecto al trabajo de la lectura en el aula de clases, el currículo y los programas revisten de una importancia significativa, en cuanto a sus intenciones pedagógicas y su basamento en el aprendizaje. A juicio de Eisner (1998) *“El currículo se convierte tanto en un método para desarrollar modos de pensamiento, como en una estructura simbólica que define una jerarquía de valores para la juventud”* (p.98). Además, el currículo es explícito al enfatizar que se requiere de una efectiva praxis en la cohesión social. Todo Currículo debe responder a las necesidades escolares de los estudiantes, ya que ellos son el motivo de inspiración para su elaboración.

Boza, Méndez, Monescillo y Toscano (2010, p.103) indican: *“para que una sociedad se encuentre cohesionada es necesario que sus diversos sectores sociales logren entre sí un cierto nivel de integración,... entre otras cosas, respetar y aceptar sus distintos valores, culturas, creencias, tradiciones y modos de convivencia”*, con esta integración producto de la cohesión social se

podría obtener un lector crítico, con capacidad de valorarse asimismo y a los demás.

Por lo expuesto anteriormente, se considera necesario que constantemente se actualicen los programas educativos; así como la realización de ejercicios de lectura en los espacios universitarios, con la finalidad de desarrollar actividades de promoción de la lengua castellana como valor afectivo, social e instrumental de la comunicación. El hecho de presentarles a los estudiantes diferentes opciones de textos literarios, les proporcionan mayor acercamiento con los personajes y acciones vinculados a su realidad social.

Con respecto al abordaje metodológico empleado en esta investigación es de carácter documental-bibliográfico, la cual se asume en atención a las conjeturas planteadas en la problematización, cuyo objetivo principal recae en la construcción de elementos de competencias para el logro de una lectura comprensiva y eficaz en los estudiantes de la asignatura Castellano Instrumental de la FaCE de la Universidad de Carabobo. Por medio de este método de investigación se obtiene la información necesaria, para revisar los componentes de lectura para la construcción de significados en los estudiantes.

Desarrollo argumental:

Según Cassany, Luna y Sanz (2011), *“la lectura es uno de los aprendizajes más importantes, indiscutidos e indiscutibles, que proporciona la escolarización... se convierte en un aprendizaje trascendental para la escolarización y para el crecimiento intelectual de la persona”* (p. 93). En este sentido, la lectura tiene su soporte axiológico desde el momento que el sujeto interactúa con su

contexto, en cuanto a que el sujeto aprendiz le otorga significados a lo leído de acuerdo a su mundo cotidiano y lo pone en práctica.

Para los autores antes citados (2011), *“Los valores son modelos ideales, proyectos de conducta ideal; son un concepto abstracto y ético que tiene componentes conscientes e inconscientes”* (p.473). La realidad, en los diferentes recintos universitarios, con respecto a los niveles de lectura de los estudiantes está en que estos no llegan en su totalidad con las bases sólidas y experiencias lectoras, para la consolidación de sus conocimientos.

De acuerdo a Barrera (2010), La epistemología está relacionada *“con el estudio del conocimiento soportado en evidencias, en la denominada ciencia. Por eso los referentes tienen que ver con investigaciones, descubrimientos, reflexiones, aportes, y cuanta afirmación esté sustentada, argumentada y soportada en el propósito humano”* (p.26). La lectura adquiere su soporte epistemológico en el cúmulo de saberes desarrollados a lo largo de un discurso escrito, dicho en otras palabras, el acto de leer es una praxis cargada de significados.

Una revisión de los contenidos de lectura en la unidad curricular Castellano Instrumental.

El programa correspondiente a la unidad curricular Castellano Instrumental, tiene como objetivo terminal: Reconocer la lectura dentro del proceso de comunicación. Para llevar a cabo dicha revisión, se requiere observar las competencias establecidas, para posteriormente sugerir otras en función del planteamiento que se sostiene a través del presente estudio. Durant y Naveda (2012) argumentan lo siguiente: *“El desarrollo de la competencia implica la*

elección pertinente, efectiva y adecuada de todos los saberes (saber conocer, saber hacer, saber ser y convivir), los cuales han de integrarse a interactuar, desde su concepción. (p.42). Gracias a este hecho holístico de integración del ser como parte una sociedad, se producirá en este, una trascendencia cultural e integral en su formación humana.

Para llevar a cabo tal análisis, se toma como punto de partida, la teoría establecida por Tobón (2011, p.93), la cual parte de cuatro momentos esenciales para el diseño curricular por competencias, como los son: la observación, la deconstrucción, la reconstrucción y la práctica- evaluación. Ahora bien, para presentar la propuesta de lectura por competencias, no se procederá a la fase de práctica- evaluación, ya que se requiere de una puesta en práctica en el plano educativo en diferentes lapsos de tiempo. A continuación, se presenta el momento de observación:

Tabla 1. *Contenidos y Estrategias relacionadas con la lectura de textos escritos.*

Contenido Conceptual	Estrategias Metodológicas
1 El proceso de comunicación y las funciones del lenguaje.	Activación de conocimientos previos acerca del proceso de la comunicación y las funciones de lenguaje.
2 La lectura dentro del proceso de comunicación.	Discusión en grupo acerca de la lectura de los diferentes textos dentro del proceso de comunicación.
2.1 El lector como productor. Relación entre el propósito del lector y el tipo de lectura.	Subrayado de palabras claves e información relevante.

<p>2.2 El mensaje. Ubicación del tema. Información fundamental. Informaciones secundarias. Información irrelevante y redundancia.</p> <p>2.3 La estructuración en párrafos. El párrafo como unidad de propósito. Palabra clave y palabras relacionadas. Formas referenciales: sinonimia, antonimia, paronimia, homonimia.</p> <p>2.4 Objetivo del lector y tipos de lecturas. El lector aprendiz. El lector experto. El vistazo y la lectura atenta. Microhabilidades de lectura: inferencias, predicciones, paráfrasis y anticipaciones. Análisis, síntesis y ampliaciones de la información.</p>	<p>Elaboración y exposición de mapas conceptuales.</p> <p>Determinación del tema central del texto.</p> <p>Elaboración de listas de palabras claves.</p> <p>Identificación del propósito del autor en cada párrafo y su integración con el texto en general.</p> <p>Lectura y discusión del “perfil del buen lector”</p> <p>Revisión de textos o libros seleccionados.</p> <p>Búsqueda de informaciones específicas: autor, fecha, año de publicación.</p> <p>Ubicación de la información fundamental, secundaria e irrelevante en un artículo determinado.</p> <p>Lectura de títulos para anticipar el contenido del texto.</p>
--	--

Fuente: Adaptación del programa analítico de Castellano Instrumental (2012).

Dentro de este proceso de observación y/o revisión de los contenidos de lectura, pertenecientes a la unidad curricular: Castellano Instrumental, se puede tomar en consideración lo siguiente:

- a) *Organización:* Los contenidos dentro de un programa analítico deben estar estructurados de manera tal que los docentes impartan los contenidos programáticos sin caer en la exagerada recursividad.
- b) *Saturación:* La saturación de los contenidos produce por un lado, una inquietud en los docentes hacia el cumplimiento en el desarrollo de los mismos en el tiempo; y por el otro, estudiantes dispersos dentro de una

serie de temáticas diversas, esto les puede traer como consecuencia la dificultad al reconocer la relación entre los contenidos vistos, con la práctica de lectura realizada.

- c) *Praxis*: La teoría sobre el contenido de la lectura es necesaria, los estudiantes requieren de las concepciones básicas e instrumentales que los instruya sobre las temáticas, para posteriormente llevarlas en práctica; por lo tanto, se espera que la actividad de lectura sea gratificante y trascendental, tanto dentro como fuera del aula de clases.
- d) *Estrategias*: Las estrategias a plantearse deben ser claras, directas, cónsonas y adecuadas para el nivel. Por su parte, las propuestas de lecturas deben reflejarse de manera tal, que se evidencien los autores, con los correspondientes títulos de las obras literarias asignadas a lo largo de la unidad curricular, así como también se puede dejar a criterio del estudiante, la selección de un texto de interés, con relación al tema de la lectura selectiva.
- e) *Conexión texto-lector*: La conexión social, cultural y axiológica entre el lector y el texto, son imprescindibles. El texto debe reflejar aspectos relacionados con su entorno. El resultado más gratificante producto de la lectura es el aprendizaje obtenido. Mariña (2015), expresa al respecto: *“El camino de la comprensión...imbrica un proceso que se inicia desde el momento en que el ser humano como ser social, se relaciona con las personas de su entorno y construye su mundo de vida”* (p.266).
- f) *Sugerencias lectoras*: Para desarrollar la lectura de textos en la unidad curricular Castellano Instrumental se sugieren, los siguientes cuentos venezolanos breves: *“La luna no es pan de horno”* de Laura Antillano;

“Última luna en la piel” de Orlando Chirinos; *“La hora menguada”* de Rómulo Gallegos; *“Lágrimas de Cocodrilo”* de Eduardo Liendo; *“Cómo Panchito Mandefuá cenó con el niño Jesús”* de José Rafael Pocaterra; *“El catire”* de Rufino Blanco Fombona y *“El diente roto”* de Pedro Emilio Col, entre otros.

g) *Estrategias recomendadas:* Se sugieren las siguientes estrategias para abordar la lectura de los cuentos anteriormente señalados: Activación de conocimientos previos acerca del proceso de la comunicación y las funciones del lenguaje; discusión en grupos acerca de los diferentes textos dentro del proceso de comunicación; lectura del material seleccionado; subrayado de palabras claves e información relevante; elaboración y exposición de mapas conceptuales; determinación del tema central del texto; elaboración de listas de palabras claves; identificación del propósito del autor en cada párrafo y su integración con el texto en general; ubicación de la información fundamental, secundaria e irrelevante en un artículo determinado; lectura de títulos para anticipar el contenido del texto; actividades sobre Inferencias a partir de la lectura de los textos.

Tabla 2. *Momento de Deconstrucción Tobón (2011). Un proceso de reflexión partiendo del Programa Curricular Castellano Instrumental.*

<i>Dimensión</i>	<i>Proceso de formulaciones y reflexiones</i>
Enseñanza del proceso de conocimientos y su tendencia a la ilusión y al error	¿En el programa actual, se enseñan conocimientos o se orienta en torno a cómo construir el conocimiento? De acuerdo al programa de la Unidad Curricular Castellano Instrumental, correspondiente al primer semestre de la FaCE-UC, se observa una

	<p>centralidad en el docente, por lo tanto se ofrecen por lo general contenidos sobre la lectura, brindándoles de forma limitada a los estudiantes, las herramientas para construir sus propios conocimientos, principalmente por el factor tiempo.</p>
<p>Enseñanza del conocimiento pertinente</p>	<p>¿En el programa se enseñan conocimientos pertinentes con el contexto sociocultural?</p> <p>En la justificación del programa analítico de la asignatura lo explicita, pero no se registran contenidos o situaciones derivadas del contexto educativo. De igual forma, en algunos contenidos actitudinales, se refleja lo social, más no en los procedimentales. Un ejemplo de lo expresado, en el Programa analítico de Castellano Instrumental, se manifiesta en el contenido conceptual: <i>El lector como productor. Relación entre el propósito del lector y tipo de lectura.</i> El Contenido Procedimental expresado en el programa es: <i>Determinar la presencia del emisor multidiverso en textos variados.</i> Por último, el contenido actitudinal está en que el estudiante <i>Valore la lectura como conexión con el mundo del conocimiento.</i> Los contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales deben estar en correspondencia entre sí e ir a la par de las necesidades de su contexto sociocultural. Así como también es preciso que se expliciten las lecturas en dicho programa.</p> <p>¿El programa actual, integra y relaciona los saberes en distintas áreas?</p> <p>El programa analizado, se centra básicamente en su área curricular, según lo observado con la praxis pedagógica, depende también de cada docente al momento de realizar el trabajo integrador y de su nivel de preparación. Con respecto al acto de investigar por parte de los estudiantes se concreta, por lo general en la búsqueda de información o de trabajos relacionados con la asignatura, sin ir más allá de ella. Con las investigaciones sobre los contenidos temáticos, se podría correr el riesgo de que los estudiantes, realicen plagios, gracias a la practicidad tecnológica. El deber ser es llevar a cabo una selección previa de lecturas encomendadas y planificadas previamente, con la finalidad de que se integren las áreas de conocimiento, de esta manera se pueden obtener reflexiones profundas en el aprendizaje, para el logro de un elevado nivel académico.</p>

<p>Enseñanza de la condición humana</p>	<p>¿En el programa se enseña qué significa ser humano desde la integración de los saberes académicos?</p> <p>El programa no refleja propiamente una dimensión de formación humana, para que se integren las responsabilidades y actitudes del ser humano en esa disciplina con su entorno social. Además no se abordan áreas de conocimiento dirigidos al desarrollo integral del ser humano, el enfoque va más hacia la disciplina a impartir, pero con la puesta en práctica de la lectura de manera orientada y supervisada, se dinamiza el proceso lector, se forman lectores expertos, se fortalecen en el campo cognoscitivo; así como también se les estaría brindando a los estudiantes, un refuerzo axiológico para interactuar en su entorno sociocultural.</p>
<p>Enseñanza del proceso de incertidumbre</p>	<p>¿El programa está elaborado con base a elementos cerrados o a estrategias abiertas susceptibles a modificación?</p> <p>El programa analizado muestra cierta rigidez en la organización de los contenidos, no se evidencian diversos procedimientos y estrategias de enseñanza innovadoras; por lo tanto, puede quedar abierta la posibilidad de que los estudiantes seleccionen sus propias lecturas.</p>
<p>Enseñanza del proceso de comprensión</p>	<p>¿Se enseña que es comprender y cómo comprender mediante el entretejido del saber?</p> <p>Los programas reflejan una formación mecánica en el aprendizaje de términos con relación a la lectura. El programa de Castellano Instrumental propone la comprensión del texto y presenta las estrategias para la comprensión. Posiblemente se lean textos en el aula, pero queda por cuenta del docente, el hecho de brindarles o no, las herramientas para completar ese proceso. Braslavsky (2008), concibe la comprensión como 'comprensión activa' <i>"que asume la significación como un hecho constructivo e integrado. No se trata de encontrar la significación que está en el texto, sino de quien lee y quien escribe construya la significación que hay entre líneas o más allá del texto"</i> (p.157) Ahora bien, cabría preguntarse ¿Cómo determina el docente los procesos de comprensión en todos los estudiantes de un mismo curso? ¿Cómo descubre los procesos de inferencia que subyacen en el texto o textos seleccionados? ¿Cómo realiza esos procesos de evaluación en cada uno de ellos?</p>

<p>Enseñanza de la antropoética</p>	<p>¿El programa actual enseña la responsabilidad de la persona consigo misma, la sociedad y la especie en su conjunto?</p> <p>El programa analizado, hace énfasis en desarrollar conocimientos aislados de la persona como ente social responsable de buscar soluciones a su contexto partiendo de ese conocimiento adquirido, se refleja poco la formación en la ética de la especie humana, en el que sea garante de realizar sus acciones en pro de la sociedad; sin embargo, cuando el docente lleva un registro adecuado y previo de las lecturas, se logra esa interacción social, cultural y axiológica, en cada uno de los estudiantes. La clave también está en la discusión dirigida con los aprendices, sobre los textos presentados.</p>
-------------------------------------	--

Es menester establecer la importancia de la formación basada en competencias.

Tobón (2011, p. XIX), en la introducción a la primera edición de su texto, explica que la competencia *“constituye una propuesta que parte del aprendizaje significativo y se orienta en la formación humana integral. Fomenta la construcción del aprendizaje autónomo, orienta la formación y el afianzamiento del proyecto ético de vida...”* De esta manera se evita que el trabajo sectorizado o parcializado, sino participativo. Su punto de partida está en la formación de un ciudadano integral, creativo, participativo, reflexivo, con capacidad crítica y compromiso social.

A efectos de plantear los componentes estructurales de las competencias, se parte del modelo presentado por Tobón (2011), en la conformación de competencias para el proceso lector:

Tabla 3. Momento de Reconstrucción: Organización/revisión de los Componentes Estructurales de las competencias lecturales.

Dimensión del desarrollo humano:	
<p>Desarrollar habilidades, métodos, mecanismos individuales, grupales y comunitarios, para fomentar un aprendizaje funcional y constructivo de la lectura, con herramientas que conlleven a: aprender a crear, convivir, participar protagónicamente, valorar y reflexionar.</p>	
<p>Identificación de la Competencia:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Conocer sobre las necesidades lectoras de los estudiantes universitarios partiendo de su realidad social. 2. Organizar nuevas estrategias para comprender el mundo imaginario y social del lector. 3. Promover habilidades lectoras que los conlleven a conocer diversos tipos de textos. 4. Crear espacios de lectura y promover los medios tecnológicos como herramienta para la lectura. 5. Propiciar un espacio para la lectura entre las diferentes facultades de la institución educativa al intercambio de experiencias lectoras. 6. Interactuar e intercambiar textos para conformar una comunidad lectora en la institución educativa 7. Abordar problemas de diversidad funcional, de acuerdo a sus condiciones y necesidades individuales. 	<p>Elementos de la Competencia (Desempeño):</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.1.- Determina necesidades lectoras, con respecto a su contexto sociocultural. 2.1.- Demuestra habilidades comunicativas básicas para leer, comprender y expresarse. 2.2.- Elabora y proporciona estrategias creativas. 3.1.- Conoce la terminología y características del proceso lector. 3.2.- Aplica estrategias cognitivas y metacognitivas de lectura. 3.3.- Reflexiona sobre los alcances sociales y culturales del acto lector. 4.1.- Conoce el uso y manejo de las nuevas tecnologías para la práctica de lectura. 5.1.- Involucra a miembros de su comunidad a propiciar encuentros lectores. 5.2.- Selecciona textos de lectura de su interés, para crear un espacio acorde en el recinto universitario. 6.1.- Promueve encuentros comunitarios para interactuar saberes 6.2.- Estimula a la comunidad estudiantil de la FaCE- UC, a concursos y situaciones lectoras. 7.1.- Promueve estrategias individuales o colectivas de lecturas ajustadas a las condiciones de estudiantes con diversidad funcional.

<p>8. Promover la transversalidad y la interdisciplinariedad como elemento integrador de las diferentes áreas curriculares, a partir de lecturas de interés, recreativas u obligatorias.</p>	<p>8.1.- Selecciona textos funcionales para la integración del conocimiento según las diferentes áreas curriculares.</p> <p>8.2.- Genera actividades de lectura con diferentes tipos de textos, para integrarlos con las demás áreas curriculares</p> <p>8.3.- Diseña actividades de lectura relacionadas con el proceso interdisciplinar.</p> <p>8.4.- Realiza actividades de lecturas con participantes de otras facultades, para llevar a cabo el proceso interdisciplinar</p>
<p>Criterios de desempeño:</p> <p>*Interpreta textos escritos al nivel literal, fragmentaria, interpretativa y trascendente.</p>	<p>Saberes esenciales:</p> <p>*En el área de lectura debe conocer e interpretar textos escritos y poner en práctica su capacidad de socializar sobre los diferentes contenidos y/o temáticas que se involucran en dicha lectura.</p>
<p>Rango de aplicación:</p> <p>*Hermenéutico: Al interpretar los procesos de lectura</p>	<p>Evidencias requeridas:</p> <p>*Competencias en el área lingüística</p> <p>*Ofrezca recursos de expresión, comprensión y reflexión sobre los usos lingüísticos.</p>
<p>Problemas:</p> <p>Debe existir una disposición a:</p> <p>*Dirigir y abordar adecuadamente los procesos de lectura en el quehacer Universitario.</p> <p>*Establecer compromisos por parte del personal docente con las demás áreas curriculares para el logro efectivo de aplicación.</p>	<p>Caos e incertidumbres:</p> <p>*Falta de disposición al trabajo.</p> <p>*Resistencia por parte de la comunidad en general hacia el trabajo lector.</p> <p>* Incertidumbre al momento de la ejecución, por factores como: la receptividad, el tiempo y las dificultades dentro de la planificación.</p>

Reflexiones finales

El proceso curricular llevado a cabo a través de esta investigación con respecto a la unidad de lectura, correspondiente al programa de Castellano Instrumental, de la cátedra de Lenguaje y Comunicación, se llevó a cabo bajo el enfoque de Tobón (2011), el cual consiste en cuatro procesos fundamentales como lo son: observación, la deconstrucción, la reconstrucción y la práctica- evaluación. Es preciso aclarar que el ciclo correspondiente a la deconstrucción, no fue considerado como tal, en el sentido estricto de la palabra, sino como un momento de organización o de revisión de dichos contenidos. De igual manera, la propuesta queda abierta para una posterior investigación en la que se pueda cumplir con la última fase de la práctica- evaluación.

Con respecto a la unidad de lectura del programa de Castellano Instrumental perteneciente al primer semestre de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo, se desglosan una gama de contenidos con una teoría muy densa; por lo tanto se considera pertinente que los estudiantes sean orientados hacia la praxis de obras literarias. Los contenidos, por otra parte, deben ser contextualizados, para ofrecerles a los mismos, fortalezas axiológicas y paralelamente brindarles un aprendizaje integrador, con una vinculación a su realidad social y cultural.

La selección de lecturas deben de igual forma integrarse con otras unidades curriculares, con la finalidad de que exista una conexión entre el conocimiento, las habilidades y las actitudes para la puesta en práctica en el medio social en el cual se desenvuelve el individuo. De esta manera se evidencia un proceso transversal, se produce la articulación de las áreas, así como la

interdisciplinariedad de saberes para que se desarrollen experiencias significativas de aprendizaje.

Referencias

- Barrera, M. (2010). *Modelos epistémicos en investigación en educación*. Caracas: Ediciones Quirón y Fundación Sypal.
- Boza, A. Méndez, J. Monescillo, M. y Toscano, M. (2010). *Educación, Investigación y Desarrollo social*. Madrid: Narcea, S.A. De Ediciones.
- Braslavski, B. (2008). *Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en la familia y en la escuela*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Carreter, L. (1990). *Diccionario de términos filológicos*. Madrid: Gredos.
- Cassany, D.; Luna, M. y Sanz, G. (2011). *Enseñar lengua*. Barcelona- España: Grao.
- Durant, M. y Naveda, O. (2012). *Transformación Curricular por Competencias en la Educación Universitaria bajo el enfoque Ecosistémico Formativo*. Valencia- Carabobo: Signos, Ediciones y Comunicaciones, C.A.
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado*. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa. Barcelona – España: Paidós Educador.
- Larrosa, J. (1998). *La experiencia de la lectura*. Barcelona, España: Alertes.
- Mariña, J. (2015). *Construcción de la realidad social en el proceso lector en estudiantes de Educación Primaria*. Trabajo Doctoral no publicado. Universidad de Carabobo. Facultad de Ciencias de la Educación, Valencia- Carabobo.
- Tobón, S. (2011). *Formación basada en competencias*. Colombia: Ecoe: Ediciones.

Universidad de Carabobo. Facultad de Ciencias de la Educación.
Departamento de Lengua y Literatura. (2012). *Programa analítico de la
asignatura Castellano Instrumental*. Valencia. Autor.

PERSPECTIVA DE LA LECTURA DESDE EL PUNTO DE VISTA DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN DEL ESTUDIANTE DE ODONTOLÓGÍA**PERSPECTIVE OF READING FROM THE POINT OF VIEW OF THE INVESTIGATION PROCESS OF THE DENTISTRY STUDENT****Gracieli R. Galea S.**galeadoctorado@gmail.com

ORCID 0000-0002-7856-3175

Facultad de Odontología, Universidad de Carabobo. Valencia, Venezuela

José F. Barreto C.jbarretocott@gmail.com

ORCID 0000-0002-4106-2027

Facultad de Odontología, Universidad de Carabobo. Valencia, Venezuela

Recibido: 18/07/2019 – Aprobado: 30/10/2019

Resumen

El propósito de esta producción investigativa se centró en develar la perspectiva de la lectura desde el punto de vista del proceso de investigación del estudiante del cuarto año de la Facultad de Odontología de la Universidad de Carabobo. Se hizo necesario encaminar la investigación en un enfoque cualitativo, aplicando el método fenomenológico, aplicando técnica la observación participante y la entrevista para el registro de la información. Se evidenció que los estudiantes presentaron una tendencia a copiar la estructura de los textos dados, dejando de lado la comprensión e interpretación del contenido lo que implica un vacío en su investigación odontológica. Hacer especial énfasis en las necesidades e intereses que permiten una lectura envuelta en la redacción de textos escritos.

Palabras clave: Perspectiva, Lectura, Investigación.

Abstract

The purpose of this investigative production focused on unveiling the perspective of reading from the point of view of the research process of the fourth year student of the Faculty of Dentistry at the University of Carabobo. It became necessary to direct the research in a qualitative approach, applying the phenomenological method, applying the technique of participant observation and the interview to record the information. It was evident that the students showed a tendency to copy the structure of the given texts, leaving aside the understanding and interpretation of the content, which implies a gap in their dental research. Make special emphasis on the needs and interests that allow a reading involved in the writing of written texts.

Keywords: Perspective, Reading, Researchnit.

Introducción

Los sistemas educativos en el mundo desde el punto de vista universitario tienen como principal características enfocar la lectura en cada uno de los programas de cada carrera que se estén imperando para la comprensión del proceso de aprendizaje con el fin de facilitar la aprehensión del conocimiento. Si se observa la concepción en el acto de leer hay que indagar más allá de lo que parece, debido a que cuando se practica ese proceso de manera ideal se puede inferir que el ser humano estaría en constante avance.

La lectura es mayormente definida como un proceso complejo multidimensional que implica diversos niveles que actúan entre sí en la conducta positiva a medida que el lector trata de discernir el significado de lo que el autor ha escrito. Planear el desarrollo del comportamiento del lector en la búsqueda de la sostenibilidad investigativa desde una perspectiva científica, social, y cultural representa un avance sustancial en la formación de un novel investigador.

Desde el punto de vista de la investigación, la lectura es un pilar fundamental para dar consistencia en la interpretación del proceso investigativo que se esté desarrollando. De allí que se pretende develar la perspectiva de la lectura desde el punto de vista del proceso de investigación del estudiante del cuarto año de la facultad de odontología de la Universidad de Carabobo.

Situación problemática

Todo proceso de enseñanza requiere de una comprensión por parte del individuo a través de los signos y símbolos que estén inmersos en el proceso

de lectura. El ser humano, por naturaleza intrínsecamente interpreta todo lo que forma parte en su medio ambiente; razón por la cual en cualquier momento hace uso del lenguaje para poder comunicarse con todo lo que le rodea.

Las universidades en el mundo, hoy en día juega un papel sumamente importante para el desarrollo del individuo en la sociedad dando respuesta a la misma a través de los avances científicos. De allí que, la lectura siempre está presente en todo proceso de investigación, teniendo en cuenta que si se hace una buena búsqueda de la información de manera eficiente y el estudiante sabe utilizar e interpretar bien la información se logrará con mayor plenitud el éxito en el producto que se esté desarrollando.

Por lo tanto, los docentes deben ser conscientes de su papel en la formación lectora de los estudiantes para despertar en ellos el deseo de demostrar comportamiento lector para descubrir en los procedimientos sugeridos en las investigaciones una manera nueva para desarrollar las prácticas de la lectura con más seguridad. Esto se debe a que sólo se pasa un valor cuando está interiorizado, es decir, cuando se está convencido de su importancia.

Partiendo de dichas reflexiones cabe afirmar que, para el ejercicio de la ciudadanía plena, además de leer, el individuo necesita adueñarse de la función social de tal acto, es decir, debe ser capaz de hacer uso de esa práctica en su cotidiano, sea en cualquier sistema educativo o en su contexto social.

Dentro de este contexto es relevante mencionar que la lectura en los procesos investigativos es indispensable para el desarrollo de una temática, desde este punto de vista la investigación debe enfocarse en la comprensión e interpretación de la lectura de los diversos documentos que servirán de apoyo a futuras investigaciones.

Desde este punto de vista, en Venezuela se vienen presentando una serie de situaciones que afecta a los estudiantes de los sistemas educativos en relación al proceso de la comprensión de la lectura, esta situación no escapa en las universidades donde los estudiantes presentan dificultad a la hora de la comprensión e interpretación de información, esto se evidencia particularmente cuando en un examen se presentan enunciados y ellos no comprenden la esencia fundamental reflejada en el mismo, asimismo, se reflejan cuando están desarrollando un tópico sobre una temática y no indagan ni enfocan un razonamiento de lo que han leído sobre el tema, lo que ocasiona bajo rendimiento en el aprender a aprender y en el entendimiento de la información recabada. Desde este punto de vista, la lectura es un proceso de aprehensión de un acopio de información y que son transmitidas a través del lenguaje y que se requiere de una inferencia sobre la lectura abordada

La lectura debe tener un uso social ya que de esta manera los estudiantes pudiesen apropiarse efectivamente en ella, ésta es ante todo un objeto de enseñanza, pero para que se constituya también un objeto de aprendizaje, es necesario que tenga sentido desde el punto de vista del educando, lo que significa que debe cumplir una función para la realización de un propósito que él conoce y valora (Lerner, 1996).

En este mismo orden de ideas, las dos últimas posturas denotan la importancia de la lectura desde el punto de vista social, ya que la misma forma parte de un proceso de interrelación y una manera de comunicación; todo ello llevando de antemano el conocimiento. Las universidades de una u otra forma están vinculadas con el proceso lector ya que de éste depende en gran medida la interpretación y comprensión del conocimiento, visto desde todo punto de vista.

Desde la perspectiva de la lectura se refleja una situación en la Facultad de Odontología en los estudiantes de cuarto año de la unidad curricular proyecto de investigación, donde se ha detectado a través de observaciones de trabajos investigativos, que algunos estudiantes presentan cierta dificultad en el momento del acopio de información y en la estructura del proyecto de investigación, esto se manifiesta cuando ellos no comprenden ni interpretan el tópico investigado por la carencia de una comprensión lectora.

De allí que, esta situación obedece porque no estructuran las ideas primarias del objeto de estudio, la apatía por leer todo lo referido el tema que se esté investigando, así como las dificultades en la búsqueda, interpretación, comprensión, análisis del contenido del tema a investigar. Estas razones pueden traer como consecuencia, la falta de consistencia del enfoque del problema investigado, así como también, fallas en la argumentación del hilo discursivo del tópico investigado perdiendo así la esencia fundamental del proyecto de investigación. La lectura debe ser un factor fundamental en el proceso de estructuración de una investigación.

En virtud de lo antes planteado este estudio tiende a formular la siguiente interrogante: ¿Cuál es la perspectiva de la lectura desde el punto de vista del proceso de investigación del estudiante de cuarto año de la Facultad de Odontología de la Universidad de Carabobo?

Propósito general

Develar la perspectiva de la lectura desde el punto de vista del proceso de investigación del estudiante del cuarto año de la facultad de odontología de la Universidad de Carabobo.

Propósitos específicos

-) Estudiar los principales elementos lingüísticos que presentan los estudiantes a través de lectura de texto investigativos.
-) Comprender el proceso de interpretación de la lectura en el análisis de textos investigativos mediante un instrumento
-) Interpretar la comprensión lectora de los estudiantes de cuarto año a través de un instrumento.

Relevancia

El estudiante de odontología, sobre todo desde el punto de vista de los planteamientos de lectura, ha sido motivo de estudio para los investigadores. El interés por conocer acerca de su perspectiva ha permitido el desarrollo de importantes investigaciones en el campo odontológico.

En este sentido las universidades del país tienen una gran responsabilidad de formar grandes científicos que permitan estar a la vanguardia de los cambios y avances que se dan en el mundo. Por tal motivo, el estudiante de Odontología debería de egresar con una alta preparación investigativa para que brinde un gran aporte al paciente que requiere de su atención y estar al día con todas aquellas patologías que pueden ser desconocidas para muchos profesionales en este ámbito. De esta manera se requiere de un proceso revisión teórica basada de un proceso lector.

En este sentido, el docente, por ser un mediador en el proceso de enseñanza y aprendizaje, tiene una responsabilidad ineludible en la formación académica, social y personal de sus alumnos, en especial la práctica pedagógica de la

lectura, que es sin duda uno de los aspectos más estudiados por los investigadores, debido a lo importante y delicado que resulta su acción en el aula.

Cabe destacar la lectura debe tener un uso social ya que de esta manera los estudiantes pudiesen apropiarse efectivamente de ella. La lectura es ante todo un objeto de enseñanza. Pero, para que se constituya también en un objeto de aprendizaje, es necesario que tenga sentido desde el punto de vista del estudiante, lo que significa que debe cumplir una función para la realización de un propósito que él conoce y valora. La lectura como objeto de enseñanza no se aparte de la práctica investigativa. Por lo tanto, cada situación de leer debe tener un doble propósito: primero, enseñar y aprender algo acerca de la práctica social de la lectura; segundo, cumplir con un objetivo que tenga sentido desde la perspectiva del estudiante a la hora de redactar su trabajo de grado.

Es necesario continuar investigando en relación a la perspectiva que tiene el estudiante, como protagonista del proceso de investigación, en cuanto a la lectura, para avanzar hacia la mejora de la calidad de la producción científica y poder lograr que éstos realmente se conviertan en lectores autónomos e independientes. En la actualidad se hace necesario investigar para conocer hasta qué punto un discurso es paradójico, incoherente o de respuestas inadecuadas puede influir en el trabajo de investigación. Es por ello que la relevancia de esta investigación en relación a la concepción de la lectura desde la perspectiva del sistema educativo venezolano se justifica desde los siguientes puntos de vista:

Los estudiantes de la Facultad de Odontología de la Universidad de Carabobo son los actores principales del proceso de investigación. Tanto es así que, de

haber fallas en el desarrollo del discurso cuando elaboran su proyecto, se pueden generar dificultades que pudiesen influir un discurso desvinculado con el tema tratado. Por eso es necesario tomar en cuenta los siguientes aspectos: interpretación del contenido y desarrollo del mismo.

La visión pedagógica permite la reflexión sobre el papel que juega la teoría y la práctica en el aula en función de la concepción del docente en relación con la lectura. Desde el ámbito social, porque permite investigar y detectar los posibles problemas que se presentan en un determinado grupo de personas, de esta manera buscar soluciones a través de investigaciones posteriores que beneficien a la escuela como factor importante de la sociedad.

Incorpora un espacio de reflexión para aquellos estudiantes que tienen una amplia perspectiva de la lectura, siendo éstos los protagonistas del éxito de su proceso de investigación. Por ser un aporte significativo para el curso de otras investigaciones que guarden estrecha relación con el presente estudio.

Desde el punto de vista de la Educación se observa y analiza la forma como el estudiante enfoca la lectura a través de las actividades que desarrolla en su trabajo de investigación. Por último, desde el punto de vista teórico, ya que permite tener una visión más amplia, debido a que permite profundizar con una mayor efectividad sobre las concepciones de los estudiantes en relación a la lectura como fundamento investigativo.

Contexto teórico

Es de suma importancia abordar y estudiar más a fondo el rol que tiene la lectura desde distintas representaciones teóricas, pues algunos expertos consideran ésta es un factor elemental en el desarrollo científico de una

nación. Seguidamente, el propósito de este apartado es presentar algunas orientaciones teóricas más destacados en torno al presente estudio. Las investigaciones por parte de los estudiantes del cuarto año de la facultad de Odontología de la Universidad de Carabobo.

Aprendizaje de conceptos

Para Ausubel, Novak, y Hanesian (1983) *“Los conceptos se definen como objetos, eventos o situaciones o propiedades de que posee atributos de criterios comunes y que se designan mediante algún símbolo o signos.”*(p.61).

Por tanto, los conceptos son adquiridos a través de dos procesos. Formación y asimilación.

En la formación de conceptos, los atributos de criterio (características) del concepto se adquieren a través de la experiencia directa, en sucesivas etapas de formulación y prueba de hipótesis. Mientras que el aprendizaje de conceptos por asimilación se produce en la medida que el niño amplía su vocabulario, pues los atributos de criterio de los conceptos se pueden definir usando las combinaciones disponibles en la estructura cognitiva.

Tomando la definición de ambos conceptos se puede decir, que a medida que los niños mantienen contacto con el objeto en su entorno en esa medida establecerá la relación entre ellos.

En la asimilación, la ampliación de su vocabulario se forma por la serie de particularidades de un objeto bien sea, por su forma, color o tamaño, todo esto le permitirá establecer conceptos.

Aprendizaje de proposiciones

Este tipo de aprendizaje va más allá de la asimilación de lo que representa las palabras, combinadas o aisladas, puesto que exige captar el significado de las ideas expresadas en forma de proposiciones.

El aprendizaje de proposiciones implica la combinación y relación de varias palabras cada una de las cuales constituye un referente unitario, luego estas se combinan de tal forma que la idea resultante es más que la simple suma de significados de las palabras componentes individuales, produciendo un nuevo significado que es asimilado a la estructura cognitiva.

Así pues, que conocer el significado de los conceptos permitirá la incorporación de nuevas frases, debido al manejo de dos o más conceptos buscarán expresar nuevas ideas.

A consecuencia, de lo esbozado por Ausubel en su Teoría del Aprendizaje, se puede decir, que el postulado posee fundamentos que dan la oportunidad de orientar a los estudiantes de Odontología en cuanto a la interpretación de textos escritos para el desarrollo del ámbito disciplinar que estén desarrollando en su proceso de investigación. Ausubel, Novak, y Hanesian (1983) refieren *"El factor más importante no es lo que el alumno ya sabe, sino que el docente debe averiguar para enseñar bajo esa consecuencia"*. (p.23).

Es oportuno mencionar, los estudiantes de odontología son quienes les corresponde desprenderse de prejuicios y abordar los conocimientos previos para afianzar su proceso cognitivo ajustando las estrategias e interpretando el recurso conceptual para la construcción de su futura producción intelectual.

Usos lingüísticos

La lectura

Es una actividad caracterizada por la traducción de símbolos o letras en palabras y frases que tienen significado para una persona. Es el proceso más importante de aprendizaje en el cual se utilizan un proceso fisiológico y mecánico, que consiste en llevar la vista sobre las líneas escritas del texto, identificando los símbolos que van apareciendo; y otro proceso de abstracción mental donde se provoca una actividad cerebral que consiste en elaborar el significado de los símbolos visualizados. Para que haya una lectura se necesita de estos dos elementos o no sería aprovechable para el lector.

La lectura es una actividad que es desarrollada diariamente, se encuentra en la casa, en la calle y en cualquier parte donde esté ubicada la persona ya que es un proceso cognitivo que el ser humano en ocasiones no se da cuenta pero que siempre va a estar en el día a día. De allí radica la importancia de aprender a darle el significado de las cosas a través del proceso lector. Sin embargo, es muy diferente leer un texto de manera superficial que comprenderlo y asimilar su contenido, de allí radica la importancia de la comprensión de la lectura. (Ricouer, 2006).

Signos, símbolos y significado en la lectura

Todo ser humano, tiene como referencia en su proceso de enseñanza el aprender a través de los signos y símbolos. De hecho, éstos pueden formar parte en lo que se refiere a la memoria y la imaginación. En la lectura se

conjugan los procesos de recordar e imaginar el contenido y la palabra para dar significado a las cosas.

La lectura trae implícito el reconocimiento de cada uno de ellos, los cuales sirve de estímulo para la formación del sentido proveniente de experiencias pasadas. Para lograr una comprensión completa en la lectura, el lector debe ser capaz de formular con sus propias palabras, sus interpretaciones y análisis de lo que ha leído, teniendo en cuenta sus ideas preconcebidas.

De allí que, una de las cosas más importante en la lectura es la comprensión de los significados. Una lectura enriquecedora y fluida puede ser en gran medida el resultado de la captación e integración de los distintos signos y símbolos para dar así lo que se denomina significado.

Al hablar de lectura, con relación a los signos y símbolos, también hay que hacer referencia al papel que juega la lingüística del discurso, mayormente conocida y estudiada por Ricoeur (2006) la cual la denominaba "*semántica para poder distinguirla de semiótica*" (p.27). En este sentido, el signo lingüístico como una relación entre el significante sonoro y el significado conceptual es mucho más semántico que fonológica. Sin embargo, en el objeto de una ciencia lingüística ese sistema de signos, viene originado una mutua determinación de la cadena sonora del significante y de la cadena conceptual del significado (Ricoeur, 2006). De esta manera, la lingüística, se ve como una reducción generalizada del lenguaje humano en su totalidad a la lengua, del significado al significante, de la semántica y la pragmática a la sintaxis.

En atención a lo planteado en el párrafo anterior, se observa la manera en que es abordada la lingüística en relación a lo que representa el significado. De allí puede que radique la relación del significado, las palabras y las cosas. No se

puede soslayar el papel que juega el aprendizaje significativo en el proceso de enseñanza de la lectura, por lo cual, representa un proceso de transformación para el ser humano, ya que al hablar lo que para una persona puede parecer de una manera, para la otra pudiera ser totalmente diferente.

Es así como, el ser humano tiene la disposición de aprender sólo aquello a lo que le encuentra sentido o lógica. El sentido lo da la relación del nuevo conocimiento en relación a conocimientos anteriores, con situaciones cotidianas, con la propia experiencia, con situaciones reales.

También hay que tener en cuenta la interpretación de los signos y símbolos a través del lenguaje. Todo lo antes planteado, conlleva a pensar que el ser humano es un ser integrado, así puede suceder en el proceso de lectura. Todos los elementos que guardan relación en la enseñanza de este proceso lingüístico, manifiestan la importancia de aprender a transmitirlos para desarrollarlo de manera exitosa.

Por otra parte, para conocer como está organizado un texto facilita su comprensión e interpretación. Cuando se lee, no solamente se obtiene una información, sino también, la organización interna del texto. Es importante resaltar la intención que tiene un escritor al escribir su idea y como el lector la interpreta.

Para Valero (2001) en la comprensión de un texto refiere lo siguiente:

Un texto no se reduce a la búsqueda de significados de la información que esta explícita. Sabemos que hay información no anunciada, que está implícita, subyacente y que debemos integrar a la explícita para obtener un significado total del texto. El lector debe acudir a su conocimiento previo, a procesos del pensamiento o habilidades para inferir o construir lo no dicho (p.54).

El conocimiento de la estructura de un tipo de texto (expositivo, narrativo, argumentativo) no sólo facilita la comprensión de la lectura. También en el proceso de la escritura, ayuda a seleccionar el patrón más adecuado en la planificación y organización de la información que se debe transmitir (Valero, 2001). En todo trabajo investigativo es esencial determinar la naturaleza del mismo, es decir, que tipo de investigación se desarrollaron según las clasificaciones existentes.

Metodología

Este segmento corresponde a los detalles metodológicos utilizados por el investigador, indicando la forma y herramientas en que se desarrolló el estudio. Atendiendo a los propósitos empleados en esta investigación se utilizó un enfoque cualitativo partiendo de la realidad que presentan los estudiantes del cuarto año de la Facultad de Odontología de la Universidad de Carabobo en su proceso investigativo desarrollado en la unidad curricular proyecto de investigación.

Dadas las características que presento el objeto de estudio se hizo necesario encaminar la investigación bajo en enfoque cualitativo, aplicando el método fenomenológico, teniendo como técnica la observación participante y la entrevista para el registro de la información. Al respecto, lo estudios cualitativos *“se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos; las propias palabras de las personas, habladas o escritas y la conducta observable”* (Taylor y Bodgan, 1992. p.19).

Los estudios fenomenológicos se caracterizan por estudiar de una manera más exhaustiva, el fenómeno abordado, para Colás, (1994) *“La*

fenomenología, el historicismo y el interaccionismo simbólico constituyen algunas de las bases de esta perspectiva."(p.49).

En cuanto a las consideraciones bioéticas Brito (2013) señala:

Se plantea que la bioética emite juicios de valor que determinan la conducta de las personas. Por su parte, la visión norteamericana de la bioética fue enfocada para intentar regular el avance tecno-científico apoyado en el pensamiento neoliberal-positivista. Este enfoque establece el manejo de conceptos tangibles para explicar los fenómenos y establece su objetivo fundamental en la generalización mediante la metodología deductiva (p.50).

En concordancia con la autora antes citada, se tomó en cuenta para el abordaje científico relacionado con la ejecución de este estudio la importancia que tiene los sujetos que prestaron su apoyo al dar su punto de vista de la experiencia que tienen en el proceso de investigación, (Estudiante 1; Estudiante 2; Estudiante 3), a ellos se le explicó mediante el instrumento de consentimiento informado aprobado por la Facultad de Odontología, todo lo relacionado a su información.

Resultados

Entre los hallazgos obtenidos, se evidenció que los estudiantes presentaron una tendencia a copiar la estructura de los textos dados, dejando de lado la comprensión e interpretación del contenido expresado por el autor lo que podría implicar un gran vacío en la producción científico del investigador, por lo que su proceso lector lo afectará a la hora de abordar su informe de investigación odontológica.

Tabla 1. Proceso de lectura. Triangulación de la Información

INFORMANTES

Categoría	Estudiante 1	Estudiante 2	Estudiante 3
Signos	Representaciones	Conocimientos previos del estudiante,	Lo que significa para mí cualquier x figura.
símbolos	Conocimientos previos	Representa mi esquema mental	Los símbolos que están presentes cuando construyó un problema.
significados	Construcción de saberes	Representa diversos recuerdo y los llevo a mi proceso de investigación	Yo construí mi problema de investigación partiendo de lo que he visto en las áreas clínicas.

Fuente: Autores, 2019

Los signos, símbolos y significados para ellos de una u otra forma fue significativo, para ellos ese proceso lo ubican en la selección del tema de investigación, cada uno de estos elementos estaban impregnado en su vida diaria, sobre todo cuando asisten a la áreas clínicas, cuando ven una asignatura, en la asistencia a los centros y ambulatorios odontológicos, todos estos cúmulos de experiencia les ayudó a fomentar su objeto de estudio. Apoyando así los planteamientos de Para Ausubel, Novak, y Hanesian (1983) *“Los conceptos se definen como objetos, eventos o situaciones o propiedades de que posee atributos de criterios comunes y que se designan mediante algún símbolo o signos.”*(p.61). por lo que se observa la importancia

en la construcción de un proyecto de investigación todas las ideas y vivencia que tiene un estudiante puesto que esa es una herramienta útil en su formación como un novel investigador.

Ahora bien, el proceso lector es sumamente importante para un estudiante, de allí radica la famosa frase de cortar y pegar, es decir no se lee sólo se adopta la idea de otro investigador, dejando de lado toda la interpretación que ese contenido representa para enriquecer el proyecto que se esté desarrollan, no se puede dejar de lado el planteamiento de Valero (2001) en la comprensión de un texto refiere lo siguiente: *"Un texto no se reduce a la búsqueda de significados de la información que esta explícita"*. (p.54). apoyando este autor y según los hallazgos obtenidos por los participantes que hicieron posible esta investigación se denota que uno de los proceso más difíciles para los estudiantes es saber leer desde el punto de vista de la comprensión e interpretación para poder realizar sus propias producciones y debatir con otros autores que le enriquecen su producto investigativo. Participar en la experiencia pues les permitió acercarse a la lectura de los distintos tipos de textos presentados, los cuales se erigieron en guías para la textualización propia, y se constituye así en estrategia útil dentro del aula de clases.

Reflexiones finales

-) Los conocimientos previos y las experiencias significativas que poseen los estudiantes requieren ser tomado en cuenta en la ejecución de su producción científica. El estudiante debe hacer especial énfasis en sus las necesidades e intereses que le permiten ir construyendo una lectura cognoscitiva envuelta en el aprendizaje para la interpretación y

posterior redacción de textos escritos dentro de su proceso de investigación.

-) La lectura es una actividad que es desarrollada diariamente por el estudiante, se encuentra en la casa, en la calle, clínicas y ambulatorios odontológicos y en cualquier parte donde esté ubicada la persona; es un proceso cognitivo que el ser humano en ocasiones no se da cuenta pero que siempre va a estar en el día a día. De allí radica la importancia de aprender a darle el significado de las cosas a través del proceso lector.
-) En la enseñanza, es importante tener en cuenta que el individuo debe desarrollar y dominar la lectura en todas sus características, para interpretar y adquirir todos los conocimientos ya sean vulgar o científico. Para ello, se deben tener en cuenta el lector que está leyendo, destacando lo referente a la comprensión del texto, dándole coherencia y pertinencia al lenguaje escrito. Uno de los aspectos básicos del proceso de enseñanza de la lectura radica en dominio los signos, símbolos y significados plasmados de manera clara y coherente en el trabajo de investigación desarrollado por el estudiante de odontología.

Referencias

- Ausubel, D., Novak, J., y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa un punto de vista cognoscitivo*. Editorial Trillas. México.
- Brito, N. (2013). *Una visión de las consideraciones bioéticas en la investigación científica y la práctica en odontología*. *Odous científica* vol. 14 no. 2, julio – diciembre. Facultad de Odontología, Universidad de Carabobo, Venezuela.

- Colás, P. (1994). *La metodología cualitativa en España. Aportaciones científicas a la educación*. Revista Bordón, 46 (4), 407-423.
- Lerner, D. (1996) *¿Es posible leer en la escuela? Publicado en Lectura y Vida*. Buenos Aries. N° 1. Marzo.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (1997). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela N° 37.835, Resolución 99. Caracas. Venezuela
- Ricoeur, P. (2006). *El conflicto de las Interpretaciones, Ensayos Hermenéuticos*. Fondo de Editores Economía. Argentina.
- Taylor, S. y Bodgan. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Paidós, Barcelona.
- Valero, N (2001) *Primero lectura. La lectura como una práctica social formadora de lectores analíticos y reflexivos*. 1ra Edición, Ediciones Predios. Venezuela.

ANEXO



UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE ODONTOLOGÍA

Consentimiento Informado

Este documento está dirigido a los profesores de la Facultad de Odontología de la Universidad de Carabobo Sede – Valencia, a quienes se les solicita participar en la investigación realizada por las investigadoras Gracieli Galea, CI. 14392693 y José Barreto, CI. 10250359, la cual se titula: **PERSPECTIVA DE LA LECTURA DESDE EL PUNTO DE VISTA DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN DEL ESTUDIANTE DE ODONTOLOGÍA**. Además, este trabajo forma parte de la línea de investigación de la Facultad de Odontología del centro o instituto UNIEDO. La investigación cualitativa, basada en el paradigma cualitativo y el método fenomenológico, se realiza con la participación de los tres estudiantes de la Facultad de Odontología; se aplicó un registro de entrevista, respetando los derechos de los participantes, en todo caso. La información suministrada es enteramente confidencial. Y se empleara solo con fines netamente académico investigativo.

Como participante he recibido toda la información necesaria, tuve la oportunidad de formular preguntas para mi entendimiento las cuales fueron respondidas con claridad y a profundidad. Además, se me explicó que el estudio no implica ningún tipo de riesgo, no recibiré pago o bonificación alguna, mi participación es voluntaria y puedo dejar de participar en el momento que yo lo decida. La institución donde se realizará el estudio, no dejará de prestarme servicio, si lo necesito. Reconozco, además, que me fue informado de que los resultados serán publicados en artículo y evento científico, sometidos a defensa y presentación pública.

Con este documento dejo expresó mi consentimiento a participar,

Nombre y Apellido del Participante: _____ Firma :

Nombre y apellido del entrevistador: _____

Nombre del testigo: _____

Fecha del procedimiento de consentimiento: _____

INFLUENCIA DEL CONFLICTO ESCOLAR EN LAS DIFICULTADES DEL APRENDIZAJE

INFLUENCE OF SCHOOL CONFLICT ON LEARNING ISSUES

Aleida Arias Rojasaleidaariasrojas@yahoo.es

Universidad Cooperativa de Colombia, Facultad de Educación, Bogotá, Colombia

Alexandra Cadena Rodríguezalexacadena182@gmail.com

Universidad Cooperativa de Colombia, Facultad de Educación, Bogotá, Colombia

Nelsy Arias Rojasnelsy1982@yahoo.es

Universidad Cooperativa de Colombia, Facultad de Educación, Bogotá, Colombia

Recibido 10/06/2019 – Aprobado: 06/11/2019

Resumen

El objetivo de esta investigación fue describir la influencia del conflicto escolar en las dificultades del aprendizaje en los estudiantes del grado 402 del colegio el Paraíso de Manuela Beltrán. El estudio se rigió bajo el paradigma interpretativo-cualitativo, con un enfoque cualitativo y un diseño fenomenológico. En esta investigación se utilizaron dos instrumentos; una guía de observación y una entrevista semiestructurada. Los resultados muestran un manejo inadecuado del conflicto, en donde poco aporta a la transformación del entorno escolar, generando ambientes inapropiados para los aprendizajes y la sana convivencia. En conclusión, se hace necesario implementar diferentes estrategias a nivel institucional en donde se fortalezca la comunicación asertiva, el uso de un lenguaje cortés, y la mediación entre pares.

Palabras clave: Conflicto, dificultades de aprendizaje, mediación, rendimiento escolar, atención.

Abstract

The objective of this research was to describe the influence of school conflict on learning difficulties in students in grade 402 of the El Paraíso school in Manuela Beltrán. The study was governed under the interpretive-qualitative paradigm, with a qualitative approach and a phenomenological design. Two instruments were used in this investigation; an observation guide and a semi-structured interview. The results show an inadequate management of the conflict, where little contributes to the transformation of the school environment, generating inappropriate environments for learning and healthy coexistence. In conclusion, it is necessary to implement different strategies at the institutional level where assertive communication, the use of courteous language, and peer mediation are strengthened.

Keywords: Conflict, learning difficulties, mediation, school performance, attention.

Planteamiento del Problema

La escuela es uno de los entornos sociales más importantes para los niños y niñas, es allí donde se adquieren no solo conocimientos académicos específicos sino herramientas útiles para aprender a vivir en sociedad. Este es un escenario propicio para el desarrollo de las habilidades sociales, ya que allí convergen cientos de situaciones que inevitablemente generan conflictos, que, de una manera u otra, afectan los procesos de enseñanza aprendizaje.

En estudios realizados por Train (2004), se manifiesta que todos los seres humanos nacen con un grado de agresividad que puede beneficiar a las personas en su supervivencia y desarrollo personal, y convertirse en un problema cuando el único fin es hacer daño al otro, teniendo en cuenta lo anterior es importante que la escuela contribuya a canalizar por medio de diferentes estrategias las expresiones de agresividad en pro del desarrollo personal y social de sus estudiantes.

Asimismo, otro aspecto que se puede asociar a las conductas agresivas es el bajo rendimiento académico por parte de los estudiantes, el cual es definido por Romero y Lavigne (2005), como *“un grupo de alteraciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje caracterizado porque los alumnos rinden significativamente por debajo de sus capacidades”* (p.10). Este aspecto se hace evidente con el bajo desempeño en las diferentes áreas o asignaturas, que presentan los estudiantes del grado 402 de la Institución Educativa Paraíso Manuela Beltrán, sede C localidad Ciudad Bolívar.

Como expresan Castorina y Dubrovsky (2004), en su teoría socio cultural donde determinan la influencia directa de las relaciones culturales con el desarrollo cognitivo del ser humano. El acercamiento a la cultura es

fundamental en el proceso de formación de los estudiantes, pero en este sector el acceso a los lugares tales como bibliotecas, teatros, parques, eventos culturales es limitado, de igual modo la institución no cuenta con los espacios que permitan generar diversas actividades, que favorezcan en los estudiantes la participación en otro tipo de experiencias académicas. Por otra parte, el bajo nivel de escolaridad de los padres de familia de los niños de la institución se ve reflejado en la dificultad para el acompañamiento y asesoría de calidad en las tareas y en algunos casos se delega esta función a terceros que al igual que ellos tienen poca escolaridad.

Por otro lado, un factor que influye en el conflicto escolar de los estudiantes del grado 402 es la constante indisciplina. Watkins (1991), expresa varios conceptos de disciplina e indisciplina y sus incidencias en los estudiantes y docentes, referidas como conductas conflictivas que generan discordias entre los diferentes actores de la clase, lo que para este nivel es muy común ya que entre los estudiantes una mirada, un comentario, un pequeño empujón es el inicio de un conflicto que conlleva a la interrupción de las clases.

Por consiguiente, la desmotivación es un factor que, como lo expresa Tapia (1997), preocupa a la mayoría de los docentes en los diferentes niveles escolares, reflejado en no presentar interés en los contenidos académicos que se les presenta a los estudiantes. Teniendo en cuenta la postura anterior, poco contribuye la familia que rodea a esta población de estudio en la motivación de los procesos escolares, ya que los padres y cuidadores de estos estudiantes tienen un nivel básico de estudios académicos y pocas expectativas sobre su proyecto de vida.

Ahora bien, como se ha observado, la falta de un proyecto de vida en el ámbito familiar se refleja directamente en el actuar de los estudiantes quienes se

preparan para salir a trabajar en los mismos oficios que desempeñan sus padres, varios de ellos ventas informales, empleados y pocas proyecciones de continuar con estudios superiores.

Otro aspecto a tener en cuenta es el contexto inmediato que presenta las mismas características de violencia, reflejado en conflictos entre pandillas, atracos, venta y consumo de sustancias psicoactivas en los lugares comunes del sector como parques, calles, callejones y espacio público en general, las noticias locales a diario dan cuenta de estos sucesos y muertes por dinámicas relacionadas con este fenómeno.

Más no se trata solo de agresividad física sino de agresividad verbal, o psicológica, al respecto Zaczyk (2002) afirma que:

En el uso de palabras soeces que utilizan los menores para solucionar los conflictos que se presentan en su diario vivir dentro de la institución; la burla constante, los sobrenombres, el poco respeto por las intervenciones en clase de sus compañeros genera temor y prevención en la participación de las actividades (p.20).

Según lo citado anteriormente se puede relacionar este planteamiento con las situaciones que se presenta a diario en la institución educativa, en donde los estudiantes manejan un inadecuado lenguaje al dirigirse a sus compañeros generando diferentes clases de conflictos poco positivos para la convivencia pacífica de ellos mismos.

Formulación del problema

¿Cómo influye el conflicto escolar en las dificultades del aprendizaje de los estudiantes del grado 402 del Colegio Paraíso Manuela Beltrán sede C, localidad 19, en Bogotá?

Objetivo General

Describir la influencia del conflicto escolar en las dificultades del aprendizaje de los estudiantes de grado 402 del Colegio Paraíso Manuela Beltrán, Sede C localidad Ciudad Bolívar.

Marco Teórico

La presente investigación toma como centro la influencia del conflicto escolar en las dificultades del aprendizaje, teniendo en cuenta las categorías y subcategorías que ayudan a focalizar cada uno de los aspectos relevantes que influyen en esta problemática.

De acuerdo con la situación evidenciada en la institución educativa, se quiere profundizar y dar base desde los diferentes teóricos, teniendo en cuenta los distintos factores endógenos y exógenos que influyen en la problemática planteada en esta investigación.

Conflicto

Johan Galtung (como se citó en Calderón, 2009), en su artículo teoría del conflicto de Johan Galtung, expresa que los conflictos son: "inherentes a todos los sistemas vivos en cuanto portadores de objetivos". (p.61)

Como lo expresa Vinyamata (2003a), "*...el conflicto es un fenómeno universal inherente al ser humano y no debe ser visto como algo negativo. Gracias a los conflictos las sociedades progresan y se consiguen mejoras para los seres humanos*". (p.73).

Para Pello y Pello (2007), el conflicto es propio de la conducta humana, en toda convivencia existe el conflicto, contribuye a la pluralidad y a la convivencia democrática. El conflicto no puede considerarse como algo negativo, en las aulas de clase se viven a diario diferentes situaciones, motivados por diversos factores que pueden causar alegría, tristeza, tranquilidad, ira, etc., todo esto si es manejado adecuadamente desde el diálogo reflexivo y el debate respetuoso, se podrá desarrollar habilidades personales y sociales que favorecerán la convivencia en el aula.

De igual manera Hicks (1999), expresa que *“el conflicto es un modo de comunicación y una parte inevitable de nuestras vidas”* (p.73). Con lo anterior se entiende que el conflicto es parte del ser humano, que depende la forma de comunicación que maneje el grupo, de esta misma manera se obtendrá adecuadas soluciones al conflicto.

Por consiguiente, Chaux (2012), expresa que *“la mediación de los conflictos es un proceso en el cual un tercero neutral les ayuda a las partes involucradas en un conflicto a buscar un acuerdo de beneficio mutuo”* (p.103). En una mediación los implicados acceden a conciliar de manera voluntaria en donde el mediador contribuye para que las partes lleguen a comunes acuerdos por sí mismas no por imposición de dicho mediador.

Dificultades del Aprendizaje

Las dificultades de aprendizaje se presentan con un término bastante amplio que se encuentra en auge en relación con los procesos educativos de la actualidad, para Romero y Lavigne (2005), presentan una mirada de estas, en relación directa con las que se evidencian en el aula y los subtipos de las mismas, partiendo de las dificultades como un grupo de trastornos que en

primera medida son análogas a las necesidades educativas especiales en comparación con otros estudios donde hacen la diferenciación en lo particular a las dificultades que pueden presentar los estudiantes en las actividades escolares diarias.

No obstante, para estos autores no es conveniente la generalización del tema ya que en algunos casos se presenta dificultades en los procesos cognitivos como atención, percepción y memoria, por diferentes causas como neurológicas o discapacidades que requieren diagnósticos clínicos y manejo por especialistas, por tal motivo plantean unas subcategorías específicas de las dificultades del aprendizaje como son problemas escolares (PE), bajo rendimiento escolar (BRE), dificultades específicas del aprendizaje (DEA), trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDSH).

Rendimiento Académico

Es complejo encontrar una definición específica de rendimiento académico ya que este puede ser entendido de diversas maneras según las diferentes variables que actúan sobre este; Una de las definiciones más conocidas a nivel escolar está relacionada con el nivel de conocimientos que adquiere el estudiante y los resultados demostrados en los diversos procesos de evaluación, para Pascual (1994) "*el rendimiento académico, es en definitiva, el nivel de adquisición de conocimientos y hábitos culturales que se persiguen mediante la actividad educativa del centro escolar.*" (p 29)

Diseño Metodológico

El fenómeno escolar objeto de estudio de la presente investigación, permite

enfocar ésta hacia un tipo de investigación cualitativa, tomando como marco el paradigma interpretativo, enfoque cualitativo y un diseño fenomenológico que permitirá establecer la ruta el logro de los objetivos.

Las estrategias utilizadas en la investigación para la recolección de datos y que hacen parte del diseño fenomenológico fueron; la entrevista, la cual fue aplicada a los docentes para conocer la perspectiva frente al problema de investigación, la observación directa en diferentes espacios y actividades de los estudiantes para lograr conocer sus reacciones ante diversas acciones y las narraciones de los acontecimientos observados.

Técnicas de análisis de la información

Esta investigación aplicó la técnica de la Triangulación para el análisis de la información.

La triangulación es una técnica de recolección de datos la cual pretende una convergencia de los resultados.

Para Cerda (2002), "*El principio de triangulación y de convergencia no es otra cosa que una técnica, o quizás una estrategia para alcanzar estos niveles de credibilidad interna y externa*" (p.50), esta técnica es la más utilizada en la investigación cualitativa.

Resultados

Se da inicio a la descripción de los resultados, en donde a continuación se expresarán los hallazgos encontrados: una de las causas del conflicto en el grado 402 se produce por la diferencia de ideas e intereses convirtiéndose en

algo natural en los estudiantes, seguidamente se pudo encontrar que otro factor relevante en el conflicto es el escaso respeto, evidenciándose en los estudiantes poca tolerancia en la interacción con sus pares, sobreponiendo las opiniones de unos sin tener en cuenta las de los demás, todos estos aspectos contribuyen o son los causantes del conflicto.

Para Pello y Pello (2007), el conflicto es propio de la conducta humana, en toda convivencia existe el conflicto, contribuye a la pluralidad y a la convivencia democrática. El conflicto no puede considerarse como algo negativo, en las aulas de clase se viven a diario diferentes situaciones, motivadas por diversos factores que pueden causar alegría, tristeza, tranquilidad, ira, etc., todo esto si es manejado adecuadamente desde el diálogo reflexivo y el debate respetuoso, se podrán desarrollar habilidades personales y sociales que favorecerán la convivencia en el aula.

Seguidamente en la subcategoría que hace referencia a agresión verbal, se encontró que sí se presenta agresión verbal entre los estudiantes dentro de la institución educativa, por lo cual se puede nombrar el uso de un vocabulario poco apropiado entre pares; el llamar a sus compañeros por medio de apodos, el empleo de palabras de doble sentido, de igual manera el no uso de las palabras de cortesía como dar las gracias y pedir el favor, todo esto da pie a generar conflictos entre estos estudiantes.

Continuando con la subcategoría que hace referencia al diálogo, según los resultados obtenidos se evidencia que los estudiantes cuando se presentan casos o situaciones sencillas ocasionalmente logran procesos de mediación entre ellos mismos, pero cuando la situación es más compleja necesitan de un tercero o adulto que ayude a escuchar cada una de las partes para que se logre

el proceso de mediación y dar solución al conflicto a través de la vía del diálogo.

Daza y Vega (2004), realizan una comparación entre el aula y la sociedad, que implica la búsqueda del bien común, en donde el docente tiene una gran responsabilidad en cuanto a buscar estrategias o herramientas que contribuyan a la sana convivencia, dado que los conflictos no se pueden eliminar del contexto educativo, sino que por el contrario son parte de la cotidianidad en las escuelas, asimismo, se debe aprender a manejarlos de manera constructiva, utilizando el diálogo y la mediación como parte de la solución de estos.

De acuerdo a lo anterior, se evidenció que los estudiantes cuando se les presenta una situación conflictiva generalmente necesitan de una tercera persona o adulto, evidenciándose poca capacidad para escuchar los diferentes argumentos del otro que les permita tomar una postura positiva frente a la situación.

Cabe resaltar, lo expresado por Tuvilla (2004), sobre la importancia de *“Educar en y para el conflicto ofrece, pues, una oportunidad sin igual para renovar las prácticas educativas y la construcción colectiva de valores socialmente significativos y promoviendo un tipo de comportamiento individual, colectivo e institucional...”* (p.283).

Ahora bien, otra de las causas que se hacen evidentes al momento de un conflicto, es que los estudiantes presentan dificultad el uso de las distintas herramientas tales como el diálogo para la resolución de los problemas, del mismo modo, su manera para resolver la situación es a través de una comunicación poco apropiada que desencadena en situaciones de agresividad verbal y física.

Con respecto a lo anterior, desde la base teórica Chauv (2012) expresa que “*la mediación de los conflictos es un proceso en el cual un tercero neutral les ayuda a las partes involucradas en un conflicto a buscar un acuerdo de beneficio mutuo.*” (p.103). Según el autor los procesos de mediación son la base para la resolver las diferentes situaciones conflictivas, entonces se hace evidente en los estudiantes objeto de muestra que no ponen en práctica las diferentes herramientas para lograr el beneficio de cada una de las partes cuando se presenta un conflicto, tomando esa situación de manera negativa no como un aspecto positivo.

Asimismo, los resultados muestran que los estudiantes presentan dificultad para seguir las normas que se establecen en los diferentes lugares de la institución educativa, ya que se les debe recordar cuáles son estas normas de comportamiento, porque ellos hacen caso omiso y esto especialmente en las áreas comunes, que es en donde más se aglomeran los estudiantes, generando diversos conflictos que generalmente son propiciados por malos entendidos, faltas de respeto, invasión de los espacios de sus compañeros o por la toma de objetos ajenos sin la debida autorización del dueño, dando pie a situaciones que afectan directamente la convivencia escolar.

Continuando con los resultados obtenidos los estudiantes de este grado, presentan diferentes situaciones y comportamientos en los que indican que sí se presenta conflicto escolar, asimismo, se evidencia que este tipo de situaciones afectan y crean distractores que no permiten que los estudiantes puedan seguir y ejecutar instrucciones a cabalidad, afectando de esta manera el mantener su atención centrada, impidiendo que logren concentrarse en el desarrollo de una actividad específica, viéndose reflejado todo lo anteriormente mencionado en el desarrollo de los procesos de aprendizaje.

Con relación a lo anterior, y ubicando este resultado en la subcategoría de capacidad de concentrarse, se obtuvo que los estudiantes del grado 402 en cuanto a su nivel de atención y concentración se da por periodos de tiempo cortos, se distraen con gran facilidad ante los diferentes estímulos, no logrando mantener la atención centrada en las diferentes indicaciones, actividades o aprendizajes, en varios de los casos no pueden terminar sus actividades y cuando lo logran no es de la mejor calidad el trabajo realizado. En cuanto a lo que se refiere a evocar los diferentes aprendizajes se evidencia dificultad porque al estar pendientes de los diferentes distractores ya sea por situaciones conflictivas o de diferentes índoles no toda la información queda almacenada en su memoria de largo plazo.

Tomando como base, lo expresado por Torres y colaboradores (2006) *“la atención actúa seleccionando información para controlar el procesamiento de la información, mediante la activación e inhibición de los procesos en curso, para alcanzar las metas del organismo”* (p. 189). Se puede analizar que los estudiantes objeto de muestra, presentan dificultad en cuanto a la selección y organización información, dado que pierden fácilmente el foco de atención por las diferentes situaciones distractoras en el contexto, específicamente el conflicto generado por causas anteriormente mencionadas.

El neuropsicólogo y médico ruso Alexander Luria (como se citó en Iñigo, 2001), expresa que la atención es un proceso en el cual se selecciona la información necesaria y de la misma manera se mantiene el control sobre la misma. (p. 167)

De igual manera, los estudiantes de este grado presentan dificultad para lograr alcanzar los diferentes objetivos o metas propuestas, ya que tardan un poco más en la adquisición de los nuevos saberes, evidenciándose un ritmo de

aprendizaje menor, necesitando más tiempo y mayor cantidad de actividades para el procesamiento e interiorización de los diferentes conocimientos.

Asimismo, se reafirma lo anterior con lo expuesto por Navarro (2003), en donde manifiesta que los estudiantes que buscan el éxito, poseen habilidades cognitivas que permiten que se identifiquen y se proyecten como líderes, capaces de reconocer sus equivocaciones y buscar soluciones, también enfrentan los retos escolares, tienen autoestima y autoconfianza, manifiestan se esfuerzan por cumplir con los compromisos académicos.

Las situaciones de conflicto escolar entre los estudiantes de este grado van enfocadas a las agresiones verbales y ocasionalmente a las agresiones físicas, por ende, estas situaciones generan ambientes de aprendizajes poco positivos. Por consiguiente, las relaciones personales de los estudiantes no son las más favorables, desencadenado un bajo rendimiento escolar de éstos, que no alcanzan los mínimos en el logro de los objetivos.

Para Martínez (2007) las relaciones interpersonales tienen incidencia en el proceso de aprendizaje, *“los beneficios de la cooperación entre alumnos se dejan sentir en varios frentes: aumento y fortalecimiento de lazos interpersonales, reducción de conflictos intra e intergrupales y mejora del rendimiento académico”* (p. 68).

De acuerdo con, Boujon y Qualreau (2004) el rendimiento escolar está estrechamente relacionado con el desarrollo de habilidades como la atención que es un proceso cognitivo que le permite al estudiante fijar su interés en un actividad o acción pedagógica que se esté desarrollando dentro o fuera del aula de clase, los estudiantes pueden presentar atención selectiva o focalizada que es la que permite centrarse en una sola acción, también se presenta la atención dividida, entendida como la capacidad de dar respuesta a dos o más

acciones simultáneamente, y la atención sostenida que se caracteriza por ser la capacidad de mantener el interés en una acción por largo periodo de tiempo.

El conflicto escolar que se presenta en los estudiantes del grado 402, influye negativamente en diferentes aspectos desencadenando distintas situaciones que afectan los procesos de atención, interiorización y evocación de los aprendizajes, al igual que las relaciones interpersonales entre pares, generando ambientes de aprendizaje poco apropiados, que de ninguna manera contribuyen al logro de los objetivos.

Continuando con los resultados obtenidos y confrontando la pregunta problema anteriormente mencionada, los estudiantes de este grado no reconocen las herramientas útiles en los procesos de mediación que contribuyen a que los conflictos que se presentan entre ellos, puedan ser usados como instrumentos de construcción de ambientes más sanos, en pro del bienestar de todos.

Ahora bien, según lo planteado por Ortega, Mínguez y Saura (2003), en donde se confrontan dos términos los cuales tienden a confundirse en el ámbito escolar como son el conflicto y violencia en el aula, expresando que *“Se habla de violencia de un modo indiscriminado cuando sólo estamos ante conflictos que, aun rompiendo el clima normal de la clase o del centro, no representan manifestaciones que lesionen física o psíquicamente a profesores o alumnos”* (p.20).

Conclusiones y recomendaciones

Según la investigación realizada y teniendo en cuenta el objetivo general de este trabajo “Describir la Influencia del conflicto escolar en las dificultades del

aprendizaje de los estudiantes de grado 402 del colegio Paraíso Manuela Beltrán, Sede C localidad Ciudad Bolívar”.

En esta investigación se utilizaron dos instrumentos; una guía de observación a una muestra de la población conformada por siete estudiantes, una entrevista semi estructurada a cinco docentes que orientan clases en este grado, según los resultados obtenidos en este estudio, se puede concluir que, sí se presenta conflicto en los estudiantes, teniendo incidencia sobre los procesos básicos de aprendizaje como la atención que afectan el rendimiento académico.

Ahora bien, los conflictos que se presentan entre los estudiantes, generan distractores que interrumpen los diferentes procesos de aprendizaje, creando ambientes poco apropiados en donde es complejo mantener la atención centrada, ya que se pierde el hilo conductor en la actividad que se esté realizando.

Cada una de estas situaciones de conflicto escolar que interfieren en la sana convivencia entre los estudiantes del grado 402, generan unos ambientes escasos de aprendizaje en donde el objetivo no es construir entre todos el conocimiento, sino que por el contrario obstaculizarlos, evidenciándose en un clima de tensión, de bajo nivel de respeto, en el cual el último lugar se le deja a la construcción de nuevos conocimientos y la adquisición de los mismos, viéndose reflejado en el mínimo alcance de los logros propuestos, es decir su rendimiento académico es bajo.

Otro aspecto fundamental para agregar, el cual es importante trabajar en la institución educativa, es el uso de un vocabulario adecuado ya que reiteradamente los estudiantes utilizan un lenguaje soez, este aspecto pasa

desapercibido para los estudiantes y docentes que han naturalizado este lenguaje.

En lo que se refiere a la agresión física no es una constante entre los estudiantes de este grado, ocasionalmente se han presentado situaciones de este tipo, a consecuencia de pocas herramientas para la resolución de las situaciones en donde el conflicto trascendió hasta este tipo de agresión. No obstante, cabe mencionar que nuestro país ha vivido décadas de violencia, que ha sido transmitida de generación en generación, asignando a la escuela una amplia responsabilidad en la construcción de la sociedad actual y futura, de la misma manera el replanteamiento de una escuela pensada en pro de mitigar toda forma de violencia y en donde sus estudiantes puedan ser conscientes y tolerantes ante las diferentes formas de pensar y actuar de sus compañeros, dado que cada ser humano concibe el mundo de una manera a diferente dependiendo de los diferentes factores que hayan influenciado su vida, este ideal de escuela no se construye de un día para otro, es un trabajo arduo, que involucra diferentes actores.

Con respecto a lo anterior, se hace necesario implementar diferentes estrategias a nivel institucional, que contribuyan a fortalecer los procesos de comunicación asertiva entre los estudiantes, en donde el diálogo sea la base para la resolución de los distintos problemas y que sea tomado el conflicto de manera positiva en donde cada uno de los implicados se concientice de que a través de esta oportunidad se puede transformar la realidad escolar y personal.

El estudio permitió evidenciar que los estudiantes regularmente necesitan de un adulto para poder resolver las diferentes situaciones conflictivas que se presentan, lo que permite concluir que es necesario capacitación, para docentes y estudiantes, en donde se logre empoderar a los estudiantes en los

diferentes procesos de mediación, que les permita resolver de forma asertiva las diferentes situaciones que se presentan.

Es oportuno señalar la importancia de manejar un criterio unificado institucionalmente en cuanto al proceso de mediación frente a las situaciones conflictivas que se presentan a diario, ya que cada docente maneja un discurso diferente sobre el tema, aunque en la institución existe un conducto regular que se encuentra contemplado en el manual de convivencia para el manejo de las diferentes situaciones dependiendo el tipo de falta, no hay un protocolo para el manejo del conflicto específicamente.

Asimismo, es importante resaltar que los conflictos que se presentan en los diferentes espacios de la institución trascienden al aula de clase, interrumpiendo el desarrollo de las actividades, generando que los estudiantes se dispersen y su nivel de atención sea bajo, como consecuencia de este proceso el rendimiento escolar no es el más satisfactorio, se hace necesario aclarar que en el rendimiento escolar no incide un solo factor, sino por el contrario influyen diferentes causas, tales como el contexto social, familiar, escolar, etc.

Esta investigación hace un aporte significativo a los diferentes estudios que se han realizado acerca del conflicto escolar, ya que la mayoría de estos se han centrado en la patología del conflicto que es la violencia, no obstante, un índice bajo han trabajado acerca de la prevención de esta, cabe mencionar que el conflicto es algo natural del ser humano, pero cuando no se cuenta con las herramientas adecuadas para el manejo de éste, se torna en situaciones negativas que en nada aportan en la convivencia escolar.

Referencias

- Boujon, Ch., Qualreau, Ch. (2004). *Atención, aprendizaje y rendimiento escolar*. Madrid: Narcea, S.A. Ediciones.
- Castorina, J., Dubrosky, S (2004). *Psicología, cultura y educación, perspectivas desde la obra de Vigotsky*. Buenos Aires. Novedades Educativas.
- Cerda, H (2002). *Elementos de la investigación*. Bogotá: El Búho.
- Chaux, E., Lleras, J., Velásquez, A. (2004). *Competencias Ciudadanas: De los Estándares al Aula Una propuesta de integración a las áreas académicas*, Bogotá: Uniandes.
- Chaux, E. (2012). *Educación, convivencia y agresión escolar*. Colombia: Editorial Alfaguara
- Daza, B., Vega, L. (2004). Aulas en Paz. En Chaux, E., Lleras, J, y Velásquez, A. *Competencias Ciudadanas*. (p.28). Bogotá: Ediciones Unidades.
- Hicks, D (1999). *Educación para la paz: cuestiones, principios y práctica en el aula*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Iñigo, I (2001). *Las Estrategias de Persuasión en la Cámara de los Comunes*. Boca Ratón, Florida: Dissertation.
- Martínez O & Pérez, V. (1996). Factores Determinantes del rendimiento académico en enseñanza media. *Psicología Educativa. Revista de los psicólogos de la educación*. 1996. Vol.2 p.1-15. Recuperado el 8 de julio de 2018 de: <https://ebookcentral.proquest.com/lib/ucooperativas/detail.action?docID=3156238>.
- Martínez, O.V. (2007). *La buena educación: reflexiones y propuestas de la psicopedagogía humanista*.2007. Barcelona: Antrhopos.
- Navarro, E. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1 (2), 0. Recuperado el 11 de julio de 2018 de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55110208>
- Ortega, P., Mínguez, R., Saura, P (2003). *Conflicto en las aulas*. Ariel Educación:

España.

- Pello, A., Pello, A. (2007). *Aprender a convivir: Un reto para la educación secundaria obligatoria*. España.: Wolters Kluwer.
- Romero, J. F. Lavigne, R. (2005). *Dificultades en el Aprendizaje: unificación de criterios diagnósticos*. C.E.J.A., D. G. de participación y solidaridad educativa, Sevilla.
- Tapia, J. (1997). *Motivar para el aprendizaje: teoría y estrategias*. Barcelona: Edebé
- Torres, J., Tornay, F., Gómez, E (2006). *Procesos psicológicos básicos*. Madrid: McGraw-Hill interamericana de España S.A.U.
- Train, A. (2004). *Agresividad en niños y niñas*. Madrid: Narcea.S.A.
- Tuvilla, J (1998). *Educación en derechos Humano: Hacia una perspectiva global*. España: Desclée de Brouwer.
- Tuvilla, J (2004). *Cultura de paz: fundamentos y claves educativas*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Vinyamata, E. (2003a). *Aprender del conflicto: Conflictología y educación*. Barcelona: Grao.
- Vinyamata, E (2003b). *Tratamiento y confrontación de conflictos*. España: Ariel S.A
- Vinyamata, E. (2012). *Vivir y convivir en paz*. Barcelona: Grao
- Zaczyk, C. (2002). *La agresividad Comprenderla y evitarla*. Buenos aires: Paidós.

ESTRUCTURAS INVESTIGATIVAS: EPISTEME GENERATIVA PARA LA INTERNACIONALIZACIÓN EN EL PROGRAMA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**RESEARCH STRUCTURES: GENERATIVE EPISTEME FOR INTERNATIONALIZATION IN THE EDUCATIONAL INVESTIGATION PROGRAM****Ginoid Franco**gfranco@uc.edu.ve

ORCID 0000-0002-5410-9381

Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Carabobo, Valencia, Venezuela

Petra Grandpetragrand@yahoo.es

ORCID 0000-0001-6295-4342

Facultad de Ingeniería. Universidad de Carabobo, Valencia, Venezuela

Brígida Ginoid Sánchez de Francoginoiddefranco@gmail.com

ORCID 0000-002-3808-5092

Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Carabobo, Valencia, Venezuela

Recibido: 07/06/2019 – Aprobado: 09/10/2019

Resumen

El escenario actual nos obliga a debatir en los espacios académicos la urgencia de una nueva forma de pensar, mirar al mundo y un abordaje innovador en tiempos de movilidad académica que permitan elevar y adecuar a criterios internacionales la calidad académica e investigativa del Programa Maestría en Investigación Educativa de la Facultad de Ciencias de la Educación UC. Por este motivo, la investigación que se presenta tiene como intencionalidad comprender la internacionalización del programa en investigación educativa a través su estructura investigativa, Para ello, la misma se sustenta teórica-epistemológicamente en el paradigma de la complejidad donde se utiliza el método de la hermenéutica para la comprender los lineamientos académico-investigativos de internacionalización mediante el análisis de contenido.

Palabras Clave: Calidad académica, internacionalización, estructuras investigativas.

Abstract

The current scenario forces us to debate in academic spaces the urgency of a new way of thinking, looking at the world and an innovative approach in times of academic mobility that allow the academic and investigative quality of the Master in Research Program to be raised and adapted to international criteria. Educational of the Faculty of Sciences of the Education UC. For this reason, the research presented is intended to understand the internationalization of the educational research program through its research structure. For this, the research is supported theoretically and epistemologically in the paradigm of complexity where the hermeneutic method is used to understand the academic-investigative guidelines of internationalization through content analysis.

Keywords: Academic quality, internationalization, research structures.

Contexto situacional de la internacionalización en las universidades de Latinoamérica

En las últimas tres décadas ha quedado en evidencia que la vía para llevar a cabo un proceso de interacción regional entre las demandas del individuo (formación como sujeto global con alto nivel de profesionalización competitivo) y su satisfacción (ingresar al mercado de trabajo bajo un ámbito sin fronteras) es a través de la socialización e intercambio de conocimientos y saberes con otros países, específicamente en los estudios de postgrado.

De allí, la necesidad que emerja desde las universidades una visión de formación global del sujeto con transcendencia dentro de la sociedad, capaz de desenvolverse bajo nuevas relaciones de trabajo, asegurando la adecuación de nuestros saberes hacia lo internacional producto del nuevo orden social establecido donde, las ofertas académicas de los estudios de postgrado estén orientadas a desarrollar competencias al individuo, siendo la respuesta a esta exigencia: la cooperación e integración.

En este propósito, en el marco de la Declaración de Incheon (2015) y la Agenda 2030 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la ONU (2018) se reafirma el deber de la Universidad como centro de reflexión y generación de conocimiento de formar un profesional que aporte a la sociedad global soluciones y, desde todos los escenarios, contribuya a solucionar problemas sociales, lo que significa la formación integral y responsable de un ciudadano capaz de resolver las demandas que le circundan, adecuarse con ingenio y audacia a los desafíos que le proyecta la incertidumbre; y, consciente del compromiso del conocimiento compartido como única posibilidad válida para concretar el crecimiento y lograr así el desarrollo de nuestros pueblos.

Para dar continuidad y verificar el cumplimiento de dicho mandato con una visión de la educación para los próximos quince años, la UNESCO en el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2019. Migración, Desplazamientos y Educación: construyendo puentes, no muros, presenta las acciones nacionales e internacionales que han asumido los países, se reconoce que la internacionalización afecta hoy a más países que nunca y tiene importantes consecuencias para el intercambio de ideas y conocimiento; por esta razón deben promulgarse marcos regulatorios de cualificación comunes y créditos académicos como vía para estimular la movilidad estudiantil, mejorar clasificación a nivel mundial y la remuneración del docente.

Por su parte, ya la Conferencia Regional de la Educación Superior (CRES-UNESCO) en el año 2008 y ratificado en el 2018, puntualizaba varias acciones que las universidades tendrían que asumir y desarrollar para avanzar hacia la internacionalización: a) el fomento de la movilidad intrarregional de estudiantes, investigadores, profesores y personal administrativo, incluso, a través de la implementación de fondos específicos; b) el emprendimiento de proyectos conjuntos de investigación y la creación de redes de investigación y docencia multiuniversitarias y pluridisciplinarias; y, c) el establecimiento de instrumentos de comunicación para favorecer la circulación de la información y el aprendizaje.

Todo lo planteado por estos organismos internacionales, ha encaminado a la mayoría de las universidades de Latinoamérica y el Caribe en procesos permanentes de mejoramiento para elevar los estándares de calidad educativa, prestigio y reconocimiento en relación con otros países, es el caso de Colombia, país que ha integrado para estos fines la internacionalización, la cual otorga una dimensión internacional e intercultural a la docencia e

investigación en la educación superior a través de la movilidad académica de estudiantes, docentes e investigadores. De igual forma, se abarcan aspectos en la formulación de programas de doble titulación; el desarrollo de proyectos conjuntos de investigación, la internacionalización del currículo; así como la conformación de redes de conocimiento de carácter regional y la celebración de convenios de reconocimiento mutuo de los planes de estudios en la educación superior.

Por su parte, Mollis (2010) la conceptualiza *“como una organización epistémica y programática del saber cuyas codificaciones se despliegan a escala global planetaria, instituyendo referencialidades y demandas de formación profesional estandarizada, traducidas en sistemas internacionales de evaluación y acreditación de la educación superior”*. (p.15) Lo que implica, no solo desdibujar las fronteras sino transformar los principios generadores de conocimiento de lo local a lo global bajo una relación recíproca entre el todo y las partes. Cabe destacar, que si bien es cierto que es un proceso impulsado desde el seno de las Universidades, el mismo, debe contar con el apoyo del Estado al promover políticas que se articulen de manera armónica a las distintas líneas de acción que lleven estas casas de estudios en materia de internacionalización, así como el Ministerio de Educación Superior de Colombia ha trazado el camino de la gestión de internacionalización brindando la posibilidad de inserción de estudiantes en un mundo globalizado.

En el caso de Venezuela es recientemente cuando algunas universidades han venido consolidando una estructura normativa y académica para impulsar la internacionalización de los programas de postgrado caso especial la Universidad Central de Venezuela, Universidad de los Andes y la Universidad Católica Andrés Bello, alcanzando esta última altos criterios de internacionalización como: incorporación a sus planes de estudios de un

segundo idioma, oferta académica a distancia, homologar los programas de postgrado de acuerdo a los lineamientos académicos-curriculares exigidos en países como Colombia y Ecuador lo que ha favorecido su visibilización internacional y la demanda de estudios de estudiantes extranjeros. Todo ello aun cuando desde el 2003 se mantienen las limitaciones en cuanto a control cambiario y las subsiguientes limitaciones en los pagos con divisas extranjeras.

Ahora bien, de la revisión normativa en el ámbito nacional se observa una Ley de Universidades (1970) con treinta años de vigencia en cuyos artículos 1 y 2 se menciona el rol que estas instituciones deben cumplir en el esclarecimiento de los problemas nacionales, no obstante, es una Ley que no responde a los escenarios nacionales ni regionales que en este momento demanda la formación y la proyección de las universidades en contextos de globalización, aun cuando luego con la promulgación en el año 1999 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV) el Estado Venezolano inicia cambios regulatorios y va implementado una serie de políticas públicas que persiguen abrir el camino para la construcción de un sistema público moderno en lo político, social y educativo al reconocer el principio de autonomía universitaria, la educación como un servicio público y la incorporación de la dimensión de internacionalización aunque en la práctica veinte años después se observen dificultades en su materialización.

Por ello, para comprender el contexto de la internacionalización que se desarrolla en las universidades venezolanas es necesario partir por delimitar el sistema de educación superior y comprender las políticas que se desarrollan en el marco de las relaciones de los diferentes actores que participan en la misma. Políticas que tienen su sustento normativo en los artículos 102, y 103 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) que sitúan

a la educación como un derecho fundamental consustanciado con los fines del Estado en el artículo 03 del mismo texto constitucional, lo cual condujo a cierto desarrollo legislativo general y especial en materia educativa. Respecto a las políticas públicas, se derivaron del Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación 2014–2019 un conjunto de estrategias que pretendían apalancar y acelerar el proceso de transformación social y específicamente en el ámbito educativo al desarrollar la educación intercultural bilingüe, garantizar los accesos al conocimiento para universalizar la educación superior con pertinencia y fomentar el intercambio permanente de personalidades del ámbito político, social, académico y religioso.

Actualmente en el Plan de la Nación 2019-2025 se proyecta la dimensión social que permitirá la masificación, calidad y currículo, matrícula, alimentación escolar, atención al docente, pertinencia y relación con el trabajo, así como profundizar el desarrollo educativo y tecnológico en un marco pertinente y eficiente y fortalecer el Sistema de Formación Universitario tanto en sus componentes éticos como técnicos. Frente a estos objetivos planteados como política de Estado, la educación superior y sus instituciones destacan como esenciales capacitar a los ciudadanos para el ejercicio profesional, de investigación y promover la formación integral enfocada al servicio social.

Esto se contrapone con la realidad donde no se ha afrontado el proceso de internacionalización con acciones entre las entidades de gobierno y las instituciones universitarias, cuyo resultado ha devenido en poca articulación, multiplicidad de objetivos y la inexistencia de un proceso unificado que permita insertar la educación superior de Venezuela en un contexto global. Ahora bien, frente a estos escenarios descritos ¿qué avances en esta materia presenta la Universidad de Carabobo? Cabe reflexionar parafraseando a

Morín (1999) ¿la universidad está preparada para pensar globalmente cómo lograr la integración de la investigación en los programas de postgrado FaCE UC? Y ¿existe correspondencia entre la investigación y el orden del mundo? Es decir, en verdad la Universidad de Carabobo está transitando el camino hacia la internacionalización de sus programas y todas las acciones dentro de los distintos componentes especialmente el investigativo va en correspondencia con el nuevo orden del mundo.

Todo apunta a pensar que existen pocos logros que exhibir en cuanto a la internacionalización de la docencia e investigación en la Universidad de Carabobo (UC), evidenciándose la necesidad de construir un sistema de gestión del conocimiento para integrar y repensar la función docencia e investigación tanto de pregrado como postgrado teniendo un rol fundamental la Direcciones de Investigación y Producción Intelectual que permita la direccionalidad de las líneas de investigación en ambos niveles: pertinencia investigativa y promoción de estructuras.

De modo, como lo señala Franco (2017) a través de la gestión del conocimiento se puede mejorar el desempeño de la organización, pero si se *“involucra la planeación de estrategias y el establecimiento de políticas y además la colaboración de todo el personal de la organización con un alto sentido de compromiso para ejecutar su trabajo y la aceptación del proceso”* (p.271) razón por la cual se puede avanzar con el impulso en posgrado de cada Comisión Coordinadora de los Programas; en el caso de la maestría de Investigación Educativa, la cual desempeña un papel especialmente importante en el desarrollo de las capacidades investigativas y por lo tanto, generación de conocimiento ya que en este nivel de quehacer universitario debe estimularse más la creación de redes académicas internacionales en la

investigación, de acción social y gestión académica pasando a redefinirse las políticas institucionales de investigación y de internacionalización.

Es fundamental la adaptación de la educación como una disciplina abierta a la problematización de los asuntos actuales en permanente revisión curricular para estar en consonancia con las demandas sociales y laborales que permitan a la universidad y sus programas de 4 y 5 nivel tener visibilidad académica e investigativa con competitividad con países de Latinoamérica y el Caribe, de allí el considerar a la universidad como un lugar de ruptura y apertura del conocimiento para lograr la formación profesional de estos tiempos.

Investigación como política universitaria en la Universidad de Carabobo

En cuanto a las políticas institucionales la Universidad de Carabobo (UC) diseña un Plan Estratégico Institucional (PEI) para los periodos 2017/2021 como instrumento para definir, a través de un proceso de reflexión y participación de la comunidad universitaria, el futuro hacia el que debe encaminarse la Institución, el cual contempla seis (06) ejes estratégicos, siendo el quinto (05) eje la internacionalización de los estudios de pre y postgrado denominado *Gerencia Universitaria y Cultura Organizacional*, allí se fijan acciones para desarrollar programas y líneas adecuadas para el desarrollo académico y profesional en consonancia con *el "panorama nacional, latinoamericano y mundial, desde una perspectiva abierta a la evolución y al contexto de renovación de los modelos de enseñanza, investigación, innovación, desarrollo, transferencia, organización y gestión"* (p. 4)

A pesar de contarse con esta línea de acción, no se han desarrollado políticas internacionales definidas por la institución que materialicen lo contenido en dicho plan, siendo aislados y sin sustento institucional adecuado cualquier avance en esta área realizado por las distintas Facultades y observándose en la cotidianidad académica que emerge un vacío institucional-académico, que deviene al no existir lineamientos aprobados por las máximas instancias - Vicerrectorado Académico/Consejo Universitario- a diferencia de universidades como las anteriormente señaladas que cuentan con un marco normativo y estructura para tal fin.

Este vacío se manifiesta en la demanda existente de estudiantes, docentes e investigadores que se encuentran en otros países y desean culminar sus estudios de postgrado o desean homologar sus estudios, no obteniendo una respuesta por no estar adecuados nuestros contenidos, ni contar con sustento legal e institucional que les permita garantizar su prosecución y a la institución la captación de matrícula extranjera. Todo esto, trae como consecuencia estar rezagados en Latinoamérica y el Caribe en torno a: unificación de criterios académicos- investigativos, oferta de titulaciones a distancia en pre y postgrado, cursos de estudios avanzados bajo criterios internacionales, todas estas transformaciones son necesarias para lograr un desarrollo sostenido en el ámbito académico e investigativo, la ausencia de ellas evidencia que la institución ha entrado en una especie de letargo sin capacidad de transformarse y fortalecerse, donde el porvenir profesional de los ciudadanos es poco previsible no aptos al cambio bajo esquemas de enseñanza ya superados en relación a otros países.

Lo que significa que tres años posterior a la elaboración del PEI seguimos sin dejar atrás el pensamiento local, aunque de manera incipiente se presenten discusiones, propuestas y especialmente desde la Facultad de Ciencias de la

Educación se empieza a pensar en la necesidad de internacionalizar nuestros programas y la creación de estructuras investigativas en la búsqueda de integrar los estudios de posgrado y lograr consolidar progresivamente la internacionalización.

Estas estructuras organizativas del conocimiento se articulan con unidades que tendrán como finalidad la producción, asesoría y coordinación de la investigación en la FaCE reconociéndose también otras estructuras no tradicionales como las planteadas por Nonaka y Takeuchi. De modo que, es importante la existencia de una política y procedimientos institucionales definidos para la internacionalización cuya formulación sea producto de un amplio consenso, siendo así las líneas gruesas de acción institucional que deberían seguirse por la institución las siguientes:

1. Gestión de la internacionalización: La construcción de políticas claras sobre el tema de internacionalización que permita potenciar sus beneficios y afrontar los retos. Para tal fin, debe crearse una instancia encargada como en el caso de otras universidades hermanas.
2. Movilidad académica internacional: asegurar el desplazamiento de estudiantes, docentes e investigadores entre distintos sistemas de educación superior en el mundo a través de estancias cortas, semestres académicos, pasantías y programas de doble titulación.
3. Internacionalización del currículo: una dimensión internacional a la educación superior mediante la enseñanza de lenguas extranjeras, currículos con visión internacional, y mediante incentivos a la presencia de estudiantes y docentes extranjeros, entre otros mecanismos que se contemplen en nuestra normativa interna
4. Internacionalización de la investigación: desarrollo de iniciativas conjuntas de investigación entre las estructuras investigativas

existentes y sus pares en otros lugares del mundo, con el fin de facilitar el intercambio de conocimiento y la creación de redes globales, revistas científicas, participación como árbitros, entre otros aspectos.

De lo antes planteado, se desprende la importancia de comprender desde lo académico e investigativo, los criterios de internacionalización y la creación de estructuras investigativas sustentada en indicadores de evaluación y acreditación definidos por los organismos multilaterales promotores de la globalización académica así como de la competitividad como principio que debe regir para la prestación de los servicios de educación superior.

En este sentido, todos los esfuerzos tienen que destinarse a lograr lo que denomina Morín el desarrollo de la aptitud para contextualizar y totalizar los saberes como imperativo para la educación (1999:27); esto lleva a la organización de conocimiento, la unión de saberes que se conjuguen entre el programa y la estructura investigativa permitiendo el fortalecimiento de la maestría, conocimientos manejados en la región, logrando una verdadera articulación que permita la concreción de las fases de la gestión del conocimiento.

Siguiendo a Morín (1999), un pensamiento dentro de la Universidad, con accionar que esté vinculado bajo la triada anteriormente descrita (programa-estructura- criterios de internacionalización) abrirá la misma hacia un contexto planetario, presentándose una realidad cambiante sobre los procesos de internacionalización y la urgencia de llevarlos a la UC bajo ese pensamiento para dar respuesta al momento social, político y educativo que a traviesa la universidad, sin duda que constituye el primer nivel ontológico de esta investigación donde Guba y Lincoln citados en Rodríguez, Gil y García, (1999) *señalan "se especifica cuál es la forma y la naturaleza de la realidad social y*

natural. Desde este nivel, la investigación considera la realidad dinámica, global y construida en un proceso de interacción con la misma". (p.35)

Por otra parte, en cuanto a los antecedentes que sirven de ruta a esta indagación se encuentran **Políticas de internacionalización del Posgrado: la movilidad académica en doctorados en Educación de Argentina, México y Brasil** De la Fare, Quiroz y Pacheco (2017) presentan avances de dos investigaciones, una concluida y otra en curso, donde se problematizan las políticas de Movilidad Académica Internacional (MAI) en postgrados de Argentina, Brasil y México, focalizando en doctorados del área Educativa. La estrategia metodológica combina el estudio de caso y el abordaje de la educación comparada, utilizando análisis documental y entrevistas semiestructuradas para la construcción de datos.

Asimismo, en el artículo científico titulado **Capacidades y estrategias de internacionalización del posgrado en la Universidad de Costa Rica** del investigador Muñoz (2017) se estudian las capacidades y las estrategias de internacionalización que cuenta la institución, a escala de la gestión del posgrado. Esto permitió identificar cuál es la dimensión, la naturaleza de dichas capacidades y las acciones de internacionalización que pueden posibilitar las carreras de posgrado a disponer de espacios para desarrollar iniciativas de intercambio en materia de investigación; experiencias, nuevos enfoques curriculares; pertinencia y relevancia de los estudios de posgrado para un desarrollo nacional equitativo.

Un segundo nivel es el *epistemológico*, este nivel se aborda desde un enfoque humanista a través de un modelo dialéctico que considera que el conocimiento es resultado de una interacción dialéctica entre el sujeto - sus intereses- y el objeto de estudio. Es así como la reflexión epistemológica gira

en el interés de la investigadora por comprender la realidad existente en la internacionalización llevada por otros países y generar lineamientos académicos-investigativos que permita adecuar el programa en investigación educativa de la FaCE a través de las estructuras investigativas a esos criterios establecidos. De allí, que el objeto es visto y evaluado de forma sistemática, reflexiva y crítica para llegar al origen o a las raíces del vacío académico-investigativo de los estudios de postgrado en su internacionalización para posteriormente transformar esa realidad. En este caso, los aportes de las siguientes teorías serán de gran ayuda en la solución de la traba ontoepistémica que se plantea.

Epísteme crítica (Junger Habermas)

El filósofo Jurgen Habermas en su Teoría Crítica de la Ciencia distingue tres tipos de conocimiento en los cuales Martínez Miguelez (2012) citando a Habermas, los desarrolla un interés técnico, el interés práctico o el interés emancipatorio, todos ellos establecen criterios para la construcción de teorías, siendo el último de importancia en esta investigación. Al respecto:

Interés práctico produce una racionalidad o conocimiento instrumental, que explora las interrelaciones hipotético-deductivas, la covariación de magnitudes observables (...) El interés práctico genera, según Habermas, las ciencias histórico-hermenéuticas. En nuestra interacción con otros seres humanos, aprendemos a interpretar correctamente el significado de sus acciones (...) Por último, el interés emancipatorio produce el conocimiento crítico y de la acción, fundamental en ciencias como psicología, la sociología, la educación (...) (p.83)

Pues bien, el momento histórico que vivimos se caracteriza por una profunda transformación cultural y axiológica que afecta no sólo a las concepciones de

la vida sino que impactan en la esfera de las organizaciones educativas donde es necesario repensar de manera crítica cómo es su conducción, gerencia, líneas de acción en aras de elevar la competitividad y asegurar la sostenibilidad económica y social. Esto significa la estructuración de un sistema de gestión del conocimiento que impulse los cambios curriculares e investigativos en consonancia con los tiempos de globalización, fundamentado en políticas internacionales articuladas desde las bases (Facultades) y Vicerrectorado Académico/CU quienes llevan la acción gerencial en las instituciones universitarias dirigidas hacia la calidad educativa, a adecuarse a los cambios y dar pasos para generar una nueva forma de concebir la educación en la universidad.

Episteme Hermenéutica Dilthey

El teórico Dilthey (1900) en su ensayo Origen de la Hermenéutica propone que no solo los textos escritos sino toda expresión de la vida humana es objeto natural de la comprensión hermenéutica como el modo de interpretación del problema humano, siendo el aspecto que da sentido a los procesos de investigación como forma de vivirse en y desde el mundo de relaciones interpersonales y con el entorno; sostiene de igual manera que los procedimientos que producen conocimiento del significado de los textos son las misma que lo producen en la realidad humana.

En este sentido, como base epistemológica la hermenéutica tiene como fin develar y descifrar el discurso normativo y las aspiraciones compendiadas en toda la narrativa universitaria global que se ha consolidado para explicar y desarrollar procesos de internacionalización. Esta interpretación y comprensión hermenéutica de los textos, narrativas, experiencias y documentos institucionales que permitirá encontrar elementos a la necesaria

adecuación de los programas de postgrado FaCE-UC y en especial al programa Investigación Educativa que permitan consolidar las estructuras investigativas emergentes y procesos académicos vinculados con la cultura de la internacionalización partiendo de los criterios de internacionalización manejados en países Latinoamericanos como demanda global de cooperación, producción de saberes y articulación de estudios.

En cuanto a la dimensión sociológica en esta investigación, como parte de las acciones internacionales que permitan ser una vía para encontrar el fortalecimiento de las políticas públicas, respaldadas de los entornos normativos y los marcos regulatorios nacionales e internacionales y su coherencia, el aprovechamiento del potencial de la ciencia, la tecnología y la innovación, el cierre de las brechas tecnológicas. En el año 2018 la Organización de Naciones Unidas (ONU, 2018) aprobó La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) donde aborda la calidad educativa y se asume el compromiso de aumentar considerablemente la oferta de educadores calificados, mediante la cooperación internacional para la formación en los países en desarrollo, especialmente los menos adelantados y los pequeños Estados insulares en desarrollo.

Este interés devela ya un llamado de internacionalización que deben atender nuestras instituciones universitarias, el cual articularía el interés de cooperación con la articulación académica y las alianzas investigativas. Este señalamiento de orden internacional, constituye un referente para reconfigurar el aprendizaje flexible, así como también el reconocimiento, la validación y la acreditación de los conocimientos y habilidades.

Aspectos metodológicos

La investigación seguida en este trabajo obedece a un diseño emergente y negociado, se trata entonces de un proceso de investigación hermenéutica que reconoce como válido todos los factores propios de la interacción entre los seres humanos, como parte del mismo proceso investigativo, y no solamente el aspecto racional académico. En este enfoque metodológico es necesaria de la hermenéutica para develar y descifrar el discurso normativo y el análisis de contenido buscando una nueva interpretación, alcanzando aquello que permanece oculto, realizándose el análisis de los documentos oficiales y la Ley.

Consideraciones finales

Una de los aspectos más complejos sin lugar a dudas en la Universidad, es el ejercicio de su gobierno, pues es donde nace la articulación académica, política y administrativa de la comunidad universitaria, una gerencia que debe ser capaz de comprender e impulsar los procesos de transformación universitaria es la clave para cumplir la misión social encomendada y la contribución a las llamadas “sociedades del conocimiento”. Siendo así, es necesario que la Universidad de Carabobo reflexione sobre las acciones prioritarias y pertinentes que demanda la comunidad universitaria y asumir el compromiso institucional para la construcción de un andamiaje jurídico que permitan garantizar las condiciones de sostenibilidad que se requieren en este momento para dar paso a la diversificación de las fuentes de financiamiento de la educación superior donde indefectiblemente se garantice la libertad académica y la autonomía institucional para ello.

En ese contexto, se podrá garantizar la continuidad institucional y social de la universidad, si se adoptan e incorporan determinadas demandas externas para la formación profesional en los estudios y de manera concomitante, esta situación tiende a la vez a reconfigurar, en el posgrado, las agendas y las dinámicas de la investigación, así como de la oferta académica y la investigación universitaria en general. Adicionalmente, las políticas institucionales de investigación deberán pasar, incluso, a ser redefinidas sobre la marcha bajo la revisión de líneas de investigación de acuerdo a la criterios de pertinencia y necesidades sociales-sectores productivos y luego la promoción de estructuras de investigación.

Esta agenda modernizadora solo con voluntad de quienes tienen la responsabilidad de dirigir la institución será el camino para repotenciar las funciones de docencia, extensión e investigación, esta última sin subsidios para la ciencia y la asfixia presupuestaria de la universidad. Desde esta perspectiva, la virtualización de la ofertas de postgrado, el ubicarnos en la geopolítica del saber es la vía para construcción de una nueva cultura universitaria.

Referencias

De la Fare, Quiroz y Pacheco (2017) *Trabajo preparado para su presentación en el 9º Congreso Latinoamericano de Ciencia Política, organizado por la Asociación Latinoamericana de Ciencia Política (ALACIP)*. Montevideo, 26 al 28 de julio de 2017.

Dilthey, W. (1986). *Introducción a las ciencias del espíritu. Ensayo de una fundamentación del estudio de la sociedad y de la historia*. Alianza Universidad, Madrid, España.

- Franco (2017) Clima Organizacional para una Gestión Universitaria Innovadora. *Arjé*. (Vol. 11 N° 20, pp.267-277). En <http://arje.bc.uc.edu.ve/arj20/art25.pdf> [16-03-2019]
- Martínez, M (2006) Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa. Editorial Trillas.
- Morin, E. (1999) *La cabeza bien puesta*. Argentina: Ediciones Nueva Visión.
- Mollis, M. (2008) *Las huellas de la reforma en la crisis universitaria argentina*. Argentina: En Sader, E. & Aboites, H. & Gentili, P. Argentina.
- Muñoz, L. (2017) Capacidades y estrategias de internacionalización del posgrado en la Universidad de Costa Rica. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*. (Vol. 18 N° 1, pp. 1-33) En <https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v18n1/1409-4703-aie-18-01-99.pdf> [16-03-2019]
- Organización de la Naciones Unidas (2018) Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141_es.pdf [16-03-2019]
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga. España: Segunda Edición. Ediciones Aljibe.
- Touraine, A. (1997) cuarta Reimpresión (1999) *¿Podremos vivir juntos? La discusión Pendiente: El destino del Hombre en la Aldea Global*. Argentina: Fondo de Cultural de Argentina.
- Universidad de Carabobo (2017) *Plan Estratégico Institucional 2017-2021*. Venezuela.
- Vila (2004) E. (2004) *Teoría educativa y Racionalidad Comunicativa*. España.: Servicio de publicaciones Universidad de Málaga. España.
- UNESCO (2015) Declaración de icheon. Educación 2030 Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos En <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/ESP-Marco-de-Accion-E2030-aprobado.pdf> [16-03-2019]
-

INCIDENCIA DEL LIDERAZGO TRANSFORMADOR EN LA GESTIÓN DEL CAPITAL HUMANO DE LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR**IMPACT OF TRANSFORMING LEADERSHIP IN THE MANAGEMENT OF HUMAN CAPITAL OF INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION****María Auxiliadora Arenas González**mariaarenasg@gmail.com

ORCID 0000-0002-5877-7678

Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. Universidad de Carabobo. Valencia. Venezuela

Recibido: 06/08/2019 - Aprobado: 01/11/2019

Resumen

Las instituciones de educación superior cuenta con un cúmulo de trabajadores para cumplir con su funcionamiento, de acá la importancia del gestionamiento efectivo de estos trabajadores que se convierten en el principal capital, como es el factor humano. Donde el objetivo de este artículo, es destacar la incidencia del liderazgo transformacional en la gestión del personal en tales instituciones. La metodología utilizada es documental con nivel analítico La investigación se justifica debido a la necesidad de orientar la capacidad del personal para alcanzar metas a través de condiciones que permitan la integración con la tarea y la compenetración del equipo de trabajo. Concluyendo, el liderazgo es una herramienta clave para impulsar el desenvolvimiento del personal con relación a sus labores.

Palabras clave: Liderazgo Transformacional, Capital Humano y Educación Superior.

Abstract

Higher education institutions count on a host of workers to fulfill their operations, hence the importance of effective management of these workers who become the main capital, as is the human factor. Where the objective of the article is to highlight the incidence of transformational leadership in personnel management in such institutions. The methodology used is documentary with an analytical level. The research is justified due to the need to guide the staff's ability to achieve goals through conditions that allow integration with the task and the rapport of the work team. In conclusion, leadership is a key tool to promote the development of personnel in relation to their work.

Keywords: Transformational Leadership, Human Capital and Higher Education.

Introducción

A lo largo del tiempo las universidades han reiterado el compromiso que tienen en la construcción de una sociedad más justa y equitativa acorde a las necesidades y exigencias de un momento histórico como el que se encuentra atravesando Venezuela, caracterizado por una crisis socio-política y económica; aunado al quehacer diario de formar en principios y conocimientos a la población estudiantil dentro de sus aulas de clases para que se convierta en una población productiva. Pues, la educación es un fenómeno básicamente social, resultante de momentos históricos, de la cultura y por supuesto de la estructura sociopolítica de un país y la evolución del mismo; convirtiéndose en la herramienta más sabia para enfrentar el futuro con tantas dificultades que se vislumbra en Venezuela. En tal sentido, el propósito fundamental de la educación es el desarrollo perpetuo de la persona y las sociedades, donde no se puede concebir como un método milagroso, sino como una vía al servicio de un desarrollo humano más armonioso y genuino, para así hacer retroceder de la miseria, la exclusión, las injusticias, la intolerancia, las opresiones, los conflictos, entre otros.

De tal manera, que las universidades tienen el propósito de formar seres humanos como profesionales altamente competitivos y ciudadanos responsables con la sociedad que habitan y para cumplir con tal cometido debe funcionar eficientemente su estructura en general y con más razón que su fuerza laboral actué de manera competitiva al momento de ejecutar su trabajo, generando conductas que favorezca en alcance de las metas propuestas en el tiempo debido, desde la labor más sencilla hasta la más compleja o diversa. Sin embargo, en los entornos institucionales es inevitable la necesidad de incluir mejoras constantes para la prestación del servicio,

estas mejoras pueden ocasionar cierto temor, angustia y ansiedad; pero más allá de la resistencia que se puede manifestar en el recurso humano por introducir tales mejoras, se deben ser consiente de los beneficios que pueden generar en los resultados; convirtiéndose así en una condición esencial para alcanzar las metas.

Con relación a lo anterior, resulta oportuno que estas instituciones inviertan tiempo y conocimientos para concretar estos avances y lograr dejar de lado actitudes negativas reflejadas en el personal de los diferentes niveles como el obrero, administrativo y docente debido a las condiciones laborales que produce insatisfacción en los mismos, como también existe apatía o la ausencia del sentido de pertenencia debido a los años de servicios acumulados realizando la misma labor en el mismo cargo, manifestando cansancio y disgusto por el quehacer diario sin importar la calidad de su trabajo y como esto puede afectar el trabajo de sus compañeros en otras dependencia incidiendo en el avance de los diferentes procesos que se lleva a cabo dentro de la institución.

Es evidente entonces, que se requiere de un mayor compromiso y participación activa con las actividades a realizar al momento de ejercer su rol, para esto amerita rotar o moverse todo el tiempo entre trabajos rutinarios y repetitivos como también enriquecer sus labores, rediseñando los esquemas de atender al público en general, siendo más receptivos y puntuales al cumplir con sus metas y no un cumplimiento a medias tintas y para ello se amerita cambiar la filosofía de su gente induciendo una transformación institucional, teniendo claro que las instituciones universitarias deben concebir el recurso humano como el motor que provoca la energía necesaria para responder a estos cambios, donde se amerita de manera indispensable un guía que dirija ese motor.

Sin embargo, no es un secreto que las universidades venezolanas enfrentan muchos desafíos y dificultades relativas a la financiación para mantener las instalaciones de la estructura física y honrar diferentes compromisos en cuanto a las condiciones laborales del personal como mejoras salariales, capacitación del personal basada en las competencias requeridas por el puesto a desempeñar para así ofrecer al estudiantado un nivel mayor en la calidad de la enseñanza; ya que si el personal desde el llamado obrero pasando por el personal administrativo hasta llegar al docente de aula e investigación, se encuentran insatisfecho con tales condiciones laborales que perciban por su trabajo, estos deben trabajar en conjunto para mantener el nivel de educación con miras a la mejora continuas, pero se amerita de un liderazgo en la gestión del recurso humano para mejorar la imagen de la función de los empleados y brindar así un mejor servicio.

Debido al nivel del desarrollo social de las instituciones de educación superior, se requiere que las personas al ocupar cargos en el área de direccionamiento administrativo se conviertan en líderes para mantener una visión amplia de la realidad en cuantos a condiciones actuales y los problemas en un futuro permitiéndole diagnosticar las causas, buscar y ubicar soluciones factibles, resolviendo así los inconvenientes que atentan con el funcionamiento de tales instituciones.

Debido a este planteamiento, se destaca el propósito fundamental de la gestión de personal que consiste en lograr que los trabajadores realicen sus aportes para alcanzar las metas de la organización, pensando en el mejoramiento del desempeño y su vez de manera directa o indirecta se satisfacen las necesidades individuales o colectivas de los mismos, para elevar su calidad de vida en términos de bienestar.

Por ende, en el presente artículo tiene el objetivo de analizar y exponer la capacidad de liderazgo que se debe poseer al momento de gestionar el recurso humano en las instituciones de educación superior, ya que es notoria la responsabilidad de la dirección en cuanto a esta función, pretendiendo responder a modo de reflexión la siguiente interrogante: ¿Cómo influiría el liderazgo transformacional en la gestión del personal de las instituciones de educación superior venezolana? A partir de este planteamiento en el desarrollo del presente artículo se explica la relevancia del liderazgo en la construcción de soluciones en tiempos difíciles, ya que los fines de la educación responden a factores sociales de la época que apuesta al cambio buscando bienestar para una mejor convivencia, ya que no es un misterio saber los diversos desafíos que aquejan el ámbito universitario en la actualidad. Por tanto, se hace necesario contar con un personal dispuesto y capacitado para la consecución de las meta y que amerita de una dirección que gerencie con liderazgo.

Metodología

La metodología empleada en la presente indagación, estuvo enmarcada en el tipo de investigación documental con un nivel analítico. Al respecto, Palella y Martins (2010), refieren que *“la investigación documental se concentra exclusivamente en la recopilación de información en diversas fuentes. Indaga sobre un tema en documentos -escritos u orales-”* (p.84). Por su parte, Arias (1997) define la investigación de tipo documental como *“aquella que se basa en la obtención y análisis de datos provenientes de materiales impresos u otros tipos de documentos”* (p.47). De esta manera permite este tipo de investigación reunir información acerca de un tema en específico en

materiales de origen documental para su posterior análisis e interpretación y así generar a su vez un contenido más amplio o mayor como lo definen Hurtado y Toro (1997), aquella que:

(...) incluye tanto el análisis como la síntesis. Analizar significa desintegrar o descomponer una totalidad en todas sus partes. Síntesis significa reunir varias cosas de modo que conformen una totalidad coherente, dentro de una comprensión más amplia de la que se tenía al comienzo. (p.255).

El rol del líder transformacional en las instituciones

En todo proceso de cambio los líderes deben cuidar su imagen donde la actitud juega un papel valioso, ya que la actitud refleja lo que piensa y siente, de allí resulta sus acciones que esta a su vez forjan su imagen ante los demás que le rodean, entonces su actitud o ejemplo personal puede constituirse en una razón para el éxito o el fracaso de dichos procesos, igualmente sus creencias, valores, actitudes, prioridades e ilusiones, tienen un alto impacto en el ambiente de trabajo y por ende debe practicar valores y razonamientos adecuados que generen o sume a la formación de los miembros de la institución. De esta forma, Silicio (1998) afirma:

Bajo la sabia orientación de un líder bien encaminado en su ejercicio, solidifica los nexos empresa-cliente, lazos indivisibles de calidad integral, de búsqueda permanente de competitividad en el mercado, mejoras e innovaciones para crecer... Una de las diferencias entre jefes y gerentes o líderes es la conciencia y capacidad de cambio en su cotidiano andar, además de la seguridad en sí mismo, asertividad, es decir, firme en sus propósitos (p.33).

Dentro de este contexto, el líder modelador de conductas debe identificarse con los más altos valores cuyo centro fundamental debe ser el hombre íntegro que permita el progreso social ya que el mismo servirá para modelar el respeto, la cooperación, la generosidad ya que al mencionar estos valores entre tantos que puede fomentar y desarrollar el líder entre sus seguidores, propicia así la transformación tanto individual como del colectivo originando así fruto en el futuro de la institución, asumiendo y defendiendo valores internalizados en su rol de servidor público por medio de un modelaje congruente colocando su talento y dones al servicio de los demás abriendo un espacio entre los trabajadores y ese espacio debe aprovecharse al máximo para poder concientizar a estos acerca de las mejoras que deben materializarse y de los beneficios que se alcanzara. En consecuencia Velásquez (2006), considera al liderazgo transformacional como parte de

un proceso de cambio positivo en los seguidores, centrándose en transformar a otros a ayudarse mutuamente, de manera armoniosa, enfocando así de manera integral a la organización; lo cual aumenta la motivación, la moral y el rendimiento de sus seguidores (p.64).

De esta manera, el líder transformacional ejerce un liderazgo orientado a la vocación de servicio donde coloca en práctica rasgos que ayudan a ganarse a los empleados como la tolerancia, la sinceridad, el respeto, la cooperación desarrollando capacidad para trabajar en equipo y para comunicar aprendiendo a escuchar creando códigos de confianzas y de compromiso con los empleados, transmitiendo las ideas, instrucciones, pautas de conducta de manera oportuna, clara y precisa; sin dejar de lado comprensión del estado emocional de estos empleados, ya que las emociones son la clave de la motivación y ser perceptivo ante las mismas es una tarea fundamental del líder

en los procesos de cambio organizacional. Por ende el **liderazgo transformacional** fue originado e introducido por el experto en liderazgo James McGregor Burns, que citado por Bass, B y Riggio, R (2006), lo define como

el tipo de liderazgo ostentado por aquellos individuos con una fuerte visión y personalidad, gracias a la cual son capaces de cambiar las expectativas, percepciones y motivaciones, así como liderar el cambio dentro de una organización. Asimismo, determinó que tal tipología de liderazgo era observable cuando los líderes y seguidores trabajan juntos para avanzar a un nivel superior de moral y motivación (p. 18).

Este liderazgo se basa en un estilo de influencia, logrando motivar a los seguidores alcanzando sus logros, superándose cada día, de esta manera mejorando el desempeño laboral notablemente enriqueciendo el trabajo; por ello Northouse (2016), afirma que el líder transformacional es “*una persona que se compromete con los demás y crea una conexión que eleva el nivel de motivación y moralidad tanto en el líder como en el seguidor*” (p.36). Con relación a lo antes señalado, el liderazgo transformacional atiende las necesidades manera individualizada de sus colaboradores, desarrollando así la empatía, ofreciendo apoyo corregir los errores y ayudando a superarlos, logrando un avance en el potencial de los mismos. Coincidiendo con lo señalado, Leithwood, Mascall y Strauss (2009) afirman que el liderazgo transformacional,

Está orientado a la participación de los seguidores, adjudicando significado a la tarea. Con este liderazgo se estimula la conciencia de los trabajadores, quienes son dirigidos para aceptar y comprometerse con el alcance de la misión enunciada en la organización. Por tanto, el mismo tiende a motivar así como cambiar a las

personas, impulsando a los trabajadores a actuar por encima de sus propias exigencias laborales; produciendo cambios en los grupos y en las organizaciones (p.116).

Entonces, los líderes en un proceso de cambio planeado deben adquirir un amplio repertorio de habilidades para mantenerse en la cúspide del éxito y no permitir que el ritmo de la magnitud del cambio lo atropelle por su complejidad ya que cada vez es mayor, por ende amerita estar en constante formación y autosuperación, además de pulir sus habilidades para aumentar su capacidad de hacer; también es cierto la responsabilidad del líder de basarse en procesos de aprendizajes, en su figura de directivo o autoridad en esas relaciones laborales debe promover la creación de condiciones para enseñar a su equipo de trabajo y dotarlos de herramientas para enfrentar situaciones de mejora, logrando una formación en sus empleados, en un proceso de aprendizaje mediante el cual se despliegan competencias como: los valores, los conocimientos, destrezas, las experiencias y habilidades adquiridas entre otras.

De esta manera el líder debe ser el responsable en crear un ambiente de apoyo mutuo que proporcione a sus colaboradores un aprendizaje continuo y para ello es importante tanto el autoconocimiento del líder como el conocimiento de cada uno de los miembros o colaboradores que integra el equipo de trabajo para saber cuáles son sus competencias y sus carencias para proporcionar apoyo para superarlas, ofreciendo oportunidades para la capacitación que ayudara a su vez a materializar los objetivos y para ello es necesario la comunicación empática con una constante retroalimentación para verificar el avance en los objetivos.

Disertación

La educación superior se ha convertido necesaria para enfrentar el futuro de cualquier país sin escapar de ello Venezuela, sin lo cual la sociedad presente no podría superar los esquemas tradicionales de integración del hombre a los procesos de comunicación como los de producción introducido por la globalización, entendida ésta más allá de la dimensión económica llegando a la social, ya que ésta ha permeado aspecto de la vida como la cultura, la sociedad, las formas de convivencia y de comunicación, ya que la educación superior se ha convertido en una significativa inversión que debe protegerse, ya que fomenta el desarrollo del ser humano para transformar los entornos partiendo de los requerimientos del ámbito social.

Evidentemente, la educación superior venezolana enfrenta dificultades relativas a su capacidad de mantener su funcionamiento apuntando niveles de calidad, donde la misma presenta una disminución en la matrícula de alumnos de manera significativa, debido a lo extenso en la durabilidad de los semestres, al deterioro de las instalaciones físicas, a las condiciones de seguridad, a la fuga del personal docente que terminar renunciando para ocuparse en actividades mejor remuneradas o buscando en otros países un futuro más rentable, también a los atrasos en el cumplimiento de las funciones administrativas donde en la misma se cometen errores continuos bien sea por automatización que genera la repetitividad de las tareas que conforman el cargo por los años que ha desempeñado el mismo o por falta de capacitación adecuada o por falta de supervisión oportuna, mostrando apatía y desinterés por ejecutar estas funciones de manera efectiva y a tiempo.

Por consiguiente, se requieren de acciones concretas por parte de los responsables que tienen como función la gestión del capital humano en estas instituciones de educación superior, para brindarle mejores condiciones que se hace cuesta arriba debido a los ataques que sufre el presupuesto que se le ha sido asignado a las universidades venezolanas, que no es un secreto saber que no alcanza para honrar compromiso como el transporte, seguridad, mantenimiento, comedor, investigación, sueldos, salarios y demás condiciones que por medio de ellas se hace posible el buen funcionamiento para que los estudiantes se estimulen a continuar estudios a nivel superior y no rendirse ante de ingresar o retirarse de la universidad pública e irse a una universidad privada imposibilitando cursar estudio a la población con menos recursos económicos.

En consecuencia, se requieren de acciones concretas por parte de las instituciones de educación superior de una gestión, que permitan un replanteamiento de su funcionamiento frente a las demandas que enfrenta en la actualidad donde se encuentra un personal cada vez más desmotivado e insatisfecho que rinde cada vez menos, con un evidente nivel ausentismo existente en la instituciones, como impedimento para no poder cumplir con su trabajo a cabalidad que le exige la institución para el desempeño de sus funciones generando retrasos en las tareas a ejecutar. Sin embargo, hoy en día se mantiene en las instituciones el manejo del recurso humano como una preocupación exclusiva por la remuneración, beneficios socios – económicos y el control (tipo “vigilancia”) que se pueda tener sobre el personal, sin considerar plenamente la condición humana del trabajador, sin tomar en cuenta aspectos fundamentales que se convierte en elementos necesarios cuando ya el salario y demás beneficios no alcanza o dejan de ser suficientes para el mantenimiento del trabajador y de su familia, convirtiéndose estos

elementos complementario para mantener sanas relaciones laborales que a su vez estimularan al empleado a seguir en sus puesto de trabajo; con referencia a lo anterior, Silicio (1998) afirma: *“Las relaciones laborales en todos los órdenes llevan inmersa la confianza, integridad, equidad e igualdad, donde cada uno de los que conforman el equipo de trabajo tengan una armoniosa interrelación en pos del bien común de cada empresa”* (p.7).

Después de lo anterior expuesto, se observa claramente la importancia de mejorar la imagen del sector universitario público, partiendo de mermar la brecha en la conexión existente entre las actividades de capacitación y las necesidades del puesto que ocupa, como los conocimientos, las habilidades y las destrezas adquiridos por el empleado en una actividad de formación determinada.

Ello demuestra que este tipo de actividades con frecuencia responde a los intereses propios de los funcionarios, quienes no necesariamente tienen una idea muy clara de su plan de carrera dentro de la organización. Por lo general, estas instituciones no disponen de mecanismos apropiados para monitorear sistemáticamente el nivel de aprendizaje de los trabajadores, como la comunicación, la cohesión grupal, el compromiso. Ahora bien, en vista de la realidad laboral de estos trabajadores se hace imperante suministrar apoyo al personal a cargo de cada dependencia o departamento por parte del directivo de la misma, que apunte a brindar condiciones que facilite un mejor ambiente laboral como parte de las estrategias planteadas del liderazgo sugerido, donde es clave la visión mostrada por la alta dirección en cuanto a tener un aliciente que lo haga sentirse a gusto y puedan recuperar el sentido de pertenencia por la institución.

En efecto, las autoridades universitarias deben realizar substanciales esfuerzos que tiendan a responder a los cambios del entorno social, económico entre otros, estas acciones emprendidas en el ámbito institucional deben ser dirigidas por líderes que tenga como norte el mejoramiento de la gestión del recurso humano, logrando una dirección mejorada en el equipo de trabajo, empezando por la preocupación por mantener relaciones cordiales y satisfactorias por medio de una comunicación interpersonal empática, fomentando una cultura de servicio hacia el usuario (alumnos, docentes, compañeros de labores y toda aquella población que mantenga lazos con las instituciones de educación superior venezolanas) que lleve a ofrecer mejores servicios, requiriendo la figura del líder para poder motivar, estimular a los miembros institucionales en el accionar, enfrentando situaciones cambiantes del entorno.

Además, se considera que el desarrollo del pensamiento creativo en estos líderes transformacionales es un rasgo más entre los tantos ya comentados anteriormente, En relación a esto Conger y Riggio (2007), afirman "*el líder creativo debe ser capaz de mostrar apertura para el aprendizaje, visión prospectiva, innovación, capacidad para crear sinergia, para asumir riesgos, con compromiso e integridad en sus actuaciones*" (p.39). Se hace evidente, que la creatividad fomenta que los líderes manifiesten la facultad de asumir riesgos, estimulando a sus colaboradores a tener iniciativas en su desempeño, forjando un sentimiento en los trabajadores de encontrarse valorados por sus jefes y sentirse capaz para tramitar múltiples tareas de manera puntual y no tardía. Cabe agregar, que la dirección o jefatura debe actuar como un líder, brindando apoyo, una efectiva comunicación, capacitación necesaria aplicada en el puesto de trabajo, enriquecimiento de las tareas por muy rutinarias que

sean, promoviendo una cultura de servicio, ofreciendo un trato digno a los diferentes usuarios, haciendo del medio un ambiente saludable.

De manera que, es difícil concebir procesos de mejoras sin verdaderos líderes como los transformacionales, que entiende su papel estratégico dentro de los procesos institucionales que es el de facilitar y apoyar, sin convertirse en un obstáculo por motivos de ego y de política barata que han afectado por mucho tiempo a estas instituciones. Debido a que el cambio no es una alternativa organizacional, los líderes que deseen transformar su entorno deben evaluar primero su propia disposición personal para “desaprender y aprender”, ya que la construcción de saberes es mutua ósea bidireccional, necesitando considerar seriamente sus capacidades de generar nuevos comportamientos o actitudes en sus empujados para convertirse en verdaderos ejemplos de personas visionarias, con convicción, abiertas a asumir riesgos.

Sintetizando, los líderes debe propiciar el cambio y para ello deben colocar todo su potencial al servicio de los demás, siendo un ejemplo para enfrentar la necesidad imperante de cambio, donde sus valores, conocimientos y experiencias son un ejemplo a seguir, contagiando su visión ya que las circunstancias son complejas por varias razones bien sean políticas, de procesos, económicas, de mercado, tecnológicas; en fin múltiples razones para generar cambios y para ello requiere energía de un equipo de trabajo para enfrentar y solucionar, ya que enfrentar transformaciones no es un trabajo solitario, es colectivo.

Conclusión

Finalmente, el liderazgo transformacional es centrado en valores, modelador de conductas mejorando así el desempeño del recurso más importante en las

organizaciones como el factor humano, ya que permite descubrir y desarrollar el potencial de los empleados, haciéndolos valiosos para la organización; todo proceso de formación un ser y un debe ser, ósea una realidad y un fin y formar líderes como estrategia para afrontar el cambio debe hacerse con visión integral del hombre con el entorno donde este se desenvuelve. Por cuanto, el liderazgo como estrategia para enfrentar los procesos de cambio debe fijarse objetivos desde la óptica visionaria donde la comunicación es una herramienta fundamental ya que por medio de la misma transmitirá las metas del área administrativa y cómo lograrlas, informará del estatus del proceso de llegar a la meta, generando a su vez alto compromiso con los mismos, involucrando a sus seguidores con tales objetivos de tal forma que lo sientan propios.

Por tanto, al asumir el liderazgo de este tipo debe internalizar la capacidad de servidor social y para ello debe crear conciencia ante las necesidades de los que los rodean imperante en el medio, dando a entender que los usuarios de las diferentes áreas o dependencias universitarias son humanos y se merecen ser bien tratados y que estos usuarios también conforman la población universitaria y sus requerimientos son valiosos para el funcionamiento de la institución y por ello deben ser atendidos a tiempo, cumpliendo los plazos acordados y de manera adecuada, minimizando el margen de error, mejorando la imagen del departamento o dependencia ante los demás miembros de la institución, donde el líder debe crear conciencia en su equipo de trabajo en cuanto a la importancia de ejecutar las funciones de la mejor manera posible y dejar de lado las constantes quejas, falta de compromiso, fortaleciendo el sentido de pertenencia entre sus miembros.

Debido al espíritu innovador del líder transformacional, le permita derivar alternativas que se materialicen en soluciones; por medio del fortalecimiento interno de la institución como: la formación y capacitación oportuna en

materia laboral y atención al usuario asegurándose que se aplique en puesto de trabajo, la mejora de las relaciones interpersonales, el trabajo en equipo; conocimiento del entorno, calidad de servicio, una dirección participativa en las jefaturas de cada dependencia o departamento; de esta manera el líder transformacional inspira cambios positivos en los seguidores, mostrando importancia por las tareas ejecutar mejorando notable su rendimiento, creando un nivel de conciencia del impacto que tiene su trabajo en los resultados finales en cuanto a tiempo y calidad.

Referencias

- Arias, F. (1997). *El proyecto de investigación. Guía para su elaboración*. Caracas: Editorial Episteme, Oriol Ediciones.
- Bass, B y Riggio, R (2006). *Liderazgo Transformacional Mahwah*. EEUU: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Publisher.
- Conger, J y Riggio, R. (2007). *La práctica del Liderazgo. Desarrollando la Próxima Generación de Líderes*. EEUU: Editorial Inc. Publisher.
- Hurtado, I. y Toro, J. (1997). *Paradigmas y Métodos de Investigación en Tiempos de Cambio*. Caracas: Episteme Consultores Asociados.
- Northouse, P. (2016). *Liderazgo: Teoría y Práctica*. EEUU: By SAGE Publications, Inc.
- Leithwood, K, Mascal, B, y Strauss, T. (2009). *Liderazgo Distribuido según la Evidencia*. EEUU: Editorial Routledge Press.
- Parella, S. y Martins, F. (2010). *Metodología de la Investigación Cuantitativa*. Caracas-Venezuela: FEDUPEL.
- Silicio, A. (1998). *Líderes para el Siglo XXI*. México: McGraw Hill. Interamericana.
- Velásquez, L. (2006). *Habilidades Directivas y Técnicas de Liderazgo*. Editorial Ideas.

VISIONES RIZOMÁTICAS DEL PATRIMONIO CULTURAL EN LA TRANSMODERNIDAD
COMO SÍMBOLO DE LA IDENTIDADRIZOMATIC VISIONS OF CULTURAL HERITAGE IN TRANSMODERNITY AS A SYMBOL
OF IDENTITY

Milagros Elena Rodríguez

melenamate@hotmail.com

ORCID 0000-0002-0311-1705

Universidad de Oriente. Cumaná. Sucre. Venezuela

Recibido: 03/06/2019 - Aprobado: 12/09/2019

Resumen

La cultura y patrimonio cultural del Sur, invadidos en 1492 forman contradicciones, transculturizaciones, aculturizaciones aún en procesos de decolonización; en pleno ardor colonizador de la globalización y el Norte. El objetivo complejo de investigación, ubicada en la línea: Educación Patrimonial Transcompleja, fue analizar las visiones rizomáticas del patrimonio cultural desde la transmodernidad como símbolo de la identidad. En la transmetodológica se usó la hermenéutica comprensiva, diatópica y ecosófica. Concluyéndose que el patrimonio cultural posee un valor étnico, histórico y simbólico, pues constituye la expresión de la identidad; incita a la reapropiación, revalorización, salvaguarda como estrategias descolonizadas que van a la recuperación de la palabra, memoria, los conocimientos, los espacios, el arte popular y los ecosistemas de la cultura nuestra.

Palabras clave: patrimonio cultural, identidad, transmodernidad y ciudadanía.

Abstract

The culture and cultural heritage of the South, invaded in 1492, form contradictions, cross-culturalizations, acculturations, still in decolonization processes; in full colonizing ardor of globalization and the North. The complex objective of the research, located in the line: Transcomplex Heritage Education, was to analyze the rhizomatic visions of cultural heritage from transmodernity as a symbol of identity. Comprehensive, diatopic and ecosophical hermeneutics were used in the transmethodological. Concluding that the cultural heritage has an ethnic, historical and symbolic value, since it constitutes the expression of identity; incites reappropriation, revaluation, safeguard as decolonized strategies that go to the recovery of: word, memory, knowledge, spaces, popular art and ecosystems of our culture.

Keywords: cultural heritage, identity, transmodernity and citizenship.

***Rizoma* Introito: andamiaje transmetodológico y categorías de la investigación**

El Sur, invadido en 1492 por los españoles aún en pleno siglo XXI forma parte de transculturizaciones, y muchas veces aculturizados en un lucha por la decolonialidad del saber, poder y hacer; lo encubierto comienza a emerger y que buscamos, los que creemos en la potencia del Sur; sin tener que soslayar a los demás, buscamos en las fronteras y exterioridad de ese pensamiento abismal, diamantes puliéndose para renacer con lo nuestro y el aporte planetario desde el Sur que tanto urge. Por su lado, Occidente, la globalización reinventa hay nuevas maneras de instauración del colonizador, que muchas veces es nuestro propio hermano el portador; sin decir de políticas educativas disfrazadas de liberadoras. En el intento de descolonizar y ratificar la cultura de los aborígenes han sido los otros hermanos, no aborígenes los que han intentado regularizarlos; de allí la diversidad cultural no es respetada como el patrimonio cultural más elevado. Ya luego la globalización y el proyecto modernistas impuestos como soslayadores con sus paradigmas reduccionistas traen consecuencias de atomización graves en dichas excelsitudes como lo es la cultura y el patrimonio cultural.

Entre las emanaciones de los paradigmas reduccionistas la cultura ha sido objetivada y de desprecio, desvalorizaciones en general y malos entendidos han estado llenos muchas manifestaciones; Rodríguez (2015). La concepción de ésta se ha justificado con la marca de una razón instrumentalista, mecanicista originaria de las ideologías empiristas, funcionalistas y positivistas como un producto que no se permea contantemente; resultado de la formación colonizada, arrastrando esta concepción graves consecuencias al patrimonio cultural, la identidad y al ciudadano. Aunado a esto, en particular en Venezuela *“la Educación Intercultural Bilingüe y tal Diseño Curricular*

coexisten en una imposición cultural a través de la educación que incide en la ciudadanía” (Rodríguez, 2018a, p.21).

En la presente indagación *como objetivo complejo de investigación se analizaron las visiones rizomáticas del patrimonio cultural desde la transmodernidad como símbolo de la identidad*, para ello se usó la hermenéutica comprensiva, diatópica y ecosófica como transmétodo de construcción teórica; dicho transmétodo conjunción de diatopía y ecosofía es inédito en Rodríguez (2017b) y Rodríguez (2020). En breve se explicita la concepciones de la diatópica y ecosófica con sus principales representantes, la tarea de dicha hermenéutica no es explicar lo exterior, aquello en lo que la experiencia se expresa, sino comprender la interioridad de la que ha nacido lo relativo al patrimonio cultural; a todos sus saberes y a la de cada una de las categorías como: patrimonio cultural, identidad y ciudadanía; en este caso hermenéutica comprensiva, diatópica y ecosófica, le permite a *“la investigadora interpelar los territorios temáticos del conocimiento, la imaginación creadora, la actitud transvisionaria, la irreverencia frente a lo conocido, los modos de interrogar la realidad, la criticidad en el hermeneuta (la autora), la libertad de pensamiento entre otras”* (Rodríguez, 2019, p.2). La complejización de los apostes ecosóficos y diatópicos son cargas epistémicas que hacen la diferencia con la hermenéutica tradicional, cuando se usa como método.

La hermenéutica diatópica consiste en *“elevar la conciencia de la incompletud a su máximo posible participando en el diálogo, como si se estuviera con un pie en una cultura y el otro en la restante. Aquí yace su carácter diatópico”* (Santos, 2002, p.70). Es así como desde este carácter se respeta la diversidad cultural; la hermenéutica diatópica no sólo requiere un tipo *“de conocimiento diferente, sino también un proceso diferente de creación de conocimiento.*

Requiere la creación de un saber colectivo y participativo basado en intercambios cognitivos y emotivos iguales, un conocimiento como emancipación” (Santos, 1998, p.30).

En ese sentido, la transmodernidad en plena consideración respalda el carácter ecosófico de la investigación. Pupo (2014) habla del carácter ecosófico en la reflexión sobre nuestras costumbres, el cuidado de la tierra como el patrimonio natural más grande, también la relación ciencias y los saberes provenientes de la cultura. Desde luego, para la realización de la indagación hermenéutica comprensiva, diatopica y ecosófica se pasan por niveles que están profundamente relacionados estos son: los planteados por Santos (2003) analítico, empírico y propositivo. Los niveles analítico y empírico o equivalentemente los semántico y reflexivo se cumplen desde el presente *Rizoma* hasta el *Rizoma* siguiente. Y el nivel propositivo donde se visionan salidas a la problemática se da el último *Rizoma* de la indagación. La denominación de rizoma no es a la ligera, tiene su inmersión desde Rodríguez (2017b), y lleva una línea de investigación titulada: *Educación Patrimonial Transcompleja*. El *rizoma* rompe con las estructuras estáticas de la tradicionalidad modernista investigativa, denotadas por: introducción, conclusión y resultados.

La palabra *rizoma* que se usa de manera envolvente en los subtítulos de la presente investigación tiene una insinuación circundante, atiende a Deleuze y Guattari (1980) en el que de manera compleja puede ser conectada con cualquier otro los razonamientos y ramas que constituyen la disposición; “es una anti-genealogía que rompe con las estructuras estáticas divisorias de presentar las investigaciones en las que las partes se dividen indisolublemente en un ir si un venir” (Rodríguez, 2019a, p.4). Acá, “la organización no responde a ningún modelo estructural o generativo” (Rodríguez, 2019b, p.24). En el

presente *rizoma* también se introducen en categorías constitutivas de la indagación como *rizoma*, transmodernidad, cultural, patrimonio cultural, ciudadanía, identidad y desde luego de la categoría ciudadanía existen dos categorías importantes como lo es sujeto político y sujeto histórico.

La globalización “*ha arrasado hasta con la memoria de los pueblos y su propia identidad; mientras que unos tantos se resisten a morir y que en ironía su cultura se interprete como un folklore; siendo tan valiosa y auténtica como otras*” (Rodríguez, 2015, p.81). Estas realidades no son ajenas a nuestro país Venezuela y al reconocimiento del patrimonio cultural enmarcado en la cultura autóctona, situación presente y afectada en la identidad cultural y ciudadanía del venezolano, en un proceso aun modernista, con rasgos del proceso de colonización y transculturización.

La cultura es una abstracción, un constructo teórico que delimita el comportamiento de un conjunto de seres humanos; el conocimiento adquirido que las personas utilizan para interpretar su experiencia y generar actuaciones; realidades profundamente cambiantes; para nada acabadas y que se configuran con la identidad de los sujetos históricos. Entonces, es la cultura la trama de significados con la que los seres humanos interpretan su existencia y experiencia, así como conducen sus acciones; tales ideas también las avala Rodríguez (2018b).

Un todo complejo la categoría cultura; conjunción de saberes, creencias, arte, moral, derecho y las costumbres y adquiridas del individuo en sociedad; pero que subjetivan en la realidad del momento; de esos saberes dan cuenta tanto los científicos, como los soterrados olvidados al no pasar por el filo de las ciencias, Rodríguez (2017a). Estos saberes ecosóficos, profundamente

nuestros deben ser salvaguardados en la identidad y memoria de los ciudadanos.

En el caso de nuestra cultura Venezolana, provenientes de múltiples culturas de nuestra mezcla india, africana y española, hemos sufrido un proceso de transculturización y aculturización, hablo del Sur, nos ha afectado dicha situación; y no negamos que otros aborígenes no hayan pasado por tales situaciones. Muchos reconocen como culturas marcas ajenas; música que no son reconocibles desde lo que somos, de ello dejan cuenta muchos casos. Pero reconocer punto de encuentros de las distintas culturas es aceptar la diversidad cultural como único patrimonio común de la humanidad.

El patrimonio cultural en el sentido de *"desmontar el discurso eurocentrista que ha permanecido sobre estos pueblos, llamar la atención sobre valores y aportes a nuestra sociedad en contra de la ignorancia que se tiene en cuanto a su cultura, modos de vida y vestimenta"* (Mosonyi, 2012, p.24). Un reconocimiento de la cultura, la interculturalidad, el patrimonio cultural en toda su complejidad da cuenta entonces de la valoración del ser humano y su posición ante el mundo en épocas de profundos cambios.

Al hablar de desmontar el discurso eurocentrista, de descolonización sin duda nos referimos a visiones del proyecto transmodernista. La transmodernidad como cosmovisión *"episteme transfigura el entorno científico, cultural, económico, político, social y gerencial; es decir donde se desarrolla una determinada acción humana que propicie el cambio (...) la inter-retroacción del sujeto investigador con la naturaleza de la realidad del objeto de estudio"* (Guzmán, 2014, p.128).

Por otro lado, de la identidad da cuenta Morín (2002) cuando afirma que poseemos una identidad humana común; la terrícola, de allí que el aprendizaje

del ciudadano debe conllevar al reconocimiento de la identidad planetaria. La identidad no es sola, es en comunión con los otros sujetos, de Toledo (2012) se sabe que la identidad se construye en la relación del sujeto con su entorno y con los otros. Esta afirmación sólo evidencia que la identidad refiere a la construcción del sujeto en lo social. Por tanto, la identidad no apunta a la esencia del ser, no es algo dado y no es fija. No es la suma de características sociales, psicológicas y/o culturales. La identidad no viene dada desde fuera. Los otros y el entorno son vitales para su construcción. Desde luego la subjetividad del autor, su identidad está inmersa acá.

La identidad es una construcción permanente, de hecho el *“yo entendido reflexivamente por la persona en función de su biografía (...) supone continuidad en el tiempo y el espacio: pero la identidad del yo, es esa continuidad interpretada reflejamente por el agente”* (Giddens, 1995, p.72). Le da este autor más al yo interior al ser la identidad del individuo es decir la autoimagen. De la identidad se desprende una categoría que se denomina sujeto histórico y la subjetividad. La noción de sujeto histórico es de dilatado cuidado en primer lugar porque permea la noción de identidad y la trastoca; es necesario en la construcción discursiva un sujeto que dejando de ser objeto en su descolonización pasa ser sujeto de cambios alienantes a su propia historia.

No hay duda de tamaño desafío de sujeto que atiende una concepción de ciudadano; es el sujeto activo que antes cuando era visto como objeto en esa colonización pasa ser el que define su propia historia y abre caminos definitivos para su realidad a favor del bien común, el de sus semejantes. *“El sujeto es creador de historicidad; tiene la capacidad de intervenir sobre su propia historia. (...) El sujeto también es productor de historias, puesto que cuenta con la capacidad de construir narraciones”* (Toledo, 2012, p.45).

Ahora la ciudadanía categoría clave en la indagación se relaciona con la cultura, porque ambos conceptos tiene una profunda dependencia íntima y se vinculan con su papel del sujeto político de una sociedad. Morín (2002) hace reflexionar sobre la condición de ciudadano del ser humano, explicando que un ciudadano, en la mayoría de los casos, o es lo que se espera, ser solidario, responsable y arraigado a su tierra-patria, esto es lo que la autora denomina la pertenencia a un lugar que le dio abrigo, donde nace y lucha, por esto la educación debe contribuir a la autoformación de la persona en su condición humana, su vida y su ciudadanía.

Sin duda, de lo que se viene dilucidado las categorías mencionadas entran en crisis en la modernidad y de allí se desprende un patrimonio cultural soterrado y colonizado que se explicita a continuación; donde sede luego se retoman dichas categorías en el proyecto transmodernista. Esto se presenta en el devenir del siguiente *rizoma*.

***Rizoma* la crisis o problemática: el patrimonio cultural soterrado en el proyecto modernista**

La idea del proyecto modernista de parcelación del conocimiento, de los saberes en científicos y soterrados (los subalternos e invisibilizados en la modernidad), estos últimos que no pasan por los estudios científicos ha traído entre otras cosas una cultura objetivada a ideas definitivas a conveniencia de unos pocos, son algunos detonantes de la crisis. De estas ideas positivistas la escuela; que designará en lo adelante cualquier institución educativa; ha estado impregnada, arraigada a las ideas modernistas, mediante la adopción acérrima de los pasos del método científico que enmarcan las soluciones de

los problemas, quedando reducidos a unas simples recetas metodológicas que son seguidas al pie de la letra sin reflexión alguna.

Entre las consecuencias de los paradigmas reduccionistas, de acuerdo con Rodríguez (2017b) la cultura ha sido objetivada y de desprecio, desvalorizaciones en general y malos entendidos han estado llenos muchas manifestaciones. La concepción objetivada, determinista de la cultura. Es por ello que en contraposición con el reduccionismo incurre en los estudios de patrimonio cultural la complejidad; englobando concepciones ricas sin reducir su significancia. Pues, de manera escueta se ha privilegiado las concepciones de cultural y patrimonio cultural a conveniencia del momento político, e ideal de soslayar, antes que una cultura viva, que por ejemplo desde la educación pueda encontrar sus más ricas significancias. Sin obviar que el patrimonio cultural ha sido transculturizado y aculturizado en su cultura, usado como forma de legitimación y soslayación en el Sur como ejercicio de colonización, para crear una identidad nacional en torno a una ciudadanía. Todo dentro de las coordenadas de la modernidad.

Por otro lado, en Venezuela las normativas aplicadas por el ejecutivo a nuestro patrimonio cultural intangible indígena, en particular, en el período posterior a la Declaración de Independencia de Venezuela, cualquiera pensaría que *“una vez llegada la independencia de Venezuela, la situación de los indígenas cambiaría, pero la realidad fue otra; ahora los criollos eran los verdugos de los indígenas, promulgando leyes que estaban en contra de las costumbres de los aborígenes”* (Uzcátegui, 2007, p.12).

Empero, la problemática en las concepciones de la identidad y de la ciudadanía modernista, reduccionista ateniende a los transculturizado es alimentada de estas crisis que se vienen estudiando y permea a su vez a las concepciones de

cultura y patrimonio cultural. En primer lugar el ciudadano aborígen no respetado como tal, "para ellos el indígena viene "*siendo un ciudadano (o subciudadano) que se caracteriza, ante todo, por su atraso, su indigencia, su salvajismo. El remedio consistiría en meterle dosis cada vez mayores de la cultura nacional hasta que se civilicen, dejando de ser indios (etnocidio directo)*" (Mosonyi, 2008, p.67).

Ante esa distorsionante y amenazante realidad que se ha vendido dilucidando están emergiendo nuevas posturas y debates desde la mirada de la descolonización con investigadores como Enrique Dussel, Boaventura De Sousa Santos, Esteban Mosonyi, entre otros autores, encauzados para nuestro interés a mirar lo nuestro, el legado de los ancestros desde nuestras costumbres, formas y conocimiento de lo que somos, que contiene las concepciones de patrimonio cultural.

Para buscar líneas de salida a la crisis, de justicia urgente debemos ubicarnos en la Transmodernidad como civilización que se adopta en paso a la descolonización, "*la Transmodernidad es un nuevo proyecto de liberación de las víctimas de la Modernidad, la "otra-cara" oculta y negada*" (Dussel, 1992, p.162). Y el patrimonio cultural, la Educación Patrimonial con sus concepciones es víctima de la modernidad.

Por otro lado, aunado a las causantes de la problemática se hace notar que el patrimonio cultural, la identidad y la ciudadanía se ha permeado de la pretensión de la globalización cultural; "*en plena globalización cultural es bueno anteponer que esta ha desculturizado o por lo menos lo ha intentado de la verdadera significancia y conservación de patrimonio cultural; este no sólo lo construido como una forma de representatividad*" (Rodríguez, 2015, p.81).

Es bien sabido de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) ha preservando algunos patrimonios en cuanto a generalizarlos como de la humanidad. Desde la globalización se han intentado destruir y desvalorizar las obras patrimoniales. *"Deberíamos crear instancias planetarias que pudieran salvaguardar a estos pueblos y sociedades de la humanidad arcaica"* (Morín, 2011, p.76).

Por otro lado, desde la globalización cultural preguntas como estas cobran preeminencia: ¿por qué algunas cosas son catalogadas de patrimonio cultural y otras no lo son?, ¿por qué se conmemoran determinados acontecimientos y no otros?, ¿por qué se intenta perpetuar ciertos usos?; y de allí la gran interrogante: ¿cuál es el valor que atribuimos al pasado y cuáles son los objetos portadores de ese valor?, ¿cuál es nuestro patrimonio cultural antes de la invasión europea? Podemos imaginar como la *"globalización ha arrasado hasta con la memoria de los pueblos y su propia identidad; mientras que unos tanto se resisten a morir y que en ironía su cultura se interprete como un folklore; siendo tan valiosa y autentica como otras"* (Rodríguez, 2015, p.81). Estas realidades no son ajenas a nuestro país y al reconocimiento de patrimonio cultural enmarcado en la cultura autóctona, situación presente y afectada en la identidad cultural y ciudadanía del venezolano, en un proceso aun modernista, con rasgos del proceso de colonización y transculturización.

Es de hacer notar que en *"contra del proyecto de la globalización de homogeneizar las diferencias culturales; y más aún de unificarlas con las europeas, como una suerte de destino marcado después de la invasión y masacre realizada en esta parte del mundo"* (ob. cit., p.81). Se desvaloriza la cultura nuestra, las culturas de origen no europeo no se consideran culturas *"sin embargo, la raíz indígena o la raíz africana, y en algunos países las dos a la vez, florecen con tanta fuerza como la raíz europea en los jardines de la*

cultura mestiza" (Galeano, 1998, p.45). No está vedado entonces, y de allí que se habla de una amenaza seria de extinción para muchas comunidades ancestrales, al igual que sus lenguas, tradiciones, mitos, leyendas y su idiosincrasia.

De esta realidad ha estado permeada los patrimonios culturales en muchos casos en Venezuela, al igual que la cultura globalizada; la igualación, "*que nos uniformiza y nos emboba, no se puede medir. No hay computadora capaz de registrar los crímenes cotidianos que la industria de la cultura de masas comete contra el arcoíris humano y el humano derecho a la identidad*" (ob. cit., p.29). De ese derecho a la identidad en que los pueblos deben resistirse a una suerte de ironía y valentía en que buscando en sí mismos su verdadero valor, identidad y patrimonio no sucumban ante lo global como unificador y discriminante; "*la diversidad cultural, en lugar de ser considerada como patrimonio común de la humanidad y oportunidad de crecimiento, se convierte en amenaza, y es utilizada como excusa para la intolerancia y la discriminación*" (Rodríguez, 2015b, p.76).

Si no se considera la diversidad se tendería a hablar e implantar una cultura única en el mundo; si las proveedores de la globalidad de este pensamiento de cultura única pudieran lograr normalizar sus productos para satisfacer las necesidades de esta aldea global; se pregunta en este caso Rodríguez (2017b): ¿qué pasaría con las minorías étnicas y sus culturas?; ¿podrán entrar estas minorías a esa aldea global olvidándose de quiénes eran y de dónde vinieron en un país como Venezuela, por ejemplo lleno de biodiversidad, pluricultural y multicultural?.

Existen vías de salvación de los patrimonios culturales; la vía de salvación es "*la difícil vía de la integración autonomizante de esos pueblos testigos. Ésta*

comporta la rememoración de su historia, el respeto a sus tradiciones identitarias" (Morín, 2011, p.75). De las concepciones intrincadas del patrimonio cultural, este como acumulación de capital, que conlleva a *"la construcción de significado a través de la designación, por parte de una hegemonía, de un modelo consistente en colecciones de objetos"* (Andrade, 2009, p.23). Pasa entonces por preguntarnos: ¿desde qué posiciones e intereses se legitiman los valores de los objetos? Hay que acotar que en el asunto del valor hay un círculo recurrente, en tanto que los que lo valorizan lo hacen de acuerdo al conocimiento cultural y la asunción de la identidad que posee; lo que dice que pueblos altamente desarrollados en cuanto a su patrimonio cultural, pueden olvidarlos ineluctablemente por no tener el conocimiento y el empoderamiento para su reconocimiento.

La cultura del valor, el capital simbólico, el patrimonio como ejercicio de poder son temas considerados fuertemente en el proceso de deconstrucción en marcha; se intenta una intervención para desestabilizar los supuestos impuestos en la cultura y el patrimonio cultural.

Por otro lado, salvaguardar el patrimonio cultural dejando de lado las ideas reduccionistas y sumergirse en un tema complejo que permita ver todas las aristas que relacionan la temática, con la cultura, la identidad del ciudadano; su verdadera historia, con ello su coraje para no permitir ir a la pérdida de sus raíces y rescatar la verdadera función política del ciudadano. Es atender las ideas Morinianas inscritas en la mirada compleja del patrimonio cultural que respaldan el hecho de que el patrimonio histórico-cultural como mundo complejo, es *"heterogéneo y subjetivo, ligado a la incertidumbre histórica; en lo epistemológico, enfatiza la dimensión global, contextual y multidimensional del conocimiento"* (Polanco & Payares, 2012, p.299).

En Venezuela se reconoce la diversidad cultural constitucionalmente pues la Ley de Orgánica de cultura en el Capítulo I Artículo 3 afirma que "*la diversidad cultural son todas las identidades culturales que partiendo del hecho creador y en un proceso de apropiación colectiva coexisten y conforman la unidad cultural venezolana*". La Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), en su Artículo 99 dice que "*los valores de la cultura constituyen un bien irrenunciable del pueblo venezolano (...) Los bienes que constituyen el patrimonio cultural de la Nación son inalienables, imprescriptibles e inembargables*". Es de hacer notar que todo el Capítulo VIII de dicha ley es un reconocimiento al patrimonio cultural.

Además en la Ley Orgánica de Educación (2009) en su Artículo 4 en cuanto a educación y cultura expresa que "*la educación como derecho humano y deber social fundamental orientada al desarrollo del potencial creativo (...) El Estado asume la educación como proceso esencial para promover, fortalecer y difundir los valores culturales de la venezolanidad*".

Para terminar el presente *Rizoma*, se está en la búsqueda de miradas otras, aquellas no reduccionistas, del patrimonio cultural desde visiones inacabadas que permitan un empoderamiento y reconocimiento de la particularidad y de la apropiación plena, subjetiva y emancipadora de la cultura autóctona, pero no aquella entendida escuetamente; sino la complejizada como sistema de valores, creencias, tradiciones, costumbres y horizontes utópicos; según Moreno (2007).

***Rizoma* líneas de salida o resultados: visiones rizomáticas del patrimonio cultural en la transmodernidad como símbolo de la identidad como momento propositivo del transmétodo**

Para comenzar con las líneas de salidas a la problemática sin duda el lector avizora que ellas se delinearán en el proyecto transmoderno, donde tiene sentido la diversidad cultural en pleno; sin soslayarla; sin incisiones; pero cobrando preeminencia por lo nuestro autóctono. Tiene plena preeminencia la ecosofía con sus aportes en lo social, ambiental y espiritual.

Por otro lado, en el entendido de que cultura transmoderna pasa por el proceso de reconocimiento que es crítico, no se trata de una conceptualización adoptada o impuesta desde fuera, se dignifica y nace desde dentro desde las diferencias de sus ciudadanos y afirmaciones culturales. De acuerdo con Dussel (2005) la autovaloración de lo que se es en sí mismo es la iniciación en los individuos y naciones para después dar cabida a la negación de la negación, esto es el ser en un proceso del autoconocimiento o redescubrimiento del propio valor para pasar a negarse, no como aniquilación de existencia, sino como valoración, como interrogante: ¿cómo llegamos a ser lo que somos? Son preguntas que inficionan a la identidad del ciudadano, la interpelan. Esta interpelación va al reconocimiento de *los topoi*, los aparentemente disímiles pero que acá con el transmétodo cobra preeminencia; por ejemplo el abrazo de los saberes soterrados y los científicos: Sin *los topoi* no hay una aceptación de una verdadera diversidad cultural.

Por lo anterior, el patrimonio cultural en la transmodernidad surge de las memorias de sus habitantes; de la imperiosa necesidad de su identificación con su cultura. Siendo el patrimonio cultural en la transmodernidad una creación cultural con una gran carga geohistórica de índole cultural, es menester pensar como es esa identidad que desde tales hechos el ciudadano se siente identificado y cobra preponderancia en su cultura. Empero, en este caso el patrimonio cultural, en términos transmodernos, incita a la

reapropiación, revalorización, salvaguarda como estrategia descolonizada que va a la recuperación de los siguientes elementos culturales como: la palabra, la memoria, los conocimientos y las tecnologías, los espacios, el arte popular, entre otras. Todos ellos cargados de una inmensa riqueza de nuestros aborígenes, de la historia auténtica de Venezuela.

La identidad sin duda contiene un sistema cultural que significa tradición y patrimonio que desde la transmodernidad conlleva al sentido de pertenencia. Desde allí la identidad se fundamenta en una construcción real, ideológica, que jerarquiza símbolos propios que conlleva a sentimientos colectivos que eleva la autoestima y valoración de nuestras raíces. Es por ello que en el devenir de la indagación la hermenéutica ecosófica que se lleva es de vital importancia, para entender la identidad y el ciudadano del mundo.

Desde el develar y conocimiento de la historia auténtica no encubierta es crear una conciencia histórica, donde el ciudadano, su cultura, su naturaleza sus proyectos tengan cabida con y en el patrimonio cultural y natural vedado. Son estadios de conciencia que crear no es fácil, pero no hacerlo es morir como ciudadanos auténticos y no disfrazados en una globalización que pretende encubrirlos y regularizarlos. Es la búsqueda de nuestro espíritu latinoamericano desde el reconocimiento de lo venezolano, y recíprocamente.

Hay que reconocer que a lo largo de la historia, los pueblos, mal denominados *minoritarios* han tendido a perder sus características etnoculturales, asimilándose a los pueblos circunvecinos más poderosos; se trata de una soslayación de sus propios congéneres a veces los pueblos pequeños se han visto perseguidos por un cerco de incompatibilidad, incompreensión (Mosonyi, 1980). Todo esto ha ido en detrimento y empobrecimiento inmenso del patrimonio cultural. Pero de acuerdo con las ideas del autor anterior la

interculturización conduciría a una cultura universal múltiple y rica a una humanidad integrada, pero no a una homogeneidad incolora; sobreviviendo los valores etnoculturales en un mundo globalizado, altamente desarrollado y tecnificado.

Por otro lado, la identidad cultural impuesta internalizada colonizada y se introyecta hacia sí mismo, se relaciona y extiende a la identidad psico-socio-cultural, personal, de género, comunitaria y se proyecta a su vez en el discernimiento de lo nacional creando la autoimagen personal que se presenta en la Venezuela modernista. Es el síndrome de la de desheredad cultural que trae como consecuencia entre otras la pérdida de la memoria histórica cultural.

Como líneas de salida, "*en la Educación Intercultural, con el apoyo de la ética intercultural, la ética de género, la ética global, la formación en derechos humanos, y la educación en valores, puede ser una contribución muy valiosa para un gran cambio psico-socio-cultural*" (Quintero, 2008, p.378). Que ha trastocado la identidad del ciudadano venezolano.

El transmétodo aboga en el objeto de estudio por una construcción permanente de una identidad desde lo autóctono, lo nuestro, por la salvaguarda de nuestra cultura y patrimonio cultural, con un ciudadano responsable y orgulloso de lo que somos; aceptando al diversidad cultural sin aculturarse, en la plena conciencia que n los pueblos y la cultura popular hay un centro incontaminado vivo de posibilidades de regresar a nuestros orígenes. Esta formas de manifestarse llevan a pensares que habían sido soterrados, como los aborígenes como ciudadanos que preservan la vida en el planeta, la conservación del patrimonio natural; entre otras realidades.

La identidad del ciudadano de estos tiempos debe ser culturalmente responsable, que contribuya a la sustentabilidad de los bienes patrimoniales y de la ciudad; así como el fortalecimiento de los sentimientos de identidad, su participación en la conservación, uso y disfrute de sus bienes culturales. Es tiempo de aprender a liberarnos del espejo eurocéntrico donde nuestra imagen es siempre, necesariamente, distorsionada; e impuesta en un patrimonio cultural ajeno para recordarnos ser lo que no somos. Es ahora el momento de ser desde nuestra identidad en pleno sentido de vida, ser lo que somos.

Seguimos siendo colonias reducidas a artefactos de saqueo cuando las mentes siguen colonizadas. La conciencia espiritual de la humana condición que aparece del ejercicio complejo del religar el pensamiento (Morín, 2000). La descolonización epistemológica rompe con las cadenas del pensamiento occidentalista que nos sigue imponiendo la globalización cultural impuesta desde el norte. Desde allí en la descolonización se plantearon concepciones abiertas complejizadas de la valorización del patrimonio cultural, la reconstrucción de la ciudadanía y de la identidad; y cobrará preeminencia en la construcción del patrimonio cultural, identidad y ciudadanía de estos tiempos.

***Rizoma* conclusivo en el momento propositivo**

Entre las visiones rizomáticas de del patrimonio cultural desde la transmodernidad como símbolo de la identidad, la cosmovisión del ciudadano en la transmodernidad está cargada de una complejidad inédita; ellos tienen una conciencia complejizada ecológica-cultural-cívica-espiritual, las reflexiones morinianas sobre: la conciencia ecológica, aquella de habitar con

todos los seres mortales una misma esfera, la conciencia cívica terrenal, esto es la responsabilidad y de la solidaridad para con los hijos de la tierra-patria

Por otro lado, la aceptación de la diversidad cultural desde la perspectiva multicultural declina la discusión racial en las concepciones políticas y las llevaba hacia el ámbito cultural, allí la necesidad de buscar explicaciones a mezcla de razas deja de tener sentido ante un ciudadano del mundo. En los tiempos actuales el hacer visible la cosmovisión amerindia, conocer y acrecentar el acervo cultural indígena americano, es imperativo, ante la hecatombe ambiental, la colonización cultural, la intimidación colectiva, y el vacío existencial que lleva nuestra época, desde luego este acervo cultural.

Empero, desde la identidad reconocernos como ciudadanos con un pasado histórico el uso de los recursos de la historia, la lengua y la cultura en el proceso de devenir y nos afianza en qué podríamos convertirnos, más de lo que somos. Es menester considerar acá que, el diálogo intercultural con la riqueza y complejidad del pensamiento Amerindio y con la sensibilidad unida a él y su posible interrelación con Iberoamérica está condicionado a nuestra determinación de superar los condicionamientos epistemológicos, gnoseológicos y psicológicos, construidos en un largo proceso histórico, característico por el etnocentrismo, el racismo, y la discriminación étnica y social.

Las culturas originarias pueden potenciar a la ciencia y la tecnología universal aportando un contenido, desde la transdisciplinariedad, donde se reafirme que el dicho conocimiento con las mujeres y hombres que poblamos este planeta. En particular, Venezuela, nuestra amada está en una emergencia cultural también, de la que ella misma la hará relucir y hoy como antes la educación es el bastión, la educación en cada sitio; en cada lugar donde el ciudadano que se

sienta auténticamente venezolano pueda hacer lo propio por este gran país. E invertir en la educación de la cultura debe estar cargada de una verdadera política, y viceversa; es la hora. Venezuela, lo merece, y creo que si es posible; en ello debemos andar, un andar acorazado de ideas, pero también de hechos en la práctica con un profundo amor por lo nuestro; lo ahorita desprestigiado: Venezuela la cuna de los emigrantes en muchos tiempos.

Pero, al mismo lado están las luchas de grandes cultores, antropólogos, científicos, muchos de ellos dando la batalla de las ideas en pleno campo de acción dejando su vida en la defensa de nuestra cultura; sí resaltando sus valores, la lucha más allá de la modernidad impuesta en una batalla descolonizadora que haga lucir nuestro país lleno de inmensas regiones con una carga histórica cultural, patrimonios naturales inigualables. Por esta riqueza, Venezuela es el país elite donde todos quieren vivir por mucho tiempo; y hoy unos cuantos quieren desacreditar.

Es de reconocer finalmente de acuerdo al transmetodo, la hermenéutica comprensiva, diatópica y ecosófica, que: en primer lugar sólo es posible su cabal uso fuera de los paradigmas, bajo el transparadigma complejo y en un espacio transmodernista; se refiere a el análisis de las visiones rizomáticas del patrimonio cultural desde la transmodernidad como símbolo de la identidad; en que van sin ataduras y en el rescate de lo olvidado lo diatópico y ecosófico de la cultura y el patrimonio cultural; en donde se rescata lo transversal, transdisciplinar. Que muchas visiones apenas van encaminadas, acá tenemos comienzo.

En segundo lugar, el cierre en esta indagación es una apertura a continuar en el andar investigativo del objeto de estudio; por ello se han analizado sólo algunas miradas, no todas, las posibilidades transcomplejas de darle un viraje

y re-construir las visiones rizomáticas del patrimonio cultural desde la transmodernidad como símbolo de la identidad.

En tercer lugar, esta indagación, por la esencia del transmétodo, para la comprensión del objeto de estudio, lectores de esta indagación, necesitan entender el acorazado momento, la urgencia de las concepciones del patrimonio cultural y cultura como símbolo de la identidad, pese a grandes avances en investigaciones sumamente valiosas y baluartes de nuestra cultura, se necesita ser doliente y agente de cambio; no está poniendo en escenas soluciones definitivas, es un andar un camino de cambio que se retoma en cada quien interesado en el cambio, convencido de otros caminos, de *rizomas* de conformación, de mesetas de escaladas no lineales.

En cuarto lugar y último, la transmodernidad en especial, como proyecto de realización del objeto de estudio va fuera de epistemes de la modernidad, los reconstruye y va a un transespisteme nunca definitivo; más allá de los conocimientos tradicionales y la línea de investigación donde se ubica el objeto de estudio se titula: Educación Patrimonial Transcompleja. No es posible tales visiones rizomáticas fuera de la transmodernidad; es imposible tal reconocimiento de quienes siguen atados como adoradores de los destrozos que el proyecto modernista nos ha dejado de este lado del mundo; la transmodernidad va al rescate de las víctimas execradas de dicho proyecto, pero también a la salvaguarda de los pueblos, su cultura, patrimonio cultural y sus ciudadanos.

Referencias

Andrade, M. (2009). "Poder, Patrimonio y Democracia". *Revista Andamios*. (Vol. 6, N° 12, p. 11-40).

- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999, 30 de diciembre). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela No 36.860.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1980). *Rizoma (Mil Mesetas 1980)*. Paris: Minuit.
- Dussel, E. (1992). *La ética de la liberación: ante el desafío de Opel, Taylor y Vatio con respuesta crítica inédita de K.-O. Opel*. México: Universidad Autónoma de México.
- Dussel, E. (2005). *Transmodernidad e interculturalidad. Interpretación desde la Filosofía de la Liberación*. México: UNAM.
- Galeano, E. (1998). *Patatas arriba. La escuela del mundo al revés*. Madrid: Siglo XXI.
- Giddens, A. (1995). *Modernidad e Identidad del Yo. El yo y la Sociedad en la Época Contemporánea*. Barcelona: Ediciones Península.
- Guzmán, J. (2014). Cosmovisión emergente de la naturaleza de la realidad desde la perspectiva transcompleja. En libro: *Tecnología y transcomplejidad*. Red de Investigadores de la transcomplejidad REDIT, Universidad Bicentenario de Aragua: Caracas.
- Ley Orgánica de Educación (2009). Gaceta Oficial Número 5.929 Extraordinaria del 15 de agosto de 2009. República Bolivariana de Venezuela.
- Martínez, M. y Hernández, C. (2014). "Ética intercultural y educación para la integración latinoamericana. REDHECS". *Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*. (Vol. 18, p. 315-333).
- Moreno, M. (2007). *Complejidad y Educación Patrimonial. Universidad de la Ciénaga del Estado de Michoacán de Ocampo*. México: Instituto Michoacano de las Ciencias de la Educación.
- Morín, E. (2000). *Los Siete Saberes Necesarios a la Educación del Futuro*. Caracas: Ediciones IESALC/UNESCO.
- Morín, E. (2002). *Globalización: civilización y barbarie*. Diario Clarín.com. En: <http://edant.clarin.com/diario/2003/01/15/o-01615.htm> [31/7/2019].
- Morín, E. (2011). *La vía para el futuro de la humanidad*. Barcelona: Ediciones Paidós.

- Mosonyi, E. (1980). *La población indígena venezolana. Propositiones para una nueva política indigenista*. Caracas: Universidad Central de Venezuela. Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. Mimeografiado.
- Mosonyi, E. (2008). *El indígena venezolano en pos de su liberación definitiva*. Caracas: Fundación Editorial El Perro y la Rana.
- Mosonyi, E. (2012). *Identidad Nacional y Culturas Populares*. Caracas: Fondo Editorial Fundarte. Serie Identidad Nacional.
- Polanco, H. y Payares, L. (2012). "Patrimonio histórico-cultural y pensamiento complejo como estrategias del desarrollo sostenible". *MULTICIENCIAS*. (Vol. 12, N° 3, p. 295-299).
- Pupo, R. (2014). "La educación, crisis paradigmática y sus mediaciones". *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*. (Vol. 17, p. 101-119).
- Quintero, M. (2008). *Descolonización, Educación Intercultural y Cultura De Paz*. Tesis Doctoral, Universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela.
- Rodríguez, M. (2015). "El síndrome de la globalización cultural: omnipresente, ambivalente, incierto e incognoscible. ¿Cómo afecta el patrimonio cultural?" *Visión Educativa IUNAES*. (Vol. 9, N° 20, p. 72-85).
- Rodríguez, M. (2017a). "Currículum, educación y cultura en la formación docente del siglo XXI desde la complejidad". *Revista Educación y Humanismo*. (Vol. 19, N° 33, p. 425-440).
- Rodríguez, M. (2017b). *Fundamentos epistemológicos de la relación patrimonio cultural, identidad y ciudadanía: hacia una Educación Patrimonial Transcompleja en la ciudad*. Tesis Doctoral, Universidad Latinoamericana y el Caribe, Caracas, Venezuela.
- Rodríguez, M. (2018a). "La Educación Patrimonial Transcompleja a través de las nuevas tecnologías de información y comunicación". *Visión Educativa IUNAES*. (Vol. 12, N° 26, p. 16-29).
- Rodríguez, M. (2018b). "La Educación Patrimonial y la Formación Docente desde la Transcomplejidad". *TELOS*. (Vol. 20, N° 3, p. 431-449).

- Rodríguez, M. (2019a). "La Educación Patrimonial Transcompleja en el aula mente social y la ciudad". *Revista Digital de Gestión Cultural*. (Vol. 14, p. 1-20).
- Rodríguez, M. (2019b). "La transepistemología de la metódica transcompleja: legitimación y encuentro de los saberes científicos y soterrados". *Praxis Educativa ReDIE*. (Vol. 20, p. 24-38).
- Rodríguez, M. (2020). "La hermenéutica comprensiva, ecosófica y diatópica: un transmétodo rizomático en la transmodernidad". *Revista Perspectivas Metodológicas*. (Vol. 19, p.1-15).
- Santos, B. (1998). *Por una concepción multicultural de los derechos humanos*. México: Universidad nacional Autónoma de México.
- Santos, B. (2002). "Hacia una concepción multicultural de los derechos humanos". *EL OTRO DERECHO*. (Vol. 28, p. 59-83).
- Santos, B. (2003). *Crítica de la Razón Indolente Contra el Desperdicio de la Experiencia, Volumen I, Para un Nuevo Sentido Común: La Ciencia, El Derecho y la Política en la Transición Paradigmática*. Madrid: Editorial Desclée De Brouwer, S.A.
- Toledo, M. (2012). "Sobre la construcción identitaria". *Atenea*. (Vol. 506, p. 43-56).
- Uzcátegui, F. (2007). "Análisis de la evolución de las políticas públicas en comunidades indígenas venezolanas (1836-1959)". *Revista Venezolana de Ciencia Política*. (Vol. 32, p. 11-20).

ARJÉ

Artículos
Articles

EL MOVIMIENTO HUMANO EN EL CONFLICTO CONCEPTUAL DEL OBJETO DE CONOCIMIENTO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA**THE HUMAN MOVEMENT IN THE CONCEPTUAL CONFLICT OF THE OBJECT OF KNOWLEDGE OF PHYSICAL EDUCATION****José Hansel Herrera Lozada**joseherera444@gmail.com

Universidad de Carabobo. Valencia. Venezuela

Recibido: 07/05/2019 - Aprobado: 16/10/2019

Resumen

En las últimas décadas la conceptualización del objeto de conocimiento de la Educación Física presenta un conflicto, la diversidad de enfoques que atraviesa esta disciplina, generan un problema teórico conceptual, dando origen a concepciones erradas y definiciones de otras disciplinas que se asemejan y confunden con esta, en otros casos la suplantán. Siendo asociada con la actividad física, éxito deportivo y el concepto de deporte. Por lo tanto definir su objeto de conocimiento es pertinente para comprender este conflicto. Se revisará la argumentación de autores encargados definir el movimiento humano como el objeto de conocimiento de la misma, donde unos adoptan posturas a favor y otros no, con referente al movimiento humano como el objeto de conocimiento de esta disciplina.

Palabras Clave: Movimiento Humano, Objeto de estudio, Educación Física.

Abstract

In the last decades, the conceptualization of the object of knowledge of Physical Education presents a conflict, the diversity of approaches that this discipline crosses, generate a theoretical-conceptual problem, giving rise to misconceptions and definitions of other disciplines that resemble and confuse with this. In other cases they supplant it. Being associated with physical activity, sports success and the concept of sport. Therefore defining your object of knowledge is pertinent to understand this conflict. The argumentation of authors in charge of defining the human movement as the object of knowledge of it will be reviewed, where some adopt positions in favor and others do not, with reference to human movement as the object of knowledge of this discipline.

Keywords: Human Movement, Object of study, Physical Education.

Introducción

Reflexionar sobre el objeto de conocimiento de la Educación Física, es pertinente en la discusión que se ha tenido durante los últimos 70 años sobre este aspecto tan importante para los fundamentos teóricos conceptuales de esta disciplina educativa. De ahí que, los teóricos preocupados por definir con claridad cuál es el objeto de conocimiento de la Educación Física, se encuentran en un conflicto de posturas y argumentos. No existe un consenso sino por el contrario, se encuentran en disenso, esto permite que exista en la actualidad la controversia y el conflicto conceptual y teórico en torno a la Educación Física.

Por consiguiente, el objeto de conocimiento de una disciplina, es un elemento importante en la construcción teórica. Además, desde una extensa descripción, es de lo que se encarga estudiar una determinada área del conocimiento, otorgándole coherencia, justificación y sistematización al conjunto de conocimientos y saberes que se agrupan dentro de su contenido académico disciplinar; por lo mismo, su imprecisión afecta la definición teórica y orientación práctica de la misma; que es lo que ha venido sucediendo con la Educación Física, que diversas posturas o tendencias le han asignado en su evolución histórica el estudio de objetos empíricos que no han podido agotar su amplitud y alcance de contenido, pero que finalmente han enriquecido el debate en el proceso de construcción teórica del objeto de conocimiento de la misma.

Además, es pertinente tener en cuenta el movimiento humano como objeto de conocimiento de la Educación Física y su relación conceptual, la cual resulta una tarea compleja, por lo consiguiente se precisa, abordar desde un enfoque de la Educación, partiendo de los autores, que se han dado a la tarea de definir

su marco teórico conceptual y pese a ello, no existe acuerdo al respecto entre ellos.

Es importante a resaltar en cuanto a la Educación Física, es una de las disciplinas de conocimiento del sistema educativo venezolano que forma parte del campo de la Educación. Dentro de esa campo educativo interacciona con otras disciplinas como son el deporte y la recreación que tienen objetos de conocimiento distintos, que no son el movimiento humano.

En dichas disciplinas también es importante el concepto de movimiento humano, el cual no es su objeto de conocimiento. Muchas de ellas su objeto de conocimiento gira en torno al cuerpo humano como es el deporte, la actividad física y la recreación. A pesar de, que estas también se ubican en el campo de la Educación son disciplinas distintas a la Educación Física.

Por consiguiente, la Educación Física es una disciplina inserta en el campo de la Educación bien como plantea Lagardera (2000), la identifica como, la disciplina normativa, que formando parte de las ciencias de la Educación, se ocupa de llevar a cabo un determinado proyecto educativo a través de contenidos (actividades y saberes) y estrategias metodológicas específicas.

De la etimología al problema conceptual de la educación física

A través de la definición etimológica de las palabras Educación y Física; podemos abrirnos paso hasta encontrar el origen de este conflicto conceptual que atraviesa esta disciplina de la ciencia de la Educación.

Tal como indica, Zamora (2009) quien señala que:

A pesar que el concepto Educación Física, es un término relativamente nuevo, su raíz etimológica viene de antiguas voces, originándose de la palabra educación que proviene del latín educere, que significa "sacar hacia fuera"; y físico, que viene de physis, concepto ampliamente evocado en el mundo griego antiguo, que indica naturaleza. La physis es lo que de natura se hace real, lo que aparece ante nosotros como tal, lo que es, por lo tanto, realidad perceptible y tangible. Con relación al cuerpo humano, la physis hace referencia a lo único que hace posible su existencia, como lo es el soma, que es lo que en el ser humano se mueve, se ve y se toca (p.23).

Al mismo tiempo, al definir la etimología de la unidad sintáctica Educación Física, cabe señalar lo expresado por Largadera (2000), quien describe lo siguiente:

Es a partir de su contenido etimológico como el término Educación Física se manifiesta como depresión de una actividad pedagógica que incide de forma total en la educación del ser. Lo físico es una realidad tangible, sensible y como tal susceptible de poder ser educad (p. 47).

Ciertamente, la Educación Física es una actividad pedagógica mediante su práctica el docente utiliza al juego, el deporte y la recreación, como elementos formativos, complementarios para educar al ser humano a través del movimiento humano. Esto orienta a comprender la esencia, el fin de la Educación Física, que es producir procesos de maduración, tanto fisiológico, anatómicos morfológicos, y cognitivos mediante acciones pedagógicas dirigidas a la totalidad del ser humano a través de su corporalidad.

En este sentido como refiere Cagigal (1979), quien argumenta *"La primera base antropológica de la educación física es la inteligencia, la voluntariedad, la conciencia, la vivencia humana, la humanización del ejercicio corporal, de la*

experiencia corporal. La educación física es la primera y más sustancial educación del hombre” (p.103). Ciertamente el autor hace referencia a conceptos como ejercicio corporal considerados dentro del marco teórico de la Educación Física son medios pedagógicos, técnicos, aplicados a didácticas con el fin de educar al ser humano.

Por lo tanto, la concepción teórica actual que se tiene de la Educación Física, asociándola con el deporte, la actividad física y la recreación, se debe a que está en íntima relación con estas disciplinas, que manejan dentro de su marco teórico conceptual el concepto de cuerpo, mas no el de movimiento humano. Ya que la Educación Física tiene dentro de su marco teórico conceptual el concepto de movimiento humano y el de cuerpo existe un conflicto conceptual sobre cuál es su objeto de conocimiento.

La distorsión del objeto formal de estudio de la educación física

Más aun, es pertinente mencionar que existe una disertación en cuanto a su objeto de conocimiento de la Educación Física, el cual se ha ido desvirtuando, saliéndose del contexto, tanto, que existe una fuerte controversia entre los distintos autores que se han dado a la tarea de conceptualizar, teorizar y estudiarla donde cada uno argumenta una postura distinta sobre la concepciones del objeto formal o de conocimiento de dicha disciplina. Al respecto Ferrater (1993), expresa, *“el objeto formal y el objeto material son considerados habitualmente como objetos de conocimiento” (p.302).* Tener en cuenta el objeto de conocimiento de la Educación Física va permitir tener claro su marco teórico conceptual, pero acá se encuentra el conflicto conceptual en relación con el objeto de conocimiento de la Educación Física en donde, no encontramos un consenso, sino existe un disenso.

En este sentido, se hace necesario conocer la importancia que reviste tener claro el objeto de conocimiento de una disciplina educativa. Observar los conceptos y argumentaciones propuestos por distintos autores en relación a dicho objeto de conocimiento. A través de sus definiciones; podemos abrirnos paso hasta encontrar el origen de los posibles conflictos conceptuales que pueda atravesar una disciplina, como es en este caso la Educación Física.

En este sentido, es oportuno mencionar lo que planteó Zamora (2009), quien expone:

El objeto formal o de estudio de una disciplina o ciencia, es el elemento más importante de su construcción teórica, y desde una amplia descripción, se dirá que es de lo que se encarga estudiar una determinada área del conocimiento, otorgándole coherencia, justificación y sistematización al conjunto de conocimientos y saberes que se agrupan dentro de su contenido académico/ disciplinar; por lo mismo, su imprecisión afecta la definición teórica y orientación práctica de la misma; que es lo que ha venido sucediendo con la educación física, que diversas posturas o tendencias le han asignado en su evolución histórica el estudio de objetos empíricos que no han podido agotar su amplitud y alcance de contenido, pero que finalmente han enriquecido el debate en el proceso de construcción teórica del objeto formal o de estudio de la misma (p.38).

En este sentido, el objeto de conocimiento de la Educación Física se ve afectado, debido a que desde su origen etimológico el desarrollo del concepto de esta disciplina educativa marca un proceso controversial como pocos, que han venidos precedidos del antecedente histórico caracterizado por un conflicto conceptual, como resultado de un forcejeo de términos, que surge como consecuencia de la variedad de conceptos y de la diversidad de

enfoques que en la actualidad atraviesa la Educación Física, en algunos de los casos intentan suplantar su concepto propio.

En concordancia, veremos cómo existen distintos enfoques y principios teóricos de diversos autores, que sustentan una concepción del conocimiento en relación con el objeto de conocimiento de la Educación Física, como los siguientes: el cuerpo como objeto de conocimiento, el movimiento como objeto de conocimiento, el ser humano en movimiento como objeto de conocimiento, la conducta motriz como objeto conocimiento y la acción motriz como objeto conocimiento.

Puesto que, estas proposiciones problematizan en torno al objeto conocimiento de la Educación Física es necesario explorar los términos de la manera como distintos autores han argumentado sus principios teóricos en referencia a su objeto de conocimiento, y de esta manera contrastar críticamente cada enfoque.

A continuación, se harán una serie de paráfrasis de los argumentos de estos distintos autores. En este sentido Le Boulch, (1969), quien planteo la tendencia de educación por el movimiento, hacia su máxima expresión y operatividad, para lo cual pone énfasis en la necesidad de considerar el movimiento no como una forma en sí, cuya índole se dilucida por una descripción mecánica, sino como una manifestación significativa de la conducta del hombre: la unidad del ser sólo puede realizarse en el acto que él inventa. La episteme u objeto formal de esta ciencia parece ser el estudio de la función autorreguladora (formadora) que desarrolla el movimiento humano en un cuerpo unitario. Teniendo como objetivos: a) conocimiento y aceptación de sí mismo, b) ajuste de su conducta y c) auténtica autonomía. El autor define su sistema como una teoría general del movimiento que culmina en el enunciado

de principios metodológicos que permiten plantearse el empleo del movimiento como medio de formación.

Al mismo tiempo, surge otra postura, la cual considera el ser humano en movimiento como objeto de conocimiento, es planteada por Cagigal (1979), expresa, el hombre vive en movimiento. No sólo a niveles micro-somáticos, sino también en los macro-somáticos el hombre parece que no subsistiría plenamente como tal hombre sin la capacidad y la ejercitación del movimiento. También, dedujo que la premisa era educación por el movimiento, es decir que era a través de las manifestaciones motrices como el hombre se educaba y era asimismo sistemáticamente educado.

En otra posición se encuentra Sergio (1987), propuso Ciencia de la Motricidad Humana, asume como objeto de estudio al ser humano cuando realiza acciones que le llevan a mejorarse y transformarse como humanos. O sea, acciones con significación para el sujeto.

También encontramos la argumentación de Arnold (1990), utiliza la expresión Conducta Motriz, tras una reflexión epistemológica considerada valiosa que se aleja de la concepción mecanicista para centrarse en el ser que se mueve. La crítica a tal postura reside en el hecho de señalarse que se apropia de un término surgido de la psicología. Sin embargo, se asume la defensa del mismo partiendo de la diferencialidad que hace su objeto de conocimiento, centrado en la acción motriz

En otra postura distinta se encuentra Parlebas (1991), sostiene que la concepción de la Educación Física, que descansa sobre la noción movimiento es ya indiscutiblemente rebasada, y que por consiguiente esta debe cumplir su revolución Copérmica, es decir, aceptar cambiar de centro; de desligarse del

movimiento para llevar su atención al ser que se mueve, y propone una disciplina que tome como objeto la acción motriz.

Por su parte Colquhoun (1992), expone la principal implicación de la metáfora del cuerpo máquina en relación con el movimiento es la noción del cuerpo como instrumento de acción motriz. El movimiento del cuerpo humano se equipara entonces al de cualquier otro objeto que se mueva y, como tal, puede ser medido, controlado y analizado cuantitativamente. Según este autor, se trata de una concepción utilitarista porque el movimiento y su resultado son definidos y valorados siempre y exclusivamente en función de su propósito, con lo que la eficacia o eficiencia determinadas por el análisis cinemático, biomecánico, kinesiológico o fisiológico se convierten en finalidades inherentes a la acción motriz.

En este orden de ideas Betancor (1995), indica que el movimiento tiene unas funciones educativas que podríamos concretar en funciones: de conocimiento, anatómico-funcionales, estético-expresivas, comunicativas, higiénicas, agonísticas, catártico-hedonísticas y de compensación. El movimiento es un fenómeno con carácter multidimensional, con un énfasis diferente según la actividad física en la que nos fijemos (sean: el juego educativo-instructivo, la gimnasia educativa o la danza educativa), modulada según la finalidad que nos propongamos en cada momento, en la actividad que diseñemos.

De acuerdo con Barbero (1996), el dualismo, representado por la metáfora del cuerpo máquina, es la concepción filosófica en la que se asienta el actual discurso hegemónico sobre el cuerpo humano en la Educación Física. Este discurso enmarca la decibilidad de lo corporal, aquello que puede decirse y, por tanto, enseñarse sobre el cuerpo. Como consecuencia, el cuerpo es considerado en nuestra cultura profesional fundamentalmente como

instrumento de acción, un objeto a considerar a partir de una funcionalidad que lo trasciende. El énfasis en la comprensión puramente anátomo-fisiológica del cuerpo humano, en la eficacia y la eficiencia motriz, en la medición de resultados y la preocupación por la mejora en la ejecución técnica y en la condición física serían algunas manifestaciones de este discurso en nuestra profesión.

Además, la conducta motriz, es también propuesta por Parlebas (2001), asigna a la educación física, como objeto de estudio: Las Acciones y las Conductas Motrices. Delimita una acepción de educación física cuyo objeto formal es la acción pedagógica ejercida sobre las conductas motrices, es decir la Educación Física se constituye como la pedagogía de las conductas motrices. Por acción motriz se comprende el proceso de ejecución de conductas motrices de uno o de varios sujetos en una situación motriz determinada. Entendiendo por conducta motriz el comportamiento motor portador de significado.

Ante, todas las argumentaciones expuesta de estos diversos autores, sobre el objeto de conocimiento de la Educación Física, está presente el conflicto conceptual quien arrastra una discusión que mantiene vigencia, dada la distorsión de su objeto de conocimiento.

Por lo tanto, todas estas argumentaciones tienden a confundir, a crear discrepancias teóricas y de conocimientos, sobre la verdadera conceptualización de la Educación Física como expresa, Zamora (2009), *“toda la diversidad de expresiones surgidas algunas de significación análoga (Educación Motriz, Psicomotricidad, Educación del Movimiento), han venido refiriéndose a la disciplina universalmente conocida como educación física, unas complementándola y enriqueciéndola y otras suplantándola y*

desviándola” (p.25). En este recuento documental observamos toda una diversidad de concepciones y postulados que evidencian el conflicto que gira en torno al objeto de conocimiento de la Educación Física y las distintas definiciones que han intentado proporcionar.

En concordancia Navarro y Jiménez (2009), expresaron lo siguiente:

Si repasamos las propuestas clásicas de objetos para la Educación Física más relevantes, podemos comprobar cómo todas ellas necesitaron una teoría pedagógica en la que apoyarse (hombre en movimiento: Cagigal, 1968; educación corporal: Gruppe, 1976; modificación de la conducta motriz: Vigarello, 1978), o una teoría psicomotricista (movimiento: Le Boulch, 1971, 2002), o una teoría praxiológica (conducta motriz: Parlebas, 1971, 1981, 2001). Es decir, todas las propuestas que se apoderaron del objeto surgieron al amparo de una especialización teórica, no de una teoría global ¿Querría esto decir que todas las perspectivas de análisis de lo corporal forzosamente deberían estar bajo un mismo objeto? Si contestamos afirmativamente, sería tanto como afirmar que todos los investigadores de la Educación Física estaríamos dando muestras de una misma forma de pensamiento para lo corporal. Desde luego, algo es cierto, que, en las últimas décadas, el supuesto objeto no es un lugar de encuentro de los profesores, investigadores y profesionales (p 27).

Ciertamente, no existe un consenso entre los profesionales de la Educación Física, se está frente a parcelas del conocimiento que arrastran todo un conflicto conceptual teórico en torno al objeto de conocimiento de la misma, que plantea un conflicto conceptual. Puede situarse este disenso del objeto de conocimiento con la problemática de los significados que se le proporciona a estos conceptos, y la concepción que le asigna desde su práctica pedagógica. Lo oportuno de la discusión de tener en cuenta el conocimiento teórico

conceptual, es la formar de entender y observar las contradicciones que puedan existir entre la teoría y la práctica, a la hora de dictar la clase de Educación Física.

Reflexiones finales

En la Educación Física existen discursos, posturas conceptuales que han llegado al punto de convertirse en teorías. Pero no cuentan con el reconocimiento total de los teóricos dedicados a la generación de un marco conceptual. Este discurso teórico son los fundamentos de esta disciplina del campo de la Educación. En este sentido la epistemología de la Educación Física debe reflexionar sobre el objeto de conocimiento, sus postulados que no se han consolidado como aquellas teorías que tengan una aceptación por toda la comunidad de profesionales de la Educación Física, sino de tecnócratas encargados de repetir como parte de una moda y no reflexionar sobre ese conocimiento.

Por consiguiente, la pertinencia de la reflexión de los principales problemas teóricos conceptuales sobre objeto de conocimiento de la Educación Física, es momento de mirar las desconexiones epistemológicas, principalmente por la descontextualización que existe en el escenario de lo teórico-práctico.

En este orden de ideas, la epistemología de la Educación Física es un campo de saber de gran ayuda para la comprensión del proceso de definir su objeto de conocimiento. Los profesionales relacionados con el estudio de la Educación Física, tienen que ser los encargados de argumentar la fundamentación teórica, como la contextualización de su objeto de conocimiento con sus vivencias y experiencias y de esta manera profundizar

en la construcción y el desarrollo de una teoría acorde a las características del contexto educativo actual. Un conocimiento elaborado con nuevos fundamentos teóricos y metodológicos obtenidos de la cotidianidad del docente de Educación Física que logre un consenso.

Actualmente, una de las autocríticas que tiene que plantearse en la Educación Física en Venezuela, es de carácter práctico, es decir el enfoque de disciplina recreativa que le han proporcionado algunos de los docentes especialistas de esta área. Esto le resta seriedad como disciplina de conocimiento del sistema educativo venezolano. Cabe destacar la problemática que se abordan son de poca sustantividad cognitiva, relacionándola con la praxis o enfocada desde la recreación o el deporte.

De allí que, se desarrollan investigaciones, las cuales se orientan a estudiar por ejemplo: efectos de como disminuir la violencia en la escuela a través de la recreación, o el juego como estrategia de enseñanza, estos planteamiento que se realizan son de utilizar la Educación Física como estrategias de solución de estas problemáticas, u otras surgidas en el campo educativo.

Pero poco es el desarrollo de investigaciones, con acento en una reflexión epistemológica de las teorías que sustentan cuál sería su verdadero objeto de conocimiento. Ciertamente, esto invita a explorar enfoques e innovar en la Educación Física, insertarse en el campo, epistemológico. Pero si, debiendo precisar lo que le es inherente o propio a ella de aquello que no lo es.

La Educación Física se ha encapsulado como una disciplina recreativa de la educación, conformada históricamente con el poco aporte teórico científico en su literatura, tal es el caso, que algunas veces es necesario concurrir a ciencias ajenas como la biología, la fisiología del ejercicio, la anatomía entre otras, para sustentar su marco teórico categorial. Pero porque no construir un

cuerpo teórico propio. Se hace necesario tener definido en concreto cuales su objeto de conocimiento, el movimiento humano, el cuerpo humano entre otros expuestos anteriormente.

Por lo tanto, este contexto a si expuesto, debe ser abordado desde un enfoque epistemológico que permita entender que toda la complejidad del fin de la Educación Física es educar al Ser humano.

Además, resolver el conflicto conceptual de la Educación Física, permite, clarificar su objeto de conocimiento, donde el movimiento humano logre la aceptación ligada al cuerpo teórico de la misma. Por lo que, el abordaje tiene que ser una reflexión epistemológica profunda, debido que el ser humano posee movimiento que puede ser estudiado desde lo concreto y desde lo abstracto, tiene la capacidad de ser educado desde el mismo. Por esta razón, es necesario aclarar este conflicto conceptual de la Educación Física como disciplina del sistema educativo venezolano.

Referencias

- Arnold, P. (1990). *Educación Física, Movimiento y Currículo*. Madrid: Ediciones Morata.
- Betancur, M. (1995). "Consideraciones histórico-antropológicas sobre el origen de la educación física y el deporte: [un ensayo](#) taxonómico". *Revista Apuntes: Educación Física y Deportes*. (Nº 40, p. 7-24).
- Barbero, L. (1996). "Cultura profesional y currículum (oculto) en Educación Física. Reflexiones sobre las imposibilidades de cambio". *Revista de Educación*. (Nº 311, p. 13-49).
- Cagigal, J. (1979). *Cultura intelectual y Cultura Física*. Buenos Aires, Argentina. Editorial Kapelusz.

- Colquhoun, D. (1992). *Educación para la salud emancipatoria y el potencial y las limitaciones de la educación física basada en la salud*. Londres. Ediciones Sports and Physical Activity.
- Ferrater, J. (1993). *Diccionario de filosofía abreviado*. Buenos Aires: Editorial sudamericana.
- Lagardera, O. (2000). *Diccionario Paidotribo de la Actividad Física y el Deporte*. España: Ediciones Salvat.
- Le Boulch, J. (1969). *La educación por el movimiento*. Buenos Aires: Paidós.
- Sergio, M. (1987). Para una epistemología de la motricidad humana. Lisboa: Compendium Editores.
- Navarro, V. y Jimenez, F. (2009). "El conocimiento práctico de la educación física desde una visión epistemológica actual". *Revista científica digital Accionmotriz* (N° 3, p. 25-32).
- Parlebas, P. (1991). Educación Física moderna y la Ciencia de la Acción Motriz. Colombia: Ponencia presentada en el XIII Congreso Panamericano de Educación Física.
- Parlebas, P. (2001). *Juegos, deporte y sociedad, Léxico de Praxiología Motriz*. Barcelona, España: Edit. Paidotribo.
- Zamora, J. (2009). *Epistemología de la Educación Física*. Guatemala: Dirección General de Educación Física.

**VOCES BLANCAS POR LA INCLUSIÓN: UNA VISIÓN DEL SENTIDO DE CONVIVENCIA Y PAZ
DESDE EL EJERCICIO DE LA PRÁCTICA CORAL INFANTIL****WHITE VOICES FOR INCLUSION: A VISION OF THE SENSE OF COEXISTENCE AND PEACE
FROM THE PRACTICE OF CHILDREN'S CHORAL PRACTICE****Hugo L. Jiménez P.**hugolino2005@gmail.com

ORCID 0000-0002-5615-5154

Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Carabobo. Valencia, Venezuela

Recibido: 07/05/2019 - Aprobado: 22/10/2019

Resumen

El tópico de este artículo versa sobre el canto coral infantil como un espacio para el desarrollo de los valores de una cultura de paz. El enfoque epistemológico es interpretativo, construyendo los hechos desde la comprensión del autor. La metodología es de tipo documental, basada en la revisión de documentos escritos. La educación para la paz desde la participación en el arte y cultura es el constructo sobre del discurso con un alcance de tipo descriptivo - interpretativo. Las fuentes fueron de tipo bibliográficas y digitales. Conclusión: El ámbito del coro de voces blancas va más allá de la estrecha noción estético - musical. Su entramado vivencial de aprendizaje alimenta las esperanzas de una vida digna y justa en sociedad.

Palabras clave: Educación, música coral, paz, convivencia.

Abstract

The topic of this article deals with children's choral singing as a space for the development of the values of a culture of peace. The epistemological approach is interpretive, constructing the facts from the author's understanding. The methodology is documentary, based on the review of written documents. Peace education from participation in art and culture is the construct on discourse with a descriptive - interpretive scope. The sources were bibliographic and digital. Conclusion: The scope of the white voice choir goes beyond the narrow aesthetic - musical notion. Its experiential framework of learning feeds the hopes of a dignified and just life in society.

Keywords: Education, choral music, peace, coexistence.

Introducción

La voz de la madre que canta o que habla, lleva una tremenda carga emocional que se imprime en la mente del niño desde que se encuentra en su vientre. A partir de este hecho, las melodías vocales se consolidan como un estímulo de gran valía en el transcurso del desarrollo de la vida del ser. Pero es precisamente durante los momentos más tempranos cuando el canto se convierte en un elemento altamente significativo para el individuo. Es en gran manera, el primer rasgo de interacción comunicacional que conoce el niño, por otro lado, al parecer el nonato también es capaz de coligar con estímulos sonoros distintos a los maternos. Las siguientes experiencias, son comentarios de padres y madres recogidos por Taffuri (2006, p. 55);

Recién nacido, todavía en la incubadora, era un pequeño ser asombrado, extrañado y temeroso, que intentaba mirar a su alrededor viendo sólo sombras; pero cuando yo (papá) empecé a canturrear El Ojo Bonito (oído tantas veces en el vientre materno) una paz y una tranquilidad lo envolvieron como un paño caliente. (Matteo y Anna Rita) / El primer aspecto positivo lo he visto en los primeros meses: cuando le hacía oír la pieza musical, que había oído repetidamente cuando estaba en mi vientre, dejaba de llorar.

Lo comentado hasta ahora, fundamenta que el canto y los sonidos musicales, son conjuntamente instrumentos comunicacionales que pueden enlazarse gracias a la poderosa energía de los vínculos que nacen a partir del seno de las emociones positivas familiares. También son una fabulosa herramienta para conectarse con el niño en formación de manera inmediata. Por medio de estos, se transmiten emociones, se estimulan recuerdos, se generan estados

de ánimo, amén de otros tantos posibles paliativos fundamentales para facilitar la captación de valores sociales que conduzcan a la conciencia hacia una percepción gregaria de la vida, ganada al compartir, a la preocupación del bienestar propio como el general. Esto es: el sentido de la convivencia centrado en los aspectos actitudinales del ser humano para con las otras personas y el medio circundante, la traslación del cultivo de ideas incluyentes que apunten hacia una interculturalidad democrática, respeto a los derechos, acatamiento de obligaciones que establezcan las libertades de todos por igual.

Dentro de este marco, la voz cantada está provista de un impulso vital e íntimo ya que desde la estructuración primaria de la sique, viene impregnada y atada a emociones fundamentales que determinan la respuesta del ser. Asimismo, consiste en un elemento intrínseco que no puede ser calificado o cualificado al margen del sujeto, pues de manera recíproca las alteraciones físicas o síquicas del individuo se reflejan en ella, pero a partir del mismo fenómeno también puede influirse en el estado físico y psicológico del personaje en cuestión. Es por esto que cuando el hombre canta todo su ser se encuentra involucrado. Lo que representa un punto de partida señero (único, sin par) para elevarlo desde un elemento aislado que lo mantendría en un estado de inmanencia del yo hasta un estadio de integración del nosotros trascendente. Ese es el germen desde el cual se pueden fomentar los valores para la inclusión. La práctica coral promueve así un sentido de convivencia generador de la paz como conciencia.

Sin embargo, antes de pensar en ello, es elemental recordar la importancia que tiene el modo en que se concibe al ser humano, ya que el mismo no es únicamente biológico, ni absolutamente social o emocional. Existe una integralidad que concreta las actitudes del ser, su modo de entender el medio

circundante junto con la manera en que reacciona ante las eventualidades ocurridas mientras que dinamiza con este. En razón a lo dicho, debe considerarse una premisa inicial en la que se establezca con claridad el hecho de que sus acciones son producto del equilibrio que más o menos pueda existir entre diversos factores que le definen en su especificidad somática, existencial, espiritual y cultural. Gardner (2001, p. 29), señala a la suposición de un ser divorciado de su individualidad cognitiva como Etiquetamiento Prematuro y lo ejemplifica así *“Bueno, nuestro hijo tiene cuatro años, parece ser bastante bueno cantando, así que vamos a mandarlo a una escuela de música y nos olvidaremos de todo lo demás”*.

El sombrero seleccionador

En la cita textual del párrafo anterior, se refleja una visión que fácilmente podría recrearse en una de las escenas de la novela Harry Potter y la Piedra Filosofal, escrita por J. K. Rowling (1997) en la cual para ingresar como alumno al Colegio Hogwarts de Magia y Hechicería primero habría de hacer uso de un sombrero mágico llamado Sombrero Seleccionador que tenía la capacidad de leer el pensamiento del alumno para anunciar (después de un análisis psicológico de los estudiantes y determinar las aptitudes del individuo) a cuál de las cuatro Casas Mágicas pertenecería para iniciarse, evidentemente cada una de estas casas representan estándares de valor moral disímiles. Allí es donde la acción del sombrero cobra protagonismo, pues organiza y clasifica a los alumnos procurando facilitar el desempeño escolar por medio de una especie de homogenización colectiva. De igual forma, pareciese que la formación de los niños en la vida real estuviera sujeta a situaciones similares, en muchos casos hasta más desenfocadas.

De este modo, se ejemplifica el hecho de que mucho en la formación del hombre está signado por aprendizajes que son producto de tendencias preestablecidas, que ya son dadas de facto por el Estado, la familia o las instituciones educativas. Por su lado, los padres actúan como el Sombrero Seleccionador, pues caen en el error de suponer que el niño no posee un razonamiento propio, que es incapaz de sentir u organizar sus preferencias de vida de acuerdo con el grado de madurez emocional e intelectual que le asista en su momento. Si a los cuatro años manifiesta cierta musicalidad afinando vocalmente: ¡Pónganle a estudiar música! El infante no tiene oportunidad. Probablemente sea afinado, pero la prioridad no puede ser clichar su rol social como artista u hombre de labor, tanto menos, que participe de actitudes que apunten a la exclusión social o cualquier otro antivalor que degeneren en negatividades existenciales.

Ya visto de este modo, cada hogar puede ser catalogado como el Sombrero Seleccionador, pero con la diferencia de que previamente a las decisiones selectivas tendrán la responsabilidad de llenar las cabezas de estos chicos con ideas que le harán partícipe u opositor a las diferentes tendencias sociales, políticas, religiosas, culturales asociadas a un sinfín de corrientes a las que pueda tener acceso durante el transcurso y desarrollo de su existencia. En efecto, dejar pasar por alto que la conducta del hombre es producto de la complejidad contenida en sí mismo, sería la razón por la que existen movimientos cuyas acciones resultan negativas para la salud del ambiente y de los seres vivos, que impulsan la exclusión de sectores débiles minoritarios o que destruyen las posibilidades de una paz viva, no reposada estoicamente, sino dinámica. Que se mueva transformándose en la misma medida que nuestras sociedades se van recreando a sí mismas para engranar con las necesidades del buen vivir en aquellos que le conforman.

En este sentido, no se trata de obviar en el proceso educativo las notorias diferencias culturales, personales o estructurales que puedan existir dentro del medio social, tampoco debe entenderse como una búsqueda homogenizante de las aptitudes y aspectos psicológicos de los seres sociales como ocurre en la asignación de los estudiantes a las Casas Mágicas, por el contrario se trata de convivir desde las diferencias de manera tal que el valor conjuntamente al desempeño en la dinámica social no se vean empañados por aspectos que aminorasen la dignidad y el derecho del otro. Coexistir es la palabra clave en todo lo mencionado hasta ahora, pero no se puede esperar un buen resultado mientras se siga pensando en la formación del humano como si fuese un disco duro del que ya se tienen estipulados los parámetros de funcionamiento (prediseño) al cual con inmediatez le puede ser instalado un sistema operativo que garantizará el desempeño óptimo. Reconocer la dupla: individualidad del ser- complejidad integral.

Lo dicho, alude a Marcano (2003), quien sostiene en cuanto al aprendizaje de las conductas los siguientes aspectos: la dependencia a bases biológicas (Sistema Nervioso Central – Sistema Nervioso Autónomo) así como a bases psicológicas (Consciente – Subconsciente e Inconsciente) además de las conocidas como bases sociales (Factores Ambientales, Instituciones Sociales, La Cultura). Es decir, las bases biológicas son el elemento físico a través del cual se canalizan y regulan las reacciones que el joven manifestará ante los estímulos que le proporcione el medio circundante. Gracias a un lazo físico – químico, el niño aprende a reaccionar, amar, odiar, indignarse, reír, llorar. Irá construyendo patrones de conducta que se harán más complejos en la medida que su sistema nervioso vaya madurando para dar origen a la conformación de la conciencia, del pensamiento del ser; pero las bases biológicas sólo son eso: un medio. Las bases psicológicas permitirán que luego

de la recepción del estímulo el individuo razone, planifique, imagine, considere o intercale cualquier proceso de valoración simbólica para dinamizar una respuesta. De este modo, cuando sus actividades van alejándolo del hogar la necesidad de reaccionar ante situaciones en la escuela u otro ambiente de coexistencia ajeno afinará lo relacionado a las bases sociales. (Bleger, 2001)

En consecuencia, edificar una conciencia sumergida dentro una sociedad cada vez más globalizada y multicultural utilizando como bastión formador la tradicionalidad de instituciones ortodoxo - estacionarias, las cuales han sido suministradas con el aval histórico de instituciones como la familia, el estado o la religión es contrariar las actuales exigencias de una relación que progresivamente obliga al ciudadano a conocer, reconocer e interactuar con realidades existenciales foráneas. La orientación apunta a concretar una concepción de lo que el sujeto pueda llamar cotidianidad. La formación del ser social depende de un aprendizaje que va más allá del entendimiento de unas cuantas asignaturas garantizadas por un título o constancia educativa. Es hora de que el niño pueda resolver situaciones de vida acordes con su edad, pero que lo haga junto a otros que aún en desacuerdo puedan apuntar a un objetivo común. Debe ser estimulado multifactorialmente.

Por ello, al realizarse una breve inspección en cuanto a lo que un niño podría vivenciar desde dentro de la práctica coral permitirá que cobre fuerza la idea de promover su participación en dichas agrupaciones. En un ensamble como el que señala este trabajo, el párvulo se abre paso a experimentar: sentido de la responsabilidad, constancia, expresión ante el público, autodominio para acompañarse a los demás fomentando las relaciones sociales ante otros de distintas culturas, edades, credos y capacidades; siempre, en función de conseguir un objetivo común. Para el infante que canta en el coro no existen las diferencias sociales entorpecedoras de la interrelación, lo importante es

que aprende a construir en colectivo mientras que dichas diferencias no son relevantes para consolidarlo. Montes (2013) especifica que la práctica coral es un ejercicio que potencia la integración de las facultades humanas abriendo las puertas a la construcción de un adulto comunicativamente flexible.

Desde el canto y la práctica coral

El canto es un hecho de origen remoto; mientras se estructuraron las instituciones que componen la sociedad, también germinaban los lazos relacionales que determinarían el rol de cada individuo así como su correspondencia con el otro. Consecuentemente, el arte sonoro cobró su espacio dentro del día a día, asociándose a ritos religiosos, trabajo, reflexión y celebraciones.

Pero, ¿a qué se hace referencia cuando se menciona al canto como práctica coral? Para Fernández (2004), ambos términos están relacionados con el hecho participativo de varias personas que cantan simultáneamente de manera concertada, bien sea para regocijarse, alabar o celebrar algo. Asegura, que aunque el coro más común de la actualidad es el mixto: conformado por sopranos, contraltos, tenores y bajos; asimismo existen otros que han cobrado mucha importancia dentro del quehacer artístico musical actual como el Coro Infantil (Voces Blancas). También indica que esta expresión ha existido en todos los niveles históricos de las sociedades humanas caracterizándose por ser instituciones culturales con finalidades estéticas, inmersas en los procesos históricos - culturales propios de su existencia. Precisamente, este último aspecto es lo que le convierte en emporio de gran valor para fomentar intereses en sus participantes que les conllevan a su propia formación integral.

A veces, la conformación de las mencionadas agrupaciones puede definirse por aspectos fundamentados en el propósito de las mismas respondiendo así a objetivos diferentes. En algunos casos serán puramente estético musicales como aquéllas conformadas en los conservatorios o escuelas de música, pero también existen otras dedicadas al desarrollo general del individuo como lo son los coros escolares que buscan afianzar la formación integral del ser social durante el desarrollo de su edad infantil en la escuela básica o los conocidos Coros de Manos Blancas, cuyo mayor exponente se encuentra representado en el Sistema de Orquestas y Coros Juveniles e Infantiles de Venezuela (2017), el cual fue creado por el maestro José Antonio Abreu (1939-2018) apuntando a la integración de la vida social cotidiana de individuos con capacidades físicas comprometidas, de tal manera que la música se convierte en una herramienta en función de las necesidades educativas especiales para el desarrollo y la inclusión. Otra experiencia, señalada en dicha página, es la modalidad de Coros Penitenciarios, que persigue la rehabilitación de los privados de libertad, sensibilizando así un ambiente de redención social. A través de esta actividad, se adquiere autodisciplina, autoestima, habilidades comunicativas, sentido de pertinencia, responsabilidad.

Por lo tanto, la práctica coral representa un reto consuetudinario de superación, motivación al logro, trabajo en equipo, solidaridad con valores y principios que brotan de la disciplina dentro del ejercicio musical gregario. Queda claro que indistintamente de la edad cronológica del ser humano o de sus convicciones, el canto no deja de ser un canal importantísimo para estimular el despertar de una autoconciencia comprometida entre individuos.

Casos como los anteriores, son un importante ejemplo que permite retratar hasta dónde impacta la práctica coral a quienes participan de ella desde dentro, pero del mismo modo queda a sobremesa que las repercusiones se

extienden hacia la periferia de la acción. Estas agrupaciones son núcleos que irradian desde sí una influencia sociocultural positiva que llega, no solamente hasta el público que disfruta de la estética sonora durante el concierto y que se cultiva por medio de las características propias de cada obra interpretada bien sea por acercarse a estilos, idiomas, aspectos culturales ajenos o por el impacto del contenido o significado literario de las interpretaciones. Más allá de esto, son capaces de aglutinar e influenciar hasta el punto de movilizar a amplios sectores sociales hacia significados culturales que estimulan la construcción de una verdadera conciencia colectiva. Se habla en este caso de vectores educativos hacia el valor, lo ético, la moral.

No puede dejarse de lado que al hablar del impacto de la práctica coral florezca la idea de la misma como un efecto con la posibilidad de llegar a la sociedad en términos bastante amplios cuando se trata de buscar la transformación del espíritu humano hacia un estado de convivencia, paz social e inclusión. Para Fernández (2004, p. 103), al referirse a la relación entre la actividad de las agrupaciones corales y su efecto en el medio social cita lo siguiente: *“La música es inclusiva en sí misma, aglutina dimensiones intelectuales, sociales y afectivas que son un medio de transformación social y educativo”* con esto el autor recuerda que en un coro no solamente se canta, también se generan lazos amistosos, plenos de camaradería que llegan a ser suficientemente perdurables como para alcanzar al colectivo externo.

A la sazón, la sumativa de los aspectos estratégico funcionales de un coro le otorgan características que no parten de un sólo ser, pero que vienen dadas por la construcción del colectivo total de seres, desarrollando en mayor o menor medida lo que el mismo Rubio (2003) denomina *Inteligencia Colectiva*. A partir de esta, las fuerzas aplicadas se suman multiplicándose en su rango de acción, se sociabilizan los cerebros para adaptar el orden formal a los

objetivos programados, generando una asociación del sentido de bienandanza y logro con el trabajo realizado. En el caso del coro de voces blancas, los niños dependen para esto de la acción del adulto, pero como tales forman parte importantísima del proceso hasta el grado horizontal en el que una opinión a favor o en contra emitida por el grupo de niños o de uno de ellos, es motivo suficiente para que se evalúe la veracidad de lo planteado entre todos.

En este medio, el niño aprende a apoyar iniciativas externas, formular críticas, tener conciencia de cuándo el trabajo está hecho o cuando no lo está, disfrutar del debate desarrollando construcciones colectivas. Aprende a renunciar a una idea cuando otra es mejor comprendiendo que la diversidad es un punto a favor de la comunicación. En pocas palabras, es una fortaleza para la construcción de una realidad más parecida a lo que la sociedad actual pareciera pedir a gritos en este momento. Pero lo más importante, sabe que el plan de acción consiste en proyectar hacia el entorno el trabajo colectivo consiguiendo trascender hasta otros espacios sociales que se identifiquen con lo positivo, la creación integradora del esfuerzo grupal. Esa es la educación que debería tener lo que mal pudiera llamarse el futuro ser social, pues hay que entender que decir niño es decir presente.

De lo anterior, no solo se conjetura una perspectiva que dota a niños y niñas de herramientas proyectivas de acción en para o hacia lo social, sino que también se deja señalada la presencia de una tierra fértil para que prospere la noción de la existencia viva de actores externos; los cuales, a pesar de ser diferentes o hasta cierto punto ajenos en lo concerniente al norte de los objetivos planteados, serían capaces de sensibilizarse ante las carencias presentes en el desarrollo de las metas artísticas del conjunto. En la medida que otros colaboran con la agrupación, también logran comprender la existencia de la empatía incorporándola a su visión del mundo. Aprenden a

hacer algo por los demás en función de lo constructivo, desde el ejemplo (mientras terceros lo hacen por la comunidad). El efecto no se limita entonces, a estimular en el involucrado los aspectos a que hace referencia este artículo de manera aislada, sino que le hace saber qué conductas, cuáles actitudes similares son apreciadas y practicadas por otros sectores sociales.

En todo caso, el niño o niña que hace práctica coral se convierte en testigo de una dinámica desarrollada en acción y reacción social que entre otras cosas le demuestra la existencia de una otredad afín, interesada en las acciones constructivas de terceros lejanos. Sí se quiere hasta desconocidos, pero capaces de amalgamarse en sinergia a partir de convicciones que aunque puedan ser catalogadas de altruistas dejan bien clara la posibilidad de tender puentes multidireccionales. Le hace conocedor al palpar una realidad invisible a los sentidos físicos, pero vibrante en la presencia del espíritu humano que trasciende desde el yo hasta el plural. Lo contrario representa el empeño de caminar en círculo o en bucle cerrado tratando de abarcar un espacio al que jamás se llegará. Es estar condenado a transitar los mismos caminos volviendo infinitamente al punto cero de la intención original. Ese ha sido el precio de las limitaciones producidas por las camisas de fuerza (conceptuales) aprehendidas desde la infancia. La ceguera ante lo complejo.

El bucle caótico convivencial: *el otro en el punto ciego*

Para Zanini (2013, p. 146), un bucle en el lenguaje informático es aquél que *"(...) permite ejecutar un bloque de instrucciones un número indefinido de veces, hasta que se cumpla una condición"*, es decir, la realización de una o múltiples instrucciones que se cumplen de forma repetitiva hasta que se logre el objetivo esperado. Sin embargo, el hecho puede extrapolarse a la temática

tocada en este escrito desde la convicción de que las relaciones entre congéneres son un aspecto sumamente complejo y delicado, así como necesariamente vital tanto para la permanencia futura de la humanidad como para la calidad de vida a la que se aspira llegar en este momento. Del mismo modo, convendría ampliar el alcance de esta concepción pues debería abordar, no sólo la dinámica interactiva entre humanos, sino también la relación del hombre con el planeta extendida a todos los elementos que conforman sus ecosistemas. Convivir implica el hecho de vivir en compañía de otros, pero estos otros también dependen de la salud planetaria.

En todo caso, hasta que no se produzca una verdadera evolución hacia una actitud inclusoria en que la existencia y las necesidades propias partan validándose desde la otredad, las sociedades se encuentran condenadas a repetir ciclos de acciones intrascendentes, sumidas en aquello que filosóficamente se ha llamado como *Realismo Ingenuo*. He allí el bucle. DiNubila y Rodríguez (2003, p. 220) se refieren a esto como la eventualidad en que “(...) *el hombre construye su propia imagen desde una óptica intrascendente, percibiendo su comportamiento como un desdoblamiento de cualidades inherentes o innatas y no una proyección al porvenir desde el quehacer*”. De estas evidencias, se entiende que el hombre no es una máquina que viene programada para desenvolverse de cierta manera preestablecida, por el contrario debe saberse parte de un caos que le obliga a repentizar adaptándose a las distintas eventualidades que aparezcan durante su existencia, ya que de esto pende el bienestar común.

Ahora, contrario a la gallina que corre cuando suena el recipiente de alimentos, incapaz de tomar opciones dada su inhabilidad para distinguir la discrepancia entre el *En sí* del *Para Sí*, el homo socialis actual (Riechmann, 2015) puede establecer la medida del conocimiento más allá de lo tangible evitando que

desde el raciocinio egocentrista derive hacia un camino más peligroso: el etnocentrista. Por ende, ¿Cómo eludir el pensamiento inmanente de una sociedad en la que el consumismo establece cánones dialécticos a todo intento de convivencia en paz o de inclusión? ¿Podría hablarse de convivencia sana cuando en un mismo ámbito social existen individuos catalogados como inferiores debido a sus creencias políticas, religiosas u otros rasgos de carácter cultural y género? Peor aún: Sí el nivel de complejidad del tejido social es tan profundo como parece, ¿De qué manera podrían salvarse los obstáculos para llegar a un estado de trascendencia colectiva?

Desde esta perspectiva, el asunto de la convivencia entre semejantes podría parecer una condición espontánea, que tal vez pudiese brotar por si misma de un momento a otro, sirviendo como coadyuvante mágico a la solución de las problemáticas que han afectado la existencia del hombre en el ejercicio de las dinámicas sociales; pero, Romero y Caballero (2008, p. 4), refiriéndose a la influencia de los factores externos en jóvenes del entorno educativo dejan claro que no es así.: *“Vivimos tiempos difíciles donde coexiste una estremecedora lógica de exclusión y una brutal y cotidiana insensibilidad ante esta destrucción de vidas humanas”*, por lo que cualquier intento de análisis o estudio referido a la convivencialidad del hombre debe realizarse con un sentido amplio de reflexión. No basta con el reconocimiento de la capacidad gregaria del hombre o de su habilidad empática, también deben considerarse el qué, cómo y por qué de los elementos intervinientes.

Coro de voces blancas: inclusión, convivencia, valores en un aporte a la construcción de una conciencia por la paz

Lo escrito, permite caminar hacia dos aspectos, primero: a un acercamiento a la comprensión del vínculo entre el hombre como ente físico – espiritual –

social y la música. Segundo, destaca la complejidad, no sólo del asunto de convivir, sino también del enmarañado caos producido por las distorsiones erráticas a causa de convicciones culturales perceptuales que muchas veces atentan contra la inclusión de otros por razones de roce, incompatibilidad de intereses o deficiencias empáticas; también propicia un mejor espacio para referir el por qué la práctica coral infantil debe ser considerada como una herramienta didáctica de gran valía para estimular la formación de una conciencia garante de la validación del yo a partir del otro, creciendo desde allí hacia el nosotros. Infiriendo de este modo, que el coro infantil (Voces Blancas) modela de manera ideal la realización personal del niño permitiéndole interpretar el mundo a través de valores que le otorguen significado a los acontecimientos como a su propia existencia. ¡Construyendo valores!

Abordando a Azorín (2012, p. 48), el concepto de valor en el niño, como creencia, debe ser un vestigio denso *“cuanto menos valioso es algo para mí, tanto más se aleja de mi horizonte”*, en este sentido, las agrupaciones fungen como catalizadoras para que el niño aprenda desarrollando sus destrezas sociales, incluso de forma inconsciente pues alcanzan este tenor dentro del contexto colectivo en el que se desenvuelve. Las actividades relacionadas al coro lo inducen a un proceso de socialización en el cual aprende a solidarizarse con sus consocios, asumiendo un sentir de comunidad apegado a las necesidades propias, del colectivo involucrando. En general, el descubrimiento ligado al desarrollo de la conciencia del haber en cuanto a obligaciones y necesidades comunes, es un puente hacia una querencia participativa que estimula el auxilio. Extender la mano para aquellos que la necesiten, a recibirla (Ser auxiliado).

Continuando con la idea de Azorín, ser solidario, así como otros muchos valores de importancia para el convivir y la inclusión social en igualdad, debe

ser aprendido por el niño pues ningún hombre nace solidario. La inteligencia empática es una aptitud que debe ser estimulada. Mientras más temprano se haga, resultará mejor. Partiendo de acá, la intervención del niño en el coro juega un papel de gran valía para que logre asir dicho valor cimentado en la experiencia, en el acercamiento a otros que manifiestan conductas solidarias mientras proyectan con sus acciones la construcción de una sociedad que avance hacia un horizonte comprometido. De forma que el niño canta cultivando su espíritu hacia una formación sistémica que parte de una actividad artístico musical. También estructura su proceder hacia tendencias íntegras que le doten de una postura crítica ante la vida, pero coherente. De pensamiento vinculado a la praxis en función de la existencia de los diferentes.

Por otro lado, la participación en el coro es a discreción del integrante. El niño que hace música coral no espera como premio o pago ninguna cosa pues esta es una actividad de voluntariado socio cultural y como voluntario se sensibiliza, aprende a actuar de manera altruista lo que le lleva a abordar el camino a una adultez de sana preocupación por la situación social de los colectivos desfavorecidos, excluidos o marginados. Es decir, la mayor consecuencia de su participación en esta actividad consiste en que ante una humanidad que vive inmersa en constantes conflictos por sus contradicciones caóticas, siempre puede existir la posibilidad de salir adelante en la construcción de una sociedad que se preocupe por el bienestar de los demás en ayuda mutua. Con excepciones, familia y escuela son el centro principal donde el niño aprehende los valores que marcarán el resto de su existencia, la experiencia del coro ayudará a complementar vivencialmente la formación en valores.

Como ya se dijo, el foco de cantar en un coro está en la actividad grupal colaborativa, por lo que entre las competencias más destacables se

encuentran la posibilidad de fomentar el trabajo de las habilidades sociales del futuro ciudadano en adultez pues constantemente está en acción colaborativa. Con esto, consigue desarrollar su capacidad de diálogo respetuoso ante las probables diferencias culturales, ideológicas y/o físicas para poder concretar con éxito el proyecto musical común; pero a la vez, con el canto del repertorio coral se ejercita así mismo en el dominio de la destreza de escuchar, disfrutar manifestaciones musicales ajenas a los límites de su entorno cercano las cuales pueden provenir de distintas culturas, épocas, estilos, idiomas o géneros, por lo que tomará conciencia de la diversidad cultural nacional e internacional de manera tal que aprenda a valorar el patrimonio sonoro propio como el foráneo.

A dichos elementos, se agrega que en estos tiempos donde la globalización cada día avanza a costa de la tecnología; mientras los nuevos paradigmas de vida sustentados en el consumismo definen los modos culturales de grandes sectores de la población, la práctica coral debe ser llevada como un ejercicio que necesariamente ha de involucrar múltiples disciplinas ya que como proceso educativo tiene que considerar aspectos prácticos socio – culturales que permitan al niño formarse una visión de trabajo de grupo interdisciplinaria para acercarse a los conceptos de multiculturalidad. Este acercamiento germina en participación vivencial de la interculturalidad. (Ortiz 2011).

Reflexiones finales

Lo dicho, deja concebir que las dinámicas internas del coro infantil son un medio forjador en dirección de un aprendizaje que conlleva a la construcción de una cultura de paz. Sus procesos socializantes abonan procederes positivos, dinámicos y participativos que diseminan un espíritu de

cooperación mutua basado en el meollo de las diferencias. Probablemente las interrogantes a continuación logran reflejar con mayor claridad el argumento.

¿Qué puede quedar en la conciencia de un niño que se involucra en la llegada de otro como él, pero inmigrante, quizá en condición crítica de vida?, ¿Qué queda en la del otro que en un espacio tan pequeño, comparado con una sociedad entera, consigue aceptación y ser tratado como igual?.

Aunque parezca pretencioso el contestar estas preguntas, la respuesta debería ser sin duda *¡INCLUSIÓN!*, por supuesto la construcción de una conciencia capaz de verse a sí misma en la del prójimo. Es una pequeña luz de esperanza que queda encendida en la penumbra de una sociedad que parece dispuesta a quedarse a oscuras a costa del sacrificio de muchos. Por lo tanto, el deseo es que cada vez haya más niños cantando en función de los valores que sostienen el espíritu desde virtudes como la igualdad y la democracia, de manera que los que vayan llegando crezcan en amor convirtiéndose en líderes ciudadanos, capaces todos de convivir en paz. Así, la pobreza, la marginación, la desigualdad o la exclusión en la que vive gran parte de la población planetaria tendrá más oportunidades de tener acceso a una vida digna. Sobre todo, que incida en el desarrollo de una conciencia reflexiva, tolerante, trascendente.

Referencias

Azorín, C. (2012). *Educar en valores a través de la música en una escuela para todos*. Ier Congreso Virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa. Recuperado de: <http://www.upo.es/ocs/index.php/innovagogia2012/linnovagogia2012/paper/download/3/5>

- Bleger, J. (2001). *Sicología de la conducta*, España. Editorial: PAIDOS
- Di Nubila, C.; Rodríguez, C. (2003). *Puerto Rico. Sociedad, cultura y educación*. San Juan, Puerto Rico. Isla Negra Editores.
- Fernández, M. (2004). *Las agrupaciones corales en la sociedad y en la educación de la Provincia de León*. Trabajo de tesis doctoral de la Facultad de Educación y Trabajo Social. España. Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Valladolid.
- Gardner, H. (2001). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*, Buenos Aires: Editorial Paidos.
- Marcano, M. (2003). *La ciencia de la psicología en el nuevo milenio*, Valencia, Venezuela: Editora Rivolta.
- Montes, S. (2013). *El canto en la educación primaria, España*: Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. Universidad Pública de Navarra.
- Ortiz, M. (2011). *Tendiendo puentes hacia la interculturalidad*. DEDICA. Revista de Educación y Humanidades, vol. I (69 – 70) Andalucía - España.
- Riechmann, J. (22 de junio de 2015). *No somos homo economicus, sino homo socialis*. eldiario.es. Opinión y blogs. Recuperado de: http://www.eldiario.es/ultima-llamada/Homo-economicus-socialis_6_401469866.html
- Romero, G. Caballero, A. (2008). *Convivencia, clima de aula y filosofía para niños*. REIFOP 27, Col. 11 (3). Disponible en línea: <http://www.aufop.com/aufop/home/>
- Rowling, J. K. (1997). *Harry Potter y la Piedra Filosofal*, España: Editorial Salamandra
- Rubio, Ch. (2003). *Grupos inteligentes: teoría y práctica del trabajo en equipo*. Di Nubila de Fernando Cembranos. Psychosocial Intervention. Vol. 12, N° 2, p. 233. Madrid.
- Sistema Nacional de Orquestas y Coros Juveniles e Infantiles de Venezuela*. (2017). Fundación Musical Simón Bolívar. Página Oficial. Disponible en línea en: <http://fundamusical.org.ve/el-sistema/historia/>

Taffuri, J. (2006). *¿Se nace musical?, ¿Cómo promover las aptitudes musicales de los niños?*, Biblioteca Eufonía. España: Editorial GRAÓ. Barcelona.

Zanini, V. (2013) *Macros en excel 2013. Programación de aplicaciones con VBA*. España: Users eBook. Recuperado de: <https://www.freelibros.me/manual/macros-en-excel-2013-users>.

RELEVANCIA DE LA DIDÁCTICA EN EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO Y LA CALIDAD EDUCATIVA DESDE UNA VISIÓN TRANSCOMPLEJA**RELEVANCE OF DIDACTICS IN SIGNIFICANT LEARNING AND EDUCATIONAL QUALITY FROM A TRANS-COMPLEX VISION****Omaira Timúdez**omamta@hotmail.com – omamta2@gmail.com

ORCID 0000-0002-9996-4066

Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Carabobo. Valencia, Venezuela

Recibido: 30/07/2019 - Aprobado: 12/11/2019

Resumen

Entendemos que la educación desde su asimilación ha representado transformación genuina en el individuo y su entorno social. La educación supone aprender, con el tiempo el proceso de enseñanza – aprendizaje ha experimentado diversos cambios. Sin embargo aprender desde una visión compleja implica un todo. Este artículo pretende valorar la importancia que tiene la didáctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje para alcanzar el aprendizaje significativo y la calidad educativa, para ello, se conversó con tres expertos en el área y se percibió el valor que los mismos le dan a la Didáctica. Se empleó la metodología propuesta por Díaz (2011), quien indica que este diseño está fundamentado por cinco (5) fases, el cual, da soporte científico al presente artículo.

Palabras Clave: Educación, Didáctica, aprendizaje significativo.

Abstract

We understand that education since its assimilation has represented genuine transformation in the individual and his social environment. Education involves learning, over time the teaching-learning process has undergone various changes. However, learning from a complex vision implies a whole. This article aims to assess the importance of didactics in the teaching-learning process to achieve meaningful learning and educational quality. To do this, we spoke with three experts in the area and perceived the value they give to the Didactics. The methodology proposed by Díaz (2011) was used, who indicates that this design is based on five (5) phases, which gives scientific support to this article.

Keywords: Education, Didactics, significant learning.

Introducción

Desde siempre la educación ha asumido una gran responsabilidad social, sobre ella ha recaído la transformación de las sociedades, bien sea para “bien o para mal” sin embargo, actualmente se puede percibir que dicha transformación no ha sido (desde décadas anteriores), ni es (en la actualidad) nada sencillo. La educación es un aspecto vulnerable que sin duda requiere de muchos aspectos que en ella intervienen, se asocian o se relacionan para alcanzar ese objetivo deseado que es, la transformación ideal de la sociedad.

Ahora bien, resulta interesante saber si los resultados alcanzados derivados de esa transformación han sido positivos o negativos para la sociedad, escudriñar en ese tema cobra suma importancia. Pues sabemos que la educación está establecida para alcanzar la formación idónea de un ciudadano para la vida. Pero cabe considerar de qué manera está siendo educado este ciudadano, a fin de que se garantice un aprendizaje significativo o real en el ciudadano, y valioso para la sociedad.

Reina una considerable necesidad de reflexionar si es necesario el empleo de la didáctica en el proceso de enseñanza aprendizaje, si realmente el método, el procedimiento, las técnicas y estrategias, están siendo empleados de manera eficiente y eficaz, por ello, el presente artículo tiene como propósito valorar la importancia que tiene la Didáctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje como uno de los principales aliados de la educación para alcanzar el aprendizaje significativo y la calidad educativa.

Iniciando la Disertación

Partiendo de que la educación ha representado una evolución considerable

desde su asimilación en la vida de un individuo y en su entorno social. La educación supone aprender, a lo largo del tiempo se ha experimentado en el proceso de enseñanza – aprendizaje diversos cambios y transformaciones. Sin embargo aprender desde una visión compleja implica un todo, es decir, de manera holística desarrollarse cognoscitiva y emocionalmente; aprender de las experiencias, aprender de lo investigado, de lo debatido, aprender incluso de lo escuchado, visto y tocado. Por lo cual, sin duda, el aprender es de carácter imprescindible en el individuo. En este orden de ideas, la educación es necesaria para el desarrollo de las sociedades. Con la educación alcanzamos conocimientos científicos, valores, ética, cultura, conciencia, sentido de pertenencia o lo que es conocido como educación ciudadana y para la vida.

Es bien sabida la importancia de la educación, pues se encuentra sustentada y justificada desde sus bases, su progreso y sus logros, tanto individuales como sociales, tomando en cuenta la complejidad humana y la relación que existe entre lo que se hace y lo que se piensa. En este orden de ideas, la educación ha representado desde su existencia un elemento generador de cambios en todos los sentidos, sociales, personales, emocionales, y permitiendo incrementar los niveles de desarrollo de un país, en definitiva la educación hace autónomos a los ciudadanos pues realiza sus aportes y permite alcanzar sociedades independientes, emancipadas y avanzadas, proactivas, productivas, ecuánimes, igualitarias y a su vez imparciales, creativas y emprendedoras.

A continuación se presenta una figura que representa cómo interviene la educación en los ciudadanos y el reflejo que debe percibirse en las sociedades.

Figura 1. Educación y Sociedad.



Fuente: Timúdez (2019).

Continuando con este hilo de ideas, la UNESCO en su agenda de Educación mundial presenta objetivos por demás interesantes y que se ha abocado a diseñar, planificar e implementar desde 2018/2030 temas que se dedican a develar aspectos relacionados con la educación como lo son, el acceso, las herramientas, y la calidad dentro de la cual sin duda interviene la didáctica educativa. A nivel mundial la educación juega un papel de suma importancia pues marca una pauta en países donde se vive pobreza, desigualdad (genero, religión y político), violación de derechos humanos, unificación de poderes, exclusión social (clases sociales) e incluso xenofobia motivada al incremento de las migraciones en algunas regiones del mundo.

Aunado a lo anterior expuesto, surge la afirmación crisis de la educación, un factor que no es nuevo, de hecho tiene varios años ocupando la atención de los investigadores en educación, en este sentido se hace mención a lo que expone Rivas (2009), esta manifestación para algunos se visualiza por la observación de bajos rendimientos académicos en los sistemas educativos,

por la falta de inversión o crisis económica mundial y la disminución de recursos destinados a la educación. Lo que pareciera inexplicable que después de tanto tiempo invertido en campañas de alfabetización, mejora de los sistemas educativos, modificación de diseños curriculares entre otros, continúen siendo estos problemas que las políticas de estados de la región no han podido o no ha sido su prioridad resolver.

Afirma Rivas (ob. cit, p. 25), que la educación: *“por su misma naturaleza y grado de identidad con los procesos de transformación sociocultural de las colectividades, necesita y exige una evolución más dinámica que la haga actuar a tono con los requerimientos de cada circunstancia, en todo momento y en cualquier lugar”*. Lo que hace reflexionar que aunque la educación pueda tener vida propia, toda vez que, su dinámica indiscutiblemente seguirá su ciclo y sus transformaciones se verán reflejadas en la sociedad, necesita de atención, orientación y dedicación, pues el reflejo que se espera se manifieste en la sociedad no es otro que, el que le permita a la misma, resolver problemas inherentes a su propio contexto de manera idónea.

Ahora bien, es de hacer notar que en su mejor escenario la educación debe ser flexible, dinámica, creativa, promotora de valores, transformadora de realidades sociales, tomando en cuenta lo que indica la UNESCO (2018) en relación a lograr un desarrollo sustentable; como todo proceso, necesita de aliados que coadyuven en impulsar e incluso desarrollar su esencia y alcanzar sus objetivos. Sus principales aliados son la planificación, la evaluación y la didáctica (métodos, técnicas, estrategias y recursos). En este caso se hará énfasis en la Didáctica.

Por consiguiente, la calidad educativa ha representado ser el principal objetivo que tiene cualquier sistema educativo, ha sido el norte de todos y aunque

parezca ser un tema que ha ocupado varias décadas en la palestra, sigue representando una problemática a nivel educativo en Venezuela. Son innumerables los esfuerzos realizados por parte de quienes intervienen en la educación y sus sistemas, en cuanto a transformaciones curriculares, talleres de capacitación y actualización docente y talleres de vocación y motivación a maestros y profesores. Por demás esta mencionar la importancia y trascendencia que tiene la calidad educativa para el desarrollo del individuo en una sociedad, bajo una visión transdisciplinar. A continuación se muestra una figura que enfoca y realza la trascendencia de ubicar tres elementos clave de la educación para alcanzar una transformación socioeducativa.

Figura 2. Transcendencia en la Educación.



Fuente: Timúdez (2019)

En este sentido, gracias a las nuevas tendencias en la educación, se toma en cuenta el complejo entorno sociocultural del individuo como referente para el proceso de transformación del mismo. Citando a Rivas (2009, p. 37), el cual expone lo siguiente:

...Lo esencial de un proceso de mejoramiento cualitativo de la educación es propender a lograr resultados relevantes y significativos, por su utilidad y convivencia, para la sociedad, comunidad o grupo al cual se le presta tal servicio. Porque la educación es de calidad cuando satisface

las expectativas de la sociedad; cuando proporciona al individuo condiciones para superar las dificultades propias de su participación como ente activo de la comunidad, sin riesgos de frustraciones; cuando estimula el deseo de autosuperación como sentimiento ideal para fundamentar la competencia individual.

Indiscutiblemente si la educación y la didáctica harán que se impulse la calidad educativa más no cantidad educativa -haciendo referencia a la cantidad de contenido-; Aprendizaje significativo más no aprendizaje repetitivo ni depositario, que representen resultados notorios en cualquier ámbito en el que se desenvuelva el individuo (personal, social o familiar), actualmente la dinámica educativa se ha desarrollado en gran proporción situación que ha permitido dar paso a diversos elementos, los cuales son necesarios para el desarrollo de una educación de calidad en la actualidad, entre los que se ubican la creatividad, la vocación, el esfuerzo y el trabajo mancomunado y en equipo.

Experticia Teórica de la Didáctica

Es importante destacar desde diversos enfoques, la definición de didáctica. En virtud de ellos, se presenta un cuadro conceptual, que tiene por finalidad integrar diversas posturas relacionadas con la mencionada definición, considerando aportes epistemológicos desde sus apariciones, ordenadas cronológicamente, a fin de, considerar como se ha ido transformando la percepción de la misma.

Tabla 1. Definición de Didáctica

Stocker (1964)	En el uso corriente de la lengua comprendemos por doctrina general de la enseñanza (o también estructuración didáctica) o didáctica (de gr. Didaskein = enseñar), la teoría de la instrucción y de la enseñanza escolar de toda índole y en todos los niveles. Trata de los principios, fenómenos, formas, preceptos y leyes de toda enseñanza, sin reparar en ninguna asignatura en especial.
Flores (1999)	La didáctica es un capítulo de la pedagogía, el más instrumental y operativo, pues se refiere a las metodologías e enseñanza, al conjunto de métodos y técnicas que permiten enseñar con eficacia. La didáctica no se entiende ni se aplica como un conjunto de técnicas comunicativas aisladas de los principios y de la red conceptual que caracteriza a cada teoría pedagógica. Cada teoría pedagógica, cada modelo pedagógico propone una didáctica diferente. Pero además, las directrices generales de la didáctica necesitan acoplarse y asimilarse a las condiciones de cada ciencia específica.
Medina (2009)	Es una disciplina de naturaleza pedagógica, orientada por las finalidades educativas y comprometida con el logro de la mejora de todos los seres humanos, mediante la comprensión y transformación de los procesos sociocomunicativos, y la adaptación y el desarrollo apropiado del proceso de enseñanza-aprendizaje.
Morín (2010)	La didáctica es un conjunto sistemático de principios, normas, recursos y procedimientos específicos que todo profesor debe conocer y saber aplicar para orientar a sus alumnos en el aprendizaje de las materias de los programas, teniendo en cuenta sus objetivos educativos.
Ruiz (2019)	La didáctica es una ciencias cuyo objeto de estudio es el proceso docente – educativo el cual está compuesto por un sistema de conceptos, categorías y leyes que integrados consecuentemente permiten su dirección y potencian su desarrollo. En este sentido es más que el método de enseñar, ya que implica la intencionalidad educativa, la formación del discente, un proceso docente educativo en vínculo con la sociedad, capaz de dar respuestas a sus exigencias, deviene en un proceso desarrollador y formador de profesionales independientes y creadores, comprometidos con su quehacer social.

Fuente: Timúdez (2019)

Calidad Educativa

Referirse a la calidad educativa es otro punto que se debe abordar en este artículo, toda vez que, si se toma en cuenta los aportes de diversos autores se puede decir que la calidad educativa ha reflejado la consecuencia del desvío e incluso del fracaso de la educación, vista desde un solo punto, es decir, como si la calidad educativa fuese un factor externo y que no intervinieran o se

asociaran otros elemento para funcionar como equipo y posicionar a la educación como ganadora en una sociedad. Se ha percibido solo el resultado que se observa en la sociedad y cómo ha sido el impacto que ha reflejado en el entorno del individuo.

Es bien sabido que organizaciones como la UNESCO, han apostado a la educación de calidad e incluso mantienen en sus principales objetivos lograr que la calidad educativa esté presente en la formación de la mayor parte del mundo. En este sentido, también se hace referencia a que según la ley orgánica de educación es de carácter obligatorio ofrecer a los ciudadanos de este país una educación de calidad, y velar por ofrecer las condiciones adecuadas para que esto se logre.

Partiendo del aporte de Cañizales (2016) quien expone que *“la calidad es un valor que debe definirse dentro del contexto en el que vaya a utilizarse, y en definitiva no es algo absoluto”* (s.p), se intuye que la calidad educativa no puede globalizarse pues en ella intervienen diferentes factores que aunque se han realizado a lo largo del tiempo múltiples esfuerzo siguen siendo determinantes para la calidad educativa, un ejemplo de ello es, las condiciones sociales, económicas, infraestructura, servicios, es decir, factores que nacen en el exterior del aula y que indudablemente influyen en el interior de la misma, así pues, que estos factores se escapa de las manos de la educación y que igual daño le hacen.

En este orden de ideas, la calidad educativa no puede medirse solo por el resultado que se reflejen en la educación sino que va más allá de una medición, se trata, como bien se ha expuesto, del proceso y las condiciones de cómo alcanzar la educación guiados por algunos patrones que son necesarios para aceptar la educación como calidad.

Aprendizaje Significativo

Al referirse al aprendizaje significativo indudablemente se hace mención al aprendizaje que el individuo, sea niño, joven o adulto, logra adquirir de forma plena, es decir, el aprendizaje que el individuo logra identificar y aplicar en su vida misma. Bien se sabe que el aprendizaje significativo está estrechamente relacionado con la teoría constructivista, lo que implica que el aprendizaje se da una vez que el individuo aplica ideas, pensamientos e incluso acciones que son relevantes para él y su entorno.

Ahora bien, en este orden de ideas Ausubel (1983) define el aprendizaje significativo como el momento en que el individuo entiende y construye su propio aprendizaje, de manera que partiendo de una instrucción previa, una experiencia e incluso sus creencias, sean relacionadas con informaciones relevantes para él y de allí pueda adquirir un nuevo aprendizaje

Por su parte Álvarez (2019) expresa que el aprendizaje significativo es:

...proceso en el que la persona recoge la información, la selecciona, organiza y establece relaciones con el conocimiento que ya tenía previamente. Así, este aprendizaje se da cuando el nuevo contenido se relaciona con nuestras experiencias vividas y otros conocimientos adquiridos con el tiempo teniendo la motivación y las creencias personales sobre lo que es importante aprender un papel muy relevante. Esto conlleva dotar al nuevo conocimiento de un sentido único para cada persona, ya que cada uno tenemos nuestra historia vital (s.p).

Entonces el aprendizaje significativo es entendido como el conocimiento que adquiere o toma el individuo, que tiende a ser relevante o atractivo para él, partiendo de premisas o partes previamente adquiridas las cuales conforman

un todo, y por supuesto forman una nueva información siendo este el momento en que el individuo construye su propio aprendizaje.

Complejidad y Transcomplejidad

Para tener una visión más amplia del tema es importante hacer mención a la teoría de la complejidad, es mucho lo que se ha dicho de esta teoría y los aportes que tiene para la interpretación de algunos hechos sociales y educativos. Partiendo de ello Morín (2004) expresa que, pensar desde la complejidad es como des-cubrir el conocimiento y expandirlo desde su vivencia hasta comprender la situación en la que está inmerso, de manera que se pueda ordenar la información a fin de obtener una visión multidisciplinaria del hecho y así poder armar su pensamiento que se acerque más a la realidad.

En este orden de ideas pensar desde la complejidad no es más que, reducir el pensamiento simple y abarcar un pensamiento que abarque un todo desde el sentir hasta el contexto en el que se desenvuelve el individuo. Para alcanzar una visión compleja de la situación se necesita según Morín (ob. cit.), reorganizar ideas, conocimientos y creencias, de manera que sean incluidas globalizadas y luego despejadas, toda vez que el individuo necesita acabar con esquemas de pensamiento que han sido preestablecidos en el pasado, para ello el autor de esta teoría propone sus famosos principios de la complejidad los cuales son, dialógico, recursividad y hologramático, los cuales coadyuvan a lograr un pensamiento complejo, holístico y transcomplejo del problema y de esta manera aproximarse a la realidad.

Ahora bien, en este sentido cuando se hace referencia a la transcomplejidad se intenta tener una postura de la situación, temática o problemática desde un visión holística de manera que se puedan presentar múltiples ideas de la

realidad, es decir, una visión transcompleja que pueda ofrecerle al individuo varias maneras de percibir la misma situación y por supuesto permita múltiples opciones para la resolución o interpretación de la misma, permitiendo así integrar todos los aportes para alcanzar la mayor aproximación a la realidad, toda vez que asume, valora y respeta, todas las partes que intervienen en la realidad.

Conversando con los especialistas

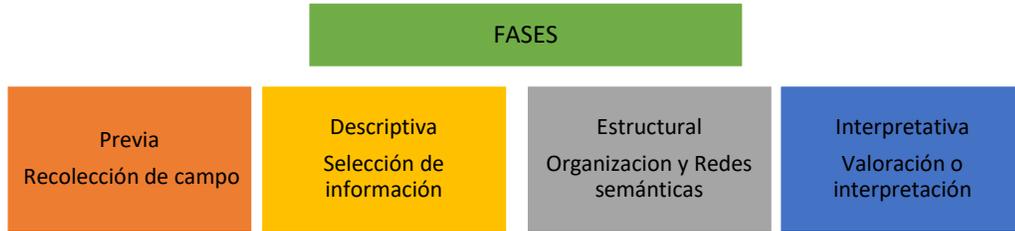
Al momento de valorar, estimar o apreciar algún tema, se hace necesario considerar la opinión, experiencia y valor que tienen los expertos y/o especialistas del mismo, por cuanto, para este artículo se hizo interesante conversar y conocer los aportes de los conocedores del área, para ello se tomó en cuenta lo que se llama en investigación cualitativa, **Informantes Clave**, que consisten en la elección de tres (03) profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación, de la Universidad de Carabobo.

Ahora bien, para analizar y alcanzar el propósito de este artículo, el cual es, valorar la importancia que tiene la Didáctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje como uno de los principales aliados de la educación y alcanzar el aprendizaje significativo y la calidad educativa, se le dará un tratamiento metodológico a la opinión recabada en esta conversación, por lo cual, se utilizará el diseño propuesto por Díaz (2011), quien indica que este diseño está fundamentado por cinco (5) fases, que incluyen los prenombrados y se apoya igualmente en los estudios de Van Kaam (1966), Giorgi (1975) y Kuiken (1981).

En este orden de ideas, podemos decir que el tratamiento que se le dará a la información recabada será fundamentada en lo propuesto por Díaz (2011), sin

embargo se realizaron ajustes para poder engranarlo con el presente artículo, el cual queda de la siguiente manera:

Figura 3. Fases del Diseño de Investigación de Díaz (2011).



Fuente: Adaptación de Timudez (2019)

Etapa Previa

Pregunta	Respuestas
¿Considera necesario el empleo de didáctica en el proceso de enseñanza aprendizaje, a fin de alcanzar un aprendizaje significativo y la calidad educativa?	I1: "... las didácticas son siempre necesarias desde la teoría que sea, la didáctica consiste en planificar en cada momento inicio, desarrollo y cierre, el cómo vamos a lograr nosotros este las competencias que nos planteamos o cómo vamos a hacer que se alcance ese conocimiento que queremos enseñar, y sea cual sea la teoría que utilicemos siempre la didáctica va a ser necesaria, ahora en el caso del adulto se debe hacer especial énfasis en la participación del mismo en las planificaciones pues debe sentirse elemento decisorio en el proceso de enseñanza aprendizaje voluntario que ha decidido tener, pues hay aspectos como la situación laboral o logro de algunas metas que se deben tener en cuenta al momento de elegir de qué forma se dará el proceso y por su puesto cada persona e inclusive cada grupo es distinto, este, el momento histórico también influye en los elementos didácticos que se van a emplear y por eso considero que sea cual sea la teoría que se vaya a utilizar la didáctica es necesaria en todo momento..."
¿Considera necesario el empleo de didáctica en el proceso de enseñanza aprendizaje, a fin de alcanzar un aprendizaje significativo y la calidad educativa?	I2: "... si es necesario el empleo de la didáctica en el proceso enseñanza-aprendizaje ya que le estudiante, eh cuando tiene un aprendizaje dinámico, un aprendizaje donde sea vivencial donde le pueda palpar bien a través de todos sus sentidos o en el sentido donde más se radica,.. este, obtiene una mayor o una información nutritiva y que a la misma vez es aplicable a su vida diaria o bien sea al ejercicio al cual se vaya a dedicar, entonces evidentemente es importantísimo la didáctica en la planificación ya que con el empleo de la misma el estudiante tiene mayor motivación, tiene más iniciativa por la búsqueda de esa información y de concretar en definitiva su aprendizaje para que pueda ser aplicado y archivado en su memoria como un aprendizaje de calidad para el empleo en su vida..."

<p>¿Considera necesario el empleo de didáctica en el proceso de enseñanza aprendizaje, a fin de alcanzar un aprendizaje significativo y la calidad educativa?</p>	<p>I3: "... indiscutiblemente la didáctica es necesaria en todo proceso de enseñanza aprendizaje, independientemente de cualquier nivel de instrucción que se esté trabajando, pues en cada nivel se permite la aplicación de una didáctica diferente, lo que hace que se dé un proceso de selección complejo, pues se deben tomar en cuenta características, intereses, y elementos que son propios de cada nivel. La didáctica, es quien guía el proceso en el cual, se transmite el conocimiento y se alcanza el aprendizaje significativo, en ella intervienen elementos primordiales para la planificación de la clase, como los métodos, las técnicas, las estrategias y los recursos que se utilizan en el proceso educativo, a fin de, hacer el proceso de enseñanza más dinámico y participativo, que despierte el interés de los estudiantes y que permita alcanzar competencias o propósitos trazados, y lo más importante lograr la calidad educativa, que es realmente el objetivo principal la educación desde sus inicios. Sin duda la didáctica forma parte importante en el proceso de instrucción y no puede estar ausente del mismo bajo ningún motivo..."</p>
---	---

Etapa Descriptiva Selección de la Información: Categorías y Sub- Categorías

Informante	Categorías	Sub Categorías
I1	-Didáctica -Proceso de enseñanza aprendizaje	Planificación Momentos de la clase (Inicio, Desarrollo, Cierre) Competencias Conocimiento Teoría Participación Motivación Factores Externos
I2	-Didáctica -Proceso enseñanza aprendizaje -Aprendizaje Significativo -Calidad Educativa	Planificación Dinámico Participación Motivación Iniciativa Conocimiento Factores Externos
I3	-Didáctica -Proceso de Enseñanza Aprendizaje -Aprendizaje Significativo -Calidad Educativa	Planificación Método, Técnica, Estrategias, Recursos Dinámico Participación Motivación Complejidad Factores externos

Etapa Estructural (Red Semántica)

Figura 4. Red Semántica



Fuente: Timúdez (2019)

Etapa Interpretativa o de Valoración

Valoración de la importancia de la Didáctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje como uno de los principales aliados de la educación para alcanzar el aprendizaje significativo y la calidad educativa.

Es bien sabido que el proceso educativo es un proceso que implica complejidad pues si partimos de los aportes de Morín (2003), la complejidad es un todo que se construye de diversas perspectivas o visiones, pero que al fin y al cabo están relacionadas, en esta oportunidad hago referencia al proceso de enseñanza – aprendizaje, en el intervienen diversos elementos que se manifiestan en el proceso. Ahora bien, lo complejo aparece cuando intentamos comprender como se relacionan y como se presentan en el proceso educativo. Para Morín el simplificar un pensamiento es algo erróneo pues defiende su postura de ver las situaciones de manera holística e integral, pero sin dejar de tomar en cuenta cada visión por separado, es decir, de-

construir para construir una aproximación de la realidad experimentada. La transcomplejidad coadyuva a darle multidisciplinaridad, valor y comprensión a esa situación compleja, por ello, se puede afirmar que hablar de didáctica es hablar de aprendizaje significativo y calidad educativa.

La importancia de la didáctica radica en la relación transcompleja y por demás dinámica, que tiene con diversos elementos que son propios del proceso de enseñanza aprendizaje en cualquier nivel educativo, y que si triangulamos y asociamos esa información, nos lleva a pensar que si en ese proceso antes mencionado, aplicamos una didáctica que implique la intervención de factores como planificación, la cual, se asocia con participación activa y dinámica en cada momento de la clase, motivación al logro de competencias, y aplicación de factores metodológicos (psicológicos, pedagógicos) educativos, que permitan aplicar técnicas y estrategias que faciliten el proceso, y que sirvan de herramientas para el docente en su proceso de enseñanza y para el estudiante en su proceso de aprendizaje.

En virtud de que uno de los principales objetivos de la educación es desarrollar una educación de calidad, se hace necesario mencionar que, la calidad educativa es percibida según sea lo manifestado por el individuo en su entorno de manera idónea, es decir, en cuanto a, cómo es su desarrollo personal y social; tomando en cuenta esquemas instruccionales o indicadores académicos que deben ser consolidados por el individuo, a razón de cumplir con la construcción de un ser integral, capaz de desarrollarse en los ámbitos del ser, conocer, hacer y convivir. Según lo que recabado con los expertos en el área, la didáctica está asociada con la calidad educativa y con el aprendizaje significativo, estos tres aspectos tienen un punto de encuentro al que denominamos proceso de enseñanza y aprendizaje. Para alcanzar una buena enseñanza, o como la llamamos calidad educativa, es necesario desprenderse

de los límites y emprender una enseñanza innovadora que no solo involucre una proceso instruccional, sino que transgreda los límites de la enseñanza clásica o tradicional y emerja una enseñanza más humana, transdisciplinaria y por ende fructífera. Valorar la didáctica es, comprender la importancia que apalea dentro del proceso instruccional, es decir, dentro de ese espacio al que se le llama proceso de enseñanza-aprendizaje y relacionarla con una serie de principios que van surgiendo a medida de que van apareciendo necesidades, la didáctica funge como una herramienta difícil de no incluir en el proceso, pues, sin ella no pueden armarse las piezas que van a construir el todo que en este caso, es el aprendizaje significativo y la calidad educativa; la didáctica entonces permite la internalización de las estrategias a utilizar en el proceso de enseñanza.

En otras palabras la didáctica, va de la mano con el accionar, con la práctica y el ejercicio docente, así pues, con el quehacer educativo propio, con ella se facilita el proceso de formación, el docente puede enfocarse y saber claramente cómo, por qué, cuándo y para qué, va a impartir un conocimiento cual sea; es imaginarla, como una estructura que engrana la metodología, la planificación e incluso los recursos que se van a emplear en la práctica educativa.

Figura 5. Valoración de la Didáctica en la Educación



Fuente: Timúdez (2019)

Conclusión

En conclusión, conocer una problemática desde una visión compleja es tratar de hacer emerger un pensamiento múltiple que trascienda lo que se conoce como principal fuente. En este sentido, según lo expresado en el presente artículo, se concluye que la didáctica forma parte fundamental de algunos elementos que ofrecen calidad de educación en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Valorar la didáctica es entender que sin ella, el recorrido educativo sería peligroso para la educación, sabiendo que, con la didáctica como principal aliado para alcanzar el aprendizaje, la educación obtendría resultados positivos y contundentes que contribuyan a asentar bases educativas que permitan construir una fuerza educativa, capaz de generar impacto en la sociedad, con aportes resistentes a las realidades actuales, con eficiencia y eficacia en el ámbito laboral y productivo, y a su vez que, realce el desarrollo de una educación sólida, cuestión que demanda la sociedad desde hace décadas, razón por la cual, se ha venido desmejorando y se ha convertido en una emergencia en la sociedad actualmente.

Por consiguiente, la didáctica puede ser percibida como un elemento que se relaciona con diversos aspectos, entre los que se encuentra, el aprendizaje significativo, la calidad educativa e incluso la planificación, factores que integran un proceso que coadyuva efectivamente en motivar a los individuos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, estudiantes y profesores, el cual, facilita que los mismos eleven su participación y manifiesten su máximo potencial para alcanzar competencias propuestas y más.

Para concluir, es bien sabido que, la educación actual demanda cambios significativos que garanticen mejoras en los elementos vulnerables de su entorno, de eso se trata la complejidad social; lograr promover y generar oportunidades que transformen problemáticas en aprendizajes y revelen resultados positivos en la sociedad.

Referencias

- Ausubel, D. Novack, J. & Hanesian, H. (1983). *Psicología Educativa*. Editorial Trillas. México D.F.
- Álvarez C, P. (2019), *Aprendizaje significativo: Dotando de significado a nuestros progresos*. Documento disponible en: <https://psicologiaymente.com/desarrollo/aprendizaje-significativo> [12-11-2019].
- Cañizalez K, (2016) *La Calidad Educativa: ¿QUE ES?*. [Documento en línea]. Obtenido en: Enero 2020. Documento disponible en: <http://otrasvoceseneducacion.org/archivos/132435> [5-01-2019].
- Flórez, R. (1999), *Evaluación Pedagógica y Cognición*. Editorial Mc Graw Hill. Colombia.
- Medina, A. (2009) *Didáctica General*. Editorial Pearson Educación. España.
- Miralles L, R. (2010) *Repensar la reforma, reformar el pensamiento. Entrevista a Edgar Morín*. Documento disponible en: <http://revistas.uptc.edu.co/index.php/psicopedagogia/article/view/500> [09-09 2019].
- Morín, E. (2011), *La Vía para el futuro de la humanidad*. Editorial Paidós. Argentina.
- Rivas, E. (2009), *Reflexiones sobre la Educación*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Venezuela.
- Ruiz, M. (2019), *Origen y Evolución de la Didáctica*. Documento disponible en: <http://es.calameo.com/books/004185594f5813994a10f> [09-09-2019]

Stocker, K. (1964), *Principios de Didáctica Moderna*. Editorial Kapelusz. Argentina.

DIÁLOGOS TRANSDISCIPLINARES: ANTROPOLOGÍA HISTÓRICO-PEDAGÓGICA Y TEORÍA DE LA RECEPCIÓN

TRANSDISCIPLINARY DIALOGUES: HISTORICAL-PEDAGOGICAL ANTHROPOLOGY AND RECEPTION THEORY

Christian Hernández Rodríguezchristianandreshernandez@gmail.com

ORCID 0000-0001-8364-5178

Universidad de San Buenaventura Cali, Colombia

Marlene Arteaga Quinteromarlenearteagaquintero@gmail.com

ORCID 0000-0003-3370-2829

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Miranda, Venezuela

Recibido: 09/05/2019 - Aprobado: 12/09/2019

Resumen

Muchas de las reflexiones que ocupan los estudios de la antropología histórico-pedagógica utilizan la interpretación de textos y discursos; a los efectos este artículo propone algunas estrategias exegéticas propias de los estudios literarios que pueden configurarse en un aporte de lectura interpretativa. En principio, se describen algunos presupuestos teóricos y metodológicos de la antropología histórico-pedagógica. Luego, se presenta lo esencial de la teoría de la recepción que centra su preocupación en el papel del lector/receptor durante el acto de lectura. A partir de estas caracterizaciones se ofrece un diálogo transdisciplinar orientado a la comprensión de los fenómenos humanos y las imágenes de hombre que se movilizan en los intersticios de la cultura dentro de cualquier tipo de texto.

Palabras clave: antropología histórico-pedagógica, teoría de la recepción, transdisciplinariedad, hermenéutica.

Abstract

Many of the reflections occupied by the studies of historical-pedagogical anthropology use the interpretation of texts and speeches; for this purpose, this article proposes some exegetical strategies typical of literary studies that can be configured in an interpretive reading contribution. In principle, some theoretical and methodological assumptions of historical-pedagogical anthropology are described. Then, the essence of the reception theory that focuses on the role of the reader / receiver during the act of reading is briefly presented. From these characterizations, a transdisciplinary dialogue is offered, oriented towards the understanding of human phenomena and the images of man that are mobilized in the interstices of culture within any type of text.

Keywords: historical anthropology-pedagogical, Reception theory, transdisciplinarity, hermeneutics.

Introducción

La antropología histórico-pedagógica hace visibles las concepciones de ser humano presentes en diversos acontecimientos históricos, en diferentes prácticas y discursos de la cotidianidad y de la educación. La antropología pedagógica, en principio, es una expresión que resulta de relacionar dos disciplinas: la antropología y la pedagogía, y no de conectar una disciplina y un objeto de estudio (Runge Peña, 2005a; Runge Peña y Garcés Gómez, 2011). En este sentido, la antropología es concebida como estudio sobre el ser humano y la pedagogía como disciplina que centra sus reflexiones en torno a la formación y la educación. De allí, se asume el problema de las imágenes de hombre desde su historicidad, tejiendo una estrecha relación con la pedagogía, porque fija vínculos con la educación y la escuela a causa de la cercana correspondencia con el concepto de formación (*Bildung*).

En el amplio ámbito de la antropología histórico-pedagógica, surgen los acontecimientos de la historia que marcan al ser humano y su devenir particular como sujeto en formación, en un proceso de subjetivación mediante una autorrealización inscrita en su propio contexto. Las investigaciones que se inscriben en la antropología histórico-pedagógica son transdisciplinares y multiparadigmáticas, cuyos análisis demandan la interpretación de textos, imágenes y discursos por lo que los procedimientos hermenéuticos llegan a emplearse en conjunto con variadas metodologías, técnicas y estrategias.

El diálogo entre las disciplinas se hace patente al relacionar los conceptos, propósitos y hallazgos de la antropología histórico-pedagógica con el análisis propio de los supuestos de la teoría de la recepción, para la exploración de los textos históricos o ficcionales: siempre en función de conocer las particularidades humanas diseñadas en el universo textual. La ruta se

construye de forma común y las propuestas se emparentan para ofrecer un desempeño integrado en lo epistemológico y discursivo. La experiencia más allá de un ejercicio dicotómico es un trabajo que aspira a un acto pedagógico.

En ese sentido el artículo expone que algunas estrategias interpretativas propias de los estudios literarios, en especial las postuladas desde la teoría de la recepción de la Escuela de Constanza, pueden configurarse como un aporte constitutivo en las rutas metodológicas de la antropología histórico-pedagógica, toda vez que posibilitan el estudio de las representaciones de lo humano a partir de su historicidad y facilitan el diálogo entre distintas disciplinas. De esta forma, en diversos trabajos que utilizan el comentario crítico desde las teorías de la recepción, se encontrarán indagaciones sobre los espacios de formación (*Bildung*) de todo el interés de la antropología histórico-pedagógica.

Partiendo de lo expuesto, el objetivo central que se formula en este escrito es establecer relaciones dialógicas entre la antropología histórico-pedagógica y la teoría de la recepción cuya imbricación sea aplicable a la lectura de textos literarios y textos de no ficción; aun cuando se aspira que el producto modélico pueda ser aplicable a todo estudio vinculado con la lectura de otros géneros discursivos, como instrumento para desentrañar las circunstancias de lo humano.

El recorrido se realiza desde el análisis de los conceptos primordiales de la antropología histórico-pedagógica y el examen de los fundamentos de la teoría de la recepción para luego organizar un cuadro de lectura. Las posibilidades desde el ejercicio de comprensión, se extienden a todos los escritos, sobre todo textos narrativos y argumentativos en donde se pueda conocer la formación de los seres humanos.

Marco teórico y referencial

La antropología histórico-pedagógica

La antropología histórico-pedagógica centra su interés en la pregunta que ya se ha formulado en diversos trabajos: “¿por qué ese ser para devenir lo que es —lo que debe ser o lo que se cree debe ser— tiene que ser educado?” (Runge Peña y Garcés Gómez, 2011, p. 20). Lógicamente, esto ha traído como reflexiones si es loggable la meta de formar o educar al ser humano, por lo que debe existir una instancia que le eduque. Asimismo, nacen las inquietudes sobre cómo sería la instancia en cuestión, además de si la necesidad de educación debería ser uniforme para convertir a todos los seres humanos en las personas “deseables” para la sociedad. Surgen, además, las inquietudes sobre cuáles sociedades serían las adecuadas y qué se desea de los humanos, para ser realmente tales.

Pero, los seres humanos no se encuentran desentendidos de su propio proceso de formación; no están subordinados de forma totalmente dócil a absorber las conductas que les son cargadas por el grupo. Sobre el tema, Derbolav (1980, p. 56) esgrime el enfoque de la personagénesis en cuanto que sostiene “la teoría de la autorrealización individual” y el construirse la persona. Esto significa que la formación del individuo atañe a su propia diligencia y la dedicación al autoformarse es parte de hacerse a sí mismo bajo el influjo del exterior, pero con posibilidades de decisión desde el mundo interno. Se infiere que el hombre es un sistema abierto con niveles de consciencia para cada etapa específica de su vida a partir de los cuales asumirá su realidad y crecerá en función de aportar al grupo, debatirlo, modificarlo, aislarse, crecer, erigirse.

En cada instancia se construye su formación que se convierte en materia amplia de estudio, y que no se refiere a lo educable sino a lo formable que *“designa sobre todo una condición inmanente, un proceso que tiene desarrollo interior propio –esto sin desconocer la participación de un exterior.”* (Runge Peña y Garcés Gómez, 2011, p. 16). Oportunamente, Savater (1997, p. 11) en sus concepciones sobre la noción de humano como esencialidad biológica y social, ha comentado las funciones que atañen al grupo y aquellas que son parte del artificio de creación del individuo:

Hay que nacer para humano, pero sólo llegamos plenamente a serlo cuando los demás nos contagian su humanidad a propósito... y con nuestra complicidad. La condición humana es en parte espontaneidad natural pero también deliberación artificial: llegar a ser humano del todo –sea humano bueno o humano malo– es siempre un arte.

El entorno es, de esta manera, ese marco que le confiere parte de la necesidad de comprenderlo y educarse sobre él, además de afrontarlo y cuestionarlo. Con todo a su alrededor, el hombre se irá “humanizando”, convirtiéndose en el humano deseable –o no- con una fuente de decisiones y posibilidades que la antropología histórico-pedagógica tiende a estudiar. Las indagaciones utilizan los principios metodológicos y epistemológicos propios de la historicidad, la relatividad cultural y la interdisciplinariedad que defienden una postura en la que no es posible tener una idea única, trascendental y suprahistórica del ser humano. Pone en tensión atributos, contextos y expresiones de lo humano que se solían tener como “constantes antropológicas universales” (Runge Peña y Muñoz Gaviria, 2005). En la toma de conciencia sobre la historicidad, tanto de los objetos de investigación como de sus cuestionamientos y métodos, se habla de antropología histórico-pedagógica, en la medida en que el ser humano es de naturaleza formable, abierta e histórica.

Para examinar su objeto de estudio de una forma extendida, pero circunscrita al hombre, según Bollnow, la antropología histórico-pedagógica entiende que: (1) desde el punto de vista morfológico, el humano es un ser que se caracteriza por sus carencias y solo mediante el acceso a la cultura puede sobrevivir y devenir ser humano; (2) el humano es un ser no especializado y, a su vez, es formable por lo tanto demanda educación para constituirse en humano; (3) los seres humanos tienen una exigua condición instintiva que solo se compensa con la adquisición de cultura (Bollnow, citado por Runge, 2005, pp. 50-51). El camino para alcanzar una hechura y presencia en el mundo está en sus posibilidades de educarse y, ulteriormente, de formarse.

Características de los estudios de antropología histórico-pedagógica

En lo que respecta a las formas de investigación sobre el devenir de los hombres, Wulf propone para las disciplinas de la antropología histórico-pedagógica, tres complejos de características que se asumen como enfoques de la realidad a estudiar: (1) pluralidad e historicidad; (2) culturalidad, performatividad y multiculturalidad, y (3) transdisciplinariedad (Wulf, 2004, p. 166-176).

La pluralidad e historicidad rescatan, para la antropología histórico-pedagógica, el estudio de los fenómenos particulares en un espacio, tiempo y grupo cultural. La historicidad resalta el carácter específico de los objetos de investigación a diferencia de indagar sobre la condición universal de las acciones humanas. Este enfoque abre el interés por las diferencias culturales en ambientes restringidos pero intensos, que permiten estudiar la mentalidad histórica, definida por Dinzelbacher como *“el conjunto de formas y contenidos del pensar y el sentir que marcan a un determinado colectivo en un*

determinado tiempo. La mentalidad se manifiesta en las acciones” (citado por Wulf, 2004, p. 168).

Pero, no se realiza solo la descripción paisajística del fenómeno, sino también se trata de entender cómo la formación y la educación de uno o varios seres humanos pueden llevar a la generación de conductas sociales, a la modificación o a la consolidación y mantenimiento de las mentalidades en grupos de distinta naturaleza. La investigación, por tanto, no aspira a la comprensión de la historia humana en una escala universal, aun cuando se debe toda la humanidad del ser en los sujetos y objetos de cualquier interacción. En consecuencia, existe pluralidad en cuanto que atiende a todos los individuos en sus variados contextos e historicidad porque rescata los acontecimientos en los que se implican las mentalidades.

En cuanto al segundo complejo propuesto por Wulf (2004, pp. 169-173): culturalidad, performatividad y multiculturalidad, su primera afirmación es que se pueden estudiar todas las diferencias y aceptar todas las posibilidades temáticas y metodológicas. Las relaciones multiculturales y su desarrollo simbólico son centro y motivo de las investigaciones, por lo que se vinculan las disciplinas científicas y variadas ramas de la filosofía cuya superación de límites lo lleva a lo transdisciplinario. Este enfoque performativo (cuyo atributo es el hacerse a medida que se menciona) lleva al redescubrimiento de la importancia de las acciones rituales en el contexto de la educación y la formación. Esos ritos vienen a ser formas de acción social y expresiones de reelaboración del sí mismo y de la conducta de los grupos, por lo que no se excluye ni se discrimina ninguna forma de cultura.

En lo que atañe a la transdisciplinariedad, no podría ser otra la perspectiva de la antropología histórico-pedagógica pues se involucran tanto las ciencias

naturales como las ciencias sociales, la filosofía y el arte. Desde las universidades, la visión de cada problema y el abordaje de una realidad compleja incluyen la selección y la aceptación de un trabajo mediante núcleos centrales temáticos con la imbricación metódica de variadas disciplinas interrelacionadas. Se toman posiciones para aceptar o modificar, compartir o priorizar una realidad totalizadora y abarcante en su significación local debido a que sus relaciones con todas las esferas de la cultura son intensas, sin reducir las diversidades ni la unidad (Arteaga Quintero, 2005).

Estas características llevan a pensar en las ideas de Morín (2002) sobre los metatemas por la exigencia de vincular los problemas para darles sentido y en las explicaciones de Almeida (2016, p. 11) por la necesidad, no solo de establecer relaciones entre los temas, sino de hacer dialogar las competencias y las estructuras de pensamiento con las situaciones reales de los docentes e investigadores. Se yerguen las posibilidades de afrontar el mundo de sensaciones y cambios conductuales, así como las explicaciones de la formación humana mediante un trabajo hermenéutico sobre los textos literarios o no.

Ciertamente, Wulf había comentado que en las metodologías no se incluyeron las formas de saber literario ni artístico, principalmente por un problema de conflictos entre las especialidades y los especialistas. Se temía tomar los textos literarios como mera información y despojarlos de su valor estético o tomar como científicamente válido un discurso proveniente de la ficción (2004, p. 166- 174). En uno u otro caso no se han de separar las disquisiciones sin la apertura requerida para un contacto transdisciplinario.

Teoría de la Recepción

La teoría de la recepción¹ sobresale en la tradición de la crítica literaria por la búsqueda de sus autores para superar las tradicionales formas de representación y producción, al interesarse en la descripción del efecto que tiene la obra de arte en el lector y en la relación, históricamente diversa, entre el texto y el lector. Desde esta perspectiva, la interpretación de los textos literarios se concibe como un caso específico de comunicación, por eso sus investigaciones se centran en el papel del lector/receptor durante el acto de lectura. Bajo la influencia de Ingarden (1993) y Gadamer (1999), Wolfgang Iser (1993) y Hans Robert Jauss (1993; 1993a) lideraron, desde la Escuela de Constanza, cambios al interior de los planes de estudio en la enseñanza de la literatura en universidades y escuelas de Alemania Occidental, buscando encaminar el estudio literario desde su función social, a partir del lector más que desde el autor o el texto. Jauss (1993b, p. 73-74) afirmó que

El lado productivo y el receptivo de la experiencia estética entran en una relación dialéctica: la obra no es nada sin su efecto, su efecto supone la recepción, el juicio del público condiciona, a su vez, la producción de los autores [...] el lector, como sujeto activo, aunque colectivo, está frente al autor, que produce individualmente, por lo que ya no puede ser eludido como instancia mediadora en la historia de la literatura.

Esto alienta a pensar en las posibilidades que ofrece la teoría de la recepción a las investigaciones en el campo de la antropología histórico-pedagógica, debido a la confrontación del lector frente a su colectividad; el descubrimiento de su ser dentro del discurso; la historicidad descubierta y la subjetivación lograda mediante la lectura (Arteaga Quintero y Hernández, 2018). Sobrevienen como pilares de lectura de la teoría de la recepción para su

¹Aunque las contribuciones de los teóricos de la recepción suelen moverse entre los términos "teoría" y "estética", se empleará el primero, en busca de no caer en las críticas de orden filosófico que suelen acompañar el uso del nombre "estética".

aplicabilidad los horizontes de expectativas, las indeterminaciones y las concretizaciones.

Horizontes de expectativas, puntos de indeterminación y concretizaciones

Para Jauss la recepción de la obra literaria está determinada por las expectativas que tiene el lector antes de entrar en contacto con ella, y a su vez, dichas expectativas se encuentran influenciadas por el entorno de una comunidad receptora como parte de una sociedad y una época determinada. La comprensión se distancia entre el horizonte original de acogida de la obra para el momento de su aparición y el horizonte actual del receptor (Jauss, 1993) por tanto su significado en el tiempo no es incommovible y siempre estará abierto a los receptores de cualquier época.

Jauss (2000, p. 160-193) postula una crítica al objetivismo histórico que concibe la historicidad como una relación entre “hechos literarios” y la contrapone con su idea de la historia basada en la experiencia que el lector tiene de la obra. Asimismo, analiza esa experiencia alejándose del psicologismo, para eso sitúa la recepción de la obra en un sistema objetivable de expectativas que *“surge para cada obra en el momento histórico de sus aparición, del conocimiento previo del género, de la forma y de la temática de obras conocidas con anterioridad y del contraste entre lenguaje poético y lenguaje práctico”* (Jauss, 1993a, p. 57).

El autor define como distancia estética la que surge entre el “horizonte de expectativas previo y la aparición de una nueva obra” (Jauss, 2000, p. 166). Esta distancia le permite, a partir de la recepción, medir el valor o carácter artístico de una obra, reconstruir el instante cuando se concibió y recibió una

obra, preguntar al texto sobre el tiempo de su creación, sin que esto implique que el receptor actual deba responder en los mismos términos. Para Jauss, esto evidencia una diferencia hermenéutica entre la recepción actual y la pasada, lo que cuestiona cualquier mirada definitiva y atemporal de la obra. Esto implica, según Jauss que la teoría de la recepción no sólo facilita comprender el desarrollo histórico de la concepción y recepción de la obra, sino que *“exige también la inserción de la obra aislada en su ‘serie literaria’, para conocer su ubicación y su importancia histórica en el contexto empírico de la literatura”* (Jauss, 1993a, p. 57). De esta forma se pasa de una historia de la recepción de las obras a una historia de los acontecimientos literarios, vistos incluso con la combinación de los métodos diacrónico y sincrónico para la historia de la literatura.

Adicionalmente –y de gran relevancia para esta propuesta- se aborda el problema de la función social de la literatura, a partir de la relación entre literatura y sociedad. Esta función social se cumple cuando la experiencia literaria del lector se vincula con el horizonte de expectativas de su praxis vital. La lectura se continuará reactualizando, permanentemente, no solo en la actividad de un lector unitario sino del conglomerado social y cultural, por esa razón el lector histórico y la lectura histórica, han de ser reconocidos como la completitud de la obra a partir del registro de la visión y el efecto del texto en cada época.

Sobre el punto de indeterminación, Ingarden (1993, p. 33) señala que es un *“aspecto o detalle del objeto representado del que, con base en el texto, no se puede saber con exactitud cómo está determinado”* y requeriría completar su imagen. Para Iser (1993, p. 101-119) por el contrario, no se trata de llenar indeterminaciones sino entender que la literatura se refieren a objetos que existen independientemente de objetos reales, sin embargo se asocian con

referentes que podrían ser conocidos. Esta falta de superposición entre el mundo real y la experiencia del lector genera indeterminaciones, que serán normalizadas en el acto de lectura.

El texto literario despliega una serie de perspectivas esquematizadas (concepto acuñado por Ingarden) que engendran el objeto y lo hacen concreto al lector. A su vez, entre las perspectivas esquematizadas “surge un vacío que se produce por la determinación de las perspectivas que chocan una contra otra” (Iser, 1993, p. 105); espacios que más allá de convertirse en dificultad generan en el lector el efecto de suprimir o colmar los vacíos desde su experiencia de lectura. La indeterminación tiene además una dimensión histórica que moviliza al lector al interior del texto en la cimentación de sus intenciones pues representa una condición básica para el efecto, abre las puertas para el ingreso del lector.

Precisamente, a ese acto de completar aquellas partes del texto que no están determinadas en él, Ingarden llama concretización de los objetos representados. En este proceso se moviliza la colaboración creativa del lector; su voluntad e imaginación contribuyen a llenar las diferentes porciones de indeterminación. Por esto afirma: “*el lector lee entonces en cierto modo ‘entre líneas’ (...) completa involuntariamente algunas de las partes de las objetividades representadas que no están determinadas por el texto mismo*” (Ingarden, 1993, p. 35). La disposición con la que se encuentre el lector y las particularidades del texto hacen que las concretizaciones que se realizan de una obra puedan ser diversas, aun cuando estas sean realizadas por el mismo lector en momentos de lectura disímiles.

Esta actividad de concretización varía de acuerdo al lector o a la comunidad de lectores que intervienen y al contexto histórico en el que se lleva a cabo el

proceso de lectura. Cuando se lee un texto ficcional el lector se enfrenta a una simulación del mundo real, o a la construcción de un mundo posible, o a un universo lingüístico individualizado, por lo que se ve obligado a hallar alguna referencia, cercana o no a la realidad, que le permita seguir las representaciones referidas en el texto para crear desde su imaginario una interpretación.

Metodología

La modalidad general de este trabajo se inscribe dentro de los diseños de la investigación documental debido a que se exploran diversos documentos y variados supuestos que sustentan una aproximación netamente teórica. Se estudian problemas con el análisis de fuentes, datos y materiales previos; “la originalidad del estudio se refleja en el enfoque, criterio, conceptualizaciones, reflexiones, conclusiones, recomendaciones y, en general, en el pensamiento del autor”. (UPEL, 2006, p. 15).

En lo que respecta a los propósitos de la investigación documental se pueden presentar modelos o nuevas interpretaciones comenzando en el análisis crítico, de tal forma que se logren integrar informaciones, establecer comparaciones, producir datos, entre otros fines (Montero y Hochman, 2005). Igualmente, Balestrini Acuña (2003) afirma que los ensayos para confeccionar expresiones teóricas son productos de la investigación documental.

Estratégicamente, el diseño metodológico de este trabajo funciona como un metatexto debido a que desde el comienzo se realiza un diálogo transdisciplinar entre los principales postulados de la antropología histórico-pedagógica y las prácticas de la teoría de la recepción. Por último, al proponer

el cuadro modélico se aspira a buscar en los discursos la imagen de humano, además de la historicidad y la culturalidad que podrían extraerse en lecturas seleccionadas a partir de las concretizaciones y los puntos de indeterminación.

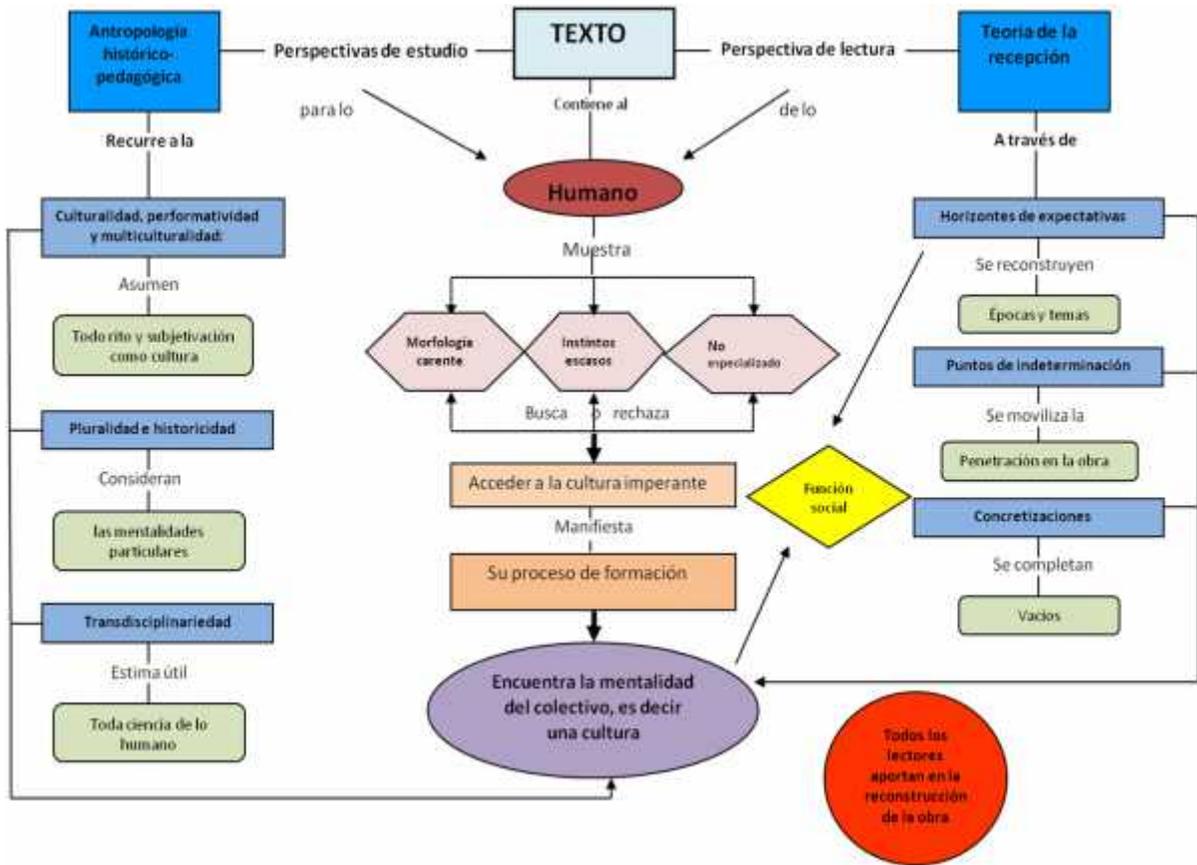
Diálogos transdisciplinarios y diversidad metodológica

El problema base de las ciencias del espíritu o de las ciencias humanas encuentra en la pregunta por la formación el escenario perfecto para trabajar la formabilidad de los seres humanos. Ya Gadamer consideraba que “la formación no debe entenderse solo como [...] el ascenso histórico del espíritu a lo general, sino también como el elemento dentro del cual se mueve quien se ha formado de este modo” (1999, p. 43). Ascender históricamente impone a estas ciencias de lo humano no tener un método único o propio lo que implica mantenerse abierto a lo otro cuya aceptación hace de la formación una experiencia multicultural. La perturbación que suscita el proceso de comprensión de aquello que se presenta como extraño, convoca a participar del ensanchamiento del entendimiento humano.

Del mismo modo, al ser la antropología histórico-pedagógica un campo que centra su interés en una constelación de objetos y sujetos, sus análisis movilizan la configuración de problemas que pueden ser de interés para las ciencias sociales y humanas en general. Debido a que la teoría de la recepción afinca sus acercamientos interpretativos a través de apuestas hermenéuticas, conceptos como horizontes de expectativas, indeterminaciones y concretizaciones, puede perfectamente prestar cooperación para abordar textos y discursos que obedezcan o no a los estatutos de la ficción. Todo texto obliga al lector a apoyarse en alguna referencia que lo acerque a sus realidades

y le permita seguir las representaciones que allí se refieren para crear desde su lugar de enunciación, una interpretación. En la Figura 1, se ofrece una propuesta de lectura dialógica del discurso en busca de lo humano, desde las perspectivas de la antropología histórico-pedagógica y la teoría de la recepción.

Figura 1. *Dialogo entre antropología histórico-pedagógica y la teoría de la recepción.*



Fuente: Elaboración propia a partir de las teorías.

En el cuadro conceptual precedente (Figura 1) se puede apreciar cómo al final se encuentra la mentalidad de lo colectivo en lo humano, sea una persona o un

grupo el objeto de escrutinio, por lo que se podrá ir en busca de lo personal o de lo universal en un solo ser recreado en el discurso. Sobre lo universal Martínez (2007, p. 42) afirma que “no es aquello que se repite muchas veces, sino lo que pertenece al ser en que se halla por esencia y necesariamente”. En los trabajos de la antropología histórico-pedagógica los enfoques fenomenológicos, hermenéuticos y deconstructivos, se encuentran estrechamente vinculados con las preocupaciones, temas y objetos a los que se refieren. La comprensión involucra el distanciamiento del horizonte original, que da cuenta de la forma en el que fue recibido el texto cuando apareció y el horizonte actual del lector / receptor, esto indica que el significado del texto no está inmovible en el tiempo y que siempre estará abierto a los receptores de cualquier época.

Palabras finales

La comprensión del texto obedece al correcto diálogo que se establece entre la referencia de sentido original del texto y los paradigmas interpretativos del lector, por lo que se abre espacio a establecer vínculos entre aquellos discursos dedicados al pasado o al presente y a su relación con las problemáticas actuales. Todo texto sea de ficción o no, obliga al lector a apoyarse en alguna referencia que lo acerque a sus realidades y le permita seguir las representaciones que allí se refieren para crear desde su lugar de enunciación, una interpretación. El horizonte de expectativas posibilita ubicar la doble historicidad a la que se refiere Wulf (2004), la del objeto investigado así como la historicidad del investigador de allí que pueda tomar distancia de otros estudios antropológicos que apuntan a establecer unas características universales para lo humano.

Con la capacidad unificadora de este diálogo transdisciplinar, las investigaciones, lecturas, observaciones de procesos, cuestionamientos epistemológicos, podrían encontrar una ruta de búsqueda, variadas estrategias de acercamiento, posibilidades de construcción de categorías, lineamientos precisos para reinterpretar realidades, entre otras utilidades. De la aplicación práctica del modelo de lectura y de la reconstrucción de los investigadores dependerá la potencialidad heurística de su utilización.

Referencias

- Almeida, M. (2016). "Una concepción compleja de educación y cultura". *Revista Paradigma*, XXXVII(2), p. 7-25. Disponible en <http://ve.scielo.org/pdf/pdg/v37n2/art02.pdf>.
- Arteaga Quintero, M. (2005). "Modelo tridimensional de transversalidad". *Revista Investigación y Postgrado*, 20(2), p. 241-274. Disponible en http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872005000200009.
- Arteaga Quintero, M. y Hernández, C. (2018). "Ficción y autoimagen. Una aproximación al 'sí mismo' a partir de la lectura de textos narrativos". *Revista Paradigma* XXXIX(1), p. 58-77. Disponible en <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/paradigma/article/view/6776/3873>
- Balestrini Acuña, M. (2003). *Estudios documentales, teóricos, análisis de discurso y las historias de vida*. Caracas: BL Consultores Asociados.
- Derbolav, J. (1980). "Pädagogische Anthropologie als Theorie der individuellen Selbstverwirklichung". En König, E. y Ramsenthaler, H. (Eds). *Kritische Information – Erziehungswissenschaft* (p. 55-69). München: Wilhelm Fink.
- Gadamer, H.G. (1999). *Verdad y método*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Ingarden, R. (1993). Concretización y reconstrucción. *En busca del texto. Teoría de la recepción literaria* (31-54). México: Universidad Nacional Autónoma de México.

- Iser, W. (1993). "El acto de la lectura: consideraciones previas sobre una teoría del efecto estético". *En busca del texto. Teoría de la recepción literaria* (121-143). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Jauss, H.R. (1993a). "La historia de la literatura como provocación a la ciencia literaria". *En busca del texto. Teoría de la recepción literaria* (p. 55-58). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Jauss, H.R. (1993b). Experiencia estética y hermenéutica literaria. *En busca del texto. Teoría de la recepción literaria* (p. 73-87). México: Universidad Nacional
- Jauss, H.R. (2000). *La historia de la literatura como provocación*. Barcelona: Ediciones Península.
- Martínez, M. (2007). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. México: Trillas.

EL SENSUS METODOLÓGICO DEL ANÁLISIS DEL DISCURSO EN LA INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES**THE METHODOLOGICAL SENSUS OF DISCOURSE ANALYSIS IN SOCIAL SCIENCES RESEARCH****Yilmar Campbell**yilmar01@hotmail.com

Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Carabobo. Valencia, Venezuela

Recibido: 29/07/2019 – Aprobado: 12/11/2019

Resumen

El artículo interpreta el *sensus* metodológico del Análisis del Discurso en Ciencias Sociales. En el discurso científico se actualizan dos discursos: el del investigador y el del actor social. Se consideran los postulados del discurso de van Dijk (1988, 2000, 2006), las interpretaciones de Schutz (2008), y el discurso científico de Martínez (2001). El trabajo desarrolla en primer lugar, una noción de discurso; en segundo lugar, su interpretación como tema o como objeto de investigación en Ciencias Sociales. En tercer lugar, se presenta el protocolo para el análisis del discurso social y, por último, se ocupa de revelar el papel del análisis del discurso para el investigador, y la aclaración de algunas nociones inadecuadas de su aplicación como técnica metodológica.

Palabras clave: Análisis del discurso, investigación, Ciencias Sociales.

Abstract

The article seeks to interpret the methodological *sensus* of Discourse Analysis in Social Sciences research. As we see it, two discourses are updated in the scientific discourse: that of the researcher and that of the social actor. The role of the scientist is the reinterpretation of the daily world of his informants, which he delves into his rationality. The postulates of van Dijk's discourse (1988, 2000, 2006), the interpretations of Schutz (2008), and the scientific discourse of Martínez (2001) are considered. The paperwork analyzes the research in Social Sciences, some ideas about postmodern discourse, an exploration on van Dijk's former Discourse Analysis and; finally, some ideas about the investigator's placement between resemantization of daily life and the construction of the scientific world.

Keywords: Discourse analysis, research, Social Sciences.

Introducción

Sirva como pretexto este pensamiento de Íñiguez para destacar la importancia de todo ejercicio interpretativo o de *hermeneusis* en la vida humana. La condición del ser, su discurrir por la vida y su destino existencial están ligadas intrínsecamente a la interpretación de los eventos que rozan su entorno mediato e inmediato; esa misma exégesis le permite orientarse en la vida, dar respuestas a sus interrogantes e inquietudes y comprender las acciones de sus congéneres, pues forma parte de su naturaleza. Por ello, el lenguaje se asienta como una facultad ontológica, tal como lo sostiene Gadamer (1998), y es el discurso el acto de manifestación *par excellance* de esa facultad en todo grupo humano.

La trascendencia del discurso en la vida del hombre le posibilita configurar el mundo y, al mismo tiempo, le ayuda a construirse a sí mismo (Greimas y Courtés, 1982). El sujeto discursivo es constructor, pero a la vez hechura del discurso: como carta de presentación, el hombre es su discurso. Percibidas así las cosas, este puede asumirse desde dos perspectivas: *una empírica*, donde el sujeto se manifiesta como enunciador de un acto de habla (y todo discurso, a fin de cuentas, patentiza un acto de habla) situado en un contexto histórico con una particular biografía; y otra *dimensión teórica*, en la cual no se alude al hablante ni al evento comunicativo en sí, sino más bien a las distintas concepciones epistemológicas que se tienen de ese discurso.

La aseveración hecha en el párrafo anterior referente al discurso como orfebre sémico de la morfología ontológica del hombre confirma que este puede ser conocido a través de su manifestación locutiva (Lozano, Peña-Marín y Abril, 1999). Así, en el escenario de la investigación en Ciencias Sociales y Humanas el discurso deviene en un recurso imprescindible -quizás el único- para

comprender las vivencias, las creencias, los significados y el sentido de las acciones colectivas. En todas sus manifestaciones (como expresión social, política, científica, académica, entre otras) aparece como el recurso al cual apela el investigador para estudiar la subjetividad tanto supraindividual como personal de los informantes. Este último aserto constituye el eje motorizador para iniciar la interpretación del *sensus metodológico* del Análisis del Discurso (en lo sucesivo AD) en investigaciones en Ciencias Sociales.

Es así, entonces, que la organización estructural de la reflexión ofrecida aquí está conformada de la siguiente manera: en primer lugar se presenta un introito de la investigación en Ciencias Sociales y Humanas; en segundo lugar se explicitan algunas ideas acerca del discurso en la postmodernidad; en tercer lugar se hace una exploración de algunas tradiciones del AD prevandijkianas; en cuarto lugar el investigador: entre la resemantización de la vida cotidiana y la construcción del mundo científico; y finalmente, se presenta el discurso conclusivo.

La investigación en las Ciencias Sociales

El paradigma investigativo tradicional -o lo que se concebía como el protocolo encauzativo de investigación- en las Ciencias Sociales da un viraje epistémico total con la irrupción de lo que se llamó el giro lingüístico o giro filosófico. Son los intelectuales de Oxford, entre los que cabe destacar a Ryle (2005), Austin (1976), Strawson (1964) o Grice (1975), quienes relevan el papel del lenguaje en el mundo cotidiano. Las palabras no solo transmiten información: su alcance va más allá de esto. Incide en el mundo, en las cosas y muy especialmente sobre las demás personas. Al respecto de esta función del lenguaje, afirma Íñiguez (2006) “...*es necesario contemplar todos los usos del*

lenguaje si queremos entender tanto nuestra forma de pensar, como nuestra forma de actuar y nuestra forma de relacionarnos con la gente". (p. 34)

Esta nueva interpretación del rol del lenguaje como mediador de las relaciones intragrupalas impulsa un salto epistemológico en el ámbito de la investigación, porque se supera el ya arraigado positivismo y monismo metodológico con lo que se patrocina una nueva perspectiva postpositivista y multimetódica. Desde el objetivismo científicista del empirismo lógico propio del Círculo de Viena, cuyos integrantes destacaban un formato teórico de lenguaje ideal, canónico para todas las ciencias y disciplinas, se facilita un giro epistemológico al subjetivismo científico que redime y otorga relevancia al lenguaje cotidiano, al lenguaje en su expresión diaria, a la palabra hecha vida de todos los días. En fin, se vindica una reinterpretación del conocimiento ordinario al otorgársele status de objeto científico, con todas las prerrogativas que acarrea ser partícipe activo de las *Investigatio scientificarum*. De un conocimiento válido, objetivo, experimental se pasa a un conocimiento construido en sucesivos acercamientos al fenómeno de estudio y, en consecuencia, se niega la existencia de una verdad única o determinista. La nueva verdad se genera a partir de interpretaciones y aproximaciones a la realidad. Lo expresado se confirma en el pensamiento de Santander (2011) cuando afirma que:

...con el giro discursivo se pasa de un paradigma que ponía las ideas y la introspección racional en el centro de la observación certera del mundo, a otro que prioriza la observación y el análisis de los discursos. Esto implica un cambio epistémico radical en la mirada científica. (p. 208)

Esta nueva perspectiva filosófica retoma la subjetividad del actor social. Esta subjetividad no debe ser entendida como individualidad porque incluye tanto la dimensión social como la personal, pues cada individuo lleva en su ego social la impronta de las creencias y vivencias del grupo al cual pertenece; pero al mismo tiempo tiene unas particularidades que lo ubican en el mundo: posee una biografía, tiene unos antecesores y unos sucesores o contemporáneos (Schutz, 2008) que definen su *mundo de vida*: por lo mismo, ningún individuo es colono original de sus propias prácticas experienciales, ya que carga encima un calvario común de huellas vivenciales colectivas y mundanas heredadas de sus predecesores, con las que coparticipa de la variadísima gama de interrelaciones socioculturales en ebullición dentro del grupo.

Puntualiza Íñiguez (2006) que: *"el lenguaje se ha ido constituyendo progresivamente como un fenómeno que ninguna de las ciencias sociales y humanas puede olvidar cuando emprende el tratamiento de sus objetos específicos"*. (p.41)

Es precisamente de esta otra comprensión del lenguaje de donde emerge con mucho vigor -dentro de la investigación en Ciencias Sociales y Humanas- el AD como herramienta para comprender las relaciones interpersonales y las prácticas grupales de los diversos estamentos humanos.

Algunas ideas acerca del discurso en la postmodernidad

Hablar del discurso como recurso epistémico implica sumergirse en un terreno complejo e intrincado. Van Dijk (2000) lo refiere como un *campo muy extenso y difuso*. Íñiguez (2006), por su parte, habla de la polisemia inmanente a este término. Quizá esto se deba a la amplitud sémica que encierra esta palabra.

En el diccionario de la RAE (2014), por ejemplo, se observan por lo menos doce acepciones o entradas. A manera de ilustración se citan seis de ellas: la primera refiere a la facultad racional con que se infieren unas cosas de otras; la segunda alude al acto de la facultad discursiva; la tercera habla de la reflexión o raciocinio sobre antecedentes o principios; la cuarta lo define como la serie de palabras y frases empleadas para manifestar lo que se piensa o se siente; la quinta acepción la asume como el razonamiento o exposición de cierta amplitud sobre algún tema, que se lee o pronuncia en público; y, finalmente, la última entrada lo ve como la doctrina, ideología, tesis o punto de vista.

Van Dijk (2006) ahonda en la discusión al sostener la naturaleza difusa del término y la multiplicidad de interpretaciones generadas. Así, discurso puede referirse, bien al *evento comunicativo* con todos los elementos requeridos: los interlocutores con sus respectivos roles sociales, la situación comunicativa, la cual implica tiempo, lugar o escenario de la interacción lingüística y las circunstancias particulares de la enunciación; o bien se puede considerar como "*producto verbal oral o escrito del acto comunicativo*". (p. 247)

Para los efectos de este trabajo se asume el discurso en términos vandijkianos: "...una unidad de uso o actuación del lenguaje" (van Dijk, 2006, p. 247) como se verá a lo largo del desarrollo de este trabajo.

Tradicionalmente en los círculos científicos el discurso ha estado asociado con la dimensión lingüística, es decir, a la palabra y a la expresión oral y escrita de las personas. El discurso es lo proferido, lo dicho a través de los signos lingüísticos. Sin embargo, este va más allá de la interpretación meramente lingüística, e involucra toda una multiplicidad de factores, a saber: lo social, lo cognitivo, lo político. Representa la concreción explícita no sólo de lo que el

hablante comporta como subjetividad, sino también lo que simboliza en tanto *ethos* social: cada vez que aflora un discurso en él se reproduce lo que un individuo encarna en tanto miembro de un grupo; por su intermedio se expresa la racionalidad y la cultura sémica a la cual ese individuo pertenece, y de la que depende (Geertz, 2003).

En última instancia, todo discurso en su realización concreta no es sino una complejísima red semiótica jalonada con base en creencias, actitudes, visiones de mundo y saberes socioculturales, una *Matrix simbólica*, una realidad creada por el hombre para él: un mundo con base en sus verdades; un mundo paralelo hologramático-sígnico. En realidad, el generador de una perspectiva de comprensión de vida individual o colectiva no es el discurso; al contrario, son estas cosmovisiones las que ciertamente generan un discurso o un tipo de discurso con todos los matices sociosemióticos a los que pueda dar origen; todo lo anterior sirve para reiterar la natural fusión hombre-discurso a la que se alude al principio de este ensayo (§ 2 de la Introducción).

Hacia una exploración de las tradiciones de Análisis del Discurso prevandijkiano

El protocolo de AD depende de dos factores: la intencionalidad investigativa y la metódica asumida por el científico social. La modalidad de AD y su posterior asunción vienen definidas por estos dos aspectos; ahora bien, son muchas y diversas las orientaciones de AD en el ámbito de la investigación cualitativa. Íñiguez (2006) presenta una clasificación de tres grandes tradiciones. La primera -de orientación lingüística- derivada de la escuela inglesa o escuela de Oxford en Gran Bretaña, en la cual se encuentran filósofos del lenguaje tales como Austin (1976) y Searle (2007); la segunda es heredera de las ideas de

Foucault (2002); y la tercera corresponde a la escuela francesa de Maingueneau (1976).

A esta clasificación se pueden incorporar los planteamientos de AD de van Dijk (1988, 2000, 2006), quien ha propuesto, a su vez, dos modalidades de análisis: una proposicional y otra de análisis crítico del discurso, donde se estudian aspectos relacionados con el poder, la ideología y las creencias sociales. Sus aportes han sido relevantes tanto para la comprensión del AD como para entender la dinámica social auscultada a través de la manifestación de expresiones lingüísticas supraoracionales.

Desde la perspectiva lingüística de la tradición anglosajona, Iñiguez (2006) plantea lo siguiente: *“El/la investigador es, en un determinado sentido, un profesional escéptico encargado de escrutar la realidad social a través de la interrogación del lenguaje que usan las personas”* (p.107). Aquí, el papel del intérprete no se limita a un mero ejercicio hermenéutico; igualmente, debe auscultar en el discurso aquello que subyace en las palabras, lo no explicitado.

Es así que cada escuela ofrece una perspectiva diferente de AD. No obstante, hay protocolos comunes a cualquier AD que se desee emprender: a) Definir el fenómeno de estudio a analizar. b) Seleccionar el corpus pertinente para los objetivos trazados. c) Delimitar las unidades de análisis. d) Proceder con el AD propiamente dicho.

Todo protocolo está supeditado al método de investigación: el AD aplicado a un estudio fenomenológico difiere del de uno etnometodológico, por ejemplo. Si se aborda la primera lo que se busca en la palabra es el sentir de su informante, cómo experimenta su mundo, sus vivencias, lo realmente significativo en su contexto cotidiano. Lo sustantivo para el investigador consiste en llegar a la sima de los significados, a la *estructura profunda*

vivencial y de la especial comprensión del mundo provista por el informante. Lo esencial radica en develar lo oculto, lo no dicho, lo no explicitado de manera clara y evidente. Se trata igualmente de indagar, no en el intelecto sino en la esfera de las emocionalidades y los sentimientos; allí, donde habita el verdadero ser del fenómeno estudiado: implica buscar la percepción de la "cara oculta de la luna" mediante la observación de su cara visible.

De todas formas para la extracción del *core value* significativo y escondido en la afectividad del informante no es necesario ser uno más del grupo, o formar parte del *ethos* intragrupal. Cualquier persona está en capacidad de comprender desde su mismidad a la otredad para lograr un genuino proceso de entendimiento, consenso e intersubjetividad. Aquí la apelación a un verdadero proceso de *epojé* es vital para no emitir juicios apriorísticos, en aras de captar la esencia prístina de lo significado, ofrecido mediante el poder de la palabra, cuyo fin último es la búsqueda de una verdadera empatía con el "otro".

La etnometodología (en lo sucesivo ETN), por su parte, destaca el estudio del lenguaje -y de aquí la red semiótica- como elemento configurador de la realidad social. Valga, entonces, su interés por abordar el estudio del signo, el significado y el sentido en el plano lingüístico de la vida cotidiana. Comprender el significado y el sentido otorgado por los actores sociales a los signos pasa por estudiar el discurso: no hay manera de conocer y entender la significación de sus experiencias y acciones, si no es a través del lenguaje.

La proposición de AD de la ETN implica comprender cómo se hacen las cosas, o sea, cómo los sujetos de estudio le dan sentido y significado a sus acciones sociales. Se apela aquí a lo dicho por Íñiguez (2006) cuando afirma que para la ETN: "*...no hay nada oculto, no hay nada que esté detrás, sino que, más bien*

lo que hay es sólo y exclusivamente aquello que está cuando se está diciendo o haciendo algo" (p. 78).

Para alcanzar el fin arriba mencionado el etnometodólogo no se ocupa del mensaje, del qué de la comunicación, sino del cómo, de la forma en la cual el hablante asigna significado a sus actos. Por eso, examina los signos en contextos al considerar la indexicalidad del lenguaje. No existen significados fijos, ellos dependen de su particular contexto (sociolingüístico) de realización. Entonces son tres los niveles discursivos a los que se enfrenta el estudioso del discurso (aquí, el etnometodólogo): el horizonte cultural (actitudes, valoraciones entre los actores, voces ideológicas, racionalidades subyacentes en las voces discursivas o el punto de vista y la posición ontológica asumida por el usuario de la lengua); el horizonte social (o modo de participación social) de los agentes en las relaciones simétricas o asimétricas de poder social entre interlocutores: de autoridad, de sumisión.

El investigador: entre la resemantización de la vida cotidiana y la construcción del mundo científico

Si como dice Martínez (2001) que es en el discurso "*...donde se actualizan los diversos sujetos discursivos y sus contextos*" (p.11), aquí se sostiene que en el discurso científico se actualizan al menos dos discursos: ...el del actor social, que proporciona el insumo locutivo para realizar una *interpretación de segundo orden* (Schutz, 2008), que es el trabajo discursivo de reelaboración llevado a cabo por el investigador.

Se vive constantemente resemantizando el mundo, reinventando concepciones vitales y saberes comunes. Al respecto, señala Martínez (2001):

"todo hablante nativo ha aprendido a significar el mundo natural y social a través del discurso que se construye en la dualidad de la interacción comunicativa, en la relación intersubjetiva" (p 14).

La resemantización aludida en el párrafo anterior permite darle sentido a la vida del actor social al transformar el mundo exterior en una dimensión sónica particular con la cual comprende o trata de entender su marasma diario, sus avatares cotidianos, sus eventos mundanos; a la vez, con esa carga sónica interiorizada interpreta, reinterpreta e inventa para sí ese mismo universo exterior. Por eso es que el *mundo de vida schutziano* es un interminable *cortar y pegar* simbolizaciones socioculturales con las cuales les da sentido a las acciones propias y ajenas.

En el caso del discurso científico, el investigador está obligado a reinterpretar el discurso cotidiano del agente para generar uno nuevo cargado de científicidad y legitimidad, que amplía la comprensión del cosmos existencial del sujeto, y de la realidad en general. En la medida en que el científico social reinterpreta el universo inmediato vertido en discurso, en esa misma medida crece su *acervo de conocimiento a mano* (Schutz, 2008) y la intelección de los límites de su saber, tanto del dominio de la ciencia como del profano.

Entre el discurso del actor social (que manifiesta el develamiento de la realidad sociocultural) y el discurso del investigador (de invención del mundo de la científicidad) existe un entrecruzamiento de redes simbólicas en varios niveles: el sujeto construye, deconstruye, evalúa y reconstruye su mundo de vida cotidiana basado en *tipificaciones* (Schutz, 2008), o sea, en reglas o patrones de comportamiento que orientan las acciones, explicitadas a través de la lengua materna: formatos etológicos cuya finalidad consiste en organizar el *puzzle* comportamental de la inmediatez de la vida grupal.

En el discurso del científico social cohabitan dos manifestaciones de la enunciación: por una parte -al igual que el actor social- es dueño de un conocimiento del mundo de la vida cotidiana (tipificaciones schultzianas por delante) por ser miembro de un mismo entramado sociocultural, con lo cual no escapa a las interpretaciones simbólicas permeadas por la realidad circundante; pero simultáneamente también es copartícipe de un *ethos* marcado por un discurso patrocinado por la ciencia, al pertenecer a subgrupos con perspectivas sociosemánticas específicas, recreadoras de la racionalidad del sujeto o actor social. Como se observa, se trata de un discurso doblemente complejizado tanto por su misma condición de natural legitimidad ontológica, como de rigurosa científicidad a la vez.

En el proceso investigativo el científico social caracteriza al discurso del informante, en un vaivén epistémico que va desde la purificación de ese discurso primigenio. En esta etapa se incluye lo relacionado con la elaboración de una matriz integradora con el corpus a interpretar, la segmentación del discurso, el procesamiento de las microestructuras, la aplicación de las macrorreglas y la construcción de las macroestructuras (Una descripción minuciosa de estas etapas puede verse en Campbell, 2016) hasta su materialización en un discurso altamente denotativo mediante la superación de la barrera del discurso cotidiano, con la construcción de macroestructuras o macroproposiciones. Aquí, la *interpretación de segundo orden* (Schutz, 2008) es útil para el investigador, pues le ayuda a cribar el discurso bruto ofrecido por el agente social, derivado de su experiencia palpable frente a las cosas de la vida. La del investigador debe pasar por el tamiz de sus conocimientos científicos, que a su vez se apoyan en un formato epistemológico y metodológico orientador de una determinada investigación.

Discurso conclusivo

-) El análisis del discurso representa un aporte para la comprensión del mundo tanto del científico como del actor social. Por una parte, el investigador reinterpreta el mundo de su informante mediante su materialización discursiva como forma de aportar a su acervo de conocimiento a mano, quiere decir como una manera de interpretar su realidad y, además, le permite comprender y ampliar su cultura académica y científica.
-) El investigador es intérprete del discurso social de sus informantes, pero también del discurso científico propio de su cultura académica, de su discurso cotidiano y, a la vez, se erige en constructor de un nuevo discurso científico alimentado por la dimensión empírica y la dimensión teórica de las prácticas discursivas.
-) El discurso representa la ontología del hombre postmoderno. Pues está imbuido en una sociedad donde la comunicación virtual, masiva e inmediata se hace sentir cada día más con su presencia. Así los discursos son el medio para lograr no solo los procesos de interacción verbal sino, además, los procesos de intersubjetividad y encuentro de la mismidad con la otredad.
-) El planteamiento anterior da pie para considerar, entonces, la relevancia que tiene el análisis del discurso en investigaciones en Ciencias Sociales toda vez que su centro de atención gira en torno del actor. Conocer y comprender su mundo de significados, su racionalidad y el sentido que le otorga a su vida inmediata es su centro

de atención y no hay manera de acceder a ese mundo simbólico si no es a través de su discurso genuino y cotidiano.

- J) El análisis del discurso constituye un gran aporte para el mundo de la científicidad, pues provee al investigador de los insumos primarios generados por los actores en los contextos más inmediatos del mundo de la vida. Con ellos el científico social hace un proceso de interpretación de segundo orden como bien lo dice Schutz, lo cual significa interpretar lo que el sujeto ya ha interpretado en su realidad. Aquí es pertinente aclarar que esa tarea interpretativa sigue unos parámetros de sistematicidad y rigurosidad científica para dar legitimidad y validez a la investigación.
- J) Todo análisis del discurso se aborda desde una particular racionalidad que ha sido configurada por el intérprete a lo largo de su proceso de socialización. Es decir, en él cohabitan, como bien se digo en párrafos anteriores, dos manifestaciones de la enunciación: aquella propia del mundo de su vida cotidiana y que le dan membresía en su contexto sociocultural inmediato y otra que lo hace partícipe de una cultura académica propia de una ciencia en particular y de la cual él se ha hecho miembro. Así las cosas cualquier análisis discursivo no escapa de la imbricación simbólica que se da entre el mundo de la vida y el mundo de la científicidad. El investigador es un recontextualizador de dos discursos: el cotidiano y el científico.

Referencias

Austin, J. L. (1976). *Cómo hacer cosas con palabras. Palabras y acciones*. Barcelona: Paidós.

- Campbell, Y. (2016). *La racionalidad del docente de lengua y materna y el discurso pedagógico*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Carabobo. Facultad de Ciencias de la Educación.
- Foucault, M. (2002). *La arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gadamer, H. (1998). *Verdad y método II*. Salamanca: Sígueme.
- Greimas, A. J. y Courtés, J. (1982). *Diccionario razonado de la teoría del lenguaje*. Madrid: Gredos.
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. (12ª ed.). Barcelona: Gedisa.
- Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. En Cole, P. y Morgan, J. L. (eds.). *Syntax and Semantics. Speech Acts*. Nueva York: Academic Press, pp. 41-58.
- Íñiguez Rueda, L. (editor) (2006). *Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales*. (2da ed.) Barcelona: UOC.
- Lozano, J., Peña-Marín, C. y Abril, G. (1999). *Análisis del discurso. Hacia una semiótica de la interacción social*. (6ta. ed.). Madrid, España: Cátedra.
- Mainueneau, P. (1976). *L'analyse du discours*. Paris: Hachette.
- Martínez, M.C. (2001). *Análisis del discurso y práctica pedagógica. Una propuesta para leer, escribir y aprender mejor*. Argentina: Homo Sapiens.
- Real Academia Española (2014). Diccionario electrónico de la lengua española. (23ª ed.). Madrid: Espasa Calpe. En: <http://www.rae.es/diccionario-de-la-lengua-espanola/la-23a-edicion-2014> [08-08-2018]
- Ryle, G. (2005). *El concepto de lo mental*. España: Paidós.
- Santander, P. (2011). "Por qué y cómo hacer Análisis del Discurso". *Cinta Moebio* (Nº 41, pp. 207-224). En: www.moebio.uchile.cl/41/santander.html [20-10-2018]
- Searle, J. (2007). *Actos de habla*. (6ª ed.). España: Cátedra.
- Schutz, A. (2008). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu.

Strawson, P. (1964). "Intention and Convention in Speech Acts P. F". *The Philosophical Review*, (Vol. 73, N° 4, pp. 439-460). En:

<http://links.jstor.org/sici?sici=00318108%28196410%2973%3A4%3C439%3A1ACISA%3E2.0.CO%3B2-H> [11-10-2018]

Van Dijk, T. (1988). *Estructuras y funciones del discurso*. (5ta ed.). México: Siglo XXI.

_____ (2000). (comp.). *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona: Gedisa.

_____ (2006). *Ideología. Una aproximación multidisciplinaria*. (2da reimpresión). Sevilla: Gedisa.

**LOS DATOS EN CIENCIAS DESDE SU CONCEPCIÓN ORIGINAL A LA ACTUAL: UN APOORTE
EPISTEMOLÓGICO A LA DOCENCIA****DATA IN SCIENCE FROM ITS ORIGINAL CONCEPTION TO THE CURRENT: AN
EPISTEMOLOGICAL CONTRIBUTION TO TEACHING****Julia L. Flores Espejo**jflorespejo@hotmail.com

ORCID 0000-0001-6286-4021

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas (UPEL-IPC).
Caracas, Venezuela

Recibido: 10/06/2019 - Aprobado: 12/11/2019

Resumen

Este artículo tiene como propósito abordar una perspectiva epistémica sobre los datos dentro de un contexto histórico, como aporte para la reflexión docente de las ciencias experimentales. Se realizó un arqueológico documental y se aplicó un análisis de contenido bajo el paradigma interpretativo, resultando en cuatro visiones categoriales sobre los datos: la originaria, la aristotélica, la kantiana y la contemporánea. Se brinda así un basamento teórico-conceptual, útil para el docente de ciencias interesado en comprender la compleja naturaleza epistémica sobre los datos, de modo que tenga la posibilidad de trascender de su uso meramente práctico a un nivel de reflexión crítica que contribuya a superar limitaciones en la enseñanza y ofrecer un rico escenario de aprendizaje autónomo en el laboratorio.

Palabras clave: datos, epistemología, girología científica.

Abstract

This theoretical work presents a general epistemic perspective on data in science from a historical reference. The hermeneutical paradigm was applied with a content analysis in the documentary review carried out to order the exposed ideas, resulting in four categorical visions of main interest on the data in this approach: the original, the Aristotelian, the Kantian and the contemporary. In this way, a theoretical-conceptual foundation is provided, useful for the science teacher interested in understanding the complex epistemic nature of data, so that he has the possibility of transcending its merely practical use to a level of critical reflection that contributes to overcoming limitations in teaching and offer a rich autonomous learning scenario in the laboratory.

Keywords: data, epistemology, scientific gyro

Introducción

En el contexto de la enseñanza de las ciencias experimentales los estudiantes tratan con *datos* de diferentes fuentes, sin mayor preocupación por comprender el sentido y significado que puedan tener más allá de sus implicaciones prácticas. Su valor epistémico queda así desdibujado por el valor instrumental que demanda el trabajo práctico de laboratorio, por lo general, en respuesta a un esquema didáctico que funciona casi como un recetario “exitoso”, que tergiversa la naturaleza de la ciencia y atenta contra un aprendizaje significativo crítico de acuerdo con los planteamientos de Moreira (2005).

Sin embargo, cuando intentamos profundizar sobre la naturaleza de los datos, en cuanto a su función epistémica, nos encontramos con un panorama histórico lleno de interesantes riquezas conceptuales y controversias filosóficas desde su origen, a las que poca atención se les ha brindado. Es aquí donde la función del docente amerita fortalecerse para poder brindar a los estudiantes un apoyo a fin de ampliar sus conocimientos y abrirles un camino para el desarrollo de su capacidad reflexiva y crítica acerca de conceptos epistémicos que son fundamentales para la construcción del conocimiento científico en el área de las ciencias experimentales, posibilitándoles oportunidades para lograr niveles de autonomía.

En este sentido, ser autónomo como estudiante implica dominar un abanico de estrategias imbricadas con la reflexión para aprender, o lo que es igual ser capaz de tomar decisiones intencionales, conscientes y contextualizadas (Monereo y Pozo, 2008), en este caso en materia de datos que emergen de las ciencias naturales con la finalidad de lograr los objetivos de aprendizaje

propuestos. Para Novak (2011) esto se entendería como empoderamiento humano para una acción responsable y comprometida.

Particularmente, en el contexto de la enseñanza de la Bioquímica en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas, se comenzaron a considerar los datos como un eje de reflexión epistemológica para contribuir al desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico del docente en formación de las áreas de Biología y Química, cuando es colocado frente a situaciones-problemas en el laboratorio bajo un enfoque didáctico epistemológico-constructivista (Flores Espejo, 2017, 2014, 2016a, 2016b, 2015, 2014; Flores, Caballero y Moreira, 2009, 2013). No obstante, entendiendo que esta temática es compleja, dispersa y poco laborada en el ámbito educativo, surgió la siguiente pregunta de investigación: ¿qué aspectos filosóficos relevantes giran históricamente alrededor del concepto epistémico de *datos en ciencias* que permitan mejorar su comprensión para una acción educativa potenciadora de un pensamiento reflexivo-crítico en docentes del área de las ciencias experimentales?

Este trabajo no pretende establecer verdades absolutas sino abrir un espacio que contribuya a la reflexión del docente de ciencias, aunque pudiera ser extensivo a otras áreas. Por tanto, su propósito expreso es abordar una perspectiva epistémica sobre los datos dentro de un contexto histórico, como aporte para la reflexión docente en el área de las ciencias experimentales.

Cabe destacar que la concepción epistémica sobre los datos ha evolucionado desde Aristóteles hasta la actualidad, aunque sufrió un giro notable desde mediados del siglo XX, dando lugar a un cambio en el enfoque y desarrollo de la actividad científica, como consecuencia del auge de las ciencias sociales y humanísticas. Esto coincide con lo planteado por Castro-Martínez, Olmos-

Peñuela y Fernández-de-Lucio (2016) al referir que la vinculación entre la ciencia académica y la sociedad ha tenido un gran impacto en las últimas décadas por el intercambio y transferencia de conocimiento entre estos dos agentes. En este sentido es necesario que la educación contribuya a la formación de docentes que trasciendan las meras prácticas ilustrativas de laboratorio para introducir un enfoque didáctico epistemológico-constructivista que posibilite el desarrollo de competencias investigativas con una reflexión sobre la ciencia en su contexto social tomando en consideración el valor epistémico de los datos.

La inquietud por profundizar sobre la naturaleza de los datos implica abordar algunos aspectos de complejidad filosófica, pero que son útiles en sus propósitos referenciales para el mejoramiento de la calidad de la educación científica. De este modo la necesidad de una formación epistemológica se debe entender como un proceso que va más allá de los conocimientos teóricos y prácticos de una disciplina científica, justificándose los datos en ciencias como un eje de reflexión epistemológica que tributa a generar un pensar analítico, sintético, reflexivo y crítico, así como posibilitar procedimientos heurísticos que sirvan para un ejercicio profesional docente que integre el conocimiento sobre la naturaleza de la ciencia (Flores-Espejo, 2018). Esto favorece una visión dinámica de la ciencia, lo que implica desmitificarla, según Lemke (1993, p. 141): “*necesitamos enseñar en contra de la mística de la ciencia*”, lo que desfavorece el tradicionalismo didáctico. En este sentido se contribuye a fortalecer el *aprender sobre ciencia* y no solo el *aprender ciencia* y *aprender a hacer ciencia*, en los términos de Hodson (1994).

Enfoque epistemológico

Entendiendo la *episteme* como condición de posibilidad del saber que construye el científico, es importante destacar que en el contexto de este trabajo se trata de exponer un conjunto de significaciones sobre los datos, cuyo ordenamiento discursivo emana de la matriz epistémica que subyace el pensamiento reflexivo de la investigadora y que busca una comprensión articulada de la temática sobre los datos para propósito educativo. En este sentido, cabe destacar lo señalado por Martínez Miguélez (1997, p. 228): "*Un conocimiento de algo, sin referencia y ubicación en un estatuto epistemológico que le dé sentido y proyección, queda huérfano y resulta ininteligible, es decir, ni siquiera sería conocimiento*". Este autor deja ver la relevancia de esta temática a continuación:

*En efecto, conocer... es siempre aprehender un **dato** en una determinada **función**, bajo una cierta **relación**, en tanto **significa** algo dentro de una determinada **estructura**. Pero, a su vez, el método para alcanzar ese conocimiento también estará siempre ligado a un **paradigma específico**, ... El método, por tanto, está injerto en un **paradigma**; ... toda estructura cognoscitiva generalizada ... se origina o es producida por una matriz epistémica... la fuente que origina y rige el modo general de conocer, ... (ibid)*

Se entiende así que la *episteme*, como saber construido racional y metodológicamente, en oposición a opiniones que no poseen rigor científico, requiere de reflexión teórico-conceptual, como actividad que acompaña a la investigación a los fines de conferirle mayor consistencia. En este sentido, este trabajo está enmarcado dentro de un paradigma interpretativo, en el que se busca la comprensión de un entramado de significaciones sobre los datos en las ciencias empíricas, para darle sentido epistémico a la construcción de

conocimiento en el laboratorio, donde se involucra el estudiante durante el desarrollo de trabajos prácticos bajo un enfoque constructivista.

Esto no es ajeno a la reflexión del docente investigador de las ciencias sociales y humanas en la que ocurre su acción educativa. Es importante considerar que la investigación en este campo complejo amerita emanciparse de la epistemología y metodología de las ciencias físico-naturales desde donde emergieron originalmente para asumir una nueva concepción de ciencia, en la que el investigador es parte del mismo mundo que investiga. Por esto Dilthey (1986) establece distancia para separar el discurso de las ciencias naturales del de las ciencias humanas, llamándolas Ciencias del Espíritu; y entronó la hermenéutica más allá de los textos al considerar que *"toda expresión de la vida humana es objeto natural de la interpretación hermenéutica"* (Martínez Miguélez, 1989, p. 120).

En la actualidad se diferencia entre una ciencia explicativa y una comprensiva (Weber, 2006), así como entre una ciencia nomotética y una ciencia ideográfica (Rickert, 1965), por lo que es importante reconocer las contribuciones históricamente realizadas por el pensamiento científico y filosófico sobre la naturaleza epistémica de los datos para una mejor comprensión de las diferentes ciencias. Al respecto, cabe señalar la expresión de Martínez Miguélez (1989, p. 117) en cuanto a que *"el método básico de toda ciencia es la observación de los datos o hechos y la interpretación de su significado"*, revelando así la relevancia de los datos en ciencia. Además, señala que la hermenéutica, como el arte de interpretar, pasó de aquella primera fase diltheana en la que se buscaba *"un conocimiento objetivo del significado de un texto"* a lo que Gadamer hoy plantea: *"no existe algo que podamos llamar la correcta interpretación"* (*ibid*).

En este sentido se pudiera entender que se ha avanzado de una interpretación objetiva de los textos como “algo dado” fenomenológicamente, que podía ser observado y estudiado metódicamente desde los *datos* en el texto, pero que en la actualidad el investigador trata de explorar posibilidades hermenéuticas que le permitan develar los significados textuales dentro de su realidad contextual. Esto último aplica a los datos en ciencias al pretenderse abordar desde lo epistemológico, involucrando lo ontológico, teleológico y axiológico, por ser una temática filosófica de interés, no enmarcada dentro de un criterio de verdad absoluta sino más bien de coherencia interpretativa. Por tanto, no responde a un modelo especular de la realidad abordada sobre los datos en ciencias como “objetos concretos”, como se entiende de Martínez Miguélez (1999), sino a un modelo de realidad interpretativa. Esta es la plataforma epistemológica del presente tejido discursivo para una comprensión epistémica de los datos en ciencias como aporte a la docencia.

Abordaje metodológico

El trabajo se enmarcó dentro del paradigma interpretativo, en el que materiales científicos discursivos fueron revisados “*como manifestación de un fenómeno comunicativo subyacente*” (Navarro y Díaz, 1999, p. 183) para precisar el estado del conocimiento epistémico sobre los datos en ciencias desde referentes teóricos pertinentes a través de un arqueo documental dentro de límites previamente establecidos, lo que permitió realizar interpretaciones en un contexto histórico, tomando en cuenta los aportes de los autores citados como fuentes estructurantes de las ideas principales aquí presentadas.

Se aplicó la técnica del análisis de contenido (TAC), la referida al análisis cualitativo de contenido, clasificada como interpretativa y según el tipo de

ideas (Barrera Morales, 2009). Se hizo una búsqueda específica de las ideas epistemológicas sobre los datos en ciencias, se interpretaron según sus sustentos teórico-conceptuales, se categorizaron y organizaron de modo que permitieran configurar una comprensión sobre los datos desde su concepción original a la actual. Se tomaron en cuenta tres aspectos orientadores en la estructuración de este trabajo: (a) la complejidad argumentativa vigente de esta temática en el ámbito de la filosofía de la ciencia, (b) la intencionalidad de estar dirigida a docentes de las ciencias naturales o experimentales y (c) la idea de continuidad indagatoria futura.

El resultado del análisis de contenido permitió estructurar el producto discursivo del arqueo documental en torno a los datos desde referentes históricos claves como continuidad con el trabajo de Flores Espejo (2017), de modo que se organizó la información en función de los siguientes cuatro bloques unificados bajo el término *visión*: (a) la visión originaria del término *datos*, (b) los datos desde la visión aristotélica, (c) la visión kantiana sobre los datos y (d) los datos desde una visión contemporánea.

Desarrollo de la plataforma teórico – conceptual

1. La visión originaria del término “datos”¹

El término *dato* proviene de *lo dado* (*the given*, en inglés; *le donné*, en francés; *das Gegebene*, en alemán), lo que se “*halla inmediatamente presente frente a un sujeto cognoscente*”, según Ferrater Mora (1964, p. 398), quien agrega que, en este sentido, “*el conjunto de los fenómenos dados recibe el nombre de lo*

¹ Los aportes de esta sección se realizan tomando en cuenta principalmente el Diccionario de Filosofía de J. Ferrater Mora (1964), por ser la fuente bibliográfica encontrada con una explicación apreciable sobre el origen del término *lo dado*. Asimismo, se cita a John Wild (1940) debido a que es uno de los pocos autores que han escrito sobre el tema, como lo señala el mismo Ferrater Mora, siendo accesible su fuente en inglés.

dado". Asimismo, *lo dado* tiene algunas connotaciones originales que permiten diferenciarlo de *los datos*. Aunque en español se usa el término *lo dado* y *los datos* de forma diferenciada, al igual que *les donnés* y *la data* (en francés), *the given* y *the data* (en inglés), esto no ocurre con el idioma alemán al utilizar el término *das Gegebene*, lo que dificulta su distinción conceptual.

Lo dado no se considera conocimiento, pero se asocia con su punto de partida. *Lo dado* hace referencia a un material caótico, desordenado, no conceptualizado, no categorizado. Wild (1940, p. 71), señala que "*lo dado como tal*" (*the given as such*) es indescriptible porque si lo tratas de describir, terminas calificándolo, categorizándolo, es decir, dándole orden, por lo que se entiende que no es aprehensible cognitivamente, pero sí inferible.

En relación con el sentido caótico de *lo dado*, en su concepción originaria, algunos puntos de vista no se identifican con ella (Ferrater Mora, 1964). Este es el caso de los ingleses, quienes se refieren a lo dado como "*datos de los sentidos*" o datos sensibles (*sense-data*). Asimismo, el término alemán *das Gegebene* implica dos acepciones: una caótica (kantiana) y una no caótica (fenomenológica), imposible de diferenciar lingüísticamente, Esto se recoge en la tabla 1 a continuación:

Tabla 1. Algunos aspectos referidos a lo dado y los datos

TERMINOLOGÍA USADA (Idioma)	DIFERENCIAS LINGÜÍSTICAS	SENTIDO ORIGINAL <i>LO DADO</i>	DE	INTERPRETACIÓN DE LA RELACIÓN DE <i>LO DADO</i> CON <i>LOS DATOS</i>
LO DADO (español)	Lo dado; los datos	Material caótico, sin organización, no categorizado ni conceptualizado		Los datos implican lo dado
THE GIVEN (inglés)	<i>The given;</i> <i>the data</i>	Material caótico, sin organización, no categorizado ni conceptualizado		<i>Sense data</i> (datos de los sentidos, datos sensibles), referido a lo dado sin un sentido caótico.

LE DONNÉ (francés)	<i>Les donnés; data</i>	Material caótico, sin organización, no categorizado ni conceptualizado	<i>Les donnés immédiates de la conscience</i> (datos inmediatos de la conciencia), referido a lo accesible a una intuición directamente (Bergson)
DAS GEGEBENE (alemán)	No la tiene; integra ambos conceptos	<i>Sentido kantiano:</i> Material caótico, sin organización, no categorizado ni conceptualizado <i>Sentido fenomenológico:</i> No se le da un sentido de material caótico	Lo dado mantiene el sentido original kantiano, por lo que no debe considerarse como datos Lo dado es visto como dato inmediato

Fuente: Elaborado con información interpretada del Diccionario de Filosofía de J. Ferrater Mora (1964, pp. 398, 399).

Prada (2015) plantea que Bergson no establece diferencias entre *lo dado* y *el dato* al referirse a los “*datos inmediatos de la conciencia*”, al igual que los fenomenólogos, en el entendido de que para ellos *lo dado* implica “*sin mediación conceptual*”. En este orden de ideas, de acuerdo con Wild (1940), el concepto de *lo dado* en su sentido original, pre-analítico, no es aceptado en la actualidad. En este sentido, (Prada, 2015, p. 308) señala que “... *se puede hacer una diferencia entre lo dado y el dato, en la cual este último es ya producto de un cierto ordenamiento de lo dado*”; en otras palabras, “*lo dado se transforma hasta ser asimilable racionalmente; se convierte en concepto*” (p. 311).

II. Los datos desde la visión aristotélica

El pensamiento aristotélico funda la ciencia bajo principios del empirismo, hilemorfismo, intelectualismo, teleologismo, así como lógicos; tratando de escapar del platonismo percibe a los seres naturales hilemórficamente como un conjunto indisoluble de materia (*hyle*) y forma (*morfé*), es decir, como forma materializada (Salgado González, 2012). Para Aristóteles (384-322 a.C.) no hay ciencia de lo particular, de lo contingente, sino de lo universal y necesario;

considera que "*la ciencia es conocimiento cierto por medio de causas*" y esta causa puede ser material, formal, eficiente y final (Artigas,1999, p. 64).

Aristóteles ha sido juzgado como un empirista por su famosa frase "*nada hay en el entendimiento que no haya estado antes en los sentidos*" (Salgado González, 2012, p. 10); sin embargo, consideraba que, a pesar de que los sentidos son necesarios e imprescindibles en el conocimiento, estos no reportan un conocimiento científico de la realidad. Esta idea se fortalece con interpretaciones de otros autores.

Según Flórez (2014), Aristóteles consideraba que el principio de la *episteme* o *arjé* es el *nous*, el cual está en continuidad con la sensación. Por ende, el conocimiento científico aristotélico no es sensible sino intelectual, integrando sensación, abstracción y lógica (Salgado González, 2012), lo que tiene sentido con lo señalado por Mié (2009, p. 40) al respecto: "*la percepción del hecho no constituye una base puramente sensorial que diera cauce a un proceso de inducción que sólo en un estadio posterior recibiría una carga conceptual originalmente ajena a la aprehensión del fenómeno*". Para Aristóteles "*la sensación y el intelecto son solo dos aspectos de un alma que se puede dividir teóricamente*", según Flórez (2014, p. 158), quien también señala que "*Aristóteles no podía argumentar a favor de un origen empírico del conocimiento universal y necesario (episteme), cuyo único origen sería únicamente la intuición noética*" (p. 151). En este orden de ideas, Martínez Miguélez (1989, p. 128) señala que para Aristóteles la inducción se refería "*intuir o percibir la esencia, la estructura o la verdadera naturaleza de las cosas que encierra lo universal, ... signo de lo necesario*", y no la generalización a partir de casos particulares.

Con base en lo anterior cabría preguntarse el lugar que ocupan los datos en la ciencia aristotélica. Al respecto, Flórez (2014, p. 159) plantea que el estagirita “*afirmaba que en última instancia es el **nous** el que conoce; recibe los **datos** [negritas añadidas] de la percepción y la experiencia y capta la realidad. Por eso no es erróneo decir que Aristóteles es a la vez un empirista y un racionalista*”. Esto se corresponde con Bunge (2007), quien no considera que los datos sensibles sean propiamente datos científicos. Por su parte, Cassini (1988, pp. 84) señala que “*Los principios aristotélicos no son **datos** [negritas añadidas] en absoluto. ... son primeros en el orden de la justificación, pero no empíricamente*”. En este sentido, la ciencia aristotélica no se fundamenta en un conocimiento inmediato, razón por la cual no se debe interpretar que se origina en los datos sensoriales o datos de la experiencia, como muchos lo han juzgado desde el empirismo en la actualidad (Artigas, 1999).

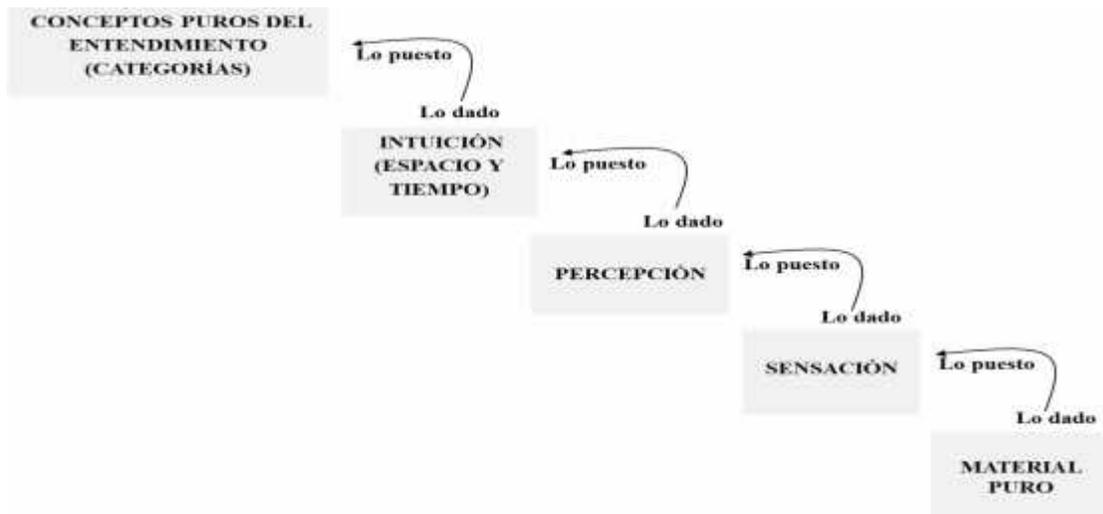
III. La visión kantiana sobre los datos

De acuerdo con Luft (s/f, pp. 60, 62), “*Kant fue realmente el primero, ..., en formular el concepto de ser como ser-dado, como fenómeno ... La reducción reduce el ser al ser-dado y el mundo a fenómeno, a la esfera universal de lo dado*”. Además, Kant estableció diferencias entre *lo dado* y *lo puesto*, entendiéndose que *lo dado* se refiere al material o contenido, mientras que *lo puesto* es la forma como intuiciones (espacio y tiempo) y conceptos que permiten captar el contenido, según Ferrater Mora (1964, p. 398), quien también señala que para Kant “*ni lo dado ni lo puesto son propiamente realidades, sino modos de enfrentarse con una realidad*”, y que lo dado es caótico y plural, pero que esto se entiende así después que se han sustraído

las formas *a priori*, porque es lo que queda; lo dado nunca es puro, ya que se percibe con una forma inferida, la forma de ser dado.

En el pensamiento kantiano las intuiciones empíricas se refieren “*a datos de una experiencia sensible*” (Kant, 2006, p. 261), y ocurren *a posteriori*, los fenómenos le dan el contenido empírico al concepto, es decir, la sensibilidad brinda el objeto, mientras que el pensamiento permite pensarlo; de aquí su famosa frase: “*Pensamientos sin contenido son vanos, intuiciones sin conceptos son ciegas*” (ob. cit., p. 93). El pensamiento kantiano se ilustra en la Figura 1, donde se aprecia que las sensaciones son dadas en relación con las percepciones y que “*las formas puras de la intuición pueden ser algo puesto con respecto a las percepciones, pero pueden ser consideradas como algo dado con respecto a los conceptos puros del pensamiento o categorías*” (ibid).

Figura 1. Relación entre lo dado y lo puesto en el pensamiento kantiano.



Interpretado del Diccionario de Filosofía de J. Ferrater Mora (1964, p. 398).

A continuación, Prada (2015, pp. 308-309) esclarece el pensamiento kantiano:

*Kant establecía la diferencia entre lo dado inmediatamente al sujeto cognoscente, independientemente de toda mediación, y lo puesto de manera apriorística; el **dato** [negritas añadidas] estaría comprendido en este intervalo: sería un puesto respecto a lo dado y un dado respecto a lo puesto. Este recuento sobre el ámbito incierto de lo dado hace ver que el dato designaría una cierta objetividad, una particular independencia material; expresaría de alguna manera ordenada lo dado, aunque en la formulación del dato mismo interviene el sujeto, median categorizaciones y su función depende de lo dado; sería sobre todo un resultado empírico.*

IV. Los datos desde una visión contemporánea²

De acuerdo con Conde (1999, pp. 62,63), para Aristóteles los datos se refieren a aquellos tomados de la naturaleza de forma directa, haciendo uso de los sentidos. Es lo que se pudiera pensar como el *dato natural*, al que hace mención García Bacca (1984), cuando señala que es el dato inmediato, en el sentido de ser el que se percibe por los sentidos de forma macroscópica dentro de la escala natural humana, sin requerir de la asistencia de aparatos; por lo tanto, el dato aristotélico dista del observacional, del experimental y del sintético, tipificados por este autor, por las razones siguientes (Flores Espejo, 2017):

- a. No se ubica como un *dato observacional* porque este tipo de datos está propiciado por aparatos, escapando de los sentidos dentro los límites de la escala natural humana, como el caso del dato galileano, datos mediados por el telescopio.

²Una ampliación de esta sección se encuentra en Flores (2017).

- b. Tampoco es ubicable como un *dato experimental* porque este es inventado por el experimentador, quien interviene la naturaleza con instrumentos informantes que extienden sus sentidos, como el caso del dato boyleano con el estudio de los gases.
- c. Mucho menos se puede ubicar como un *dato sintético* porque este requiere de artefactos con una racionalidad enmaterializada (tecnemas), que no sólo suministran datos al sujeto cognoscente, sino también regulan la propiedad sobre la que actúan; caso de las bombas de insulina, que regulan automáticamente los niveles de glucosa sanguínea en diabéticos, producto tecno-científico remoto a las ideas aristotélicas.

Tomando en consideración otra clasificación garcíabacciana de los datos (García Bacca, 1984; Flores Espejo, 2017) se pudiera entender que el dato aristotélico, como un dato natural, se corresponde con un *dato ontológico* no mediado por aparatos (en este grupo se ubica también el dato observacional mediado por aparatos); en este caso un aparato se refiere a artefacto que exhibe datos ontológicos para un conocimiento fenomenológico. El dato aristotélico no sería ubicable como un *dato óptico*, ya que este es útil solamente en el contacto cotidiano de la naturaleza, pero sin pretensión científica; tampoco sería un *dato trascendental* porque es ajeno a los medios instrumentales.

Por otra parte, desde la perspectiva de Bunge (2007, pp. 612-613), los datos brindan información sobre los hechos objetivos a través de la observación, con base en expectativas, interpretándose dentro de un contexto teórico, aunque algunos hay que producirlos laboriosamente porque no se perciben fenomenológicamente como hechos de la experiencia, es decir, no son dados directamente al sujeto cognoscente; en este caso se entendería que se pueden ubicar aquí los datos experimentales.

Esto se corresponde con lo planteado por Cassirer (1983, p. 12): *“Los datos divergentes de las sensaciones no son aceptados uniformemente y por igual, sino interpretados y transformados de tal modo, que se combinen en una unidad sistemática y armónica consigo misma”*. Los datos están permeados de una carga teórica; los objetos de conocimiento *“no se sitúan gratuitamente y ya confeccionados en nuestros sentidos o en nuestra inteligencia, sino que son productos constructivos de unos y otra, y los datos son a la vez el resultado y el material en bruto de esa construcción”* (Bunge, 2007, p. 613).

Cabe mencionar lo señalado por Prada (2015, p. 307) en cuanto a que *“El dato no es otra cosa que el significado atribuido a un signo; éste representa algo de la realidad, memoriza una forma de relación con ella; así mismo agrega: “Si lo dado es el objeto sensualizado, el dato convierte a este en una figura de lineamientos regulares. Se da pues en el dato ya una intervención racional, ...”*. En este contexto dicho autor aclara la necesidad de desligar al dato de la concepción tradicional empirista y verificadora de hipótesis para así rescatar su función epistémica constructiva de la objetividad de la realidad en su carácter cualitativo, y posiblemente alguna propiedad mensurable. Por lo tanto, plantea *“no verlo tan solo como mero resultado empírico, pues él es una construcción subjetiva particular de la objetividad humana”* (Prada, 2015, p. 312). Según este autor, se supera así la lógica formal aristotélica por la lógica dialéctica hegeliana en comprender el pensamiento en su devenir.

De acuerdo con Guerrero Pino (2012), la estructura del conocimiento científico en la actualidad involucra dos perspectivas filosóficas que superan la del positivismo lógico o empirismo: la del nuevo experimentalismo y la de la semántica. Por una parte, la **perspectiva del nuevo experimentalismo** plantea que algunos experimentos tienen “vida propia” y no dependen de teorías de alto nivel (Chalmers, 2000); propone tres niveles de estructura del

conocimiento *datos-fenómenos-teoría*, sustituyendo la imagen de dos niveles *fenómeno (o datos)-teoría (explicativa)* de los positivistas lógicos, dominantes en más de la mitad del siglo XX, no diferenciando entre fenómeno y datos. La idea ontológica de fenómeno aquí coincide con la de Novak, Gowin y Álvarez (citados en Flores Espejo, 2017), aunque estos diferencian entre hechos y fenómenos: el hecho es un registro válido que involucra el fenómeno, el registro y el juicio que lo valida. El nuevo experimentalismo señala que:

... el modelo de tres niveles plantea, en primer lugar, que los datos experimentales y/o observacionales son los que proporcionan la evidencia necesaria para dar por existente un fenómeno y sus propiedades; esto es, los fenómenos y sus propiedades son inducidos a partir de los datos. ... son los fenómenos los que conforman la base de contrastación empírica, la evidencia, de una teoría; pero en sentido inverso las cosas no son equivalentes, en tanto que una teoría explica ciertos fenómenos, los fenómenos como tales no explican datos. Además, no hay una relación directa entre teoría y datos, los fenómenos median entre ellos. (Guerrero Pino, 2012, p. 18)

Por otra parte, la **perspectiva semántica (modelista)** concibe la teoría como modelos que muestran idealizaciones en vez de un conjunto de enunciados lógicos que involucran leyes, como lo asumían los positivistas lógicos; se supera así el enfoque sintáctico de las teorías por el semántico. Los modelos pueden ser: (a) *semánticos*, interpretativos de un conjunto de enunciados formales a los que hacen verdaderos en su estructura relacional; (b) *ajustados a descripciones*, que responden a la descripción del enunciado respectivo; (c) *representacionales*, que no responden a una realidad concreta; y (d) *teóricos*,

que responden a sistemas idealizados para describir leyes referentes a teorías, no naturales.

En general, se entiende que los datos responden al fenómeno, no directamente a las teorías, y pueden ser afinados y reinterpretados, mientras que el fenómeno permanece. Aunque en la actualidad se ha superado la separación empirista entre observación y teoría, entre enunciados observacionales y enunciados teóricos, y se establecen diferencias entre datos y fenómenos, así como entre observación y experimentación como fuentes de datos, queda abierto el planteamiento del nuevo experimentalismo en cuanto a que considera que *"normalmente los datos no son predecibles o explicados sistemáticamente por una teoría"*, según Bogen y Woodward (citados en Guerrero Pino, 2012, p. 16).

A manera de epílogo

La comprensión de la naturaleza epistémica de los datos en ciencias es un tema complejo pero necesario para el docente actual, ya que esto le permitirá ampliar el espectro en torno al proceso de construcción del conocimiento científico, una perspectiva que ha ido evolucionando históricamente. La toma de referencia de filósofos como Aristóteles es ineludible, si se desea avanzar en un mejor entendimiento de cómo los datos se han ido integrando al proceso epistémico, tras abrir un espacio que contribuya a la reflexión del docente de las ciencias experimentales en proyección con otras áreas del conocimiento.

Este arqueo documental permitió develar los datos desde un lenguaje inductivista, pasando por el lenguaje del paradigma racionalista, prevaleciente en el laboratorio con el uso del método hipotético-deductivo, hasta un lenguaje dialéctico, más compatible con los datos en el contexto social que supera las

visiones reduccionistas; de allí lo trascendental de la hermenéutica como campo epistemológico y metodológico tras generar una girología científica a los datos, como aporte a la reflexión docente.

Los aportes dados permiten superar la visión reduccionista del paradigma positivista, comúnmente enfocada en la docencia tradicional del laboratorio de ciencias. Brindan un basamento teórico-conceptual para comprender la función epistémica de los datos en la estructura del conocimiento científico, evitando que el educador se convierta en un simple informador de contenidos científicos ajenos a su realidad constructiva.

Este escenario implica el desarrollo organizado y sistemático del conjunto de ideas, conceptos, antecedentes y teorías que permiten sustentar la investigación y comprender la perspectiva o enfoque desde el cual el investigador parte e interpreta los resultados que emergen de los datos en ciencias. Esto en pro de lograr una educación autogestora y comprometida con este campo medular de la investigación en todas sus dimensiones y manifestaciones, que le permita al estudiante participar en un laboratorio de ciencias para pensar, investigar y crear desde sus propios niveles de autonomía, con el fin de propiciar la reforma del pensamiento y con ello un nuevo modelo de aprendizaje más armónico con nuestra circunstancia y las aspiraciones superiores de la humanidad.

Sin embargo, en virtud de que poca literatura está focalizada desde esta perspectiva, se estimula a profesores e investigadores fortalecer esta área de investigación enriquecedora del ejercicio docente en aras de posibilitar un aprendizaje significativo crítico en los docentes de las áreas de las ciencias experimentales, en las que se incluye la Bioquímica.

Referencias

- Artigas, M. (1999). *Filosofía de la ciencia*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra.
- Barrera-Morales, M.F. (2009). *Análisis en investigación. Técnicas de análisis cualitativo: análisis semántico, de signos, significados y significaciones*. Caracas: Quirón Ediciones.
- Bunge, M. (2007). *La investigación científica* (4a. ed.). México: Siglo XXI Editores.
- Cassini, A. (1988). "El fundacionismo de la epistemología aristotélica". *Crítica. Revista Hispanoamericana de Filosofía*. (Vol. XX, N° 53, p: 67-95).
- Cassirer, E. (1983). *El problema del conocimiento*. Disponible en: <https://epdf.pub/queue/el-problema-del-conocimiento-en-la-filosofia-y-en-la-ciencia-moderna-i-el-renace.html> [11/02/2019]
- Castro-Martínez, E., Olmos-Peñuela, J. y Fernández-de-Lucio, I. (2016). "La vinculación ciencia-sociedad: estereotipos y nuevos enfoques". *Journal of Technology Management & Innovation*. (Vol. 11, N° 2, p: 121-129). Disponible en https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718 [19/02/2019].
- Chalmers, A.F. (2000). *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?* (3a. ed.). España: Siglo XXI de España Editores, S.A.
- Conde, F. (1999). "Las perspectivas metodológicas cualitativa y cuantitativa en el contexto de la historia de las ciencias". En J.M. Delgado y J. Gutiérrez (Coord.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (p: 54-68). Madrid: Síntesis.
- Dilthey W. (1986). *Introducción a las ciencias del espíritu. Ensayo de una fundamentación del estudio de la sociedad y de la historia*. Alianza Universidad, Madrid, España, pp. 50-340. Disponible en: http://www.posgrado.unam.mx/filosofia/pdfs/Textos_2019-1/2019-1_Dilthey_IntroduccionCienciasEspiritu.pdf [18/02/2019]

- Ferrater Mora, J. (1964). *Diccionario de filosofía*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Flores-Espejo, J.L. (2018). «Vivencia de aprendizaje sobre significados de naturaleza de la ciencia en un postgrado: mirada fenomenológica». *Revista Gaceta de Pedagogía* (N° 37, p: 191-224).
- Flores Espejo, J.L. (2017). "Un fundamento teórico sobre los datos: aporte para la reflexión epistemológica en el laboratorio didáctico de ciencias". *Investigações em Ensino de Ciências*. (Vol. 22, N° 2, p: 17-32).
- Flores Espejo, J. L. (2016a). *Caracterización de las tendencias filosóficas sobre la actividad investigativa en la reflexión de estudiantes de profesorado de biología y química en torno a los datos experimentales*. Ponencia presentada en el III- Congreso Regional de Investigación, Caracas, Venezuela. http://crai-upelrc.org/archivos/Programa_III_CRAI.pdf
- Flores Espejo, J. L. (2016b, 26 de noviembre). *Los datos en ciencias desde su concepción original a la actual: un aporte general para la reflexión docente*. Ponencia presentada en el I Simposio de Filosofía Aristóteles Aquí y Ahora 2400 Años, Caracas; Venezuela. <https://aristotelesucv.wordpress.com/2016/11/07/programa-i-simposio-de-filosofia-upel/>
- Flores Espejo, J.L. (2015, noviembre). *Los datos experimentales como eje de reflexión en el trabajo práctico de laboratorio bajo un enfoque didáctico constructivista: un aporte teórico*. Ponencia presentada en el 4to. Congreso de Ciencia y Tecnología en Venezuela (CYTVEN), Caracas. <http://www.oncti.gob.ve/>
- Flores Espejo, J.L. (2014, 14 de marzo). *Un enfoque epistemológico-constructivista para facilitar el aprendizaje en el laboratorio desde una perspectiva ausubeliana*. [Tesis doctoral]. Universidad de Burgos. Departamento de Didácticas Específicas. Documento disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=137762>
- Flores, J., Caballero, M.C. y Moreira, M.A. (2013). "Ideas epistemológicas sobre la naturaleza de la ciencia de docentes en formación de biología y de

- química". *Qurriculum: Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa* (N° 26, p: 101-133).
- Flores, J., Caballero, M. C., & Moreira, M. A. (2009). "El laboratorio en la enseñanza de la química: una visión integral en este complejo ambiente de aprendizaje". *Revista de Investigación*. (Vol. 68, N° 33, p: 75-111).
- Flórez, J. A. (2014). "El realismo, el empirismo y el sinequismo de Aristóteles y Peirce". *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana* [Revista en línea]. (Vol. 35, N° 111, p: 149-164). Disponible en: <http://revistas.usta.edu.co/index.php/cfla/article/view/2371> [03/10/2016].
- García Bacca, J. D. (1984). *Teoría y metateoría de la ciencia* (Vol. II). Caracas: Universidad Central de Venezuela, Ediciones de la Biblioteca.
- Guerrero Pino, G. (2012). "Datos, fenómeno y teorías". *Estudios Filosóficos*. (N° 45, p: 9-32).
- Hodson, D. (1994). "Hacia un enfoque más crítico del trabajo de laboratorio". *Enseñanza de las Ciencias*. (Vol. 12, N°3, p: 299-313).
- Kant, I. (2006). *Crítica de la razón pura*. México: Santillana Ediciones Generales.
- Lemke, J.L. (1993). *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Luft, S. (s/f). "Desde el ser a lo dado y desde lo dado al ser: algunos comentarios sobre el significado del trascendentalismo ideal de Kant y Husserl". *Investigaciones Fenomenológicas* [Revista en línea] (Vol. 5, p: 49-83). Disponible en: http://www2.uned.es/dpto_fim/InvFen/InvFen05/pdf/02_LUFT.pdf [03/10/2016].
- Martínez Miguélez, M. (1999). *La nueva ciencia. Su desafío, lógica y método*. México: Editorial Trillas.
- Martínez Miguélez, M. (1997). *El paradigma emergente. Hacia una nueva teoría de la racionalidad científica*. México: Editorial Trillas.
- Martínez Miguélez, M. (1989). *Comportamiento humano. Nuevos métodos de investigación*. México: Editorial Trillas.

- Mié, F. (2009). "Dialéctica y ciencias en Aristóteles". *Signos Filosóficos* (Vol. XI, N° 21, p: 9-42).
- Monereo, C. y Pozo, J.I. (2008). *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Moreira, M.A. (2005). *Aprendizaje significativo crítico*. Porto Alegre: Impresses Portão
- Navarro, P. y Díaz, C. (1999). "Análisis de contenido". En J.M. Delgado y J. Gutiérrez (Coord.), *Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales* (pp.177-224). Madrid: Editorial Síntesis.
- Novak, J.D. (2011). "A theory of education: meaningful learning underlies the constructive integration of thinking, feeling and acting leading to empowerment for commitment and responsibility". *Aprendizagem Significativa em Revista*. (Vol. 1, N° 2, p: 1-14).
- Prada, R. (2015). "Epistemología del dato. *Revista Mexicana de Sociología*". (Vol. 49, N° 1, p: 307-334).
- Rickert, H. (1965). *Ciencia cultural y ciencia natural* (4a. ed.). Madrid: Espasa-Calpe.
- Salgado González, S. (2012). *La filosofía de Aristóteles*. España: Cuadernos Duederías.
- Weber, M. (2006). *Ensayos sobre metodología sociológica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Wild, J. (1940). "The concept of the given in contemporary philosophy. Its origin and limitations". *Philosophy and Phenomenological Research*. (Vol. 1, N° 1, p: 70-82).

LA PERTINENCIA DEL SER CAMPESINO DESDE LA EDUCACIÓN RURAL: UN PROBLEMA ESTRUCTURAL DEL SISTEMA EDUCATIVO**THE RELEVANCE OF BEING A FARMER FROM RURAL EDUCATION: A STRUCTURAL PROBLEM OF THE EDUCATIONAL SYSTEM****Juan Ramón Hidalgo Valderrama** juanrahidalgo@hotmail.com

Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Bruzual- Apure, Venezuela

Recibido 09/05/2019 – Aprobado: 27/09/2019

Resumen

El presente artículo tiene como propósito caracterizar la pertinencia del ser campesino desde la educación rural venezolana un problema estructural del sistema educativo; desde lo orgánico en espacios donde se desarrollan las percepciones campesinas, con pertinencia para el arraigo del "ser" campesino a sus vivencias, creencias, e imaginarios, del conocimiento empírico de los saberes locales. La educación rural dejó de ser rural. Partiendo del problema estructural del sistema educativo; formación docente, y pedagógico, desde un enfoque hermenéutico, y las técnicas de observación y entrevista; llegando a reflexiones finales, la educación rural tiene interculturalidad en saberes locales y socioculturales adaptados a una dinámica socio-productiva, en zonas rurales más importantes del país, los Andes, los Llanos, la Costa y la Amazonia.

Palabras clave: Educación rural, pertinencia, ser campesino, sistema educativo

Abstract

The purpose of this article is to characterize the relevance of being a peasant from the Venezuelan rural education a structural problem of the educational system; from the organic in spaces where peasant perceptions develop, with relevance for the roots of the peasant "being" to their experiences, beliefs, and imaginary, of the empirical knowledge of local knowledge. Rural education ceased to be rural. Starting from the structural problem of the educational system; teacher training, and pedagogical, from a hermeneutical approach, and observation and interview techniques; Coming to final reflections, rural education has interculturality in local and sociocultural knowledge adapted to a socio-productive dynamic, in important rural areas of the country, the Andes, the Llanos, the Coast and the Amazon.

Keywords: Rural education, relevance, being a farmer, educational system

Introducción

A través de la historia, La educación viene a ser un puente entre el pasado y el futuro como un eje que atraviesa esa esfera social de los conocimientos del ser campesino, como practica de reflexión de ponernos a pensar si estamos haciendo y canalizando bien las cosas desde lo curricular hasta lo práctico, como algo importante en el desarrollo integral del futuro de los estudiantes, para el cambio de la conciencia, transformación social; lo nuevo y lo viejo, se fortalece, se auto-construye, en un ser autopoietico; que se construye y reconstruye así mismo; en el potencial de cada ser humano como ser vivo.

El presente artículo tiene como propósito caracterizar la pertinencia del ser campesino desde la educación rural venezolana un problema estructural del sistema educativo, debemos reflexionar sobre la educación rural, la educación es un fenómeno orgánico, un continuo humano donde el hacer de lo empírico, la ruralidad, y el quehacer pedagógico deben formar en la escuela una simbiosis entre lo pedagógico, filosófico y la esencia de la vida cotidiana del sujeto que aprende, en medio de la industria del campo como desarrollo sostenible, como dijese Uslar Pietri (1983) hay que tecnificar (hacer ciencia) el campo con nuevas herramientas de avances desde la conceptualización del ser campesino en su esencia socio-cultural de la educación en un mundo alterno a la globalización donde al estudiante lo rodea una amplia gama de comprender nuevas percepciones por los avances técnicos, sociales y científicos, donde sientan amor por lo que se aprende, conoce, transformando socialmente una nueva ruralidad.

Además, los conocimientos campesinos tienen una pertinencia de gran valor como fuente para el arraigo de ser campesino desde la educación rural, a su

contexto con sus vivencias, creencias, e imaginarios, del conocimiento empírico de sus saberes locales. En el mismo orden, el educador debe educar para arraigar a los estudiantes al entretejido donde lo pedagógico deje de ser aburrido, para despertar el interés del *ser* educando rural, por ello, Núñez (2007) refiere que *"en Venezuela la educación rural dejó de ser rural, para convertirse en un medio de reproducción de la sociedad urbana"* (p. 19), es decir que la educación rural se está urbanizando es primordial conocer lo local para luego conocer lo global y tener arraigo en lo estructural de la conceptualización del ser, por ello la escuela rural debe tener importancia para el sistema educativo.

Los discernimientos enseñados en la escuela rural, en su mayoría, son abstractos, fragmentados, desvinculados de la vida y del trabajo, escolar, con poca relación del arraigamiento al medio. Esta apreciación es compartida por gran parte de los estudiosos considerados entre ellos el Dr. Jesús Núñez y otros investigadores en la materia, al concertar en revelar las causas que dejan ver los altos índices de deserción, repitencia y desarraigo de las personas del campo que han pasado por las aulas escolares.

Por lo tanto, una nueva forma de ser y estar en el mundo arropa y permea la cultura no solo en Venezuela, sino en toda Latinoamérica; sobre la relación que existe entre lo aprendido en la escuela, la práctica de esos conocimientos para la vida personal y social se encuentran preocupantes indicadores que revelan que algo está pasando con la escuela rural en su núcleo esencial. Es decir, la escuela tiene la responsabilidad de dirigir un proceso educativo que garantice la utilidad y aplicabilidad del conocimiento para la vida.

En las comunidades campesinas, es normal la asistencia de los niños a las escuelas rurales, aunque también muchas veces sus padres los necesitan en

el hogar para realizar tareas, por ello, Pacheco (2012) propone “*una educación que responda a las características y necesidades locales, que proporcione los conocimientos útiles y las aptitudes necesarias para el buen desempeño personal, familiar y comunitario; y que le permita a la persona desarrollar sus potencialidades cognitivas, y productivas.*” (p.112). Que se transmitan los valores fundamentales, la preservación de la identidad cultural y ciudadana, se establece la base para la formación del talento humano para lograr el progreso de la sociedad y la transformación social de la misma.

Seguidamente, la educación es uno de los derechos fundamentales del ser humano, para desarrollar sus potencialidades, donde un *ser* campesino, tenga las mismas oportunidades que otro individuo de la región o nacional; además, de una calidad educativa que permea en los conocimientos que se construyan para la búsqueda del desarrollo rural sin urbanizar sino tecnificar para satisfacer las necesidades básicas de las personas del contexto. Además, en la educación rural existen muchos aspectos disfuncionales en los contenidos curriculares para la formación del *ser* campesino, partiendo de un proceso de escuelas técnicas para niños y niñas en el espacio rural contribuyendo con su acervo socio cultural de sus vivencias y percepción de la conceptualización del “*ser*”, subjetividades de las vivencias e imaginarios del entorno social.

En los espacios rurales los niños se vinculan desde edades muy tempranas con su contexto, con la responsabilidad del trabajo, no solo por razones culturales, en la conceptualización del ser, porque en la mayoría de los casos es una necesidad, lo que hace que decidan, no volver a la escuela. Desde la concepción de la educación es un problema estructural del sistema educativo en los subsistemas, se deben revisar sus fines y principios de la educación para adaptarlos a los nuevos tiempos. También, la repitencia escolar y las

situaciones de distancia entre la escuela y el hogar, son dilemas de desarraigo del *ser* campesino, la extra edad otro factor que incide en el conocimiento de los saberes y aprendizajes cognoscitivos, donde existe poca atención de educarse para transformar la realidad con conocimientos que coadyuven en los actuales momentos.

No obstante, la escuela rural tiene la responsabilidad de ser un espacio para la vida, con dinamismo de articular la percepción escuela - familia y comunidad sin dejar de lado las percepciones de esos saberes de sus raíces, donde el centro escolar debe formar esos conocimientos para las nuevas generaciones desde la cotidianidad, confiriendo así la posibilidad que los educandos elijan la actitud que les parezca más favorable para su proyecto de vida, para Freire (1997) es "*la capacidad de analizar críticamente*" (p.14) como una cosmovisión de la pertinencia y pertenencia de construir conocimientos para arraigarse a la cultura y conocer de su realidad, desde lo ontológico, acordes a las vivencias de una consciencia biológica en la educación y los fenómenos educativos del contexto.

El educador de las *escuelas rurales* tiene un perfil más diverso que el profesional de lo urbano, pero solo las instituciones El Mácaro y El Gervasio Rubio forman con estas características. Para tener, los conocimientos necesarios sobre como laborar con tres (3) aula o cuatro (4), en las concentradas o aulas multigrados, los mismos desarrollan actividades adaptadas para el medio rural.

Desde el ámbito contextual, los docentes que laboran en el espacio rural no tienen esa cosmovisión por formar para lo autóctono, formando para romper los paradigmas de los contenidos urbanizados, ontológicamente, por ello, Morín (1999) refiere lo siguiente "*para pensar globalmente, hay que saber,*

también, pensar localmente...todo conocimiento...debe contextualizar su objeto para ser pertinente “¿Quiénes somos?” Es inseparable de “¿Dónde estamos?”...por primera vez...el ser humano puede reconocer la condición humana en su arraigo.” (p.28) es pertinente pensar localmente para más tarde pensar globalmente, o mejor dicho urbanamente para profundizar en el “*ser*” del maestro, que es el “*trascender*” como dimensión más importante le permite desarrollar todo lo relacionado a lo rural con su *ser* y su *trascender* hacia los otros

Estado del arte

En el artículo de Núñez (2007) denominado saberes campesinos y educación rural; se planteó como objetivo central reconstruir la dinámica y tipología de los saberes de los campesinos tachirenses en distintos contextos espacio-ambientales, como acervo cultural de las comunidades rurales y base esencial para redefinir los procesos educativos en la formación de los campesinos, desde una visión antropológico-cultural y dentro del marco de la nueva ruralidad.

De igual manera, Ortiz (2014) realizó un estudio denominado deconstrucción de la didáctica curricular en el contexto rural con base al conocimiento del ser campesino y su realidad sociocultural. El propósito de esta investigación es deconstruir la didáctica curricular en el contexto rural con base al conocimiento del ser campesino y su realidad sociocultural como sustento de la acción educativa en cuanto a la producción, adquisición y transferencia del conocimiento, en las comunidades de Las Lajas y Villa Páez ubicadas en el municipio Rafael Urdaneta, estado Táchira. La cual estuvo inmersa dentro del paradigma interpretativo, por lo que asumió un estilo dialectico, considerando

al conocimiento como resultado de una dialéctica entre el sujeto y el objeto de estudio.

Realidad de la escuela rural

La educación rural sigue siendo un reto para el Estado venezolano, lo que nos debe hacer reflexionar sobre las instituciones del espacio rural, que difieren de lo urbano desde los valores, cultura, saberes y contexto; además, la misma esta desdibujada del marco jurídico sólo aparece contemplada en la (LOE, 2009). Desde el punto de vista, el Sistema Educativo tiene un gran desafío de hacer grandes esfuerzos para cambiar los fines y principios de la educación como problema estructural para adaptarse a los nuevos momentos de transformación desde la concepción de la educación rural; de ahí la pregunta ¿Hacia dónde va la escuela y la educación rural en Venezuela?

Siendo la escuela rural pilar de la comunidad, ella debe convertirse en un centro para la integración de experiencias y coordinación de esfuerzos, debe estar vinculada al proceso productivo y la valoración de la vida rural, promover la participación activa y sostenida de la comunidad local en el proceso educativo, como señala la Ley Orgánica de Educación LOE (2009) expresa en su **Artículo 29:**

La educación rural está dirigida al logro de la formación integral de los ciudadanos y las ciudadanas en sus contextos geográficos; así mismo, está orientada por valores de identidad local, regional y nacional para propiciar, mediante su participación protagónica, el arraigo a su hábitat, mediante el desarrollo de habilidades y destrezas de acuerdo con las necesidades de la comunidad en el marco del desarrollo endógeno y en correspondencia con los principios de defensa integral de la Nación. Teniendo en cuenta la realidad geopolítica de la República Bolivariana de Venezuela, el

Estado garantiza la articulación armónica entre el campo y la ciudad, potenciando la relación entre la educación rural y la educación intercultural e intercultural bilingüe.

La Educación Rural se orientará a estimular el desarrollo integral de la familia, a fin de lograr significativos niveles de calidad de vida que estimule su desarrollo poblacional así como el ingreso y permanencia del escolar, para el arraigo en su hábitat, se persigue la educación rural como vehículo sustentable del sector es la de fortalecer el apego del estudiante a sus comunidades, su pertinencia de ser campesino a través de una educación para el trabajo, sobre sus saberes locales y culturales.

La Educación Rural desempeñando algunos proyectos que involucran a la comunidad como lo son los Huertos Escolares, Programas, Planes y Proyectos de Producción, específicamente en las Escuelas Básicas Rurales. Desde (1990), el Ministerio del Poder Popular para la Educación; venía desarrollando el Proyecto Renovemos la Escuela Básica Rural y en la actualidad ya no se observa, por ello, Souza *et al.* (2012) establecen que *“la educación rural no ha sido objeto de reflexiones de educadores, especialistas y técnicos de sistemas de educación, con el objeto de contribuir para el delineamiento de un proyecto de escuela rural que tenga sentido para los sujetos que habitan allí”* (p. 355). Para alcanzar la realización de sí mismo y de las familias que habitan en el campo venezolano, de modo que facilite y afiance tal permanencia en ese ámbito geopolítico que le es propio y característico de su herencia a través del tiempo.

La falta de arraigo en las comunidades rurales ha sido una de las principales problemáticas en el medio rural, sin embargo, la respuesta sigue estando en el proyecto original de los institutos rurales, donde una premisa era formar

maestros del campo y para el campo, con una pertinencia sociocultural por su contexto; ese es el gran reto del sistema educativo de transformar la educación rural, que ha tenido grandes consecuencias que se han generado brechas cada vez más amplias de desigualdad educativa entre el medio rural y urbano, por esto es necesario recuperar la identidad y la atención de las necesidades propias del medio rural.

Evolución de la educación rural

La educación rural tuvo inicios en Estados Unidos, con la escuela activa de Dewey, fue históricamente la primera forma masiva de la educación, incluso adoptaron este modelo de trabajo y predominó en el país durante algunas décadas; también México, durante el siglo XIX fue una alternativa para extender la educación, en nuestro país, fue a inicios de 1930, como referencia de la reforma educativa.

Con respecto, a la educación es un proceso holístico para comprender e interpretar el escenario del proceso educativo como el entendimiento de un acto enérgico que estimula el hacer pedagógico de acciones transcendentales reflexivas de lo cotidiano del arte educativo transformador, de la interacción como una estrecha relación de docente-discente, que hace énfasis en elucidar el ser hacer en la educación; sobre la adquisición de conocimientos, de la enseñanza aprendizaje en el ser humano.

La Educación Rural venezolana comienza según el Ministerio de Educación el 27 de diciembre de 1932 con la creación de las escuelas mixtas rurales mediante una circular emitida por el entonces Ministro de Educación Rafael González decretándose, cuatro años después, "la sección de educación Rural", con una significación especial debido a que se enviaron profesionales de la

docencia a países como México y Cuba para capacitarse e intercambiar experiencias.

Para 1940, se define oficialmente la educación rural como área específica de la docencia con programas diferenciados y un modelo para la organización escolar de los sectores rurales, creándose las Escuelas Normales “Yocoína” en el Estado Bolívar, “Gervasio Rubio” en el Táchira, y la Escuela Normal Rural Interamericana (ENRI), también en Rubio y hoy transformada en Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (UPEL).

En 1959, se crea un servicio especial de planificación administración y supervisión de la educación rural en las diferentes dependencias del Ministerio de Educación en cada Estado. También, se crearon los Núcleos Escolares Rurales, denominados NER. A partir de 1962, se crearon las Escuelas Unitarias y algunas Escuelas Granjas y en algunas entidades del país con la finalidad de ofrecer a la población escolar de menos recursos condiciones para desarrollar en forma simultánea una formación académica y una preparación para el trabajo en el campo.

Al respecto, la Educación Rural no ha respondido a las exigencias socioculturales del campo venezolano y se sobrepone lo urbano aún en los medios rurales; además, la Educación Rural no contribuye al arraigamiento del individuo y a la creación de oportunidades para que éste se lleve a cabo. Solo permite plantear la necesidad de crear mecanismos para que la educación potencie valores, así mismo, la educación en el ámbito rural desde hace mucho tiempo se ha intentado dar mejoras desde el internet, con el gobierno del fallecido Presidente Hugo Chávez Frías planteó dar algunas pinceladas en mejorarla, además, Uslar (1983) dijo que se debía industrializar el campo para

crecer como seres productivos, no industrializarlo sino que tenga progreso y desarrollo sostenible como industria productiva.

De la misma forma, la educación rural es un potencial de recursos en desarrollar consciencia, por ello, El Ministerio de Educación Cultura y Deportes. (2002) La nueva escuela rural se concibe como *"la organización escolar adaptada a las particularidades del contexto en donde está inserta (...) y desarrolla prácticas pedagógicas para atender las necesidades de aprendizaje"* (p. 5). En gran parte es importante transformar el medio en un contexto tecnificado sin afectar el espacio con un arraigamiento del estudiante en el ámbito rural, sin urbanizarlo.

Ser y saberes campesinos en la educación rural.

Ahora bien, la educación rural es un acervo cultural que construye un conjunto de saberes fundamentales en el proceso formativo del educando, con *saberes autóctonos* en lo local, Núñez (2007) refiere que *"es iniciar un proceso de reanimación y vigorización cultural de las sociedades campesinas."* (p.67) por ello, los educadores deben ser transformadores con crítica, dialéctica, además, sujetos onto epistémicos para desarrollar la educación rural con contenidos activos sobre *saberes campesinos* y locales.

Tenemos que sujetarnos a los espacios curriculares que nos acerquen al estudio del medio rural y las escuelas multigrado para buscar la educación con equidad y calidad que se requiere en estos contextos. Los maestros del medio no han sido formados para afrontar los retos adicionales que demanda el medio rural y tampoco el reto educativo de la modalidad multigrado o concentrada; en el mejor de los casos se tiene buena disposición y actitud para aprender en la experiencia, pero esto se traduce en tiempo de aprendizaje en

la pertinencia del ser campesino y sus saberes arraigándose para transformar el contexto.

Una educación rural intercultural puede reconocer, valorar y revalorizar las culturas rurales locales en un diálogo equilibrado y respetuoso de saberes con el saber universal y disciplinario de la ciencia moderna mediante una adecuación contextual e integración curricular en la escuela rural. En las dimensiones de los pilares fundamentales de la educación, donde los sistemas educativos tienen desafíos inmensos, donde se observa una incompatibilidad con la Política Educativa Universal expresada por la UNESCO, con respecto a la dimensión del aprendizaje; aprender a ser, este no es considerado en el Currículo Bolivariano, en el mismo están aprender a crear, a convivir y participar, a valorar y a reflexionar

Se puede decir que, la educación es la base fundamental de los conocimientos sobre las competencias del futuro como lo expresa, Delors (1996) en cierto sentido, los pilares del conocimiento: *aprender a conocer*, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; *aprender a hacer*, para poder influir sobre el propio entorno; *aprender a vivir juntos*, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; *aprender a ser*, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores. Esos cuatro pilares del conocimiento consideran las capacidades cognitivas del continuo humano para la calidad del ser humano.

La educación es el fenómeno social capaz de transformar socialmente el medio, como una red dinámica de contenidos para el medio donde se desenvuelva, por ello, Freire (1997) refiere que "*es transformar la realidad.*" (p.16). Más aún, el pensamiento dialéctico pedagógico, epistémico, gnoseológico; como un arte fundamental del buen hacer y el sentido práctico

del ser, para transformar desde lo trascendental del proceso enseñanza aprendizaje, hacia un reconocimiento adyacente de la escuela rural, en la que se genere ese dinamismo de las necesidades laborales de las prácticas educativas desde el ser hacer de la docencia en la educación rural para transformar el medio.

Dimensión curricular

El siguiente aspecto trata de, la educación rural debe contar con un curriculum local como un medio de la didáctica y enseñanza del contexto de la *ruralidad*, para, Griffiths (1977) refiere que se debe crear “*Un currículum propio para las escuelas rurales, basado en las necesidades del medio, e impartido por docentes rurales con entrenamiento especial*” (p.22) Los análisis actuales de lo rural dan cuenta de fenómenos nuevos, con pertinencia del *ser campesino*, *lo rural*, en contraste, es la vida en el campo entendida como sinónimo de atraso, de tradición, de localismo, cuando no es así, es el presente y futuro de la educación por la producción y avances que surgen hoy día.

Esto ratifica que lo rural es una realidad más amplia que lo estrictamente *agropecuario*; los países desarrollados, de una manera o inicialmente, en los países en desarrollo, han vuelto al campo para disfrutar de la naturaleza y de la vida rural. Además, el medio rural podemos entenderlo como un sector amplio y lleno de potencialidades en el logro de procesos integrados de crecimiento y bienestar para el *arraigamiento* de lo local como un potencial y descubrir lo global como homogenización de desarrollo de saberes autóctonos y globalizados en el compartir la esencia de la *escuela rural*.

En lo que aquí se señala, el desarrollo rural no se concibe sólo para algunas regiones privilegiadas en donde se puedan dar procesos de conglomerados

morales y esencia de los valores, de ahí, Benavides (2013) refiere que la educación rural en el contexto sobre *“los propósitos al educar son homogenizar las vivencias, el conocimiento y como tal la identidad, Los contenidos de los currículos son extraños, aburridos y no causan ningún interés en las nuevas generaciones, en el caso de hacerlo”* (p.60) por ello un curriculum es imprescindible en ámbito rural para el desarrollo y sostenibilidad de saberes, culturales, como itinerario de los actores y autores del proceso educativo.

A su vez, El deterioro de la situación social en el espacio rural, nos lleva a reflexionar que la escuela rural y la educación rural esta en el olvido, en una época de crisis donde la deserción escolar es una amenaza y un reto para los educadores, por ello se debe aplicar medidas para crear un curriculum que despierte interés en los padres y las familias de las comunidades, afianzado en saberes campesinos con una vocación hacia el contexto rural y amor por su localidad.

Formación docente rural

Por eso, es fundamental preparar con esfuerzos a los profesores destinados al medio rural, para la formación de maestros rurales, es conveniente reflexionar sobre la misión y visión de los centros de formación con docentes osados en su quehacer pedagógico, que es pertinente realizar para sacar el mejor provecho en los actuales momentos que la educación presenta, por vicios de extracción de alimentos y otros factores perjudiciales, como el abandono de los docentes en las aulas; un educador debe centrarse en los conocimientos empíricos o saberes locales para construir conocimiento científico, partiendo de la pertinencia de ser campesino, tendrían que revisarse las circunstancias del Sistema Educativo de nuestro país sobre la escuela rural

que contribuya con revisar los fines y principios de la educación como ese continuo humano en la conceptualización del *ser*. Ante la modernidad, aún persiste el mundo rural profundo con valores morales y éticos de importancia trascendental para la transformación social del contexto rural.

La modernización y globalización de la educación, además, el Estado, tiene la obligación de transformar el contexto social, la estructura educativa del país y de incorporar a su población rural al desarrollo económico social y cultural, desde la formación docente, entretanto, Davini (2015) refiere que la formación docente *"es un proceso permanente, que acompaña toda la vida, profesional, pero es en la formación inicial y, sobre todo, en las prácticas de enseñanza de los estudiantes adquieren y desarrollan los cimientos fundamentales de la profesión."* (p.42) es decir, el educador de las *escuelas rurales* tiene un perfil más diverso que el profesional de lo urbano, pero solo las instituciones El Mácaro y El Gervasio Rubio forman con estas características.

Seguidamente, la mayoría de los profesionales que laboran en el medio rural egresan de universidades que no tienen estas características, por lo difícil de laborar con tres (3) o (4) grados con estudiantes de diferentes edades en una misma aula, hacen que el docente descuide algunos, es importante, tener racionalidad en la creatividad estratégica para desempeñarse en la didáctica de la enseñanza en el aula plurigrado, esa cosmovisión debe ser integral para el desarrollo local de las escuelas rurales en las comunidades de difícil acceso donde los estudiantes se sientan con mayor decisión para ir a la escuela e integrar a los padres a la misma.

Dirección argumentativa de discusión

Resulta interesante argumentar, la dirección investigativa de la Educación

rural desde el “*Ser*” Campesino, que nos puede proponer conjeturas relativas que subyacen con los mecanismos significativos del sistema educativo en todas sus modalidades, dimensiones curriculares, la formación, en la construcción del saber campesino del contexto para el arraigo que represente un escenario necesario para el trabajo progresivo en la educación rural que haga visible la cotidianidad, que converjan en un proceso de fijación del pensamiento del soporte filosófico que se perciba implícita en ideologías de un saber científico que puede hacer saber una verdad constructiva; que explica los hechos que posibilitan un conjunto de mecanismos como enfoque teórico que explica el proceso del saber y formación permanente.

Con relación, a los procesos investigativos han exigido el desplazamiento de su ubicación, en el continuo de la ciencia en cuanto al uso de métodos, técnicas, estrategias y procedimientos, centrados en lo epistemológico filosófico de la racionalidad en posición de las ciencias humanas de la científicidad requerida en una interacción recíproca, sistemática y crítica del conocimiento rural. En este sentido, el retorno Husserliano a la experiencia pre categorial (Husserl, 1993) Por lo que los enunciados teóricos, por ende, Martínez (2004). Es necesario *“aplicar procesos rigurosos, sistemáticos y críticos para lograr conocimientos defendibles epistemológica y metodológicamente...”* (p.9) De lo que emergen juicios críticos de los conocimientos de las ciencias de las vivencias intersubjetivas y subjetivas de los conceptos correspondientes de la ciencia de una realidad originaria.

Con respecto, a las características fundamentales de la científicidad de manera rigurosa desde los cimientos epistemológicos como dista la dialéctica que acompaña el proceso investigativo de la formación del docente en el ámbito rural, que le apuntan a la permeabilidad y mistificación de pocos

conocimientos argumentativos de la enseñanza; referido a ese proceso del *ser campesino* referido a un proceso de humanización del saber característico del desarrollo de la experiencia social de la transformación del entorno.

Desde la perspectiva que se expuso, la formación es un eje principal como proceso humanizador, lo que conduce a la persona a un desarrollo pleno dinámico, constructivo del *saber y el ser*, como capacidad permanente de una racionalidad científica para Gadamer (1984). Es un deber "*intentar desarrollar un concepto de conocimiento y de verdad que responda al conjunto de nuestra experiencia hermenéutica*" (p.521). Cómo esta experiencia vivencial para la determinación, que sustentan las ciencias de la naturaleza, sino como una pretensión de verdad diferente de la ciencia, que a su vez, ciertamente como conocimiento de una formación sensorial, conceptual y racional, del contexto con la rigurosidad necesaria del contexto.

Esto implica que, la ciencia como una potencialidad que reafirma su relevancia epistémica de un saber formal (científico) o un saber cotidiano (vivencial), esta metódica constituye las discusiones de la relevancia científica, en lo que surge la razón como concepción social; donde, Prigogine (1994); es decir, "*de la ciencia determinista, lineal y homogénea, y presenciamos el surgimiento de una conciencia de la discontinuidad, de la no linealidad, de la diferencia y de la necesidad del diálogo.*" (p. 40). Esos criterios rigen la cientificidad como soporte de la racionalidad del saber científico y vivencial, como una reflexión de crear conocimiento local hacia lo global, como plataforma al sostenimiento de lo que hoy se conoce como método científico (Morín, 2006).

Reflexiones finales

En una educación rural que tenga interculturalidad en saberes locales y socioculturales donde el sistema educativo transforme el currículo que se

adapte a una dinámica socio productiva en las cuatro regiones o zonas rurales más importantes del país, como son los Andes, los Llanos, la Costa y la Amazonia; que cada una alberga o enmarca sus modos de ser y estar en la vida, los Andes; sus características de agroturismo, ganadería de leche, la agricultura; en los Llanos, la agricultura, y la ganadería doble propósito (leche y carne). La Costa, la artesanía, la pesca y el turismo, en la Amazonia, la agricultura, el ecoturismo y artesanía; es ahí que el docente rural debe planificar actividades académicas en cada región abordándolas desde el calendario escolar y sus potencialidades en el entorno.

Por lo tanto, caracterizar los rasgos culturales donde se mueve el hombre campesino y posteriormente se profundizo en las referencias teóricas que permiten comprender la constitución del saber. Por ello, a los fines de obtener una visión de los procesos dentro de los cuales se forma el saber es pertinente, en una educación rural que debe permear el saber local y global para los avances del mañana, desde el marco legal normativo constitucional y las leyes orgánicas de educación.

Por tales circunstancias abordar la educación rural comprendiendo y respetando las cosmovisiones holísticas requiere, en lo interno, la consideración de la coexistencia de múltiples racionalidades en el hacer campesino, por lo que cambia radicalmente la finalidad de educar para competir y lucrarse por educar en y para la vida. Los saberes campesinos a la educación rural deben estar sumergidos dentro de un sistema integrador que acepte y reconozca las fuertes imbricaciones que tienen los mundos de vida sobre la cotidianidad rural. Además, La educación rural representa en profundidad como refiere el Dr. Núñez, que no existe educación rural sino una

educación urbanizada en dichas instituciones en la que comparto sus ideas como investigador.

Referencias

- Benavides, M (2013). ¿La escuela o la finca? Una historia que contar... *Praxis Pedagógica*. (Nº.14, p. 57-69).
- Davini, M C (2015). *La Formación en la Práctica Docente*. Buenos Aires: Paidós
- Delors, J (1996). *La Educación Encierra un Tesoro. Informe de la comisión a Jacques Delors*. España. Santillana: UNESCO
- Freire, P (1997). *La Educación como práctica de la Libertad*. México: Siglo XXI
- Gadamer, H. G (1984). *Verdad y método: fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca.
- Husserl, H. (1993). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. (2a ed.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Ley Orgánica de Educación (2009). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela N° 5.929. 13 de agosto de 2009.
- Martínez, M (2004). *Ciencia v arte en la metodología-cualitativa*. México: Trillas.
- Morín, E (1999). *La Cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Buenos Aires: Nueva Visión Ediciones
- Morín, E. (2006). *El método: el conocimiento del conocimiento*. México: Ediciones Cátedra.
- Núñez. J. (2007). *Saberes Campesinos y Educación Rural*. Mimeo Doctorado publicado de Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio. UPEL- Rubio.
- Ortiz, P (2014) *Deconstrucción de la didáctica curricular en el contexto rural con base al conocimiento del ser campesino y su realidad sociocultural*. XI jornadas de investigación de los estudiantes para los estudiantes

transformación universitaria en el marco de la territorialidad. 13 y 14 de noviembre 2014. Barinas.

Pacheco, T (2012). Escuela rural y desarrollo local: una experiencia de pertinencia social. *Encuentro Educativo* (Vol. 19, N°1).

Prigogine, I. (1994) "*¿El fin de la ciencia?*". España: Gedisa.

Souza, E., Pinho, A., & Meireles, M. (2012). Tensiones entre lo local y lo global: ruralidades Contemporáneas y docencia en escuelas rurales. *Educación*, (Vol. 37, N° 2, p. 351-364.

Uslar Pietri, A. (1983). *Mensaje a los maestros*. Caracas: Publicaciones del Ministerio de Educación.

MITOS Y LEYENDAS: DE LO ORAL A LO ESCRITO

MYTHS AND LEGENDS. WHAT ORAL TO WRITTEN

Marisela Jiménez Robaynamariselajimenez_1203@hotmail.com

Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo, Valencia, Venezuela

María Concepción Sánchez Ramosconchimary65@yahoo.es

Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo, Valencia, Venezuela

Recibido: 07/05/2019 – Aprobado: 08/08/2019

Resumen

Desde la aparición del hombre existe la cultura, la cual responde a circunstancias geográficas, históricas, económicas, sociales, religiosas y antropológicas. Así, las tradiciones orales populares, representan la identidad del pueblo, colocando en contacto al hombre de hoy con la cultura de ayer y la venidera. En este artículo, se destaca la importancia de conocer y registrar a través de la escritura, diferentes manifestaciones de la tradición oral (mitos y leyendas) de una comunidad, mediante la exposición de ideas fundamentales. Concluyéndose, que la escritura se presenta como un recurso relevante para conservar y difundir la tradición oral, resguardar la memoria de los pueblos, la cual, ya escrita, pasará a formar parte de la literatura folklórica popular, siendo motivo de lectura.

Palabras clave: mitos, leyendas, tradición oral, escritura.

Abstract

Since the appearance of man, culture exists, which responds to geographic, historical, economic, social, religious and anthropological circumstances. Thus, the popular oral traditions represent the identity of the people, putting in contact the man of today with the culture of yesterday and the one to come. In this article, the importance of knowing and registering through writing, different manifestations of the oral tradition (myths and legends) of a community, through the exposition of fundamental ideas, is highlighted. In conclusion, writing is presented as a relevant resource to preserve and spread oral tradition, safeguarding the memory of peoples, which, already written, will become part of popular folk literature, being a reason for reading

Keywords: myths, legends, oral tradition, writing.

Introducción

El ser humano, a diferencia de los animales, es un ser creador de valores y costumbres. En su interacción con los otros hombres y en sus esfuerzos por transformar la naturaleza, se carga de experiencias y conocimientos que son transmitidos a los más jóvenes de la comunidad para que los guarden en la memoria y más tarde los refieran a sus hijos y nietos.

En relación a lo antes mencionado, Granel (1997) entiende la cultura como algo que los integrantes de más edad de un grupo intentan transmitir a los jóvenes, moldea su conducta, manera de percibir y entender el mundo; producto de la interacción compleja de valores, creencias, actitudes. Por consiguiente, cada pueblo cultiva una sabiduría que comparten todos o casi todos los integrantes de un grupo social, no obstante, hablar de un grupo cultural no significa que todos sean iguales, ni que hayan diferencias marcadas entre uno y otro, por cuanto dentro de estos, aparentemente homogéneos con normas, valores y supuestos similares, pueden existir grandes discrepancias entre individuos y sus conductas, distribuyéndose a lo largo de un continuo.

Con respecto a esto, Geert (2001) señala "*la cultura es una programación colectiva de la mente que distingue a los integrantes de un grupo o categoría de otros, tiende a ser común en personas expuestas a una misma educación y experiencia de vida*" (p.26). De acuerdo a lo antes expuesto, dicha programación mental incluye pensamiento y sentimiento construido a través de instituciones como la familia, escuela, asociaciones y hasta el Estado; es decir, elaborada en la dinámica social en la que se ha crecido y vivido.

Como se puede observar, en las culturas intervienen una serie de

elementos, lo cual influenciará o determinará el tipo de un grupo específico, estos elementos determinantes resulta de la interacción entre individuos de un mismo grupo; compartiendo una serie de actividades, tradiciones, costumbres, creencias, hábitos, normas, entre otros.

Toda creación del hombre es una expresión cultural porque el ser humano forma parte de una comunidad, de un grupo o de una nación. Todos los pueblos poseen sus propias manifestaciones culturales, su propia tradición oral; la gente a través de sus costumbres, comidas, artesanías, bailes, vestidos, cuentos, mitos, leyendas, entre otros; lo consideran parte de su vida y de su alma. Sí pues, las historias vivas constituyen un espacio de encuentro intergeneracional y horizontal, en torno a la calidez milenaria de las tradiciones orales.

Ahora bien, el sentido último de su existencia supera en mucho este propósito: merced a leyendas y mitos, los lugares, los personajes y situaciones, los animales y las flores adquieren un sentido mágico que redefine la relación de la gente con la naturaleza y con su comunidad. Un río ya no será un mero accidente geográfico, sino el recuerdo viviente de quienes debieron luchar para vencer la sed y el hambre. Una antigua casa dejará de ser una simple ruina, para convertirse en un lugar con significado propio para los habitantes de la comunidad donde se encuentre.

Así pues, escondida entre las líneas y los avatares de estas historias mágicas, hay mucho más que meras anécdotas o fantasía. Hay una memoria colectiva, dispuesta a entregarse generosamente a quien sepa escuchar. Los mitos, las

leyendas, entrañan una historia emanada de la vivencia, teñida de los afectos, de los miedos, de las esperanzas, de los aprendizajes de pueblos que han transitado la experiencia de los siglos a ras de la tierra.

En este sentido, la lengua oral no sólo ha sido fundamental para satisfacer la necesidad que tienen los seres humanos de comunicarse con los demás en todas las actividades de la cotidianidad, sino que también ha permitido expresar el mundo interior de las personas, tanto los sentimientos como las emociones. Para ello, se ha utilizado la palabra con un valor estético, artístico y lúdico.

Por esta razón, todos los pueblos del mundo poseen relatos, mitos, leyendas, canciones, cuentos, poemas, juegos; en fin, manifestaciones populares que conforman la tradición oral. De allí que, se hace preciso indagar los orígenes de las comunidades, sus historias, acervo cultural, tradiciones orales. En términos educativos, programar las necesidades pedagógicas en función de ese contexto, para así tener un conocimiento desde adentro hacia afuera (desarrollo endógeno), planteado en el Currículo Nacional Bolivariano (2007), con la finalidad de que el estudiante en primer lugar, se apropie de su cultura local, para que luego, valore la cultura regional y nacional.

La tradición oral

Las tradiciones orales han existido desde la más remota antigüedad, y con frecuencia, han sido el único medio del que han podido valerse las sociedades carentes de forma de registro para conservar y transmitir su historia cultural (Ramírez, 2012). Por consiguiente, sirven de vehículo para perpetuar sucesos

que tuvieron lugar importante en los pueblos, formando parte de su memoria colectiva. De la Ossa (2017), define a la tradición oral como el conjunto de voces colectivas que se van formando tradicionalmente de persona a persona, elaborando una cultura raizal de identificación. Por lo señalado anteriormente, se puede decir, que es una fuente literaria de mucha información para la apropiación del conocimiento, de la historia y costumbres de nuestras regiones.

A este respecto, para Ong (1996), en la oralidad se destaca el lenguaje como un medio de acción, por ser el pensamiento activo y vivo. Hay un cuerpo que habla y tiene una historia. Asimismo, la lengua es un espacio intencional apoyado en recursos para preservar el mensaje. En efecto, el discurso se produce cerca al mundo humano vital, por lo que el texto oral pervive en variantes.

Cabe destacar que el potencial de la tradición oral va más allá de la palabra, ya que la entonación, la gestualidad, la mirada, el cuerpo mismo con cada uno de sus sentidos y la expresividad, que se genera al hacer el relato, es lo que le da el verdadero sentido (González, 2012).

Manifestaciones de la tradición oral

A lo largo del tiempo han surgido diferentes manifestaciones de la tradición oral, que en palabras de Gómez (2002) dentro de su misma naturaleza, enseñan y transmiten al ser humano, conocimiento y valores.

Mitos

Una de las manifestaciones de la tradición oral de un pueblo son los mitos. Según Malinowski (1985), el mito hace revivir en el relato una realidad primordial que se narra para satisfacer profundas necesidades religiosas, anhelos morales, imperativos de orden social e incluso vigencias prácticas. En las culturas primitivas, el mito desempeña una función indispensable: expresa, realza y codifica las creencias, salvaguarda y refuerza la moralidad, responde de la eficacia del ritual y contienen reglas prácticas para el uso del hombre. Los mitos, en cierto modo, son la esencia de una mentalidad proclive a las supersticiones y responden a las interrogantes sobre el origen del hombre y el universo. Fueron llevados por los pueblos primitivos en sus procesos migratorios y transmitidos de generación en generación. Estos, no sólo enseñan las costumbres de los ancestros, sino también representan la escala de valores existentes en una cultura.

No tienen un tiempo definido ni un personaje que existió en la vida real. De ahí que, tradicionalmente, está vinculado a la religión y el culto, pues sus personajes, admirados y adorados, son seres divinos, algo que tiene un nombre basado en un credo, pero jamás en una prueba concreta.

Por consiguiente, es necesario indagar sobre el origen de los mitos, y así se tiene que la misma palabra "mitología" sirve para designar el conjunto de mitos o leyendas cosmogónicas, divinas o heroicas de un pueblo, pues los mitos poseen una intención fundamentalmente religiosa y pretenden explicar la fenomenología natural en cuyo misterio no podían penetrar los hombres primitivos por procedimientos científicos. Para explicar el origen de los mitos se han propuesto diferentes sistemas de análisis.

Según la interpretación alegórica de los filósofos jonios, los dioses eran la personificación de elementos materiales y fuerzas físicas (aire, agua, tierra, sol, trueno, entre otros) o de ideas morales (sobre todo las referentes al bien y el mal), ya que detrás de cada mito se esconde la cosmovisión del hombre primitivo, quien, acostumbrado a la contemplación empírica de su entorno y los fenómenos naturales, creía, por ejemplo, que el trueno era el bramido de un dios enfurecido o que el sol era eclipsado por un monstruo a la hora del poniente.

Desde la más remota antigüedad se ha tratado de explicar e interpretar el origen y el contenido de los mitos. Varios fueron los filósofos que alimentaron la teoría de que los dioses representados en los mitos eran personas significativas para la colectividad; y que, por eso mismo, fueron endiosados. En el siglo IV a. de J.C., esta teoría fue ratificada por el mitógrafo griego Evémero, quien, a través de un método de interpretación de los mitos, sostuvo que los personajes mitológicos son seres humanos divinizados después de su muerte.

Los mitos, como los hombres, han pasado por un proceso evolutivo, en cuyo decurso se han deformado las estructuras originarias o mitos primitivos. De ahí que su ininteligibilidad ha dado lugar a incontables interpretaciones, con las que se ha intentado penetrar en un supuesto, o acaso real contenido esotérico. Empero, sean sus narraciones fantásticas o no, lo cierto es que las mitologías, tomadas en sus formas más puras, constituyen un documento inestimable para el investigador que se esfuerza en profundizar en la historia de los pueblos y sus raíces étnicas.

Tipos de mitos

De acuerdo con Malinowski (1985), entre los tipos de mitos se encuentran:

- a) **Mitos Teogónicos:** Relatan el origen y la historia de los dioses. A veces, en las sociedades de tipo arcaico, los dioses no son preexistentes al ser humano. Por el contrario, frecuentemente los humanos pueden transformarse en cosas, en animales y en dioses. Ejemplo de este tipo de mito es el de Cronos, quien era el padre de Zeus y se alimentaba de todos sus hijos cuando nacían, por temer que alguno de ellos le arrebatase el trono.

- b) **Mitos Cosmogónicos:** Intentan explicar la creación del mundo. Son los más universalmente extendidos y existen en mayor cantidad. Podría mencionarse el mito mesopotámico, el cual considera que el hombre nació como una planta.

- c) **Mitos Morales (aparecen en casi todas las sociedades):** Lucha del bien y del mal, ángeles y demonio, entre otros. La religión cristiana, como todas las demás, está llena de mitos morales; uno de los más importantes es el cielo y el infierno. El cielo es un espacio que representa el bien y donde van las personas buenas al morir. El infierno es la dimensión de la maldad; allá van las personas pecadoras de la Tierra.

- d) **Mitos Antropogénicos:** son relativos a la aparición del ser humano, quien puede ser creado a partir de cualquier materia, lodo, guijarro, un puñado de tierra, a partir de un animal, de una planta o de un árbol. Los dioses le enseñan a vivir sobre la tierra. Normalmente están vinculados a los mitos cosmogónicos. Un clásico ejemplo es la creación del hombre según el Corán, en el que Alá creó al hombre (y a la mujer) a partir de una gota de esperma.

Leyendas

Otra de las más importantes manifestaciones de la tradición oral, son las leyendas, etimológicamente se sabe que la palabra “leyenda” proviene del latín *legenda*, que significa, lo que debe ser leído; y es en origen, una narración puesta por escrito para ser leída en voz alta y en público, bien dentro de los monasterios, durante la comidas, o dentro de las iglesias, para la edificación de los fieles cuando se celebra la festividad de un santo. Nielsen y Jelonche (2018), conceptualizan las leyendas como historias fantásticas tan antiguas que no se sabe quiénes las inventaron, pero siempre se contaban, los abuelos las relataban a los niños.

Las leyendas son consideradas realidades o hechos que, al ser contadas, se van enriqueciendo con las fantasías y visiones del mundo, de la población (Bernal, 2000). De allí que se diga entonces, que son narraciones que poseen una mayor o menor proporción de elementos imaginativos y que generalmente, se transmiten de generación en generación, casi siempre de forma oral, y con frecuencia son transformadas con supresiones, añadidos o modificaciones imaginativas, que pueden depender de motivaciones involuntarias, como errores, malas interpretaciones o exageraciones; o bien, de la acción consciente de una o más personas que, por razones interesadas o puramente estéticas, desarrollan el embrión original.

Más que un dato histórico, lo que revelan las leyendas son los sueños, los viejos miedos, la aspiraciones, la lógica, la escala de valores y, en últimas, la vida misma del pueblo que las narra. En ellas, la precisión histórica pasa a un segundo plano para resaltarse la intención moral o espiritual.

Aun así, una leyenda está fundamentada en un hecho que alguna vez sucedió y que terminó siendo un relato representativo de la vida real e imaginaria de una comunidad. Son muchas las tradiciones, las religiones y las filosofías que afirman que lo imaginario y lo real no son más que las dos caras de una misma moneda, y hay quienes afirman que la vida de los sueños es tanto o más real que la vida de la vigilia.

Tipos de leyendas

Los tipos de leyenda, para Martos (2007) son:

- a) **Leyendas Maravillosas:** Hace referencia a seres sobrenaturales y extraordinarios, magia, brujería, encantamientos, aparecidos, fantasmas y difuntos. Visiones, objetos maravillosos y ofrendas. Talismanes y tesoros. Magia de la palabra, vaticinios. Sirva de muestra la leyenda venezolana de **La Sayona**, la cual hace referencia a una mujer quien encontró a su marido siéndole infiel, por lo que decidió quemar la casa con él y el bebé adentro. Luego corrió a casa de su madre y la mató con un machete. Estos hechos sangrientos la condenaron a vagar eternamente en busca de hombres mujeriegos.

- b) **Leyendas Naturalistas:** Llamadas también Etiológicas y/o del paisaje. Aluden a los elementos naturales: Tierra, aire, agua, fuego, plantas, animales. Un buen ejemplo, es sin duda, la leyenda, también venezolana, de **La Pavita Pavosa**, es un espíritu maligno, representado a través del siniestro cantar de un pájaro de color gris terroso. Un ave de mal agüero que predice desgracias. Su canto lúgubre, siempre se oye de noche. Suele creerse que predice la muerte de un familiar o

particular. Por otro lado, anuncia el descubrimiento de un embarazo oculto.

- c) **Leyendas Históricas:** Arqueológicas y de civilizaciones antiguas. Épicas y de personajes históricos. Comprenden leyendas de amor, oficios tradicionales. Picaresca. Arquitectónicas: monumentos, casas, pozos. Sirva como ilustración el caso de la leyenda **La Casa de las Siete Chimeneas** en Madrid. En el siglo XVI fue la casa que Felipe II regaló a su hija Elena, quien se acababa de casar con el Capitán Zapata (Jefe de la Armada española). Pero al poco tiempo, su esposo se fue a luchar a Francia, donde perdió la vida, dejando desolada a Elena. Cuentan que tras su muerte, se le veía a la viuda deambular por su hogar con la mirada perdida. Un día apareció muerta en su cama con una extraña sonrisa. Luego de esto, su cadáver desapareció. Desde entonces, se dice que el fantasma de una mujer vestida de blanco, vaga entre las siete chimeneas del tejado.
- d) **Leyendas Modernas Urbanas:** Oficios modernos. Crímenes y leyenda negra. Delincuencia y terrorismo. Conflictos sociales y políticos. Minorías y sectas. Por ejemplo, la leyenda de **La autopista fantasma**, consiste básicamente en que una mujer hace autostop al borde de una carretera. Un carro se detiene y se sube a la parte de atrás. Al llegar a una peligrosa curva de la autopista, esta advierte del peligro. Cuando el vehículo ha rebasado la curva, desaparece misteriosamente. Luego, el conductor y copiloto, se enteran de que en ese punto murió trágicamente una mujer. En algunas versiones, la pasajera no avisa del peligro y el coche sufre un accidente y mueren conductor o pasajeros, aunque siempre queda algún superviviente, claro, para poder contar la historia.

- e) **Leyendas Religiosas, Eclesiásticas y Devocionales:** Sobre Cristo. De la Virgen. De Santos. De peregrinos. Escatológicas. Se puede apreciar claramente en **La leyenda de Santa Dymphna**. Era la hija virgen de un rey pagano. Ella secretamente se bautizó en el cristianismo. Luego de morir su madre, el padre enloqueció de pena, y declaró que solo se casaría con otra mujer igual de hermosa a su difunta esposa. Inmediatamente, se dio cuenta de que su propia hija, compartía la misma belleza a la madre. Así que, decidió casarse con ella, pero esta huyó acompañada por un cura en el que confiaba. Se escondieron en un lugar lejano, sin embargo, fueron hallados. El cura fue asesinado. El padre le propuso matrimonio una vez más a la hija, al negarse, él le cortó la cabeza. Dymphna es descrita como una hermosa y virginal niña. Es la patrona de las víctimas de incesto y de los enfermos mentales.

En función de lo antes expuesto, se puede afirmar que las manifestaciones de la tradición oral (mitos y leyendas), son una invitación para que las personas estén en contacto con su entorno, conozcan la cultura del ayer y de hoy, despertando por consiguiente, el aprecio por los valores culturales comunitarios. Por cuanto que cada vez es más el interés y la necesidad del hombre de volver a sus raíces y re-encontrarse a sí mismo. (López, 2014).

De lo Oral a lo Escrito

En cierto modo, los medios de comunicación evolucionaron junto con las necesidades del hombre. En la actualidad nos comunicamos de manera oral, pero a lo que más se le da importancia es a lo escrito, un ejemplo es que se considera con más credibilidad a un testimonio escrito, antes que al oral. Los pueblos que inventaron sistemas de escritura y los que los recibieron de

otros, como Atenas y Esparta, comenzaron a adaptarlos a sus culturas. En general, el paso de la oralidad a la nueva tecnología se realizó muy lentamente.

Tanto, que antes del siglo XV no puede hablarse de rupturas, de cambios profundos en los sistema de comunicación y, por ende, en las mentalidades y en los modos de razonamiento. Hasta entonces, la escritura es un sistema subsidiario de lo oral: sirve para fijar mensajes orales y funciona como oralidad. Existen y circulan los manuscritos, pero como subraya Zumthor (1989), la escritura no se confunde con el propósito, ni siquiera con la aptitud para hacer del mensaje un texto.

El mensaje escrito es un sistema secundario que funciona como sistema primario. En este ambiente de pocos escritores y más escasos lectores surge, debido a la influencia judeo-cristiana, el sentimiento sacro de la escritura. El texto escrito es sagrado y, por consiguiente, es verdad porque es inspiración divina. El lenguaje y más exactamente, el lenguaje escrito, se convierte pues en un instrumento ideológico de incalculable poder. Así lo entendieron los dirigentes de los Estados europeos que, a la sazón, se habían gestado en el interior de las instituciones eclesiásticas; ordenan verter sus leyes al sistema gráfico y al igual que la iglesia, adoptan el latín como código de comunicación oficial.

Por mucho tiempo, dicho medio fue exclusivo de los sectores hegemónicos, europeizados; mientras que en los sectores marginados siguió predominando el medio oral. En el diálogo desigual entre ambos sistemas de comunicación, el oral perdió la vigencia estatal que alcanzó en los señoríos prehispánicos; aunque localmente no sufrió ninguna transformación profunda.

Prueba de ello, afirma Bernal (2000), que Latinoamérica continúa siendo un continente sumergido mayoritariamente en la oralidad.

Las poblaciones indígenas, negras, mestizas, los campesinos pobres, los sectores urbanos marginados y los sectores sociales que quedan por fuera de los procesos formales de educación, se comunican e intercambian información a través de prácticas orales. Con el tiempo, la escritura terminó por imponerse sobre la oralidad y por consolidarse como la mayor fuente de información social. Inclusive llega a adquirir una autosuficiencia y un prestigio tan desmesurados que deviene en modelo absoluto. De ahí que en Occidente se identifique escrito con culto y oral con popular o inculto.

Asimismo, Saussure (1985), el padre de la lingüística moderna, indagó por las razones del prestigio de la escritura. A su entender, se explica por qué la imagen de las palabras impresiona como un objeto permanente y sólido, más idóneo que el sonido para constituir la unidad de la lengua a través del tiempo; en la mayoría de los individuos las impresiones visuales son más netas y duraderas que las acústicas. De igual manera, la lengua literaria incrementó la importancia de la escritura (con sus libros, diccionarios, gramáticas), y los desacuerdos entre la lengua y la ortografía se zanjaron a favor de la forma escrita.

Funciones de la Escritura

Por otro lado, para Anderson y Teale (1982), la escritura es concebida como acción, como instrumento o medio para cumplir objetivos con respecto al mundo. La misma tiene una función comunicativa, a través de la cual se materializa el mensaje, permite al emisor conectarse con el receptor a

distancia en el tiempo y el espacio. Además de una función de regulación y control social de la conducta, relaciona estrechamente a la escritura con la organización social, sostiene que la existencia social de los individuos depende del registro escrito en documentos sociales.

Así pues, en este artículo se pretende resaltar la importancia de conocer y registrar las diferentes manifestaciones de la tradición oral de una comunidad (mitos y leyendas), llevándolas de esta manera, de la tradición oral a la tradición escrita, con el fin de que el docente tenga al alcance el conocimiento del entorno social y geográfico en el cual labora, para que por medio del proceso de enseñanza y aprendizaje, pueda promover la participación y los cambios socioculturales que se necesiten en las comunidades.

Además, se considera que la existencia de material bibliográfico sobre mitos y leyendas como tradición oral de un pueblo, podrá facilitar el fortalecimiento del folklore residencial en las instituciones educativas, tanto en docentes como estudiantes, acentuándose de esta manera, un mayor sentido de pertenencia, aspirándose lograr que este último, internalice los valores que lo conduzcan a consolidar su identidad como venezolano. Por otra parte, también se pretende que se asuma y enriquezca la propia cultura, al mismo tiempo, que se le aporten a los estudiantes los conocimientos de juicio, necesarios para valorar la herencia cultural y los cambios que ha sufrido a través del tiempo y proporcionarles los instrumentos básicos para preservarlos en el contacto con otras expresiones culturales (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 1997).

Reflexiones

En conclusión, en este artículo la escritura se presenta como un recurso relevante para conservar y difundir ampliamente la tradición oral (mitos y

leyendas); y de esta manera, resguardar la memoria de los pueblos a los que pertenecen, la cual, ya escrita, pasará a formar parte de la literatura folklórica popular y así, a ser motivo de lectura.

Es de hacer notar, que si bien el proceso escritural es fundamental para preservar el carácter duradero de un mensaje, en el caso particular la tradición oral, jamás podrá recuperar el gran potencial coloquial y la viva significación que caracteriza a la oralidad. Por lo tanto, para realizar el trabajo de transcripción de la oralidad a la escritura, es necesario ser realmente cuidadoso, con el fin de respetar al máximo su carácter sonoro. Esto con la intención de que al ser leído, propicie en el lector la sensación de estar oyendo las voces de quien o quienes lo relataron. Así pues, cada narrador tiene un estilo particular de contar, pues habrá que reproducir sus propios giros, vocativos, construcciones sintácticas, reiteraciones... es decir, sus expresiones.

Para una localidad o comunidad, los mitos y leyendas, no son fantasías ni obras de arte, sino expresiones que forman parte de su sabiduría. En otras palabras, un saber que es heredado de generación en generación. En suma, los mitos y leyendas, son el testimonio de la historia de los pueblos, de sus sueños, de sus miedos. Resulta evidente, que conociéndolos, se produce el acercamiento a culturas distintas, a formas de diversas de explicar el mundo. Es por ello que, la tradición oral se encuentra en la vida cotidiana, que es donde cumple su verdadera misión, la de la transmitir y referir simbólicamente los valores culturales del grupo social al que pertenece. Así pues, sus mitos y leyendas representan un arraigo a su localidad, justifican el por qué las tradiciones orales tienen características específicas en cada sociedad.

Es de hacer notar, que el uso de la lengua oral es generalmente categorizado en un plano de espontaneidad e informalidad, en contraste con la lengua escrita, que en el aula suele ser la prioridad. En torno a qué prevalece sobre qué, cabe destacar que cada una de las formas de mediación existentes representa sistemas distintos de poner en circulación un mensaje. Con las ventajas y limitaciones que puedan acusar, son absolutamente indispensables hoy.

Existen actividades para las cuales la escritura es indiscutible, otras que requieren necesariamente de la oralidad. Las dos son hechos sociales eminentemente humanos, sirven a la expresión del pensamiento y hacen posible la comunicación y la vida social.

Es por ello que, en lugar de oponer un sistema a otro, en la presente investigación se justifica hablar de complementariedad, puesto que, la escritura servirá de apoyo para cualquier forma de mediación en un modelo absoluto, sería desconocer que antes que lingüísticos, se es multisígnico; sería rebajar el poder semántico de la humanidad. Se afirma entonces, que no hay un medio más importante que el otro, más bien, es vital considerar que lo oral se da con bases en la escritura y viceversa, así que no existe un medio mejor que otro, bien se podría señalar que a ambos los une una relación de simbiosis, ya que se nutren y apoyan entre ellos.

Referencias

Anderson, A. y Teale, W. (1982). La lectoescritura como práctica cultural. En: Nuevas perspectivas sobre el proceso de lectura y escritura. Buenos Aires: Siglo XXI.

- Bernal, G. (2000). Tradición oral. Escuela y Modernidad. Bogotá: Aula Abierta.
- De la Ossa, A. (2017). Mitos leyenda del río San Jorge. Córdoba, Colombia: Montelibano.
- Geert, H. (2001). La cultura en las organizaciones. Disponible: <http://www.geerthofstede.com> [Consulta: julio, 18 de 2015]
- Gómez, N. (2002). Los géneros de la literatura de tradición oral: Algunas proyecciones didácticas. Universidad de Coruña (18).
- González, J. (2012). La oralidad: tradición ancestral para preservación de la memoria colectiva. Arshistorica (4).
- Granell, E. (1997). Éxito Gerencial y Cultura. Retos y Oportunidades en Venezuela. Caracas: IESA.
- López, L. (2014). La palabra: fuente viva de acercamiento humano. Revista de la Biblioteca Nacional de Cuba (3-4), 148-156.
- Malinowski, B. (1985). Magia, Ciencia y Religión. Bogotá: Planeta-Agostini.
- Martos, E. (2007). Cuentos y leyendas tradicionales. Teoría, textos y didáctica, La Coruña, España: Universidad de Catilla-La Mancha.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007). Currículo Nacional Bolivariano. Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano. Caracas: Fundación Centro Nacional para el Mejoramiento de la Enseñanza de Ciencia.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (1997). Currículo Básico Nacional. Programa de Estudio del Nivel de Educación Básica.
- Nielsen, C. y Jelonche, P. (2018). Mitos y leyendas del mundo. Adaptado a lectura fácil. Buenos Aires: Visibilia.
- Ong, W. (1996). Oralidad y Escritura: Tecnologías de la palabra. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Ramírez, N. (2012). La importancia de la tradición oral: El grupo Coyaima. Colombia: Revista Científica Guillermo de Ockham, 10 (2), 129-143.
- Saussure, F. (1985). Curso de Lingüística General. Barcelona: Planeta Agostini.

Zumthor, P. (1989). La letra y la Voz de la "Literatura" Medieval. Madrid: Cátedra.

MAESTRA COMUNITARIA EN ESPACIOS NO CONVENCIONALES IDENTIDAD Y SENTIDO DE SU DINÁMICA SOCIO-PERSONAL Y PROFESIONAL**COMMUNITY TEACHER IN UNCONVENTIONAL SPACES IDENTITY AND SENSE OF THEIR SOCIO-PERSONAL AND PROFESSIONAL DYNAMICS****Elisabel Rubiano**reliabelr@gmail.com

ORCID 0000-0001-8945-7522

Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo, Valencia, Venezuela

Recibido: 29-07-2019 – Aprobado: 15/11/2019

Resumen

Se trata de una experiencia de naturaleza biográfica. Maritza, la maestra de educación inicial en espacios no convencionales, hace de la familia y la comunidad un espacio de aprendizaje, de asistencia, de servicio y cuidado humano. El entramado de interrelaciones subjetivas ha hecho de ella lo que es, sus decisiones de vida, su cosmovisión del mundo, dicen del perfil existencial, del mediador y de la construcción subjetiva en contextos vulnerables. Ella misma es un canto de esperanza, no para justificar la pobreza, sino para mostrar como la educación es una poderoso agente transformador. La narradora con su micro historia permite la reflexión de lo que significa ser maestra comunitaria y por tanto se constituye en una referencia.

Palabras clave: Memorias, Biografía, Espacio No Convencional, Maestra Comunitaria.

Abstract

It is an experience of a biographical nature. Maritza, the teacher of initial education in unconventional spaces, makes the family and the community a space of learning, assistance, service and human care. The network of subjective interrelations has made her what she is, her life decisions, her worldview, they say of the existential profile, of the mediator and of subjective construction in vulnerable contexts. She herself is a song of hope, not to justify poverty, but to show how education is a powerful transforming agent. The narrator with her micro story allows the reflection of what it means to be a community teacher and therefore constitutes a reference.

Keywords: Memory, Biography, Unconventional space, Community teacher.

Introducción

En el área de la educación inicial poco se investiga y refiere la experiencia de espacios no convencionales; pero la invisibilización es aún mayor si se trata de la vida de docentes que ejercen la función de educar y cuidar los niños y niñas con sus familias en la comunidad. La gran labor realizada por la maestra Maritza observada durante nuestras actividades de investigación y de extensión llevadas cabo en la comunidad de Bella Vista Norte- Naguanagua (Puerta Negra), estado Carabobo, República Bolivariana de Venezuela, nos invita a sistematizarla y divulgarla.

Vincularnos con las maestras del área y la influencia que ellas ejercen en las comunidades, permite reconocer sus aportes a la sociedad los cuales terminan siendo una especie de espejo que nos reflejan, hilos de existencia que contribuye a pensar en un perfil docente, con rasgos que pudieran ser transferibles a otros contextos similares.

Por otra parte la comprensión del mundo en el que vivimos pasa por la comprensión del sentido de nuestra vida. Tal como lo plantea Fernet-Betancourt (2009) el ser humano arrastra un “analfabetismo biográfico” que nos conduce a la tarea prioritaria de tomar conciencia de la necesidad de hurgar en nuestra propia estructura subjetiva para comprendernos.

De ahí la importancia de las preguntas planteadas: ¿Qué se ha hecho de nosotros?, ¿quién ha hecho algo con nosotros?, y sin olvidar evidentemente la pregunta: ¿qué hacemos nosotros de lo que se ha hecho de nosotros? Ése sería un paso para la autonomía (ob. cit., p.13).

Aquí se propició un encuentro autobiográfico con la maestra Maritza y se generó un proceso de autoconocimiento, reflexión y realización de alguien que ha estado al servicio de la infancia. Partimos de la premisa de que el *ver hacia dentro* y reconocer nuestros vínculos, linajes y ancestralidad nos permite entender situaciones cotidianas, puesto que al identificarnos con estos personajes puede cambiar o mejorar nuestra relación con nosotros/as mismos/as y nuestro entorno, reconocernos y hacer consciente cómo ha sido nuestro trazado.

Se trata de recontar la narrativa de nuestra vida. Esta experiencia conducirá a la toma de conciencia de procesos familiares, personales y profesionales. De allí que este estudio responde a un enfoque biográfico utilizando como método de trabajo el estudio de los relatos de vida y la autobiografía. Además se ha triangulado con múltiples observaciones dadas en la comunidad por más de ocho años gracias al proyecto de investigación *Amamantar con palabras* y al proyecto de extensión *Espacio, familia y comunidad: una oportunidad para la infancia*, ambos antecedentes intrínsecos de este artículo.

Los hallazgos nos muestran ¿cómo Maritza ha construido su subjetividad?, ¿cómo es su ser maestra?, ¿qué relación tiene con su vida personal? y, algo muy revelador, ¿cuál es el aporte que proyecta a los docentes que trabajen en espacios no convencionales?.

Referencias

La educación es un derecho fundamental, la educabilidad es constitutiva a todo ser humano durante toda la vida. Ello significa que hasta el último suspiro tenemos posibilidades de transformación, en clave Vygotskiana diríamos,

permanentemente se vivencia el paso del nivel real a uno potencial. Por tanto educar es mediar la posibilidad de que cada ser humano alcance su máximo potencial en cada momento de su vida. Los primeros años es de todos sabidos son cruciales porque se asientan las bases para el aprendizaje y el desarrollo integral. Por tanto un maestro de educación inicial cumple una labor preciada para cada ser que forma parte de su matrícula y para la sociedad.

Su labor se circunscribe al currículo de Educación Inicial que ha alcanzado en Venezuela un nivel de avanzada en comparación con los países latinoamericanos, entre otras razones porque concibe la educación inicial desde el momento de la gestación, desde los cero (0) años hasta los seis (6) años. Sin embargo, puede ser objeto de serias críticas en función de la cobertura, pertinencia y calidad educativa. A pesar de toda brecha que pueda existir entre la teoría y la práctica, no podemos desestimar sus principios, elementos y orientaciones.

La Educación Inicial en Venezuela

La atención educativa e integral en la primera infancia se concibe como un proceso de desarrollo y aprendizaje dirigido a los niños y niñas, y tiene como finalidad propiciar el máximo desarrollo de las potencialidades sociales, afectiva, sexuales, morales, cognitivas, lingüísticas, motoras y físicas, considerando sus experiencias socio-educativas, intereses y necesidades y cualquier situación de riesgo y vulnerabilidad social y educativa. (Ministerio de Educación y Deportes, 2005)

Lo relacionado con la atención integral se refiere al cuidado, la higiene, la alimentación y la salud infantil; a la educación, la recreación y la protección de los derechos de los niños y niñas como interés superior, bajo la

corresponsabilidad de la familia, el Estado y la sociedad de acuerdo a lo señalado en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV, 2000) y en la Ley Orgánica para la Protección del Niño, Niña y del Adolescente (LOPNNA, 1998), que contemplan la exigencia al Estado de ofrecer instituciones y servicios que garanticen el derecho a la educación y la obligación de las familias, responsables de garantizar la educación de los niños y niñas.

La *Educación Inicial Bolivariana*, está integrada por los subniveles: *maternal*, y *preescolar*. La educación maternal es concebida como un nivel educativo, comprende la atención de los niños y niñas desde su gestación hasta cumplir los tres (3) años, favoreciendo a las madres de escasos recursos, que tienen necesidad de incorporarse al mercado laboral.

El nivel maternal incluye la orientación a las mujeres embarazadas en las áreas de salud, alimentación y estrategias para favorecer el desarrollo de manera que al nacer el niño y la niña cuenten con potencialidades que les permitan avanzar en su desarrollo integral.

El preescolar brinda atención de los tres (3) a los seis (6) años estableciendo la articulación con el primer grado de Educación Primaria. Al igual que el nivel maternal ofrece atención en instituciones educativas, en la familia y en la comunidad fortaleciendo el área pedagógica ejecutada por distintos actores educativos o personas significativas, que promueven experiencias de aprendizaje que faciliten el desarrollo pleno las potencialidades de los niños y niñas. (Ministerio de Educación y Deportes, 2004, 2005).

Educación convencional y no convencional

Estos niveles se desarrollan mediante dos vías de atención: Convencional y No Convencional. La Convencional tiene como objeto brindar una atención pedagógica y la prestación de servicios sociales o desarrollo de programas en el área de salud, nutrición, asistencia legal, recreación y otros, que garanticen la educación integral y de calidad, con la participación de la familia y de la comunidad. Se desarrolla de forma institucionalizada en Centros de Educación Inicial denominados Simoncitos conformados por maternales y preescolares y otros servicios e instituciones de atención al niño y la niña, incluyendo los financiados por las empresas para brindar atención integral a las hijas e hijos de los trabajadores y los de coordinación interinstitucional.

La Atención No Convencional ofrece atención pedagógica a los niños y niñas con edades entre cero (0) y tres (3) años sin excluir aquellos que tienen edades entre tres (3) y seis (6) años, a los que no tienen acceso a la atención convencional, con la participación de docentes y adultos significativos o promotores de las comunidades, en espacios comunitarios, familiares, hogares de atención integral, ludotecas, centros comunitarios de atención integral y/o ambientes espontáneos de cuidado infantil.

Es importante subrayar que esta atención está concebida para los sectores más vulnerables de la población ubicados en áreas con población marginal, rural, indígenas y de fronteras. Se ofrece a través de procesos de formación y orientación a las familias, incluyendo a las mujeres embarazadas, en la visita del/la docente o adulto significativo atiende y modela con los niños y niñas ante la madre biológica o madre integral o cuidadora, estrategias pedagógicas para favorecer el desarrollo y aprendizaje infantil.

Las estrategias pedagógicas más utilizadas en la atención no convencional son: visita casa por casa con morrales o bolsos que contienen material lúdico, reuniones grupales de formación a las familias, atención a niñas y niños con sus familiares adultos en las ludotecas, intercambio de experiencias, exposición a programas radiales, micros de televisión y material impreso para la formación de las familias y adultos significativos. El horario de atención a las familias, a las madres cuidadoras y a los niños y niñas, así como los espacios comunitarios, se organiza de manera flexible atendiendo tanto a las necesidades y características de la población a atender, como a las expectativas y posibilidades del medio circundante. (Ministerio de Educación y Deportes, 2004, 2005)

La familia, los Centros de Educación Inicial, los espacios comunitarios de atención educativa y los hogares de atención integral son los primeros contextos de socialización del niño y la niña, por tanto deben articularse y distinguirse por la prevalencia de relaciones de buen trato y afecto, promover comunicaciones asertivas, la cooperación, el establecimiento de ciertas pautas de convivencia para valorar la paz, la armonía, el ambiente y el trabajo, pero sobre todo reconocerse como un sujeto de derecho. (Ministerio de Educación y Deportes, 2004, 2005).

Elementos del currículo de Educación Inicial

Entre sus *objetivos*, se destacan: i) La formación de niños y niñas sanos, participativos, creativos, espontáneos, capaces de pensar y decidir, de resolver problemas y desenvolverse armoniosamente en la sociedad, en un marco de valores que les permita una sana convivencia y la integración exitosa en la progresividad escolar. ii) Propiciar experiencias de aprendizaje

para el desarrollo de sus potencialidades, la construcción de conocimientos y el desarrollo de un modelo propio de comunicación. iii) Promover la formación de la salud integral, mediante la adquisición de hábitos adecuados de higiene, alimentación, descanso, recreación y convivencia y iv) Desarrollar destrezas matemáticas progresivamente, el reconocimiento y uso de las tecnologías y una conciencia ambientalista y cultural de su entorno. (Ministerio de Educación y Deportes, 2005)

En las orientaciones funcionales del currículo de educación inicial, se localizan tres *elementos* primordiales: las *áreas*, los *componentes* y los *pilares*.

Tabla 1: Áreas, componentes y pilares del currículo

Las áreas de aprendizaje	
<i>Formación personal, social y comunicación/Relación con los componentes del ambiente.</i>	
Componentes	
<ul style="list-style-type: none"> — Identidad y género, soberanía e interculturalidad. — Historia local, regional y nacional. — Autoestima, autonomía, expresión de sentimientos y emociones. — Salud integral. — Convivencia (interacción social, valoración del trabajo, participación ciudadana, normas, deberes, derechos, costumbres, tradiciones y valores). 	<ul style="list-style-type: none"> — Lenguaje oral y escrito. — Expresión plástica, corporal y musical. — Imitación y juegos de roles. — Educación física y recreación. Calidad de vida y tecnología. — Preservación y conservación del ambiente. — Educación vial. — Procesos matemáticos (espacio y formas geométricas; la medida y sus magnitudes; peso, capacidad, tiempo, longitud y volumen).
<p>Los pilares: Aprender a reflexionar/Aprender a valorar/Aprender a convivir y participar/Aprender a crear.</p>	

Fuente: Ministerio de Educación y Deportes (2005)

La realización del trabajo pedagógico se centra en la afectividad, la inteligencia y la lúdica, integrados en la *jornada* y en un *proyecto de aprendizaje*, como medio para el desarrollo de habilidades, destrezas, potencialidades e intereses propios de cada infante, imbuidos en su contexto con sus particularidades propias y los valores basados en la identidad local, regional y nacional. Ello implica la práctica de una pedagogía abierta y activa lejos de la tradicional pedagogía transmisiva.

Metodología

Naturaleza del estudio

La naturaleza de este trabajo es biográfica debido a que la unidad de estudio fundamental es la narrativa de una maestra de Educación Inicial que trabaja en espacios no convencionales, quien sin embargo se vincula indirectamente con otras temáticas de estudio tales como la educación inicial, los espacios no convencionales y los niños/as en su primera infancia. (Ricoeur, 1997; Sanz Hernández, 2005; Shützenberger, 2006; González, 2007; Maganto, 2010; Mcgoldrick, 2015).

El relato de vida implica una reflexión de lo social y educativo a partir de un relato personal. Se apoya en la subjetividad y la experiencia del individuo, sin distinción alguna, basta con ser parte de la sociedad a la cual se estudia. (Giménez Béliveau, 2006) Una persona nunca es solo un individuo, al respecto Ferrarotti (1981), es *un universo singular*. De allí la importancia de las *mediaciones* por las cuales un individuo específico totaliza una sociedad y un sistema social se proyecta hacia un individuo.

Desde este punto de vista se reivindica lo biográfico en tanto enfoque teórico-metodológico, más allá de lo instrumental como herramienta o técnica. Incluso afirma Ferrarotti (1991), no se trata de un método o una técnica más, sino de una perspectiva de análisis única. El relato debe verse como resultado acumulado de las redes misceláneas de relaciones dadas en la cotidianidad en las que los grupos humanos entran, salen y se vinculan por diversas necesidades que nos permite descubrir las prácticas de vida abandonadas o ignoradas por las miradas legitimadoras.

Lo valioso desde esta perspectiva, es el relato hecho historia, la persona que crea y valora su propia historicidad. Con la posibilidad del relato de vida, la persona sea de cualquier grupo o clase social que sea se apropia y adueña de lo que vive en una relación de igualdad con el investigador. (Giménez Béliveau, 2006; Sanmartín, 2003) La reconstrucción biográfica es un juego de intersubjetividades que emerge esencialmente de la persona, en este caso la *narradora-sujeto* y de su testimonio, ya sea oral u escrito y de su interacción con el que lo retoma, interpreta y rehace.

Para este estudio se contó con el registro de varias conversaciones, una entrevista profunda y un relato escrito autobiográfico. La observación participante resultó fundamental porque allí emergen de forma natural las acciones y el quehacer de Maritza, su punto de vista y la naturaleza de su existencia. Este método puede aglutinar la estrategia metodológica de la conversación y narración y la revisión documental de autobiografías, biografías, narraciones personales, cartas, diarios, fotos, etc. (Sanz Hernández, 2005) Por otra parte la investigación biográfica es esencialmente una descripción que exige de cuatro habilidades procedimentales en el investigador: observar, escuchar, comparar y escribir. (Sanmartín, 2003)

Finalmente, el valor de verdad, la *confiabilidad* se resuelve por la contrastación entre la información, sea por número, sea por repetición, sea por confirmación de nuevos y otros hallazgos, además resultó de mucha importancia la lectura de los resultados del estudio biográfico por la propia informante antes de la fase de difusión y su consentimiento informado.

Contexto de investigación

Maritza es maestra de un Centro de Atención No Convencional de Educación Inicial ubicado en la comunidad de Bella Vista Norte de Bárbula, localizada en el Municipio Naguanagua, Colinas de Bárbula, al pie norte del Parque Nacional San Esteban, República Bolivariana de Venezuela. Esta comunidad fundada en el año 1976, refiere un pasado agrícola, un clima agradable y con condiciones de salubridad estables. La comunidad cuenta con 210 viviendas, con una población aproximada de 1600 personas de acuerdo a la información emitida por las personas que conforman el Consejo Comunal, aunque han ido proliferando construcciones informales hacia lo alto de un cerro. En el bajo del valle tiene un río lo que le da carácter rural aunque esté muy cerca de la ciudad, y en algunos patios se observan sembrados y cría de animales.

A simple vista se trata de una comunidad con altos indicadores de vulnerabilidad social y económica; podemos mencionar algunas de la problemáticas observadas: la falta de higiene, la aparición de enfermedades de la piel, convivencia en hogares de situación de riesgo, violencia doméstica, hambre, delincuencia, alto nivel de embarazos en adolescentes, entre otros. Este espacio no convencional se ubica en el corredor de una casa de la comunidad, propiedad de la maestra comunitaria adscrita al Ministerio del Poder Popular para la Educación, en el Centro de Educación Inicial Bárbula I. El

Centro atiende a una población considerable, con edades y desafíos del desarrollo diferentes.

Ese espacio cuenta con un área física muy limitada para la atención de la totalidad de los niños que asisten. En el momento en que se realizan actividades especiales se hacen en la calle por la carencia de espacios o en el río ubicado en la comunidad.

Hallazgos

A través de la revisión recursiva de las observaciones, la entrevista profunda y los relatos de la maestra Maritza se ha podido realizar un tabla categorial que permite elaborar una síntesis apretada de los hallazgos más importantes los cuales serán contrastados seguidamente con el Perfil del docente de Educación Inicial.

Tabla 2: *Hallazgos por categoría con sus testimonios.*

CATEGORÍA	TESTIMONIOS
<p>Origen</p> <p>Linaje familiar</p>	<p><i>"Yo tengo una historia de vida muy profunda. puedes usar mi nombre porque no tengo nada que ocultar". (EP17)</i></p> <p><i>"Mi mamá fue viuda, muy cariñosa y luchó como nadie para criar a sus hijos"(EP35)</i></p> <p><i>"Fue una mujer grande, con ideales sociales, fue perseguida política, tuvo 6 hijos pero en realidad tuvo más de 200, mi casa era un refugio".(EP42)</i></p> <p><i>"Sí venía gente de otros estados y no tenían donde vivir, ella los recibían en mi casa. Yo abría los ojos y siempre veía gente nueva en mi casa" (AB29)</i></p> <p><i>"En mi casa había un corredor atrás con muchas colchonetas y allí amanecía todo aquel que no tenía casa: prostitutas, limpia botas, vendedores de periódico, niños de la calle pues"... (EP45)</i></p> <p><i>"Yo tuve una herencia grandiosa, mi mamá fue una esencia de mujer, ella se paraba a hacer el desayuno y lo mismo que comía yo comía el niño de la calle. Ella era una mujer de equidad, de igualdad y de justicia. Ella no hacía diferencias. Por eso para mí todos los niños son iguales porque yo fui criada así". (EP53)</i></p>

	<p><i>"Mi familia es unida, si tú eres mi amiga, eres bien recibida en mi familia. Yo tuve un hermano que tuvo problemas y tú crees que lo dejamos perder, no mi hermano se recuperó, se regeneró porque la familia no lo abandonó nunca". (EP59)</i></p> <p><i>"Yo creo una cosa, tu no das lo que no tienes, eso lo traes de una formación de familia, y unos valores bien fundamentados..." (EP77)</i></p> <p><i>"Toda mi vida, desde muy pequeña, aprendí a compartir todo desde la comida, libros, cuadernos, zapatos, ropa hasta mi madre la compartía". (AB105)</i></p> <p><i>"Mi mamá es la mujer más fuerte que he conocido en mi vida, murió como vivió, silenciosa, sin queja de nada,, me gustaba abrir los ojos y verla ahí siempre ... me cuidó y protegió siempre, en las buenas y las malas..." (AB388)</i></p> <p><i>"Ella murió a los 87 años, tuvo un buen morir, se quedó dormida..." (AB410)</i></p> <p><i>"Cuando ella murió eso no cabía la gente, se llenó un cuarto de galletas, chocolate... de todo... mucha gente mandó" (EP99)</i></p>
<p>Familia</p>	<p><i>"Me case a los 17 años con un joven muy trabajador, comprometido y responsable... me enamoré por su forma de ser, por el amor que le tenía a su madre... me volví loca por él, estaba demasiado enamorada, mi mamá no quería que me casara tan joven pero yo insistí... Me casé a los seis meses" (AB32)</i></p> <p><i>"Le dije a mi mamá que le pusiera de condición a mi novio que debía tener en donde vivir y él me compró esta parcela" (AB38)</i></p> <p><i>"Poco a poco compramos los corotos, al principio no teníamos luz, el agua viene de la montaña, fueron años de luna de miel... a los 4 años salí embarazada, me hizo tan feliz, temía que no pudiera tener por la genética de mis seis hermanos, solo dos tuvimos hijos..." (AB52)</i></p> <p><i>"Tuve dos hijos y tengo 4 nietos". (EP38) "Uno nunca deja de ser mamá..." (EP56)</i></p> <p><i>"Mi mundo es mis familias y los infantes de mi alrededor"(AB208)</i></p> <p><i>"Nosotros podríamos vivir mejor (enseña la casa), en mejores condiciones, en una casa más cuidada, pero decidimos viajar, pasear por cuanto pueblo se nos ha ocurrido" (AB43).</i></p>
<p>Pertenencia con la comunidad</p>	<p><i>"Yo amo a mi comunidad pero hay que combatir la ignorancia, aquí uno busca para que fumiguen, por allá arriba hay dengue, y ellos se molestan porque se van a ahogar, van a oler mal..." (EP88)</i></p> <p><i>"Trabajé mucho tiempo cocinando para eventos especiales... tres días y los otros dos le daba clase gratuitamente a los muchachos de diferentes comunidades con una biblioteca pequeña que tengo en mi hogar todavía al servicio de sector. En el 2006 fue me ofrecieron el cargo, las mismas mamás de la comunidad lo solicitaron... y seguiré haciéndolo porque este trabajo es un placer para mí, eso me hace muy feliz, lo hago me paguen o no me paguen. Desde que era pequeña yo jugaba a ser maestra Una monja de mi colegio, Sor Luz, me decía Maritza "Usted nació para ser maestra" (AB365)</i></p> <p><i>"Un día vino una coordinadora de la Zona Educativa y se puso a decirnos cómo era que teníamos que hacer un arroz y esas mujeres se pusieron fúricas, le dijeron de todo y que además no se hablaba encima de la comida" (EP95)</i></p> <p><i>"Aquí hay dos barrios, de aquí hasta donde Cheo eran parcelas que se compraron, esto era una hacienda de un señor muy bueno... de Cheo para arriba son invasiones, aquí vienen muchos de los de allá y la gente me dice ¿pa'</i></p>

	<p><i>que trabajas tanto con esos churros?, le dicen churros porque tienen una chorrera de muchachos. (EP110)</i></p> <p><i>"Desde que llegué observé que las pocas personas que habitaban en el sector no sabían leer, yo me ofrecí a enseñarlos debajo de un árbol, de una montaña..." (AB36)</i></p> <p><i>"Mis vecinos... tengo de todo, gritones, juguetones, alzados, groseros, pero todos muy unidos a la hora de que ocurra cualquier eventualidad... yo los aprecio a todos y convivo con ellos tranquilamente" (AB392)</i></p> <p><i>"El domingo celebramos el día del niño en el parque, hasta los malandros ayudaron, dieron dinero, yo les atiende a los niños, ellos conmigo no se meten, ni con mi muchachas de la Universidad" (C23)</i></p> <p><i>"El muchacho del Consejo Comunal es activo, estudia en la universidad ingeniería..." (C29) "Los jueves tenemos rosario de sanación" (C88)</i></p>
<p>Persona</p>	<p><i>"A mí no me gusta hablar mal de los demás" (EP49)</i></p> <p><i>"A mí me gusta la palabra disponibilidad y disposición" (EP58)</i></p> <p><i>"Yo soy de dar... vamos a amarlo como es, no por encima..." (EP63)</i></p> <p><i>"Cuando me matan a un muchacho cuando ha tomado el mal camino, yo lloro no voy al velorio porque me da fiebre, me dan ganas de vomitar"(EP672)</i></p> <p><i>"Yo nunca he sido mujer de un partido político pero tengo ideales sociales... En Venezuela la vida se puso muy difícil, la falta de alimentos de medicina... afecta a toda la población.. ahora todos somos "iguales", pero quítate tú para ponerme yo... en esos socialistas yo no creo, ni creeré nunca " (AB42).</i></p> <p><i>"Hay que ser revolucionario de ideas y de corazón, no para que te hagan favores... La justicia se impondrá por nuestros actos no por las palabras... Yo no pierdo la esperanza de que esta situación pase y amanezca una Venezuela nueva sin tanta tranca y obstáculos como los que tenemos en estos momentos, en nombre de Dios así sea..." (AB 88)</i></p> <p><i>"Yo soy feliz con las cosas más pequeñas que a la vez son grandes, con la sonrisa de unos de mis niños tengo... no tengo nada pero lo tengo todo..." (AB 256)</i></p> <p><i>"Me molesta que maltraten a los niños y a los animales" (AB 260)</i></p> <p><i>"No me gusta la oscuridad" (AB 270)</i></p> <p><i>"Yo he superado muchas enfermedades... Mi hijo nació enfermo de alergias, pulmones... por los medicamentos que me dieron por unos fibromas que tenía en las mamas..." (AB 48)</i></p> <p><i>"...a los dos años me dio una apendicitis que terminó en una peritonitis y en una contaminación por un mal diagnóstico... luego me operaron de un tumor de la nariz que me llenó de barros toda la cara..." (AB 74)</i></p> <p><i>"...en el 95 me diagnosticaron 19 tumores, 10 en un seno y 9 en el otro... con células cancerosas activas. Tuve un año de tratamiento...perdí el cabello..." (AB 92)</i></p> <p><i>"...mi hija amada se cree mi mamá desde que me diagnosticaron diabética, hipertensa, y cardíaca...sé es por cuidarme pero no me gusta, me revelo..." (AB 115)</i></p>

	<p><i>"Ya me salve por segunda vez de un cáncer... sobreviviente pero mama si no se salvó pero la vida vale más, mi viejo me quiere así, ni con la quimio dejé de trabajar, ni con guarimbas, ni con paros..." (C120)</i></p>
<p>Valor por la naturaleza</p>	<p><i>"Desde que me casé vivo donde vivo actualmente. Era un rancho de madera muy hermoso y el ambiente natural exuberante, las montañas, el río, la flora, la fauna, su vegetación, todo era hermoso" (AB 25)</i></p> <p><i>"Esa mamá vive en un rancho en la montaña, eso es como vivir cerca de Dios, eso es pura paz y aire puro..." (C95)</i></p> <p><i>"Llegue hace más de 40 años, enamorada de sus paisajes... sobre todo del río del sector". (AB 30)</i></p> <p><i>"Todo el municipio es hermoso, empezando por los cerros... todo lo que nos rodea... este solo hecho es suficiente para ser feliz..." (EP22)</i></p> <p><i>"Mi sector es tan bello para mí que cuando estoy triste, salgo y miro alrededor y camino con los perros y con los animales volando y cantando, la tristeza se convierte en emoción en pensar que tengo todo lo natural que deseo y en ese momento le doy gracias a Dios por vivir donde estoy"(AB 350)</i></p>
<p>Atención a la familia</p>	<p><i>"Las mamás al terminar ordenan todo, ayudan a limpiar y a cocinar" (EP83)</i></p> <p><i>"Puedes observar una cultura cooperativa siempre" (EP86)</i></p> <p><i>"Ayudan a repartir la comida a todos"(EP87)</i></p> <p><i>"Nadie es profeta en su tierra... las familias de la comunidad donde habito y trabajo algunas son muy colaboradoras con los procesos educativos de sus hijos pero hay otras que no, que vociferan palabras que no ayudan con el proceso sino que contaminan a sus hijos con prejuicios y negatividad... que enlentezcan los procesos de desarrollo integral de sus hijos..."(EP299)</i></p>
<p>Formación docente</p>	<p><i>"Yo estudié un curso de pedagogía en un instituto de dos años, eso era como un postgrado, aprendí de todo...pedagogía, psicología, matemática, creatividad.... Estudie bachillerato dos veces, salí técnico medio, luego saque el técnico superior en pedagogía infantil"(EP79)</i></p> <p><i>"En el 2000 comencé a estudiar en la Universidad de Carabobo, fui muy feliz porque a mí me gusta mucho saber un poquito más..." (AB122)</i></p> <p><i>"Aunque tuve problemas también en la universidad... no tolero el mal trato ni las injusticias a ningún ser humano... en algunos momentos me revelé y eso hizo que me bajaran las calificaciones..." (AB128)</i></p> <p><i>"Yo, como mi familia somos de verdad no de habladera sino de hechos"(AB43)</i></p> <p><i>"El conocimiento que he obtenido, el pedagógico y el empírico me ha llenado de satisfacción porque este conocimiento me ha ayudado mucho a niños y niñas de la comunidad" (AB253)</i></p> <p><i>"Uno aprende de los niños y ellos aprenden de uno, el saber es diario no se detiene... es continuo" (AB260)</i></p> <p><i>"La universidad se está quedando... la educación no se puede quedar en 4 paredes" (EP19)</i></p> <p><i>Aquí las estudiantes, practicantes han vivenciado la estimulación de las madres embarazadas en el río... han visto estrategia dirigidas a todas las edades"(EP25)</i></p>

	<p><i>"Esta maestra de desarrollo cultural me ha desilusionado, tanto módulos aprobados, tanto gasto de dinero y tiempo en las asignaciones yo tan motivada con ganas de graduarme y luego nada... tanto que nos exigieron para luego ponernos tantos obstáculos (AB333)</i></p> <p><i>Mis compañeros de tesis responsables y este valor para mi es primordial"(AB336)</i></p>
<p>Atención educativa</p>	<p><i>"Mi matrícula es relativa, a mi me da risa mi matrícula, tengo registrado 50 niños pequeños hasta de tres años. Un día atiendo 15, otro día 15 y otro 20, pero resulta que ellos vienen con sus mamás, con sus hermanos, primos, niños de todas las edades y que le voy a decir que se vayan. Yo los tengo que atender porque a mi me toca atender a la familia y en la tarde doy talleres para las mamás " (EP50)</i></p> <p><i>"Aquí de vez en cuando viene Aracelis, coloca una manta y se pone a leer un cuento, a los niños y yo paro lo que esté haciendo porque ella lee bello... Yo le pregunto y eso que apareciste, ella me dice, Maritza es que cuando yo tengo un problema muy grande lo único que me relaja y me da paz es venir aquí. Eso me llena el alma es como recoger frutos, estamos hablando de que hemos vivido y bien vivido todo esto".(EP61)</i></p> <p><i>"El poco conocimiento que tengo, de qué sirve sino se lo enseñas a otras personas, de nada, esta es mi vida, mi pasión y mi vocación, enseñar a los niños y niñas, los más necesitados, con los que yo trabajo los que tienen pobreza extrema... hasta que ya no exista los atenderé" (AB402)</i></p> <p><i>"... aquí usted puede ver trabajo con los bebés, aquí los muchachos me aprenden a hablar de una vez, mira mi muchachos, acomodaditos... una muchacha vino a dar un taller de masajes, la universidad da charlas de prevención... te acuerdas del taller de muñecas de trapo " (C33)</i></p> <p><i>"Mira José Gregorio y que no iba a caminar, ni a hablar... míralo como participa, canta y baila... Aquí no hay discriminación..." (C56)</i></p> <p><i>Si le va a traer un regalo a uno de cumpleaños le tiene que traer a todos" (C61)</i></p> <p><i>"Ya tú ves que yo soy enfermera, curo las ronchas, aquí hay una época como un mosquito, se enferman mucho de la piel..." (C58)</i></p> <p><i>"Soy cocinera con las mamás ya tú ves mis fiestas de navidad, de fin de año, ninguno se me queda sin una plato de comida, el PAE y todos me ayudan.." (C86)</i></p> <p><i>"Al medio día los que no atendí ese día vienen a comer igual"(C72)</i></p> <p><i>"Nadie se me va de aquí sin un tetero y con vaso porque la chupa hace daño..." (C78)</i></p> <p><i>"Los muchachos juegan, dibujan, hacen sus tareas..." (C44)</i></p> <p><i>"Aquí hay de todo cuidado, los baño cuando es necesario, los alimento, juegan y hacen actividades pedagógicas..." no pasamos ninguna efeméride, a fecha patria, actividades con los juegos tradicionales, las tradiciones en carnaval, cruz de mayo, semana santa, navidad... hacemos muñecas de trapo (C95)</i></p>

La voz de Maritza es elocuente en sí misma, sus relatos nos permiten adquirir conciencia acerca de la profundidad de los vínculos que nos relacionan con nuestro entorno, es decir, con nuestro propio ser y los otros. Propone Jodorowsky (2011), hay que saber colocarse dentro del árbol genealógico de cada uno y entender que no sólo es pasado, ya que está vivo y presente en el interior de cada uno de nosotros.

En la Educación Inicial, se concibe el rol del/la educador/a como mediador/a de experiencias de aprendizaje. La mediación permite que el niño y la niña logren aprendizajes, gracias al apoyo de los demás y de la cultura. En consecuencia, requiere de un conocimiento profundo del desarrollo del niño y la niña, de las formas como aprende, de sus derechos, sus intereses, sus potencialidades y de su entorno familiar y comunitario, pero sobre todo de una condición humana que enseñe con el ejemplo.

En definitiva se aspira que el/la docente o adulto significativo en su rol de mediador(a), organice y planifique las actividades en función de las experiencias que dan lugar a los aprendizajes; todo en concordancia con la situación, de allí que resulte primordial la pertenencia que muestra Maritza con su comunidad, el amor por la naturaleza que la rodea y su interés en las manifestaciones y costumbres venezolanas que la llevaron a realizar sus estudios de maestría en Desarrollo Cultural.

El perfil del maestro de Educación Inicial fue realizado por la Comisión Nacional de Formación Docente del Nivel de Educación Preescolar durante los años 1997-2003. El perfil posee tres dimensiones las cuales permiten detallar los rasgos deseados, sin pretender ser excluyentes o absolutas, fueron consideradas relevantes para su definición a la luz de las sugerencias e investigaciones realizadas. (Ministerio de Educación y Deportes, 2005).

En concordancia con las Bases del Currículo de Educación Inicial (ob. cit.), la definición del perfil obliga a considerar, en la formación docente, lo planteado por la UNESCO (2006) con relación a los cuatro pilares del conocimiento; así el perfil apunta a una formación integral profundamente humana que reúna tanto aspectos personales, afectivos, actitudinales, intelectuales y habilidades como su relación con los demás. Estos pilares están asociados a los distintos roles y competencias del docente requeridos en la cotidianidad de la acción pedagógica. La formación guarda, además, relación con las tres dimensiones del perfil que se proponen a continuación:

1) Personal

Está asociada al pilar del conocimiento: *"Aprender a ser"* en el contexto de una democracia genuina, desarrollando carisma personal y habilidad para comunicarse con efectividad. Esta dimensión contempla el desarrollo global de la persona: cuerpo y mente, inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual, espiritualidad, además del desarrollo de la creatividad e imaginación y de la capacidad para actuar de acuerdo a un conjunto de valores éticos y morales.

2) Pedagógica – Profesional

Esta dimensión se relaciona con dos pilares del conocimiento, en el primero *"Aprender a conocer"* se enfatiza la necesidad de adquirir los instrumentos del pensamiento para aprender a comprender el mundo que lo rodea, al menos lo suficiente para vivir con dignidad, desarrollar sus capacidades profesionales y comunicarse con los demás. El maestro siente el placer de comprender, de conocer, de descubrir e indagar. Esto implica conocer acerca de la cultura general y de los saberes específicos, lo cual demanda un aprendizaje permanente por parte del docente.

En el segundo pilar, "*Aprender a hacer*"; se prioriza la necesidad de poder influir sobre el entorno propio. Para la formación profesional se requiere del desarrollo de un conjunto de competencias específicas asociadas al comportamiento social, la capacidad de iniciativa y la de asumir riesgos, implica, además, el desarrollo de habilidades que faciliten el trabajo en equipo con los niños y niñas.

3) Social – Cultural

Esta dimensión se vincula con el pilar de conocimiento: "*Aprender a convivir*", para participar y cooperar con los demás en la realización de todas las actividades humanas. Aquí es necesario priorizar la convivencia junto a otros respetando la diversidad cultural y personal. Ello implica la existencia de una educación comunitaria, basada en el trabajo, la participación, la negociación, la crítica y el respeto, donde los derechos y deberes de los ciudadanos sean considerados.

Maritza ha sido modelo cabal de este perfil contextualizado en situaciones de extrema crisis y conflictividad social. Resulta estoico cumplir con este perfil dando valor a la historia constitutiva del ser, haciendo de tu propia existencia un homenaje a quienes te formaron y cumpliendo con afecto y a la vez firmeza con los valores más destacados como el de la equidad y la justicia a la hora de trabajar con personas que en definitiva se traduce en el respeto a la diversidad y el valor humano. El privilegiar los saberes en contextos reales más que ideales, valorando la importancia de la heterogeneidad de la educación, estableciendo una relación indivisible entre la teoría y la praxis y cumpliendo con un alto sentido democrático, resulta un acto heroico.

Maritza nos ha mostrado que se *es* en el contexto, en una dinámica histórico-cultural, ella está tejida en la intersubjetividad de la vida cotidiana, desde esta

posición lo que sucede en cada territorio es algo particular y ocurre de acuerdo a las interrelaciones que allí se den, es como el ser siendo heideggeriano, la existencia que se forja en lo cotidiano y que se salva de todo determinismo. Ello

(...) implica un reconocimiento a la historia personal y social de cada persona y a las maneras particulares de articularla en la biografía... (...) desplegar su subjetividad y su identidad, para desde este reconocimiento del pasado y posicionamiento en el presente, poder actuar en el mundo, crear nuevas condiciones, participar en procesos de transformación (Alvarado, et al, 2012, p. 62).

La vida misma de Maritza nos muestra una postura esperanzadora que se proyecta a las infancias: en cualquier circunstancia pueden darse construcciones subjetivas liberadoras.

la construcción de la realidad, nos ayuda a comprender cómo los seres humanos nos autoproducimos socialmente, al mismo tiempo que creamos y resignificamos permanentemente los marcos simbólicos de la cultura y el mundo de las relaciones sociales y su expresión normativa, desde los cuales vamos configurando nuestras maneras particulares de ser con sentidos propios (subjetividad), y nuestras maneras compartidas de actuar en el marco de una determinada cultura (identidad), a través de procesos de individuación y socialización (ob. cit., p. 59).

En conclusión, el sujeto se manifiesta como un ser activo, dinámico, resuelto, diligente, pensante, responsable de sí mismo, frente a las circunstancias que le rodean y de las cuales él mismo puede llegar a ser y no solamente como alguien que responde a las vicisitudes del contexto en el cual vive. Al igual que Maritza los niños, niñas y jóvenes no son “víctimas-pasivas”, tampoco el país,

tienen capacidad de movimiento, transformación y cambio. En el proceso de construcción de la subjetividad, constantemente se están preguntando por su existencia y por el mundo, abiertos a los otros que comparten su condición de persona, "*además de cognición razón y lenguaje, son sensibilidad, cuerpo, emociones, anhelos, tradiciones, sentimientos, es decir, son historia en construcción, son experiencia vital*". (ob. cit., p. 65).

Referencias

- Alvarado, S; Luna, M.; Ospina, H.; Patiño, J.; Quintero, M.; Ospina, M.; Tapia, L y Orofino, M. (2012) Las escuelas como territorios de paz. Construcción social del niño y la niña como sujetos políticos en contextos de conflicto armado. Buenos Aires: CLACSO
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV). Gaceta Oficial N° 5.453 Extraordinaria del 24 de Marzo del 2000. Caracas. Venezuela
- Ferrarotti, F (1981) Storia e storie di vita. Roma-Bari: Laterza.
- Ferrarotti, F (1991) La Historia y lo cotidiano. Barcelona: Península.
- Fornet-Betancourt, R. (2009). Interculturalidad en procesos de subjetivización. Reflexiones de Raúl Fornet-Betancourt. México, D.F: Consorcio Intercultural
- Giménez Béliveau, M., (2006) Estrategias de investigación cualitativa. Barcelona: Gedisa.
- González M, J. (2007). Historias de vida y teorías de la educación: Tendiendo puentes. Encounters of Education, v8, pp. 85-107.
- Jodoroswky, A. (2011) Metagenealogía El árbol genealógico como arte, terapia y búsqueda del yo esencial. México: Siruela
- Ley Orgánica para la Protección del Niño y Niña y del Adolescente (LOPNNA),. Gaceta Oficial N° 5.266 Extraordinaria del 2 de Octubre de 1998.

- Maganto C. (2010) Utilidad clínica de la autobiografía. *Revista de Psicoterapia*, 21(82-83): 83-105
- Mcgoldrick, M. (2015). *Genograma en la evaluación familiar (Terapia Familiar)*. España: Gedisa.
- Ministerio de Educación y Deportes (2005). *Bases curriculares de Educación Inicial*. Caracas: Dirección de Educación Preescolar.
- Ministerio de Educación y Deportes, (2004) *Proyecto Simoncito. Educación inicial de calidad. Política de atención integral para los niños y niñas entre cero y seis años*. Caracas.
- Ricoeur, P. (1997). *Narratividad, fenomenología y hermeneútica*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Sanmartín, R. (2003), *Observar, escuchar, comparar, escribir. La práctica de la investigación cualitativa*. Barcelona: Ariel Antropología.
- Sanz Hernández, A (2005) *Investigación social: potencialidades y limitaciones de las fuentes orales y los documentos personales*. Asclepio-Vol. LVII-1-Universidad de Zaragoza.
- Shützenberger, A. (2006). *Ay, mis ancestros*. Recuperado de <http://www.archetipos.com/wp-content/uploads/2014/10/Ay-mis-abuelos.pdf>.
- UNESCO (2006) *Venezuela. Programas de atención y educación de la primera infancia (AEPI)* Ginebra, (Suiza): Oficina Internacional de Educación de la UNESCO (OIE).

UNA MIRADA REFLEXIVA DEL CURRÍCULO COMO CENTRO DE LA LABOR EDUCATIVA, DESDE EL PRISMA DEL PENSAMIENTO TRANSCOMPLEJO. CASO: TRANSFORMACIÓN CURRICULAR POR COMPETENCIA DE LA UNIVERSIDAD DE CARABOBO

A REFLECTIVE LOOK AT THE CURRICULUM AS A CENTER OF EDUCATIONAL WORK, FROM THE PRISM OF TRANSCOMPLEX THOUGHT. CASE: CURRICULAR TRANSFORMATION BY COMPETENCE OF THE UNIVERSITY OF CARABOBO

Oswaldo José Noguera Gotopo

ojnoquera1@gmail.com

ORCID 0000-0002-9018-9489

Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo, Valencia, Venezuela

Recibido: 22/07/2019 – Aprobado: 28/10/2019

Resumen

En el presente documento se realiza una reflexión del currículo como centro de la labor educativa, tomando como centro de análisis el currículo universitario caso la transformación curricular por competencias en la Educación Universitaria bajo el enfoque Ecosistémico Formativo de la Universidad de Carabobo autoras Dra. Marilín Durant y la Dra. Omaira Naveda, pero emergido desde el pensamiento Transcomplejo. Se comienza con un balance sobre el concepto de currículo en busca de precisiones conceptuales, la relación entre sociedad-educación y currículo. Posteriormente, se argumenta sobre el pensamiento transcomplejo y su concatenación con el currículo, describiendo los puntos trascendentales del enfoque, los aportes para la comunidad universitaria y nuestro país del modelo curricular presentado por las autoras Durant y Naveda (2013).

Palabras Clave: Currículo, Educación, Sociedad, Transcomplejidad.

Abstract

In this document, a reflection of the curriculum as the center of educational work is carried out, taking as a center of analysis the university curriculum in case of curricular transformation by Competencies in University Education under the Formative Ecosystem approach of the University of Carabobo authors Dra. Marilín Durant and Dr. Omaira Naveda, but emerged from Transcomplex thinking. It begins with a balance on the concept of curriculum in search of conceptual details, the relationship between society-education and curriculum. Subsequently, it is argued about trans-complex thinking and its concatenation with the curriculum, describing the important points of the approach, the contributions to the university community and our country of the curricular model presented by the authors Durant and Naveda (2013).

Keywords: Curriculum, Education, Society, Transcomplexity

Introducción

En el presente artículo se realiza una reflexión del currículo como centro de la labor educativa, tomando como punto de discusión el currículo caso la transformación curricular por competencias en la Educación Universitaria bajo el enfoque Ecosistémico Formativo de la Universidad de Carabobo, propuesto por las autoras Dra. Marilín Durant y la Dra. Omaira Naveda, bajo el enfoque del pensamiento Transcomplejo, ya que ello implica una nueva forma paradigmática, con una visión del mundo o episteme que emerge para dar múltiples posibilidades de reentender y resignificar la realidad.

En la primera parte del artículo se realiza un balance sobre el concepto de currículo en busca de precisiones conceptuales, la relación entre sociedad-educación y currículo, desde una mirada Axiológica.

Posteriormente, se argumenta sobre el pensamiento transcomplejo como vía para transitar caminos y trascender en los complejos escenarios de una sociedad global de conocimiento y su concatenación con el currículo, finalmente se describen los puntos trascendentales para la comunidad universitaria del enfoque Ecosistémico Formativo abordado en la Universidad de Carabobo, su significado de la pertinencia curricular, se reflexiona acerca del propósito del diseño curricular, el modelo curricular y los ejes epistemológicos del enfoque ecosistémico formativo.

El currículo: precisiones conceptuales

Algunos autores definen el currículo como curso general de aprendizaje y enseñanza sistemáticamente organizado, entre otros los siguientes autores:

(Picardo, 2004; Posner, 1998; Díaz, 2003; Taba, 1974) A continuación se presenta algunas variedades de significados de currículo bajo los cuales se conceptualiza el término para que sirva de faro orientador. En tal sentido, persiguiendo el origen del significado del concepto currículo, la palabra currículo es un sustantivo de origen latino que traduce literalmente “curso o pista donde se corre”. En su mismo origen etimológico sugiere avance y progreso, planteando el dilema teleológico y el dilema existencial de la educación.

El currículo este se presenta como un elemento situado en un contexto social, es un término que genera mucha controversia, su significado tiene un carácter polisémico que admite numerosas y diferenciadas definiciones determinadas generalmente por las perspectivas sociales, históricas, antropológicas, epistemológicas y educativas.

En este contexto, Rodríguez (1985), afirma que *“con el mismo nombre currículo se designan aspectos diferentes que van desde un diseño global de las metas educativas, hasta la totalidad de acontecimientos escolares y extraescolares a los que se ve sometido un sujeto inmerso en el sistema educativo”* (p.21). Es así como, tradicionalmente se ha venido utilizando el término curriculum para hacer referencia al conjunto de materias que conforman un nivel educativo.

En la actualidad, sigue siendo materia de debate debido al grado de indefinición en algunos casos dentro del sistema educativo, sin embargo, dicho término se utiliza para designar una serie de conceptos específicos, relacionados con la acción educativa, por medio de los cuales se identifican el qué, el cómo y el cuándo de lo que hay que enseñar y evaluar.

En este sentido, el concepto de currículo también depende de quién hace la definición, de sus intereses, su apego a determinadas líneas de pensamiento, su ideología, su forma de pensar la educación, también se puede visualizar el currículo desde un concepto más amplio, el cual debe trascender de las visiones cerradas y parceladas, para acceder hacia nuevas reflexibilidad intersubjetiva en el proceso formativo de la esencial integralidad humana, que no se ciña solamente al plano de los contenidos sino que incluya también las metodologías a emplear, la secuencia de las acciones relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje y su evaluación. Se debe incluir una filosofía educativa como elemento sustentador, unos valores, competencias, estrategias didácticas, recursos y caracterizado para el desarrollo de procesos de pensamiento creativo y crítico.

Por lo tanto, el currículo no se puede reducir al plan que lo enuncia, ignorando la acción y los resultados de la educación. En primer lugar, porque un instrumento prescriptivo inflexible que pretenda guiar y corregir el curso de la acción educativa hasta en sus más mínimos detalles no es un currículo, sino una imposición autocrática. El currículo por principio debe ser democrático, en su diseño, desarrollo y evaluación con innovación constante para detectar si los conocimientos, habilidades y destrezas que pretenden mejorarse en el estudiante son los que requieren las sociedades del conocimiento.

En este sentido se presenta el currículo a manera de orientación, siguiendo a Stenhouse (1998), como *"una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a una discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica"* (p. 31).

Sobre la base de las consideraciones anteriores, el termino currículum queda abierto la posibilidad de múltiples discusiones críticas desde las diversas perspectivas de la vida cotidiana. De manera que no se entiende el currículum, para los fines de este artículo, como una sumatoria de contenidos que conforman un determinado plan de estudios. Se asume, en cambio, que el currículum expresa un proyecto de formación; esto es, hace posible la edificación para un determinado tipo de ser humano y con él de un proyecto de sociedad vinculado a un proceso educativo en los escenarios científicos, culturales, ecológicos, económicos, tecnológicos, y de esta manera construir la formación integral del ser humano.

Sociedad-educación y currículum, desde una mirada axiológica

Se ha discutido mucho y se discutirá sobre la naturaleza de la educación, su papel en la sociedad, conviene reflexionar sobre el concepto de educación. ¿Qué podemos entender por educación? Para algunos, la educación ha sido percibida como un puente que conduce hacia el camino para desarrollar un país con el fin de alcanzar el progreso, para otros pensadores como Faure (1972) la entiende como el proceso cultural que busca la eclosión y el desarrollo de todas las virtualidades del Ser y su sociedad, en fin educar es humanizar para la felicidad.

En este contexto, ¿Cuál sería el papel principal de la educación en el desarrollo de las sociedades y grupos humanos? Ahora bien, en la actualidad, la educación debe ser generadora de principios de valores para la transformación de la sociedad con ciertos fines, por ejemplo, la formación de un ciudadano crítico, que sea capaz de transformar la sociedad en beneficio

del país, en los escenarios científicos, éticos, culturales, tecnológicos, ecológicos y económicos.

En el marco planteado anteriormente, se puede afirmar que la educación tiene una estrecha relación con la sociedad, y con las formas pedagógicas propias de cada país y su cultura. De manera que, el vínculo existente entre educación y sociedad se argumenta justamente y se expresa en el currículo.

Es así como, el currículo sirve de herramienta para la educación, a fin de formar a un ciudadano con una estructura dinámica bio-psico-social, capaz de formarse en todas las dimensiones: social, espiritual, física, psicología e intelectual, tendiendo como base *los valores* que servirán de apoyo para alcanzar el desarrollo de sus habilidades de pensamiento. De esta manera, se desea desde la escuela *Educar para la vida* y educar para cultivar el ser, desde esta perspectiva el currículo educativo debe generar una huella indestructible en los docentes que sean capaces de humanizarse y respaldar las necesidades de sus estudiantes y de la sociedad.

Por consiguiente, los constantes cambios que ocurren en la sociedad imponen a los sistemas educativos la necesidad de innovar en todas las estructuras que tiene que ver con el hecho educativo, es por ello que la educación es esencial para el desarrollo humano, inclusivo y sostenible promovido por sociedades del conocimiento capaces de enfrentar los desafíos del futuro con estrategias innovadoras. En este nuevo siglo de escenarios complicados, la educación debe ser promotora de principios y valores éticos para el desarrollo integral de una sociedad cada vez más exigente.

En este sentido, la UNESCO (2016) sostiene, que la educación es un derecho humano fundamental y un derecho habilitador, la cual debe apuntar al pleno desarrollo de la personalidad. La Educación es concebida como un bien social

y un derecho universal humano para promover el entendimiento, la tolerancia, la amistad y la paz. La nueva agenda de educación resumida en el Objetivo 4 (UNESCO) es holística, ambiciosa, deseable y universal, está inspirada por una visión de que la educación transforma las vidas de las personas, las comunidades y las sociedades. Está basada en los derechos, está inspirada en una visión humanista de la educación y el desarrollo, con base en los principios de la dignidad humana, los derechos igualitarios, la justicia social, la paz, la diversidad cultural y la responsabilidad compartida.

Ante la situación planteada, acerca de la relación educación-sociedad, se puede afirmar que, la educación ha sido percibida como el riel que guía hacia el camino para desarrollar un país, en el que se desenvuelve hacia una sociedad para el avance y progreso, de modo que la sociedad, es el todo, ya que es el ambiente o contexto donde transitan los ciudadanos, en ellos actúan diversos aspectos que son de suma importancia para el desarrollo de la educación, lo cual constituye la más clara expresión del vínculo entre educación y sociedad.

Al hilo de las consideraciones anteriores, la hoja de ruta y la clave está en el currículo en su significado más omnicomprendivo el cual servirá para determinar el carácter y la práctica de una enseñanza creativa, investigativa e innovadora ya que este se debe presentar como un elemento situado en un contexto social; desde una mirada compleja e interdisciplinaria. Suárez (2002), sostiene que el currículo incluye elementos explícitos e implícitos. Los explícitos o manifiestos están constituidos por normas, políticas, contenidos, plan de estudios, programas, requisitos exigidos por la institución educativa en función de la obtención de una titulación. Por otro lado, el implícito, latente, subyacente u oculto, incluye los aspectos no planeados, no oficiales; pero que influyen en las metas educativas como las experiencias consciente vividas,

valores, actitudes y destrezas adquiridas mediante las interacciones que se suceden diariamente en el escenario educativo.

De este modo, hay que prestar atención no sólo a lo que se denomina el currículo explícito, sino también al currículo latente u oculto, debido a que los elementos que pudieran estar implícitos en él inciden en el reforzamiento de los conocimientos, procedimientos, valores y expectativas más acordes con las necesidades e intereses de la sociedad. El currículo oculto se asocia a todas aquellas prácticas, enseñanzas, comportamientos, actitudes, valores que se activan en la práctica social y que son producto de la interacción entre los miembros de una comunidad escolar. Su acción en la vida de la comunidad escolar es subyacente, latente y paralela a la práctica en la comunidad escolar.

Cabe destacar, que la educación se operatiza con el currículo. Entonces toda su realidad estructural y funcional, tiene que estar vinculada. Por lo tanto en este contexto, las consideraciones de carácter axiológico son ineludibles y son motivo de reflexión en lo ético, lo moral, la virtud. Visto así, lo ético, lo moral debe estar presentes en la educación en todos los niveles y las modalidades para que realmente se forme en la pluralidad, la otredad, la tolerancia y el sentido social con conciencia planetaria. A continuación se presentan los siguientes interrogantes: ¿El currículo ha formado para la virtud? ¿Es la virtud a la naturaleza del currículo? ¿Dónde están los valores?

Ahora bien, los sistemas educativos, se esfuerzan a formar profesionales con firmes competencias técnicas con la debida fundamentación teórica, pero esa pretensión por lograr eficiencia y eficacia en la formación de profesionales, habitualmente es bajo un currículo prescrito que generalmente se caracteriza por una estructura impositiva ignorando la versatilidad de las reacciones y condiciones humanas.

Sin embargo, no se visualiza o se dedica tiempo a reflexionar sobre la posibilidad de formar valores y actitudes en el estudiantado ni a la creación de las condiciones adecuadas para vivenciar dichos valores, para contribuir a la formación integral del ser bajo la perspectiva humanista, con cualidades morales que les permitan ser individuos sensibles, capaces de vivir con plenitud como seres humanos en las dimensiones personales y sociales con una educación moral y ética en el plano social.

En este contexto, Morín (2002) señala que *“la condición humana debería ser objeto esencial de cualquier educación”* (p.19). En tal sentido la dimensión axiológica es importante. Por tanto, es tarea fundamental en el sistema educativo crear espacios interdisciplinarios, dialógicos, propicios para establecer los fundamentos de una práctica pedagógica axiológica, dotado de cultura humanística. En consecuencia, se hace necesario dar relevancia al currículo subyacente con la misma intencionalidad del prescrito ante las exigencias de la sociedad actual. Por consiguiente, los contenidos transversales dentro de los currículos deben responder a problemáticas sociales actuales y relevantes desde una dimensión ética.

La transcomplejidad un nuevo modo de pensar y construir el currículo

En el caminar por este nuevo siglo se presenta un nuevo modo de pensar la ciencia, el paradigma transcomplejo como una opción ideológica, la cual nos orienta a un nuevo modelo de pensamiento para interpretar el entorno que nos rodea, es un enfoque emergente para producir conocimiento complejo y transdisciplinario.

El pensamiento transcomplejo es una nueva forma paradigmática en la educación, el cual nos acerca a la ciencia, el arte, la poesía, a nuestra

cotidianidad, sin lugar a dudas no atrapará todo lo inmerso en la realidad, pero sí brindará una nueva vía de reflexión para educadores, el cual generará una interacción del hombre con su multidimensionalidad y con la multireferencialidad de la realidad que permita deconstruir un tejido educativo de acuerdo a nuestros tiempos.

Vivimos en un mundo cambiante, incoherente, contradictorio lleno de bifurcaciones y paradójico, donde los movimientos y evolución en la ciencia desbordan las insuficiencias de las visiones reduccionistas y simplificadoras de la realidad. Tratar de continuar con un modelo curricular enlatado, fijo e inmutable sobre una base en equilibrio estable, donde un grupo de expertos en educación dan las directrices del Diseño Curricular necesario para alcanzar un proceso de aprendizaje y enseñanza ideal, ya no es posible, hay que aventurarse a hablar de nuevas interpretaciones producto de la visión sistémica e integradora de la educación, y más aún de un currículo para la vida y planetario, hay que hablar de un currículo más allá del currículo, es una invitación a soltar las amarras de los currículos prescritos.

El pensamiento complejo, abre nuevos caminos hacia lo interrelacionar e irreductible como fuente constitutiva de un universo investigativo, asociado a indagaciones profundas acerca de la multidimensionalidad de la existencia humana, a la fenomenología social y cultural; es decir, la complejidad como modo de pensar, es así, como en este sentido, acota Ugas (2006), "*articula lo desarticulado sin desconocer sus distinciones, es comprender la concurrencia, el antagonismo y la complementariedad de los contrarios al conjugar certeza con incertidumbre*" (p. 12).

Desde este prisma de la realidad, la complejidad comprende todo aquello que clarifica, ordena y precisa el conocimiento, pero integrando las disciplinas del

saber, para generar conocimiento multidimensional. En la sociedad global, no es posible pretender investigar realidades complejas con las viejas estructuras de un pensamiento simplificador, desintegrador y parcelado, con los agotados posicionamientos epistemológicos fragmentados de producir conocimientos; por lo tanto, es necesario asumir la complejidad como un modo de pensar para poder sentir la vida a plenitud, se trata de activar los cinco sentidos en forma simultánea en el viaje del pensamiento. Por lo tanto, el ser humano es examinado desde el pensamiento transcomplejo y de la multidimensionalidad de la existencia humana como lo refiere Morín (2002), "*el ser humano es a la vez físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico y espiritual*" (p. 36).

Todos estos planteamientos, denotan que la discusión acerca del pensamiento transcomplejo como opción epistemológica para abordar el currículo transcomplejo, el cual se enriquece con los aportes de la transdisciplinariedad y la complejidad del pensamiento, por consiguiente todas estas ideas inmanentes desde la perspectiva transcompleja abre nuevos caminos e implica asumir una actitud cosmovisionaria indispensable para la emergencia de un espíritu libre y desafiante, abierto a las múltiples conexiones de los saberes provenientes de las distintas disciplinas del conocimiento.

A la luz de estas consideraciones, Villegas (2006) sostiene, "*la transcomplejidad es un nuevo modo de producir conocimientos transdisciplinario, adoptando una posición abierta, flexible e inacabada, integral y multivariada, donde lo cualitativo, cuantitativo y lo dialéctico se complementan en una relación sinérgica, configurando una matriz epistémica multidimensional.*" (p.35), es decir, es una visión del mundo que emerge para dar múltiples posibilidades de reentender y resignificar la realidad. En pocas palabras se pretende un saber abierto no parcelado, no reduccionista y reconocer lo inacabado e incompleto del conocimiento.

Por otro lado, es oportuno señalar lo expresado por Villegas y Schavino (2017):

Cuando se aborda la Transcomplejidad la partícula Trans no se usa como prefijo de la palabra, mucho menos para sugerir algo que va más allá de la complejidad. De hecho lo transcomplejo como concepto no está concebido para trascender ni para reventar nada, sino para edificar un enfoque epistémico sustentado en la articulación de dos matices teóricas, lo complejo y lo transdisciplinar (p.62).

En atención a todos estos planteamientos se formulan los interrogantes en sintonía con el contexto descrito y para seguir avanzando en el artículo: ¿Es posible pensar en el currículo desde una perspectiva transcompleja?, ¿De qué manera se podrá realizar un modelo curricular bajo el enfoque de competencias desde una visión compleja?

¿Cuáles son las regiones que se deben desafiar desde la transcomplejidad del pensamiento, desde sus bases ontoepistémicas para la formación de un currículo transcomplejo Ecosistémico Formativo?, ¿Cuáles son los argumentos que nutren el diseño curricular tomando como base la transcomplejidad desde la rigurosidad científica? Entonces, es así como el currículo universitario visto bajo el prisma transcomplejo, ofrece las respuestas y provee las herramientas necesarias para incorporar conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, valores; que coadyuvarán a mejorar las condiciones de vida humana.

Al hilo de estas interrogantes descritas, aproximarse a la realidad del hombre implica asumirlo como un ser multidimensional y transcomplejo, es decir, único e individual de cara en la realidad en que vive nuestra sociedad actual pero con alternativas para afrontar los bucles sociales que desde hace

décadas se han tratado de resolver de manera lineal, sobre una realidad que es metaespiral y compleja.

Es así como, el ser humano posee diversas características: biológicas, psicológicas, sociales y trascendentales con las cuales debe establecer un equilibrio a fin de poder desarrollarse de forma armónica. Parece una emergencia la necesidad de virar el tejido educativo, para hacerlo entretelar en lo social, científico y todo aquello que hace necesario pensar en un ser humano más espiritual, ecológico, sensible, fluctuante, creativo, innovador, con formación humanizadora, solidario y visión planetaria.

Al referirnos a la visión planetaria, aludimos tal como lo señala Morín, Ciruma y Motta (2003), "*la misión de la educación de la era planetaria es fortalecer las condiciones de posibilidad de la emergencia de una **sociedad - mundo** compuesta por ciudadanos protagonistas, conscientes y críticamente comprometidos en la construcción de una civilización planetaria*" (p.122). Es decir, la educación debe reconocer la realización del ser en sí mismo e integrarlo en diversas dimensiones pero con la participación de todos actores del quehacer educativo.

El currículo por competencia bajo el enfoque ecosistémico formativo

El sistema educativo estuvo estampado dentro de la educación tradicional por un marcado adiestramiento de repetición y rigidez dentro de una entronización de la memoria con firmes competencias técnicas con la debida fundamentación teórica, lo cual convergió en una excesiva confianza en el conocimiento, ignorando la versatilidad de las otras cualidades que poseen los seres humanos. De esta manera, se puede afirmar el currículo que aún prevalece en la mayor parte de los sistemas educativos, consiste en una

relación de temas prescritos para cada nivel de enseñanza, cada uno con un programado número de horas por semana y año, así como los objetivos y contenidos que son previstos para cada nivel.

De tal realidad hay que tener presente que, el hombre como ser armónico debe establecer un equilibrio vinculado a las dimensiones biológicas, psicológicas, sociales y trascendentales, pero a la vez sea capaz de reconocer y convivir, con el resto de sus semejantes.

De esta forma, este diseño propone la integración de todos los elementos del saber (Ser; Hacer, Conocer y Convivir), lo cual conlleva a pensar sistémicamente en la unidualidad. De esta óptica, surgen todas estas ideas y el diseño de las autoras Durant y Naveda (2013), **Enfoque Transcomplejo Ecosistémico Formativo**, el cual queda definido de la manera siguiente:

La noción de competencia que asumimos desde una episteme transcompleja, nos refiere a: "un ser humano que pone de manifiesto su idoneidad para la apropiación autónoma del saber (conceptual-procedimental-actitudinal) y su aplicación comprensiva en diversos contextos de interacción. Ello, implica el desarrollo de procesos de pensamiento caracterizados por la creatividad, la criticidad, la reflexibilidad y la intersujetividad, lo cual ha de permitirle la construcción de un Proyecto de Vida, en el cual ha de hacer uso responsable de su libertad para contribuir con autoeficacia y autoderminación al logro de su propio desarrollo y el de una sociedad sostenible, desde la concepción de una ciudadanía en alteridad, coexistencialidad, basada en el respeto a la diversidad y la biodiversidad (p.52).

Es así como en la Universidad de Carabobo asumió el enfoque de competencia emergido y concatenado con el pensamiento transcomplejo, al reafirmar como centro de su ser y quehacer la formación integral de un ser humano, es decir, se parte de un visión transcompleja centrada en la formación de un ser

competente percibido de una manera integral que busca alcanzar su plenitud humana.

En este contexto, la educación en este siglo es entonces un proceso transcomplejo, es un conjunto de saberes que se fusionan con medios múltiples, que ameritan el trabajo de varias disciplinas, dando fortaleza a esta premisa, las autoras Durant y Naveda (2013) precisan

La educación debe hacer suyo el enfoque de la complejidad ofreciendo a las personas la oportunidad de comprender el mundo donde viven. Además, debe proporcionarle los elementos suficientes para conocerse y respetarse, así como, entender al mundo que les rodea en toda su complejidad, interaccionando armoniosamente con los demás con un sentido de vida congruente. (p. 49).

Modelo curricular para la formación integral de un ser competente.

Las autoras Durant y Naveda (2013) exponen, el propósito es "*proporcionarle al participante oportunidades de aprendizaje que le permitan con autonomía y eficacia, su autodesarrollo dentro de los complejos escenarios científicos, tecnológicos, económicos, culturales, ecológicos y sociolaborales características del mundo actual; desde perspectivas inter y transdisciplinarias en los diversos ámbitos*". (p.50)

En tal sentido, la Universidad de Carabobo, asume el Modelo Curricular que diferencia e integra las competencias genéricas y transversales con las específicas de las áreas disciplinares, propias de las diversas carreras que conforman su oferta académica para la formación integral de un Ser Competente, desde una perspectiva Ecosistémica.

Para lograr lo antes señalado, plantea el desarrollo de nueve ejes: el hombre como ser ecosocial, la naturaleza empática del ser humano, la Ecopedagogía (educar para la sostenibilidad y la solidaridad), la interacción dialógica y dialéctica, multiculturalismo e interculturalidad, ciudadanía y planetariedad, el aprendizaje como un proceso investigativo, creador e innovador, bioética (ética de la vida) y un modelo integrador de saberes.

Para asegurar los nueve ejes ontoepistémicos que integran el enfoque Ecosistémico Formático, diseñan las autoras la competencia a lograr en cada uno de estos ejes de formación, con sus respectivos indicadores de logro.

Reflexiones del currículo como centro de la labor educativa

El siguiente artículo constituye una invitación a reflexionar sobre los propósitos educativos expresados en el currículo, ya que este es un proyecto de construcción para la formación de una determinada persona y con él la sociedad, siendo el enlace la educación, la cual es el fundamento que ayudará a mejorar la vida en el contexto social y familiar en el desarrollo de formación del ciudadano.

En este sentido, las universidades se presentan como mediadoras en la formación del caudal humano, aspecto imprescindible para lograr el desarrollo y progreso social que todas las sociedades desean. Estas casas de estudios viven en las sociedades como instituciones proveedoras de conocimiento y pensamientos renovados y a lo largo del tiempo son generadores e impulsoras para el avance de la humanidad, así como su desarrollo desde el punto de vista, tecnológico, científico y bienestar social.

En este contexto de ideas, la Universidad de Carabobo ha dado un giro innovador en la educación universitaria venezolana en su misión formadora, y afrontar la multiplicidad de circunstancias planteadas globalizadas de incertidumbre-complejidad y en tal sentido realizó una transformación curricular por competencias (Autoras Dra. Durant y Dra. Naveda) para generar capacidades para construir nuevos senderos, reinventando reglas para los nuevos escenarios, bajo el enfoque ecosistémico formativo emergido en la mirada del pensamiento transcomplejo con una visión intuitiva, creativa, e interactiva, para la formación integral de un ser humano que trascienda en los complejos escenarios de una sociedad global del conocimiento y en este sentido dar respuesta a los nuevos retos, nuevas miradas para asumir su rol en la educación de este siglo.

Es así como, este modelo curricular diferencia e integra las competencias genéricas o transversales con las específicas de las áreas disciplinares para la formación integral de un Ser competente, desde una perspectiva ecosistémica. En tal sentido, la noción de competencia que se asume es desde una episteme transcompleja, no orientado a la uniformización del saber, pero si referida a un ser humano que pone de manifiesto su idoneidad para la apropiación autónoma del saber (conceptual, procedimental, actitudinal) en diversos contextos de su cotidianidad y proporcionarle la oportunidad de aprendizaje, desde la perspectiva inter y transdisciplinaria.

Desde esta perspectiva se asume la complejidad como una realidad compuesta por un gran número de elementos de distintas clases, relacionados de muchas maneras, entonces la transcomplejidad tiene por finalidad la comprensión del mundo presente desde el imperativo de la unidad del conocimiento. Para lograr lo antes señalado, el modelo plantea el desarrollo de nueve ejes, es así como el conocimiento es visto como la integración de

saberes y no como el resultado aislado de uno de ellos. De esta forma, el diseño se centra en unidades curriculares interdependientes, integradas a su vez en módulos por competencias que facilitan el manejo complejo y multidimensional del aprendizaje humano desde la interacción dialógica y dialéctica con una visión que pretende ir más allá de lo interdisciplinario para buscar aproximarse a lo transdisciplinario en la construcción del conocimiento

Con base a estos planteamientos, y con sinergetica relacional, el enfoque con este entramado de ideas, representa entonces un compromiso y un reto para la Universidad de Carabobo, el cual será lograr un hombre competente más allá de la mera formación académica para trascender a la formación integral de un ser humanista, critico, racional, con conciencia personal y planetaria, es decir, un sujeto en proceso, en permanente construcción: sujeto no acabado, por lo tanto se hace necesario rechazar las posturas tradicionales de enseñanza que encierran, encasillan y mutilan el avance y formación del ser humano.

Para finalizar, se considera pertinente señalar algunos de los aportes para nuestro país del modelo curricular presentado por las autoras Durant y Naveda (2013):

-) El Enfoque por Competencias Transcomplejo Ecosistémico Formativo, rompe con las estructuras del pensamiento academicista parcelado para aproximarse a nuevas concepciones y dimensiones de aprendizaje.

-) Se busca la integración de los saberes, actitudes y el hacer de variadas disciplinas relacionadas.

-) Propone una educación con óptimos niveles de calidad, a fin de que los egresados logren consolidar las competencias específicas de un perfil académico profesional que les permita insertarse con idoneidad en las exigencias de un mundo global.
-) Valora las competencias desde una perspectiva transcompleja, pues abarca el desarrollo idóneo de todas las dimensiones del ser humano (física, afectiva, emocional, social, ecológica, moral, ética, y cognitiva intelectual).
-) La formación de los estudiantes es integral en los ámbitos del saber teórico argumentativo, saber hacer, saber ser y convivir.
-) El diseño curricular es pertinente en todas las ofertas académicas, Pre y Postgrado.

En nuestro país, la realidad obliga a reconocer una profunda crisis social, política y económica. Por tanto, el currículo por competencias bajo el enfoque ecosistémico formativo desde la perspectiva transcompleja, articula la esencia misma de la universidad con la sociedad y el conocimiento, con miras a la formación integral de un ser humano, el cual es el venezolano que queremos, para proyectarlo al futuro en un mediano plazo.

Referencias

Alvarado, S; Luna, M.; Ospina, H.; Patiño, J.; Quintero, M.; Ospina, M.; Tapia, L y Orofino, M. (2012) Las escuelas como territorios de paz. Construcción social del niño y la niña como sujetos políticos en contextos de conflicto armado. Buenos Aires: CLACSO

- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV). Gaceta Oficial N° 5.453 Extraordinaria del 24 de Marzo del 2000. Caracas. Venezuela
- Ferrarotti, F (1981) *Storia e storie di vita*. Roma-Bari: Laterza.
- Ferrarotti, F (1991) *La Historia y lo cotidiano*. Barcelona: Península.
- Fornet-Betancourt, R. (2009). *Interculturalidad en procesos de subjetivación. Reflexiones de Raúl Fornet-Betancourt*. México, D.F: Consorcio Intercultural
- Giménez Béliveau, M., (2006) *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- González M, J. (2007). *Historias de vida y teorías de la educación: Tendiendo puentes*. *Encounters of Education*, v8, pp. 85-107.
- Jodoroswky, A. (2011) *Metagenealogía El árbol genealógico como arte, terapia y búsqueda del yo esencial*. México: Siruela
- Ley Orgánica para la Protección del Niño y Niña y del Adolescente (LOPNNA),. Gaceta Oficial N° 5.266 Extraordinaria del 2 de Octubre de 1998.
- Maganto C. (2010) *Utilidad clínica de la autobiografía*. *Revista de Psicoterapia*, 21(82-83): 83-105
- Mcgoldrick, M. (2015). *Genograma en la evaluación familiar (Terapia Familiar)*. España: Gedisa.
- Ministerio de Educación y Deportes (2005). *Bases curriculares de Educación Inicial*. Caracas: Dirección de Educación Preescolar.
- Ministerio de Educación y Deportes, (2004) *Proyecto Simoncito. Educación inicial de calidad. Política de atención integral para los niños y niñas entre cero y seis años*. Caracas.
- Ricoeur, P. (1997). *Narratividad, fenomenología y hermeneútica*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Sanmartín, R. (2003), *Observar, escuchar, comparar, escribir. La práctica de la investigación cualitativa*. Barcelona: Ariel Antropología.
- Sanz Hernández, A (2005) *Investigación social: potencialidades y limitaciones de las fuentes orales y los documentos personales*. *Asclepio-Vol. LVII-1-Universidad de Zaragoza*.

Shützenberger, A. (2006). Ay, mis ancestros. Recuperado de <http://www.archetipos.com/wp-content/uploads/2014/10/Ay-mis-abuelos.pdf>.

UNESCO (2006) Venezuela. Programas de atención y educación de la primera infancia (AEPI) Ginebra, (Suiza): Oficina Internacional de Educación de la UNESCO (OIE).

Villegas, C. (2006). *La investigación: un enfoque integrador Transcomplejo*. Maracay: Universidad Bicentenario de Aragua Vicerrectorado Académico. Decanato de Investigación y Postgrado.

Villegas, C. y Schavino N. (2017). *Enfoque Integrador Transcomplejo, Impacto de su perspectiva paradigmática*. Redit.

COSMOVISIÓN DE LAS EMOCIONES EN LA COTIDIANIDAD DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

COSMOVISION OF EMOTIONS IN THE DAILY LIFE OF UNIVERSITY TEACHING

Xiomara M. Pacheco Balzaxpachecobalza@gmail.com

Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad de Carabobo, Valencia, Venezuela

Recibido: 04/06/2019 – Aprobado: 16/10/2019

Resumen

Este estudio expone la relación entre educación y ecología emocional. Se plantea la reflexión en la praxis laboral -Universidad de Carabobo- a propósito de observaciones en estudiantes con desmotivación, desinterés y deserción. La unidad de análisis estuvo constituida por estudiantes (20) y docentes (2). Como referentes teóricos: Conangla y Soler, ecología emocional y Ausubel, aprendizaje significativo. Se empleó la metodología cualitativa (Investigación acción); en recolección de datos: observación participante y entrevistas. El propósito condujo a reflexionar sobre las estrategias de aprendizaje. La fiabilidad se manifestó en la toma de acciones. El plan de acción buscó la participación proactiva, la creatividad y el oportuno manejo de emociones.

Palabras clave: Emociones, educación y estrategias de aprendizaje.

Abstract

This study exposes the relationship between education and emotional ecology. Reflection on labor praxis -Universidad de Carabobo- is proposed regarding observations in students with demotivation, disinterest and desertion. The analysis unit consisted of students (20) and teachers (2). As theoretical references: Conangla and Soler, emotional ecology and Ausubel, meaningful learning. Qualitative methodology was used (investigation action); in data collection: participant observation and interviews. The purpose led to reflect on learning strategies. Reliability is manifested in taking action. The action plan sought proactive participation, creativity and the timely management of emotions.

Keywords: Emotions, education and learning strategies.

Introducción

En el mundo académico se tiende a pensar que una de las condiciones del docente universitario está en el dominio que posea de la asignatura que dicta, esto en el área cognitiva y muy pocas veces se considera el escenario emocional donde el sujeto expone dominio en el ámbito del manejo y gestión de su mundo afectivo. Las emociones y el control emotivo socio –afectivo dice mucho respecto al ser humano a quien le corresponde relacionarse con otros sujetos, estudiantes , los cuales tiene también su mundo afectivo caracterizado por sus vivencias y experiencias previas, algunas de las cuales afectan significativamente el entorno educativo.

Visto lo anterior se considera que esta actitud pareciera se repite con más frecuencia de lo deseado para lograr el tan anhelado desarrollo integral del estudiante como lo contempla la Ley de Universidades (1970) donde se expone sobre la necesidad de formar integralmente al estudiante y prepararle terreno para la vida después de la academia, abonar para su desempeño laboral.

Aunado a esta situación y proponiendo la incorporación en el proceso de aprendizaje, se hizo pertinente involucrar la revisión y consideración de las emociones para retomar la educación integral bajo los aspectos bio-psico-sociales propuestos por la Organización Mundial de la Salud (OMS) (1948) ya que estos juegan un importante y destacado papel dentro del aprendizaje cognitivo del estudiante universitario y del docente involucrado para tal proceso. Las emociones están íntimamente ligadas al estilo de aprendizaje puesto que el manejo adecuado de las mismas en un entorno educativo augura el éxito para las partes involucradas.

Consecuentemente, reconocemos que los seres humanos son diferentes y capaces de conocer el mundo de diversas formas. Las personas aprenden, representan y utilizan el saber de distintos modos; estas diferencias desafían al sistema educativo en su laboriosa tarea de fomentar la capacitación de individuos para la sociedad, en su reclamo de estar acorde a las exigencias que hoy día acontecen. Así tenemos que los individuos están considerados como un recurso inagotable de aprendizajes, experiencias, con sentimientos, pensamientos valores y vivencias que nos permiten transitar por un camino para recorrer y entender el aspecto sustancial de ser persona.

Dar respuesta a esto se convirtió en la tarea a cumplir, integrando para ello actividades pedagógicas pertinentes al aprendizaje significativo, relacionándolo con el recurso que llega a nuestras manos cuando nos involucramos en el ámbito educativo. Los docentes y estudiantes del entorno universitario conforman un mundo de alternativas enriquecedoras aunque distintas todas, de las cuales, cualquier aproximación al entorno implica una interrelación bastante compleja en la búsqueda de herramientas que faciliten conducirse en la labor docente de la manera más proactiva, efectiva y afectivamente posible.

Se considera así el ambiente educativo universitario que suele ser lugar de intercambio de ideas como también espacio de regocijo ante los problemas de la cotidianidad y que afectan a estudiantes y docentes. Por todo ello se considera importante la revisión del clima emocional que conduce a la expresión de las emociones de manera adecuada o no, siendo factible procurar encuentros armoniosos para disfrutar el proceso de aprendizaje y enseñanza; eje motor que impulsa esta investigación. Con ello se intenta dar un aporte al mundo del aprendizaje continuo y se pretende intervenir a través de diferentes momentos que a continuación se presentan.

Psicoafectividad en la docencia universitaria

Las dimensiones del ser humano, visto desde lo cognitivo, afectivo y conductual implica la trascendencia que anima a revisar lo importante que resulta para el acto educativo la toma de conciencia para establecer una armónica relación entre el docente y el estudiante para con ello optimizar el proceso de aprendizaje significativo a través de herramientas cogno-afectivas que resultarían en evaluaciones favorecedoras para los estudiantes.

Es Oportuno considerar estudios involucrados en el quehacer educativo como el informe Delors (1996) de la UNESCO, La educación encierra un tesoro donde se pone de manifiesto que entre los pilares fundamentales para la educación se encuentra el socio afectivo, que implica considerar los sentimientos y emociones y que a su vez son poco tomados en cuenta, en algunos de los casos los sentimientos son asumidos como aspectos poco significativos o sin base científica.

Por su parte Damasio (2009), en su obra sobre la neurobiología de la emoción y lo sentimientos conceptualiza las emociones como: acciones visibles a los demás y los sentimientos como escondidos, "*las emociones se representan en el teatro del cuerpo y los sentimientos en el teatro de la mente*" (p. 32). De acuerdo a lo expuesto es posible considerar que emociones y sentimientos están tan relacionados que pudieran confundirnos siendo importante resaltar que los sentimientos preceden a las emociones, según los autores estos últimos nos llevan a construir nuestra actitud mientras que los sentimientos son propios de nuestro yo interno.

Ciertamente no es tarea fácil puesto que la tendencia general es expresar que sentimos alegría, bienestar o malestar y desagrado, que las emociones son

las mismas y si bien una es consecuencia de la otra la manera en que las expresamos dependen de cada sujeto, son tan individualizadas como diferentes somos cada cual. Aunado a lo anterior nos expone Damasio (ob. cit.):

La emoción y las reacciones relacionadas están alineadas con el cuerpo, los sentimientos con la mente. La investigación de la manera en que los pensamientos desencadenan emociones, y en que las emociones corporales se transforman en el tipo de pensamientos que denominamos sentimientos o sensaciones, proporciona un panorama privilegiado de la mente y el cuerpo, las manifestaciones evidentemente dispares de un organismo humano, único y entrelazado de forma inconsútil (p. 13).

Las afirmaciones anteriores propician aprender a identificar las emociones, reconocerlas y actuar en armonía con ellas sin juzgar o menospreciar puesto que de todas aprendemos y más aún aprender a gestionarlas a trabajar con los estudiantes que corresponden el recurso humanos en un salón de clases significando el eje motor en la docencia universitaria.

Vinculado a lo anterior, el informe de la UNESCO (2017) señala que la educación transforma vidas, expone la temática de aprender a convivir como lo afirma la directora de dicho informe: Irina Bokova, que se aprende la convivencia gracias a la educación, la experiencia y circunstancias actuales de la sociedad, para ello se nos invita a prepararnos día a día y así compartir experiencias transformadoras tendientes a mejorar la integración social. Para ésta autora es imprescindible conectarse con otros seres humanos, compartir experiencias además sobre derechos humanos y libertad.

Neurociencia en la educación universitaria

Uno de los grandes retos que se le presenta a la educación universitaria consiste en el abordaje de los estudiantes con diversidad funcional, problemas de aprendizaje, discapacidades motoras, entre muchas más lo que implicaría una formación y preparación por parte del docente tendiente a una capacitación para atender los diferentes casos que le corresponderá asumir en un aula de clases. Un estudiante con características como las mencionadas representa una nueva forma de aprendizaje, una relación docente- estudiante armónica, enfocada en llamar la atención hacia la meta propuesta en la facilitación del aprendizaje ya que se aprende con mayor facilidad aquello que capta nuestro interés y despierta emociones.

Oportuno es entonces abordar el concepto que sobre Neuroeducación nos presenta Damasio (2009) se entiende con ello que corresponde a aquellos aspectos que tienen relación con la parte neurológica (fisiología de la memoria) y cognitiva (procesos mentales implicados en el conocimiento) de los sujetos cuando participan en su proceso de aprendizaje. Queda de manifiesto que la Neuroeducación presta singular atención a los sujetos en el proceso de aprendizaje y en este punto conviene aclarar que la genética, el ambiente y la cultura así como los conocimientos previos adquiridos marcan su influencia en las formas de aprendizaje formal e informal.

Entre los elementos del aprendizaje: interés y emoción, la actitud del docente para captar y motivar al estudiante hacia el logro de sus objetivos representa la puerta de entrada al mundo cognitivo ya que cuando los jóvenes demuestran motivación hacia el tema que se trata, logran aprender sobre el mismo. Interesante aclarar que entre algunas de las condiciones involucradas en la Neuroeducación (Salas 2003) tenemos:

- 1- Las emociones
- 2- La memoria.
- 3- Sistemas sensoriales.
- 4- Sistemas motores
- 5- Motivación / Interés
- 6- Higiene del sueño/vigilia
- 7- Experiencias vividas

Claro está, para lograr ésta hazaña se requiere de un docente creativo, innovador, neurolingüísticamente capacitado para la obtención de resultados acordes con la formación que los estudiantes del nivel universitario necesita ya que si bien tiene una forma de pensamiento crítico desarrollada, en algunos casos, como los señalados con anterioridad, es imprescindible orientarlos y conducirles para el desarrollo de habilidades, destrezas y logro en el avance hacia capacidades cónsonas con el momento socio- histórico en que nos corresponde desenvolvemos y tendientes hacia la vida laboral que les espera luego de culminada su etapa académica .

Consecuentemente reconocemos las diferencias que tenemos como personas en cuanto a la posibilidad de aprender de maneras distintas, a eso debe atender el sistema educativo y los docentes en todos los niveles educativos inclusive el contexto universitario donde se proclama la atención al estudiante que se aspira formar es que adquiera fortalezas para enfrentar el mundo laboral de la sociedad en nuestros días. Con todo ello vale señalar que los estudiantes son el recurso humano valioso e inagotable que hacen posible

el entorno de enseñanza y aprendizaje con sus matices en cuanto a experiencias, emociones, sentimientos y su dinámica de vida.

Aprendizaje significativo y emociones

Según la teoría de Ausubel (1973, citado por Sylva, 2009), centrada en las experiencias del estudiante, en los conocimientos previos que ha adquirido de manera formal e informal e intentando no ser determinante al exponer ideas que aporten una nueva mirada hacia la relación que existe entre el proceso de aprendizaje en la cotidianidad de un aula de clase y las emociones que son expresadas por los actores involucrados en el acto educativo como son los docentes y estudiantes.

Así también vale aclarar que en la revisión de algunos estudios sobre el cerebro y las emociones Ander-Egg (2006) y Damasio (2009) -referidos a sistemas neuronales como la amígdala y el hipocampo, también conocido como cerebro emocional, repercuten definidamente en el aprendizaje y los procesos cognitivos puesto que en sus investigaciones queda expuesto que cuando ocurren daños en dichas estructuras, repercuten en las posibilidades cognitivas marcadamente. Conviene aclarar que en un salón de clases donde se percibe tensión, estrés y miedo entre otros, la calidad del aprendizaje se ve alterado puesto que la atención y la afectividad proactiva, como condiciones, se afectan significativamente.

Referente a las distintas emociones como : ira, miedo, preocupación, rabia, alegría y placer entre otras son importantes en cuanto a repercusión en el ámbito de construcción de conocimiento ya que del mundo socio afectivo del docente y estudiante dependerá que vislumbren situaciones de aprendizaje de manera significativa. De la manera como el docente y estudiante interactúen

de manera armoniosa, se dará la pauta para lograr enseñar y aprender de manera armónica.

Seguidamente, el aprendizaje puede lograrse cuando las condiciones en un aula de clases favorezcan el clima emocional adecuado donde el respeto hacia el otro y la consideración en sus ritmos de aprendizaje se planifiquen desde un clima emocional acorde entre los docentes y estudiantes. Ello es factible cuando la el proceso de aprendizaje logre un anclaje idóneo en la construcción del conocimiento que es el fin del proceso educativo, donde las condiciones están dadas para lograr los objetivos planteados.

Por otra parte, señala Bisquerra (2008) "*la salud mental está determinada por la calidad global de vida*" (p. 28), se logra reconocer la importancia que ha ganado en los últimos años velar por la sanidad mental del docente y del estudiante pues es influyente para el mejor desenvolvimiento en todo entorno educativo.

La ecología emocional y sus implicaciones en el aprendizaje

Comenzaremos conceptualizando las herramientas de aprendizaje que son todos aquellos recursos utilizados en el acto pedagógico para facilitar el aprendizaje y con ello apoyar la labor docente, se pretende brindar alternativas que posibiliten presentar objetivos que cumplan con ciertos parámetros como lo son:

- Que sean de fácil manejo
- Capaz de motivar tanto a los docentes como a los estudiantes.
- Mantenga relación con el currículo según el nivel donde se apliquen.

- Sean versátiles.
- Cuiden el enfoque pedagógico para los cuales fueron concebidas.
- Orientadas al proceso cognitivo y de aprendizaje
- Permitan una evaluación tanto formativa como sumativa.
- Estrechamente ligadas al ámbito emocional para los estudiantes y docentes que las aplica, según el nivel cognitivo donde se decida aplicarlas.

En cuanto a la ecología emocional, para Conangla y Soler (2009) se puede concebir como el arte de transformar las emociones propias para aprender a gestionar de manera proactiva. Con esto se pretende que los docentes logren conducir sus emociones de acuerdo a los diversos contextos donde se desenvuelve, tanto dentro como fuera del aula de clase. En este sentido, al transformar sus emociones, favorecería su mundo relacional.

En otro orden de ideas, la investigación planteada pretendió involucrar la propuesta de cambios significativos y oportunos con la práctica de ejercicios pertinentes al eje desarrollo del pensamiento, permitiendo experimentar en el aula de clases actividades novedosas de aprendizaje, evitando el trabajo rutinario y repetitivo, aspirando con esto propiciar la formación de individuos más seguros y con posibilidades de desarrollar capacidades y destrezas creativas con las cuales docentes y estudiantes puedan gerenciar un aula de clase exitosa y adaptada a los nuevos cambios paradigmáticos.

Gerencia

Todo lo anterior requiere fomentar en los estudiantes actitudes para la práctica de actividades que conllevaran al logro de sus metas, lo cual

garantizará un verdadero desarrollo racional y humano. De esta manera se promueve la transformación que la educación y el país requieren, dada la dinámica complejidad de los individuos en este grupo etario.

Sumado a lo anterior, se propuso incentivar el potencial en los estudiantes con sus debilidades y fortalezas promoviendo en ellos la libertad de acción y el pensamiento crítico; para favorecer la capacitación en actividades proactivas con el manejo de emociones en el aula, se les brindan herramientas de aprendizaje que faciliten el proceso educativo del entorno universitario.

Como señala Ander-Egg (2006), referente a las diversas e individuales maneras de aprender:

Tomando en cuenta existe algo dado en la inteligencia de cada persona, sus capacidades intelectuales no están establecidas de una vez y para siempre vienen marcadas por las circunstancias, el medio, lo adquirido, todo ello influye cualquier modificación en las circunstancias o el entorno de cada persona tiene la capacidad de modelar los circuitos cerebrales (p. 91).

Siguiendo el orden de ideas, se expone también la importancia que los docentes atiendan los estados emocionales manifiestos en los estudiantes ya que mucha responsabilidad recae sobre los profesores como gerentes en el aula puesto que inspiran respeto, mantener una disciplina acorde y si las emociones que se experimentan son placenteras los estudiantes se involucran más armónicamente y desarrollan agrado o simpatía hacia la asignatura, caso contrario cuando se desarrollan sentimientos y expresan emociones desagradables, se puede observar cierto rechazo hacia la misma.

Aunado a ello los sentimientos y las expresiones de las emociones positivas como: gozo, alegría, simpatía admiración, aceptación y unión que pudieran

fomentar acciones que conduzcan hacia el logro de metas y objetivos de vida en ascendencia proactiva para la autorrealización. Por el contrario, los sentimientos nefastos perturban la salud de las personas y pueden generar violencia u otras acciones que desestabilicen el bienestar humano.

Tenemos también que en el ambiente educativo universitario, como se ha venido exponiendo, se puede motivar a los estudiantes en dar respuesta positivas ante ciertas situaciones poco agradables pero donde aprendan a conducirse emocionalmente y el docente colabore para convertirla en una experiencia de aprendizaje positivo para todos; es decir, se puede motivar a los estudiantes para que sean conscientes del manejo de situaciones de conflicto dentro del aula, en el caso del docente aprenda a ser generador de aprendizaje en el manejo de situaciones y emociones para con ello adecuar tanto los impulsos propios como el de los estudiantes y así se desarrolle el acto educativo de forma armónica.

Acto educativo y las emociones

El acto educativo, sobre todo a nivel universitario trae consigo una significativa importancia en el desarrollo de la sociedad, la transmisión de conocimientos involucra también transmisión de valores y es justo en esta relación bidireccional docente –estudiante donde se van a determinar y afianzar el agrado del encuentro o desencuentro entre ambas partes. Entran en juego la carga emotiva, juicios, experiencias previas, entorno familiar, que influyen directamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje con repercusión en el ambiente educativo.

Una de las características resaltantes en este estudio donde se manifiesta la estrecha relación de las emociones y el acto cognitivo consiste en la

observación, por parte de los actores involucrados en el acto pedagógico. También se encuentran algunas historias de docentes insatisfechos por la comparación de situaciones del antes y el ahora en cuanto a que el aprendizaje intelectual era garante del éxito profesional, económico y social, sin considerar otros elementos como la motivación, la autoestima, la alegría, el amor, el ambiente agradable, entre otros aspectos igualmente favorecedores y enriquecedores.

Otro aspecto a tomar en consideración en este momento histórico hace referencia a los conocimientos y procedimientos llevados a cabo para intervenir al acto pedagógico como las herramientas y estrategias de aprendizaje para sustentar el acto educativo pero que hoy día esta embebido de la tecnología haciendo así que el aspecto cognitivo trascienda las paredes del aula. Esto implica la toma de conciencia y actualización del profesorado para no sentirse desplazado sino más bien considerar el uso de las diferentes opciones que implican mejorar y adecuar el aprendizaje para optimizar el mismo y lograr con ello un alto rendimiento que deviene en óptimo rendimiento y bienestar del docente y del estudiante.

Considerando al docente como eje conductor y facilitador del proceso de aprendizaje tanto cognitivo como en el manejo de las emociones en un aula de clase, es meritorio invitar a tomar el control de las emociones pues con pequeñas pero insistentes acciones, se puede derivar en mayor nivel de salud física, mental, emocional y social.

Consecuentemente existen sujetos que buscan dar respuestas a situaciones de vida mediante la comprensión que hacen del hecho o de la interpretación que realicen por sí mismos, todo depende de la posibilidad de sus capacidades o del desarrollo que logren en el transcurrir de su formación personal y

profesional. Desde esta visión es donde los individuos se van diferenciando, en la intensidad de desarrollo que logren de sus posibilidades y capacidades, de sus inteligencias y en las formas que recurren a las mismas para llevar a cabo diversas labores, para solucionar problemas y progresar en distintos escenarios.

De este modo, las personas aprenden, representan y utilizan el saber de muchos y variados modos; estas diferencias desafían al sistema educativo universitario que en la mayoría de oportunidades supone que todo el mundo puede aprender las mismas materias y del mismo modo y que basta con una sola medida, estándar y universal para poner a prueba el aprendizaje de los estudiantes.

Reflexiones

Luego de investigar la repercusión de las emociones en docentes y estudiantes en el entorno universitario es importante resaltar lo expresado por Damasio (2009);

Las emociones se representan en el teatro del cuerpo. Los sentimientos se representan en el teatro de la mente. Como veremos, las emociones y el sinnúmero de reacciones asociadas que les sirven de fundamento forman parte de los mecanismos básicos de la regulación de la vida; los sentimientos contribuyen asimismo a la regulación de la vida, pero a un nivel superior. Las emociones y las reacciones relacionadas parecen preceder a los sentimientos en la historia de la vida. Las emociones y los fenómenos asociados son el fundamento de los sentimientos, los acontecimientos mentales que forman la base sólida de nuestra mente y cuya naturaleza deseamos dilucidar (p. 34).

Según la cita del referido autor, es posible que apreciemos las diferentes emociones de las personas de nuestro entorno, en este caso docentes y estudiantes; los sentimientos son más íntimos, los expresamos luego de establecer relaciones en las que se pueda sentir la libertad de exponerlos

Consecuentemente el ambiente en un aula de clase nos invita a participar en un cambio favorable que, como docentes universitarios, nos vemos comprometidos a cumplir al establecer estrategias de aprendizaje que buscan capacitar cada vez mejor a los seres humanos con quienes nos corresponde interactuar. Nos proponemos redimensionar la socioafectividad para establecer relaciones en aula más auténticas, armónicas pensando en la emancipación para la transformación que la sociedad nos exige.

Referencias

- Ander-Egg, E. (2006) Claves para el estudio de las inteligencias múltiples. España. Ediciones Homo Sapiens.
- Bisquerra, R. (2008) Psicopedagogía de las emociones. España. Editorial Síntesis.
- Conangla, M. y Soler, J. (2009, junio 20) La ecología emocional. En: Jesuitas Latjesuitas.lat › uploads › la-ecologia-emocional › SOLER.
- Damasio A. (2009). En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos. España. Editorial Crítica.
- Delors, J (1996, agosto 10). Los cuatro pilares de la educación en: La educación encierra un tesoro. Informe UNESCO. En: neurofilosofía.com.wp-content/uploads 2012
- Ley de Universidades. (1970, Septiembre 02) .En: http://www.uc.edu.ve/archivos/pdf_pers_adm_obr/leyuc.PDF [02/02/2017]

- Organización Mundial de La Salud (1948). Constitución de la Organización Mundial de la Salud. En: <http://origin.who.int/about/mission/es/> [02/02/2017]
- Salas, R. (2003). ¿La educación necesita realmente de la neurociencia? Estudios Pedagógicos. (29, p. 155-171), En: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052003000100011 [02/02/2017]
- Sylva, M. (2009) David Ausubel y su aporte a la educación. Revista Ciencia Enemi (Vol. 2, N°3, p. 20-23) En. <http://repositorio.unemi.edu.ec/xmlui/handle/123456789/2949> [02/02/2017]
- UNESCO (2017, febrero 5).La educación transforma vidas. En: Historias de la UNESCO · Todos los temas de Educación · Sector de Educación. [es.unesco.org › themes › education](http://es.unesco.org/themes/education).

EFECTOS DE LAS RELACIONES DE PODER EN LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

EFFECTS OF POWER RELATIONS ON LEARNING ASSESSMENT

Efraín Eduardo Camacho Hernández

efedcahe@hotmail.com

Ministerio del Poder Popular para Educación. Valencia. Venezuela

Recibido: 07/06/2019 – Aprobado: 12/11/2019

Resumen

Este artículo analiza las relaciones de poder en el aula de clases y sus efectos en la evaluación de los aprendizajes. El poder es un concepto polisémico, se parte de un estudio semiótico. La sintáctica establece la cimentación epistemológica mediante la sintaxis lógica. La semántica y la pragmática aportan que el significado requiere al intérprete que decodifica el signo y se engendra en el uso que proporcionan sus usuarios. Esto implica el estudio de las áreas temáticas del poder relacionadas con la evaluación. El marco conceptual estará iluminado por Foucault. La conclusión a la que se llama es que este binomio, bien armonizado, puede tener efectos positivos en la formación de las nuevas generaciones.

Palabras clave: Relación, Poder, Evaluación, Aprendizajes, Aula de clases.

Abstract

This article analyzes the power relations in the classroom and its effects on the evaluation of learning. Power is a polysemic concept, it is part of a semiotic study. Syntax establishes the epistemological foundation through logical syntax. Semantics and pragmatics provide that the meaning requires the interpreter to decode the sign and be generated in the use provided by its users. This implies the study of the thematic areas of power related to evaluation. The conceptual framework will be illuminated by Foucault and Weber. The conclusion that is called is that this binomial, well harmonized, can have positive effects in the formation of new generations.

Keywords: Relationship, Power, Evaluation, Learning, Classroom.

Prólogo

“Una teoría es el retrato de una gran idea vista y delineada” (Trattner, 1972). La construcción de una teoría conlleva varios elementos que deben ser considerados por quienes emprendan esta ardua tarea. Es importante, considerar cómo se ha hecho teoría hasta el momento y tratar de comprenderla tomando en cuenta los marcos históricos de los que la hicieron. Otro elemento a tomar en cuenta es que ninguna teoría parte desde la nada, las nuevas ideas son primitivas ideas reanimadas y robustecidas. Lo importante es que una teoría, si es realmente teoría, contribuya a la generalización de ideas que revolucionen el pensamiento del ser humano, afectando sus relaciones con el entorno.

Un teórico forja algo más que esclarecer lo indudable, ya que se requiere alcanzar que los hechos suministren mayor información sobre los mismos, para que lo indudable sea más que lo natural. Un teórico ¿es un filósofo o un científico? De acuerdo a Pérez Tamayo (2011) el filósofo analiza los conceptos epistémicos y el científico explica los hechos de conocimiento. Al realizar una teoría en la actualidad hay que cumplir con estos dos cometidos, ya que el teórico se pregunta por la verdad de sus creencias en cuanto a lo que estudia – campo de la filosofía – y a su vez le interesa los resultados de ese mismo estudio – campo de la ciencia -.

Es importante destacar en este aspecto, la importancia del marco conceptual desde el cual el teórico se cuestiona y responde. Y la legitimidad de todos estos procesos va a depender íntimamente de la época que se esté viviendo, las ideas contrarias y las dudas que puedan originarse en el camino. Si el teórico se sumerge en el campo epistemológico, debe asumir cómo va a analizar el conocimiento que se vaya suscitando en su estudio. Este

conocimiento es abstracto, pero está relacionado con algo, con unos hechos que generan ese conocimiento y que permiten al teórico la abstracción de los contenidos que se generan por esos hechos y poder llegar a generalizaciones valederas.

Con este artículo se pretende realizar un constructo epistemológico enfocado en las relaciones de poder en el aula de clases y sus repercusiones en la evaluación de los aprendizajes, utilizando la semiótica, la epistemología y algunos teóricos que ya han tratado este tema y que pueden mostrar un camino metodológico para la elaboración de este constructo teórico.

Enfoque conceptual de las relaciones de poder y de la evaluación de los aprendizajes

El poder es un concepto polisémico, asimilado y examinado desde variados campos de conocimiento, pero fundamentalmente tratado desde el espacio de la comunicación. A partir de las formas en que emerge, cruzando por los dispositivos en que se desenvuelve ese poder, hasta los efectos que el mismo tiene en el acontecer social, las posibilidades son tan extensas y los puntos de interés tan patentes que lo convierten en una cuestión pertinente en la discusión de la semiótica contemporánea. Más aún, el poder es un contenido que por sus particularidades beneficia el encuentro de las numerosas representaciones de la disciplina semiótica, así como robustece los planteamientos interdisciplinarios que dirigen actualmente los trabajos en ciencias sociales, fundamentalmente, en el contorno de los estudios sobre comunicación.

El primer cuestionamiento en este intento de construcción teórica es llegar al conocimiento del poder, a una epistemología del poder, a ese conocimiento en abstracto del poder, a través de un análisis del concepto con la abstracción de los contenidos de los conocimientos de poder.

En este punto, entra la Semiótica. Semiótica y epistemología están enlazadas: en la medida en que el conocimiento se enuncia mediante signos, es una actividad semiótica. Eso no quiere indicar que la teoría del conocimiento pueda identificarse con la semiótica, ni que la semiótica sea epistemología: la lingüística se vale de la semiótica para sus propias intenciones teóricas. Los límites entre epistemología, teoría de los signos y teoría del lenguaje son imprecisos y constituyen campos teóricos relacionados.

Siguiendo a Morris (1979), la correspondencia semiótica es trídica: el signo, lo designado y el intérprete. En esta correlación trídica pueden instituirse tres relaciones diádicas o dimensiones de la semiosis, como cuerpo de estudio. Dimensión sintáctica: relación de unos signos con otros, ya que los signos no existen aisladamente sino formando sistemas estructurados. Dimensión semántica: relación de los signos y los objetos a los que pueden aplicarse. Dimensión pragmática: relación entre los signos y los intérpretes o usuarios.

Estas dimensiones describen contribuciones formidables a la epistemología contemporánea. La sintaxis puede ayudar a la cimentación epistemológica mediante la sintaxis lógica (construcción lógica del poder a través de operadores epistémicos, que permitirán elaborar una lógica del lenguaje epistémico del poder). En cuanto a la semántica y a la pragmática son dimensiones inextricables, ya que el significado requiere al intérprete que decodifica el signo, se engendra en el uso que le proporcionan sus usuarios. Esto implica el estudio de las áreas temáticas del poder, a saber:

-) **El poder de las representaciones (Silveira, 2011):** Lógicas representacionales en las variedades de disertaciones. Procesos de naturalización y controversia de las representaciones.

-) **El poder de las corrientes sociales y la comunicación alternativa (Barranquero y Sáez, 2010):** Deconstrucción y representaciones alternativas. Sujetos políticos, corrientes sociales y esfera oficial. Nuevas identificaciones, globalización y territorialización.

-) **Las peleas por el poder: refutaciones objetivas o el ímpetu de las ideas (Freire, 2004):** Políticas de censura y control de las representaciones. Poder y violencia en las construcciones de sentido.

-) **Las caras del poder (Maldonado, 2013):** Las nuevas identidades. La visibilidad del poder. Escándalo, corrupción y espectacularización. El poder de los mitos.

-) **El poder de los medios en la sociedad del siglo XXI (Soto, 2009):** Mediaciones de la esfera pública. Los espacios del poder: del palacio a la plaza. Discurso publicitario, poder y prácticas de consumo.

-) **El poder de la tecnología: los retos de internet (Lattanzi, 2013):** Cambios tecnológicos, socioculturales y políticos. Hipermediaciones. Conocimiento y poder. Nuevas formas de acceso al conocimiento. Espacio virtual y nuevo espacio público.

-) **Prácticas artísticas y poder (Congreso Internacional de Cultura Política, 2011):** Representaciones artísticas y literarias del poder. Prácticas artísticas y ejercicios de poder.
-) **El poder de la religión en la esfera pública (Habermas y otros, 2011):** Mitos que tienen poco que ver con la realidad política y social o con la experiencia cotidiana.
-) **El ambiente de castigo y las relaciones de poder en el aula (Esté, 1999):** Los esfuerzos de construcción que forjan los estudiantes, se ven limitados por la necesidad de diferenciarlos con los patrones que se imponen en el discurso de los docentes.

Al realizar el análisis semiótico del término “poder”, se puede concluir que hay una diversidad polisémica de este concepto, y desde diversos ámbitos se puede entrever la búsqueda por parte del ser humano de espacios de poder y de establecer estructuras de poder.

La intención de este artículo es desvelar la coexistencia o no de relaciones de poder en los esbozos teóricos y establecer si están en la práctica evaluativa del docente.

La evaluación como parte del asunto formativo, es “*democrática, participativa, continua, integral, cooperativa, sistemática, cuali-cuantitativa, diagnóstica, flexible, formativa y acumulativa*” (Ley Orgánica de Educación, 2009, p.17). Involucra un proceso permanente de estimación de la situación pedagógica, tomando en cuenta todos los actores del asunto, en sus extensiones personales y universales, con la intención de tomar medidas que permitan el progreso incesante de la calidad de la formación. No puede ser manejada como recompensa y punición ni para los estudiantes, ni para los padres. La

evaluación es un instrumento para dialogar con la práctica, para buscar posibilidades y erigir un proceso de avance continuo.

Para tales fines, la coevaluación y la autoevaluación son tomadas como efectivas, se utilizan otras estrategias diferentes a las pruebas normalizadas, entre las cuales sobresalen los portafolios, métodos de resolución de problemas, entre otras. El adiestramiento permanente del profesor lograría favorecer la reflexión sobre el poder que éste despliega a través de las evaluaciones escolares y como ésta interviene en la deserción escolar sobre los estudiantes y su ulterior inclusión al universo socioeconómico de la colectividad en que vive.

De acuerdo a estas ideas, el proceso de evaluación de los aprendizajes en nuestro sistema educativo estima unas relaciones de poder horizontales entre el docente y los estudiantes porque favorece espacios para la cooperación de ambos actores en el progreso de la misma.

Aportes de Foucault (1979)

Uno de los teóricos que trata el tema del poder es Foucault (1979). A partir de este autor puede atenderse a la problemática del poder a través del desciframiento de una cosificación del lenguaje. Este poder foucaultiano se origina mediante subjetivaciones de códigos preceptivos acerca de la conducta del individuo con respecto a sí mismo, a través de prácticas sociales en las cuales se conforma nuestra identidad. Desde su teoría, detalla los medios que hacen viables las prácticas sociales coaccionantes de sujetos.

Además, rechaza todo pensamiento de que el poder tiene un centro. La subjetivación del poder es el espacio de ejercicio del poder en el cual se

interesará. Hay que estudiar el poder desde fuera del campo definido por la autoridad legal. Hay que partir de los métodos de dominio.

Este autor propone una metodología del análisis del discurso en los espacios de poder:

-) Pregunta empírica: ¿Puede constatarse el poder en cada uno de estos espacios?
-) Pregunta histórico-teórica: ¿Corresponde la mecánica del poder a una forma represiva?
-) Pregunta histórico-política: Este discurso crítico del poder ¿forma parte de la misma formación discursiva histórica sobre el poder que efectivamente se está ejerciendo?
-) Supuestos desde su definición de poder:
 - o El poder no se adquiere, sólo se ejerce.
 - o Las relaciones de poder son inmanentes a otros tipos de relaciones sociales, en donde juegan un papel productor sobre las segundas.
 - o El poder viene de abajo, del cuerpo social, desde y hacia donde se realizan escisiones.
 - o Las relaciones de poder son a un mismo tiempo intencionales y no subjetivas.
 - o Presuponen que allí en donde hay poder hay resistencia.

Asimismo, señala tres niveles para la comprensión de las relaciones de poder:

-) Relaciones estratégicas de poder.
-

-) Las técnicas de gobierno, las tecnologías del yo.
-) Los estados de dominación, en los cuales se cierran las relaciones estratégicas de poder.

Desenlaces

El primer paso a cumplir en este intento epistemológico constructivo es el de estudiar las áreas temáticas del poder. Semántica y pragmática irán mostrando el sendero para entender la concepción del poder en diferentes espacios, de manera de establecer divergencias y convergencias que brinden luces para el objetivo trazado.

El primer espacio es el de las representaciones sociales. Silveira (2011) establece que existe una lógica entre el espacio del poder institucional y de saber profesional. El primero que establece este juego dialéctico es el Estado, que tiene que salvaguardar con su poder para cada individuo la consonancia legal frente a las diferencias de clase. Según Ritter (1991), el significado de Estado al principio hacía referencia a la tenencia de poder en el mundo de las Ciudades-Estado mediterráneas de los siglos XV y XVI. A partir de la perspectiva de las relaciones entre colectividad y Estado se comprueba el impulso de la doctrina, de la imparcialidad del mismo, en una relación de supremacía, que reside por arriba de las partes. Marx (1848) se antepuso a esta idea arguyendo que el Estado era un elemento de clase dominante, concordando con los seguidores de la noción del Estado como poder. Al ser el Estado el responsable de la Educación de un país, esta noción de Estado como poder, puede transferirse a los docentes, que, contratados por el Estado, asumen un rol de poderío en las labores que ejecutan.

Por otro lado, los trabajadores sociales han de asumir, según Silveira (2011), que se hallan en un contexto de poder ante las personas que atienden ya que examinan cómo remediar las numerosas problemáticas sociales. Los educadores estamos ubicados en esta dimensión, sobre todo porque pensamos que con la educación que brindamos vamos a mejorar la vida a nuestros estudiantes.

El siguiente espacio a consultar es el de las corrientes sociales y la comunicación alternativa. Vidal (1979) afirma que la comunicación alternativa es una herramienta de la disputa pública frente al poder, de allí que una de las diferencias esenciales entre la teoría de la comunicación alternativa y la teoría de la comunicación dominante deba localizarse en el plano de la teoría del emisor y en las circunstancias de elaboración del significado. Mosco (2006) define la economía política como el tratado de las relaciones sociales, especialmente las relaciones de poder, que recíprocamente componen la elaboración y utilización de recursos.

Barranquero y Sáez (2010), explican que frente a la compartimentación descomunal de los agentes del asunto comunicativo, emisor dinámico versus receptor pasivo, y a una realimentación alineada substancialmente a la intervención del impacto de los estímulos presentados por el emisor, este tipo de comunicación privilegia una distinción entre información y comunicación.

Cuando trasladamos estas reflexiones al aula de clases, es interesante descubrir si en ella se dan espacios de comunicación o de información. Y si son espacios de comunicación, cuál de las teorías predomina, la alternativa o la dominante. Muchos profesores se han convertido en meros transmisores de información y creen estar comunicándose con sus estudiantes. Pero los

resultados de las evaluaciones y la actitud del docente ante las mismas asoman un tono de dominancia y control.

Freire (2004) establece una reflexión sobre las peleas por el poder. Las tinieblas ideológicas son intencionadamente fraguadas por el poder de clase, su pujanza opacante de la situación indudablemente sirve a los intereses dominantes. La tendencia dominante no exclusivamente ensombrece el contexto sino que además nos torna cortos de vista para no distinguir perceptiblemente el escenario. Su poder es amansador y nos deja confusos cuando somos alterados por él.

Asimismo, únicamente los que tienen poder precisan a los que no lo tienen, delimitan lo que es buen gusto, lo que es moralista, lo que es bueno. Las clases populares, al introyectar la tendencia dominante patentemente asumen muchos de sus criterios de valores. Hay que reconocer, no obstante, que éste es un proceso dialéctico y no automático. Esto significa que las clases populares ocasionalmente refutan la manera en que las clases dominantes intentan someterlos. A veces reforman la ideología dominante con elementos propios.

Proyectando estas reflexiones al aula de clases, es notorio que si el profesor es de tendencia dominante, los estudiantes se amoldan a su manera comportándose en consecuencia. Si el docente es permisivo, entonces el comportamiento de los estudiantes cambia. Sin embargo, cada vez se hace más patente el hecho de los estudiantes que refutan con palabras y con hechos el no estar de acuerdo con las formas como un docente dominante conduce su clase, ofreciendo resistencia a esta práctica. Por otro lado, hay estudiantes que reclaman que los docentes permisivos no enseñan adecuadamente y que sus clases son una pérdida de tiempo.

Del mismo modo, Soto (2009), aporta argumentaciones sobre el poder de los medios. La rentabilidad es la única inquietud de estas megaempresas, en tanto los medios, convertidos en actores dominantes en colectividad a partir de su casamiento con el poder económico, toman el papel de aparatos ideológicos de la globalización. Apareado a este pensamiento, circula uno alineado a frenar cualquier indicio de resistencia, respaldado en la teoría del impedimento de lidiar contra el dúo maléfico que suponen los medios y el poder económico.

Esto incide notablemente en el aula de clases ya que cada vez se hace más evidente la influencia de los medios de comunicación en el desenvolvimiento de los procesos educativos que brindan los docentes a los estudiantes.

Además, Lattanzi (2013) delibera sobre la evolución del arte y la cultura a partir del afianzamiento de las nuevas tecnologías de la información. Y explica que así como se puede hablar de un sujeto virtual es viable empezar a especular que uno de los signos de nuestro tiempo es la presencia de un poder virtual (un soberano sin cuerpo) cuyo estado se practica entre la circulación de las redes comunicativas. Un poder sin centro ni materialidad. Un poder sin rostro, tan invisible como presente.

El progreso y la masificación de las “nuevas tecnologías” de la información, ha instituido la condición de virtualidad como parte de nuestra vida diaria. Si la modernidad fue el período de la práctica racional del universo, la posmodernidad esboza una práctica donde la situación fenoménica y la práctica de lo virtual cohabitan y se enmarañan.

Las tecnologías disponen un nuevo modo de existir del individuo en el universo. Una nueva manera de referirse a lo sensible. Son los objetos mismos los que se han transformado. Y al transformarse los objetos, se transforma el lenguaje que los objetos nos habían enseñado. Se transforma la información,

la investigación, el arte. Se transforma además el individuo. Su semblante se diluye para reinventarse una vez más. Sin embargo, posiblemente, aún sea demasiado temprano para aprender los efectos contundentes de estas transformaciones. Es lo que podría darle explicación al efecto de los recursos tecnológicos que cada vez más están al alcance de los estudiantes generados por el llamado zapping que le está quitando protagonismo al docente en el aula de clases.

En cuanto a la correspondencia entre las prácticas artísticas y el poder, Vásquez (2001) afirma que una de las dificultades que brota cuando se afronta la analogía entre memoria e historia es que ésta última se asume como la veracidad de lo sucedido mientras que la memoria no pasaría de ser una traducción fiel de un conjunto social. La historia es imparcial mientras que la memoria manifiesta una reconstrucción subjetiva, fuente incierta de atajo a lo ocurrido. Esto concierne al propósito de desarrollar el arte de escribir la historia como una alocución de verdad que ratifica relaciones de poder y que llega a mutilar la posibilidad que la memoria tiene de rehacer el pasado. De ahí la importancia que tiene la manera cómo se redactan o editan los textos a utilizar en el aula de clases, de tal modo que puedan producir efectos considerables en las relaciones de poder y por ende, en la evaluación de los aprendizajes impartidos.

Otro espacio que incide notablemente en la polisemia del poder es el religioso. En este sentido Habermas (2011) establece que ni la vida pública es lo rigurosamente racional, ni la devoción, ilógica y personal. Sólo enfoques intransigentes pueden ajustarse a ello y castigar las irrupciones de una en otra, especialmente cuando así no suele manifestarse en las Constituciones. Sin embargo, un excesivo tradicionalismo o un desorientado fanatismo pueden llevar a las personas a generar estructuras de dominancia bajo la premisa de

poseer la verdad en este ámbito. Dogmatismo indómito que con facilidad puede estar presente en un profesor tradicionalista o un estudiante en extrema rebeldía.

Del mismo modo, Esté (1999) establece que las relaciones sociales entre docentes y estudiantes han convertido el aula de clases en un espacio punitivo, donde “pareciera que un ángel castigador estuviese en vuelo constante sobre los estudiantes y maestros” (p. 13). Todo lo que no está señalado es, irremediablemente, maléfico. La falta se supone y el escarmiento es un lenguaje ordenador, de manera que las expresiones del alumno no conseguirán ser vistas como diversas sino como errores juzgados a priori y desde afuera, sin ningún tipo de convenio.

Una vez establecida la semántica del término poder en los diferentes espacios del conocimiento se puede entonces dilucidar con mayor facilidad cómo las relaciones de poder afectan notablemente las prácticas de los docentes en cuanto a evaluación de los aprendizajes.

Comenzando por el aspecto curricular, los instrumentos estatales suscitan relaciones democráticas porque persiguen la formación de un sujeto crítico, reflexivo y participativo y el Currículo Nacional se muestra de acuerdo con las peculiaridades, culturas y costumbres anteriores de los estudiantes (MPPE, 2007). El inconveniente existe en la aplicación.

La noción de aprendizaje de los docentes continúa coligada a una concepción de conocimiento acumulativo que se consigue a través de la repetición. El docente manipula el libro de texto como su primordial herramienta de poder, para dictar e imponer el contenido que debe ser considerado tal cual, sin la minúscula curiosidad y crítica del colectivo escolar, porque es un saber versado.

Se ratifican esquemas en la usanza del “libro de vida” para sancionar las conductas impropias de los educandos, según el juicio del docente, por lo que a menudo, rebajará puntos a las evaluaciones de éstos. Esta experiencia evidencia el desarrollo de unas relaciones de poder vertical de tipo restrictivo de parte del docente en contra de los estudiantes.

El rol central del docente, en la realidad, no es el de proceder como intermediario entre los contenidos del aprendizaje y la actividad que deberían desarrollar los estudiantes para asimilarlos. El maestro autoritario ejerce como magistrado que valoriza al estudiante esplendoroso y relega al corriente, es decir, opera de forma excluyente y prejuiciosa. El docente profesa un protagonismo de primer orden en el aula de clases, inspeccionando los movimientos de los estudiantes, reprendiendo y empleando la punición como táctica disciplinaria.

Las relaciones de poder de carácter arbitrario entre docentes y educandos se demuestran con mayor asiduidad en las órdenes de reprensiones, la baja de evaluaciones, los reportes a la dirección y las veces que el docente llama al silencio al grupo de estudiantes en el aula de clases.

Los educandos guardan silencio en el aula de clases por prevención a que les rebajen las evaluaciones y los expulsen o les hagan reportes y los trasladen a la coordinación. Se trata del poder represivo porque los individuos siguen a los dirigentes por miedo. Este tipo de poder se da en la mayoría de los planteles. De ahí que el despotismo prevalece en muchas de las relaciones particulares e institucionales de la nación.

Con la dirección ya considerada, queda todavía afinar sobre el problema alrededor del cual se ha centrado el artículo. Se planteó y desplegó un modelo semiótico para el estudio de la influencia de las relaciones de poder en la

evaluación de los aprendizajes, el cual instituye un agregado de clases y relaciones que inician modulando el poder y el control a sus diferentes concepciones conceptuales. La resistencia como un elemento integral de la acción estratégica del poder en la evaluación, origina formas de subjetividad y favorece el control de la variedad de contrariedades sociales y didácticas en el aula de clases.

La particularidad de la práctica didáctica, sobre todo en la evaluación, elogia un modelo pedagógico tradicional y se ajusta intrínsecamente en el esbozo propio de dominio a través de razonamientos rotundos, relaciones de acatamiento, integridad de las condiciones y la inflexibilidad del docente. Es innegable la asimetría del poder (Olmedo, 2005) en la relación educador – estudiante, cuyos roles son definitivamente improbables de cambiar. Pero hay que apuntar que, no obstante los esbozos severos de poderío, infunden modos disciplinados y la justificación de relaciones de sometimiento, no son eximidas de la presencia de estrategias de resistencia escolar que asiduamente objetan los mensajes ordenados del régimen formativo.

Sin embargo, también existe otra particularidad de práctica pedagógica, que encomia una recíproca independencia del estudiante en el proceso de instrucción. El estudiante controla su aprendizaje, aunque las pautas de continuidad y razonamientos de evaluación son rotundas. El educador aquí asume una intervención posicional y encamina implantar el aprendizaje por descubrimiento. Establece un esquema comunicativo de reproducción que se fundamenta supuestamente en relaciones maleables y mutuas entre los estudiantes, ya que el proceso didáctico vive restringido por las reglas del educador. Así que, el poder del educador se conserva intacto y lo que se modifica es la característica en las relaciones de control.

Existe otra propuesta de peculiaridad pedagógica que aplaude las nociones que se ubican, entre otros talentos, al reconocimiento de las divergencias, el favorecimiento de procesos independientes de instrucción, la cimentación del conocimiento en correspondencia con los demás y con la historia propia del sujeto, la intervención cultural en los procesos formativos y al centramiento en el estudiante como copartícipe activo del proceso didáctico. Esta particularidad de práctica se encuentra asentada en relaciones participativas y mutuas y no en relaciones competitivas entre los estudiantes; tiene normas y rangos sobrentendidos; se acomoda hacia el pensamiento independiente y las mallas de información favorecen la debilidad de las relaciones de dominio e inspección. La elasticidad de los términos admite que los roles de docente – estudiante coexistan congruentemente cambiables, si bien las condiciones no desaparezcán, más los términos son frágiles y los rangos imprecisos, el docente sigue siendo docente y el estudiante sigue siendo estudiante.

Según Olmedo (2005), esto significa que *“el poder no se diluye en la relación simétrica”* (p. 198) entre docentes y estudiantes. Lo que se debilita son los principios de comunicación, interacción y de control.

La correspondencia polemista entre poderío y libertad, poderío y formación, poder y evaluación, es una contradicción no solventada completamente en el acontecer del ser humano y de la organización formativa. Poderío y libertad son dos extremos adversos, quiméricos cada uno en forma absoluta, concluyente y con autonomía el uno del otro. Así que, no se consigue obtener un momento total de poderío, ni un momento total de libertad, equivalentemente no pueden coexistir relaciones de sumisión sin la coexistencia coetánea de propensiones a la libertad, como no puede coexistir lo contrario, relaciones de libertad sin relaciones de poderío.

Este grado de variación en las relaciones de poder y de libertad está directamente relacionado con el Modelo Pedagógico que el Currículo proponga y que los docentes asuman en sus procesos formativos. De Zubiría (2006) propone que frente a los modelos pedagógicos tradicionales ampliamente dominantes y los modelos pedagógicos constructivistas surgidos en el siglo XX donde los grados en las relaciones de poder y libertad van de un extremo al otro, se dé paso a un Modelo Dialogante, que reconozca el papel activo del estudiante en el aprendizaje y también reconozca el rol mediador, esencial y determinante del docente en este proceso, a través de una síntesis dialógica-dialéctica.

¿Cómo sería una evaluación de los aprendizajes en esta propuesta?

Una evaluación que aborde las dimensiones cognitiva, práctica y valorativa, que describa el nivel de desarrollo en estas dimensiones en un momento y en un contexto determinado, donde prevalezca la evaluación de la modificabilidad y se reconozca el carácter intersubjetivo de toda práctica evaluativa.

Debería ser un proceso de realimentación para el grupo de estudiantes, no sólo para el docente, en torno a tres aspectos: los conocimientos adquiridos, la dinámica de participación de los estudiantes y los resultados alcanzados. Es importante entonces, valorar los contenidos de los cuales los estudiantes se han ido apropiando, el cumplimiento de compromisos y las fortalezas y debilidades que surjan en el proceso. Esto implica un rol no directivo, sino afiliativo del docente, mediante un liderazgo instrumental.

Una evaluación en este sentido, debe regirse por los nuevos paradigmas evaluativos determinados por Tebar (2003) donde define el rol del profesor mediador, a saber:

-) No hay un estándar de estudiante. Cada uno es único.
-) La evaluación directa da una precisa información del conocimiento y de los aprendizajes de los estudiantes.
-) El currículo y la evaluación van unidos.
-) No todos los aprendizajes pueden ser objetivamente evaluados en forma estándar.
-) Las pruebas deben ser diversas.
-) En las pruebas interesa conocer los avances en los aprendizajes de los estudiantes para atender sus necesidades y potenciar sus vidas.
-) El progreso académico debe medirse con criterios que tengan en cuenta las peculiaridades de cada persona y todo tipo de factores.

Este liderazgo instrumental, implica entonces asumir el papel de mediador para generar las experiencias de aprendizaje. Se entiende esta labor como un enriquecimiento de la interacción entre el estudiante y el medio ambiente, al proporcionarle una serie de estimulaciones que no pertenecen a su mundo inmediato.

Estas estimulaciones generarán el nivel de integración de los nuevos conocimientos a la estructura cognoscitiva de los estudiantes. Este nivel de integración se evalúa propiciando un debate ordenado, pero democrático, dirigido por el docente, en el cual los estudiantes deben hacer transferencias de los conceptos aprendidos. Esto conlleva al docente a asumir un rol cognitivo, que induzca procesos para incluir los preconceptos en genuinos conceptos (Ausubel, 2000).

Esta inclusión se realizará a través de relaciones significativas que el estudiante construye entre los saberes, los problemas y los contextos, modificando su estructura intelectual, valórica y praxiológica, considerando una evaluación sistémica, a través de diversas estrategias como mapas mentales, conceptuales, mentefactos, modelos categoriales, UVE heurística, conversación socrática, entre otros.

Esta transformación la logra el docente a través de una evaluación diagnóstica y continua, donde, junto con el estudiante, comparte la responsabilidad de analizar cómo se está avanzando hacia desempeños de alto nivel. Esto recalca más el liderazgo afectivo del docente, a través de un eje actitudinal cognitivo.

En conclusión, asumir estos nuevos paradigmas educativos y estos nuevos roles, implica un cambio desde todos los niveles de concreción curricular. Autoridades nacionales y regionales, Personal Directivo, Consejos Educativos y Docentes, reconstruyendo paradigmáticamente sus versiones prácticas de los procesos de enseñanza y aprendizaje, para que la evaluación de los aprendizajes y las relaciones de poder, sean un binomio a favor de la formación de las nuevas generaciones.

Referencias

- Ausubel, D. (2000). *Adquisición y retención del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Barranquero, A. y Sáez C. (2010). *Comunicación alternativa y comunicación para el cambio social democrático: sujetos y objetos invisibles en la enseñanza de las teorías de la comunicación*. España. Congreso Internacional AE-IC Málaga 2010 "Comunicación y desarrollo en la era digital".

- Congreso Internacional: La cultura política a debate. (2011). Alcances y perspectivas de un campo transdisciplinario. 29 de marzo al 1° de abril de 2011. UAM Azcapotzalco. México, D.F.
- De Zubiría, J. (2006). Los Modelos Pedagógicos. Hacia una Pedagogía Dialogante. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Esté, A. (1999). El aula punitiva. Descripción y características en las actividades en el aula de clases. (3a. ed.) Caracas: Fundatebas. Universidad Católica Andrés Bello.
- Foucault, M. (1979). El ojo del poder, en BENTHAM, J. El panóptico. Ediciones La Piqueta. Madrid. España.
- Freire, P. (2004). Pedagogía de la Autonomía. Sao Paulo: Paz e Terra SA.
- Habermas, J. y otros. (2011). El poder de la religión en la esfera pública. España: Editorial Trotta.
- Lattanzi, J. (2013). ¿El poder de las nuevas tecnologías o las nuevas tecnologías y el poder? En: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1853-35232013000300002&lng=es&nrm=iso. [05/11/2014]
- Ley Orgánica de Educación. (2 009).Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 5 929, agosto15, 2 009.
- Maldonado, V. (2013). Las caras del poder. Caracas. El mundo. Economía & Negocios.
- Marx, C y Engels, F. (1848). Manifiesto del Partido Comunista. Digitalizado para el Max-Engels Internet Archive por José F. Polanco (1998). Retranscrito por el Marxists Internet Archive por Juan R. Fajardo (1999).
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2007). Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano. Caracas. Fundación Centro Nacional para el Mejoramiento de la Enseñanza de Ciencia, CENAMEC.
- Morris, C. (1979). Fundamentos de la Teoría de los Signos en Problemas y Métodos de la Semiología de Nattiez, J.J. Buenos Aires. Argentina: Nueva Visión.

- Mosco, V. (2006). La Economía Política de la Comunicación: una actualización diez años después. CIC. Cuadernos de Información y Comunicación (N° 11, pp. 57-79). En: <http://revistas.ucm.es/portal/modulos.php?name=Revistas2&id=CIYC>. [27/12/16].
- Olive, L. y Pérez Tamayo, R. (2011). Temas de ética y epistemología de la ciencia. México: Fondo de Cultura Económica.
- Olmedo, J. (2005). Poder y práctica pedagógica. Bogotá: Cooperativa Editorial MAGISTERIO. Colección Seminarium.
- Ritter, G.A. (1991). El Estado social, su origen y desarrollo en una comparación internacional. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- Silveira, M. (2011). El poder de las representaciones sociales: M. Butterfly, la mujer perfecta. Brasil. Universidad Estadual de Londrina.
- Soto, I. (2009). El poder de los medios en el siglo XXI. Red Voltaire. En: <http://www.voltairenet.org/article162511.html>. [10/ 05/ 2015].
- Tebar, L. (2003). El perfil del profesor mediador. Madrid: Santillana.
- Trattner, E. (1972). Arquitectos de ideas. Historia de las teorías científicas que transformaron el mundo. Buenos Aires: Siglo Veinte.
- Vidal, J. 1979. Alternativas populares a las comunicaciones de masas. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).
- Vásquez, A. 2001. Arte y Filosofía Posmoderna. España: Universidad Complutense de Madrid.

FORMACIÓN DEL SUPERVISOR DE EDUCACIÓN MEDIA VENEZOLANA EN LA COMUNICACIÓN

TRAINING OF THE VENEZUELAN MIDDLE SCHOOL MONITOR IN
COMMUNICATION

Fanny R. Martínez Díaz

fannymartinez1202@gmail.comMinisterio del Poder Popular para la Educación. Unidad Educativa Fernando Peñalver.
Valencia, Venezuela

Recibido: 30/07/2019 - Aprobado: 12/11/2019

Resumen

La presente investigación tiene como propósito generar espacios para la reflexión sobre la formación del supervisor de educación media, el estudio se llevó a cabo en el municipio escolar Candelaria del estado Carabobo, el tipo de investigación es cualitativa, se tomaron en cuenta la Teoría de Comunicación de Habermas, citado Quiroga (2007), de Relaciones Humanas de Gallaga (2009). Como estrategias para la recolección de datos se utilizó la observación participante, la entrevista semiestructurada, y para la validez de los datos se utilizó la categorización, triangulación e interpretación. Los hallazgos del estudio demuestran que es necesaria la formación del supervisor en cuanto a comunicación a fin de lograr que la misma sea efectiva.

Palabras clave: formación, comunicación, supervisión, educación media.

Abstract

The purpose of this research is to generate spaces for reflection on the training of the middle school supervisor the study was carried out in the Candelaria School municipality of the state Carabobo, the type of research is qualitative, the theories that were taken as main are the Habermas Communication Theory cited Quiroga (2007), Theory of Human Relations Gallaga (2009). As strategies, the data collection was used the participant observation, the semi-structured interview, and for the validity of the data categorization, triangulation and interpretation was used. The findings of the study show that the supervisor's training in communication is necessary in order to make it effective.

Keywords: training, communication, supervision, middle education.

Introducción

El surgimiento del desarrollo mismo de la humanidad, ha traído muchos beneficios a la sociedad, y a través de él se han podido alcanzar grandes logros en beneficio de las diversas áreas del conocimiento y sobre todo en el Fortalecimiento de ideales, principios y valores. La educación en la actualidad a nivel mundial ha sufrido cambios y transformaciones, afectada por procesos de reformas como réplicas de las orientaciones en los estilos de desarrollo económico, social y político, por estar inmerso dentro de este proceso la gerencia educativa debería orientarse hacia las búsquedas y mantenimiento de la excelencia y la calidad en sus diferentes niveles y modalidades.

En este escenario de continuos cambios, la Educación ha requerido múltiples y necesarios conocimientos, que han intervenido una serie de modelos, los cuales la gerencia ha venido implementando y que constituyen la forma de abordar de acuerdo al estilo de gerencial, la realidad organizacional, dando lugar a la formación para asegurar una buena supervisión.

En tal sentido entendiendo el impacto que tiene la gerencia educativa en los diferentes espacios sociales y académico que le corresponden, y analizando las múltiples dimensiones que éstos escenarios poseen para la génesis epistémica del desempeño gerencial del supervisor, se reflexiona profundamente sobre el hecho histórico y social en el cual la educación se presenta contextualizada; momento en donde sus integrantes deben poseer consciencia plena del dinamismo al cual están sometidas las fuerzas sociales, políticas y consecuentemente las pertenecientes a la gerencia educativa venezolana.

Por tal motivo es necesario replantear su visión misión, para que la actual estructura educativa venezolana responda a las necesidades académicas, sociales, personales sin soslayar las diferentes ideologías que siempre van a estar presentes en toda labor educacional. Además en cualquier tipo de organización y en la vida personal, resulta necesario mantener una buena comunicación con los demás. En la actualidad, gran parte de los problemas de efectividad en el proceso de comunicación, radica en las incompetencias presentadas en la forma de conversar y en la forma de relacionarse con otros. La incapacidad de ser escuchados, ya sea por su dificultad para reclamar o por su dificultad para reconocer el trabajo de otros, es causa de sufrimiento y frustración en muchas personas.

Al respecto, Mora (2001) afirma *que “La gerencia postmoderna centra su importancia en abordar los nuevos enfoques de la gestión organizacional y transformar la institución en un centro de interacción constructiva con el fin de elevar la calidad educativa”* (p. 47). Por consiguiente, se debe facilitar así formación gerenciales acordes a los estándares de cada país o contexto. Este es el caso de países como Nueva Zelanda y el Reino Unido, donde se determinan claramente las funciones y tareas principales del líder escolar, estándares estableciendo qué debe saber y ser capaz de hacer. Según Nusche y Moorman, (2008), estos constituyen un marco que se ha puesto a disposición de los estados, que en su totalidad los están usando para fines de formación y evaluación de los supervisores.

Según Drucker (2007) define *“la gerencia en la sociedad futura como función específica de organización de la sociedad actual la que en gran medida cuenta en nuestro tiempo como el más extraordinario fenómeno social”* (p. 98). Puesto que, ésta es una herramienta determinante para optimizar la

administración y disponer de elementos hacia la obtención de altos niveles de calidad en las diferentes organizaciones modernas.

Es importante mencionar algunos aspectos cuya pertinencia se evidencia en planteamientos que emite la Comisión Económica para América Latina y el Caribe en (2005) en el Informe Mundial de la Educación para Todos en el Mundo, donde destacan; calidad de la educación, procesos de cambio y transformación, vínculos entre educación y sociedad, fortalecimiento de los aspectos morales, éticos, políticos, cognitivos y epistemológicos que hacen posible el abordaje de diferentes problemáticas educativas como es el caso específico de la formación gerencial del supervisor de la educación media general venezolana.

Por su parte, Rodríguez (1997), expresa:

Una de las áreas de la gerencia educacional que presenta una serie de fallas y deficiencias es la supervisión educativa, debido a que sus funciones esenciales se han concretado a la fiscalización, inspección y vigilancia que aunque son acepciones válidas e importantes desde el punto de vista legal y gerencial, su inadecuada instrumentación ha permitido que este proceso se centre en la simple inspección de documentos, sin cumplir a cabalidad con el extraordinario rol que le corresponde desempeñar ante una problemática educativa que pareciera tiende a profundizarse cada día (p. 89).

En este sentido, el mejoramiento de la educación se logrará en la medida que se logre la formación del supervisor de educación media Venezolana en la comunicación y se modifiquen los esquemas gerenciales o paradigmas y se desarrollen valores y principios humanísticos, por lo que cualquier proceso que aspire a transformar y a modificar el sistema educativo nacional debe contar

con la capacitación del supervisor. En relación al desconocimiento de sus funciones. Perfil que debe tener un supervisor para ejercer sus funciones, manejar las normativas de ejercicio de la profesión docente y la ley de educación. Aspecto que se ha venido observado en el territorio Candela del estado Carabobo.

De allí la gerencia del supervisor de la educación, según López (2010); *“sea responsable de conducir, orientar, asesorar, controlar y evaluar, a través de una acción participativa cooperativa y creativa, los cambios y transformaciones necesarias, para el mejoramiento de la calidad de la educación”* (p. .28). Después de lo descrito surge la siguiente interrogante: ¿De qué manera se hace posible la fenomenología hermenéutica para la comprensión y significación de la gestión del supervisor de la educación media venezolana?

Propósitos de Investigación

Generar espacios para la reflexión sobre la formación del supervisor de educación media Venezolana en la comunicación.

Propósito Específico

- 1- Develar la concepción teórica de la formación del supervisor en la comunicación de la educación media Venezolana.
2. Interpretar el corpus de conocimiento que poseen los supervisores sobre cómo se debe ejecutar el proceso de la comunicación en el marco de la educación media.
3. Reflexionar desde un enfoque interpretativo principios de la formación en la comunicación del supervisor en la educación media.

Teoría de la Comunicación

Para abordar la teoría de la comunicación es significativo presentar a Habermas (1987) citado por Quiroga (2007) propone en el año 1976, la acción comunicativa y refiere que al elegir un determinado concepto sociológico de acción, nos comprometemos con determinadas presuposiciones ontológicas. De la multitud de conceptos de acción, empleados en teoría sociológica, éste las reduce a cuatro:

1.- El concepto de acción teleológica que ocupa el centro de la teoría filosófica de acción desde la época de Aristóteles. El actor realiza un fin o hace que se produzca el estado de cosas deseado, eligiendo en una situación dada los medios más congruentes y aplicándolos de manera adecuada.

2.- El concepto de acción regulada por normas, se refiere no al comportamiento de un actor en principio solitario que se topa en Su entorno con otros actores, sino a los miembros de un grupo social que Orientan su acción por valores comunes”

3.- El concepto de acción dramatúrgica, no hace referencia ni a un actor solitario ni al miembro de un grupo social. El actor Transmite en su público determinada imagen o impresión de sí mismo al Poner de manifiesto lo que desea, es decir, su propia subjetividad.

.4.- Finalmente, Habermas nos dice el concepto de acción comunicativa se refiere a la interacción de a lo menos dos sujetos capaces de lenguaje y de acción que entablan una relación interpersonal.

Así mismo, define como una interacción mediada por símbolos. Tiene como núcleo fundamental las normas o reglas obligatorias de acción que definen

formas recíprocas de conducta y han de ser entendidas y reconocidas intersubjetivamente. Este tipo de acción da lugar al marco institucional de la sociedad en contraposición a los sistemas de acción instrumental y estratégica.

Teoría de las relaciones humanas

Tomando en cuenta a Gallaga (2009), este presenta la teoría de las relaciones humanas (también denominada escuela humanística de la administración), desarrollada por Elton Mayo y sus colaboradores, surgió en los Estados Unidos como consecuencia inmediata de los resultados obtenidos en el experimento de Hawthorne, Fue básicamente un movimiento de reacción y de oposición a la teoría clásica de la administración.

En consecuencia, la teoría de las relaciones humanas surgió de la necesidad de contrarrestar la fuerte tendencia a la deshumanización del trabajo, iniciada con la aplicación de métodos rigurosos, científicos y precisos, a los cuales los trabajadores debían someterse forzosamente.

Existen cuatro principales causas del surgimiento de la teoría de las relaciones humanas son:

1. Necesidad de humanizar y democratizar la administración, liberándola de los conceptos rígidos y mecanicistas de la teoría clásica y adecuándola a los nuevos patrones de vida del pueblo estadounidense.
2. El desarrollo de las llamadas ciencias humanas, en especial la psicología y la sociología, así como su creciente influencia intelectual y sus primeros intentos de aplicación a la organización industrial. Las ciencias humanas

vinieron a demostrar, de manera gradual, lo inadecuado de los principios de la teoría clásica.

3. Las ideas de la filosofía pragmática de John Dewey y de la psicología dinámica de Kart Lewin, fueron esenciales para el humanismo en la administración. 4. Las conclusiones del experimento de Hawthorne, llevado a cabo entre

1927 y 1932 bajo la coordinación de Elton Mayo, pusieron en jaque los principales postulados de la teoría clásica de la administración.

Metodología

La investigación cualitativa es un vasto mundo que se vincula a las exigencias de esta investigación. Esta visión epistemológica, se orienta hacia la construcción de conocimiento acerca de la realidad social y cultural a partir de la descripción e interpretación de las perspectivas de los sujetos involucrados. Este enfoque comporta un esfuerzo de comprensión, empleando la interpretación como fundamento para captar las ideas que los involucrados expresan a través del diálogo, el significado de sus palabras o sus silencios y sus comportamientos (Hernández Sampieri, Fernández Collado, y Baptista Lucio, 2006).

Esta investigación se inicia con la selección del tema que conlleva a explorar el problema y la precisión del objeto de estudio. Desde allí la investigadora perfila los propósitos, estableciendo de antemano las preguntas que indagan por el sentido, orientación, y destino que debe llevar la búsqueda de un nuevo conocimiento.

En tal sentido, para alcanzar el propósito general de la investigación que fue generar espacios para la reflexión sobre la formación del supervisor de educación media en la comunicación Venezolana. La intención final de las investigaciones del paradigma interpretativo consiste en comprender la conducta de las personas estudios lo cual se logra cuando se interpreta los significado que ellas le dan sus propias conductas y la conducta de los otros como también los objetos que se encuentran en su ámbitos de convivencia. Como investigación científica interpreta y comprende en la práctica, es decir los hechos se validan socialmente en la acción, existe una participación democrática y comunicativa entre el investigador los sujetos investigados.

A partir, del método fenomenológico es una escuela de pensamiento filosófico que subyace a toda la investigación cualitativa, toma de la filosofía de la fenomenología el énfasis en la experiencia y la interpretación. En la conducción de un estudio fenomenológico el foco estará en la esencia o estructura de una experiencia (fenómeno) explorando sistemáticamente el sentido de lo que acontece y la forma en la que acontece.

Asimismo introduce una mirada distinta a la objetividad que anuncia el final de la dicotomía sujeto-objeto. Husserl, (1976) *“La unidad de la objetividad y la unidad de la verdad que solo abstractivamente una sin otra, nos son dadas en el juicio, o con más exactitud en el conocimiento”* (p. 192). Desde el punto de vista epistemológico, el enfoque de la investigación es cualitativo. Al respecto, Bisquerra (2004), indica que *“la investigación cualitativa tiene sus orígenes en la antropología, pretende una comprensión holística, no traducible a términos matemáticos y pone el énfasis en la profundidad”* (p. 255).

Además, implica que debe haber una significativa carga axiológica o postura ética que debe estar guiada por el respeto a sus opiniones. Los principios de

gestión educativa bajo tesis axiológicas, ontológicas y epistemológica como dimensiones emergentes donde se establecen los cimientos, metas gerenciales boyantes para un continuo acto de educación y fortalecimiento de la sociedad y su hecho gerencial, Se caracteriza por gestionar ideales educativos con amplio contenido social propio de los subsistemas que integran la Educación media venezolana.

En la conducción de un estudio fenomenológico el foco estará en la esencia o estructura de una experiencia (fenómeno) explorando sistemáticamente el sentido de lo que acontece y la forma en la que acontece. Cabe destacar que metodológicamente, se asumió el postulado del método fenomenológico, ya que se abordó el desempeño gerencial desde la perspectiva de la formación gerencial del supervisor de la educación media venezolana del Territorio Candelaria; apoyándose en lo señalado por Rodríguez, Gil y García (1996) quienes definen este postulado como *“la descripción de los significados vividos, existenciales... procura explicar los significados en los que se están inmersos en nuestra vida cotidiana”* (p. 40).

La fenomenología hermenéutica narra según Heidegger (1951) lo concerniente a la *“analítica existencial”* (p. 23), es así como este autor denomina su trabajo al partir de la comprensión del *Dasein-ser en el mundo* y de su condición histórica y cambiante, dio lugar a la fenomenología hermenéutica, la cual consideró como *“la metodología de las ciencias históricas del espíritu”* (p. 48) y admitió por su parte, que la fenomenología hermenéutica es la ciencia de los fenómenos, *“que va a permitir ver lo que se muestra, tal como se muestra, efectivamente por sí mismo.”*

De acuerdo, Palella y Martin, (2012) las Técnicas e Instrumento de Recolección de Datos son, *“las distintas formas o maneras de obtener la información”* (p.

115), por lo que se tomó como informantes clave a cinco (5) supervisores de Educación de media. La selección de los informantes clave se realizó de una manera intencional, en atención a la naturaleza de investigación, el objeto de estudio y la información que se amerita obtener los hechos y la formulación de la hipótesis de investigación.

Ahora bien todas estas teorías antes expuestas están vinculadas con el estudio propuesto ya que todas arman el bagaje teórico con apoyo de referentes bibliográficos, muchos de ellos en materia empresarial y educativa, lo que me permitió develar los aspectos epistemológicos asociados a la gerencia académica en la educación media y al paradigma de la persona completa.

Son todos aquellos que permiten revelar las relaciones esenciales del objeto de investigación, fundamentales para la comprensión de los hechos y para la formulación de la hipótesis de investigación, También es la vía, el camino, la orientación para lograr los resultados de la investigación científica, esto contribuye a la explicación teórica, cumpliendo una función epistemológica mediante la predicción, interpretación y/o comprensión de la esencia del objeto.

Se consideró relevante hacer una explicación de cada técnica empleada, esto a fin de retomar las conceptualizaciones de la misma así como criterio de aplicación e instrumentos. De acuerdo con lo señalado por Arias (2012), son *"procedimientos o forma particular de obtener datos o información"*(p. 67) Para el proceso de recolección de la información extraída directamente de la fuente primaria, decisión fundamentada en el criterio de Rodríguez, Gil y García (1996), quienes argumentan que: *"los investigadores cualitativos consideran datos toda una serie de informaciones relativas a las interacciones de los*

sujetos entre sí y con el propio investigador, sus actividades y los contextos en que tiene lugar” (p. 198).

La observación es la acción de mirar detenidamente en sentido amplio, el proceso de someter conductas de algunas cosas o condiciones manipuladas de acuerdo a ciertos principios para llevar a cabo la observación. Según (Hernández Sampieri et al, 2006), la entrevista semi-estructurada, se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre temas deseados.

Por lo tanto la entrevista semiestructurada (no estructurada o no formalizada) es aquella en que existe un margen más o menos grande de libertad para formular las preguntas y las respuestas (Sabino 1992), Para la recogida de la información, en esta investigación, se procedió de acuerdo a Martínez (1998), en primer término a plantear a los actores sociales la finalidad del estudio, estableciendo desde el primer contacto una relación sincera que facilitara la comunicación posterior.

Estos informantes estuvieron conformados, como se indicó en párrafos anteriores, por docentes que hacen vida en el contexto territorio candelaria, actores sociales que expresaron su disponibilidad y complacencia en formar parte de esta investigación; la disposición fue total ya que manifestaron sus opiniones libremente, ofreciendo toda la información posible., mientras que en la técnica de la entrevista se utiliza la investigación aplicando el enfoque cualitativo a los resultados de la investigación. Es definida por Nahoum (1985), como: *“un intercambio verbal, que nos ayuda a reunir los datos durante un encuentro, de carácter privado y cordial, donde una persona se dirige a otra y*

cuenta su historia... y responde a preguntas relacionadas con un problema específico” (p. 7).

Como se pudo observar, De acuerdo a los hallazgos obtenidos es necesaria una preparación del supervisor en cuanto a su forma de comunicarse con sus subalternos, como se ha dicho el proceso de comunicación afecta todas las actividades del ser humano, se deben implementar talleres de formación comunicacional a fin de que el supervisor pueda expresar de manera adecuada y coherente las instrucciones emanadas del Ministerio del Poder Popular para la educación y no se tergiverse la información que transmite.

Hallazgos y discusión

De esta manera se observa que las categorías emergentes de las entrevista aplicada a los informantes claves representan situación, fenómeno a estudiar entre las cuales se encuentran la Formación dirigida al proceso de comunicación, Roles gerenciales, Normativa del supervisor.

Con relación a la formación gerencial, se observa que para ejercer la función supervisora, se requiere de la formación, evidenciando que no hay un modelo en el sistema educativo venezolano que garantice esta formación, la cual depende más de la iniciativa personal, esfuerzo y compromiso profesional que de la oferta y oportunidades formativas que le ofrece el Sistema Educativo. Se observa la debilidad de una política de formación de la supervisión que abarque formación continua y menos aún en cuanto a la forma de comunicación que deben tener en cuanto a sus subalternos.

Por lo tanto, al diseñar las propuestas formativas, generalmente, no se elaboran teniendo en cuenta las necesidades de formación de los implicados,

mucho menos sus contextos tan variados, sus posibilidades de acceso de internet, así como su reconocimiento a los saberes previos, por lo que al final no son atractivas para ellos, porque no les resuelven la problemática a la que se enfrentan. Por tanto, las acciones de formación tienen que tener una perspectiva en la temática y ser diseñadas en las necesidades reales, entre las cuales se encuentra la necesidad de comunicarse en su entorno de manera eficaz, los supervisores comprometidos, saben de su responsabilidad y la necesidad de estar actualizados, sin embargo no tienen un modelo a seguir.

Se observa un vacío en cuanto a la formación profesional de este sector educativo.

De esta manera, se observa una supervisión sin el diseño de un sistema de comunicación para la constante mejora continua. Así, se observa que la supervisión escolar, es comprendida como una función de vínculo y articulación entre la política educativa y sus formas de operarla en la vida cotidiana de las escuelas, la dimensión pedagógica de la supervisión se encuentra deteriorada y en la mayoría de los casos está ausente de la práctica cotidiana. La función del supervisor como promotor social entre todos los miembros del sistema educativo y a la vez orientador pedagógico cedió su lugar a una función burocrática de control y sanción. Esta categoría se relaciona con todas las categorías de esta investigación dada la importancia de atenderla con transversalidad.

De la misma manera la categoría del Rol gerencial y Normativa del supervisor se encuentran estrechamente ligadas por cuanto ambas deben manejarse en la comunicación efectiva orientadas hacia el proceso para cumplir con las metas propuestas, basadas en el conocimiento de sus funciones, el perfil que

debe tener un supervisor, y Conocer las normativas de ejercicio de la profesión docente y la ley de educación.

De igual manera, para la realización de esta investigación, se tomó como escenario el territorio Escolar Candelaria específicamente en la Unidad Educativa: "República del Perú", la gerencia educativa se ha limitado como parte de su pragmatismo y empirismo, a cumplir solo con las funciones administrativas derivadas de su responsabilidad, donde los supervisores solicitan excesos de recaudos de manera reiteradas a los supervisores de los circuitos a su cargo y resolviendo sobre la marcha los desajustes que se le van presentando sin la puesta en práctica de instrumentos y técnicas tendentes a evaluar eficazmente el desempeño. Esta situación, trae como consecuencia, un clima de intranquilidad en la gerencia operativa, es decir, dificulta el desarrollar, con eficacia el hecho educativo.

Por consiguiente, actualmente, están evidenciados los problemas que afectan el trabajo del supervisor venezolana: violencia estudiantil, delincuencia, falta de medios para movilización (transporte), insuficiencia económica entre otros. Es por esto, que dicha insatisfacción ha cambiado el paradigma, es recomendable sustituir la educación tradicional por educación para la vida, realizado desde su función como supervisor,

En este mismo orden de idea, en torno al gerente educativo o como se conoce en el argot educativo, el supervisor, se piensa que en él recae la responsabilidad de coordinar las acciones para que la institución educativa marche acorde con las necesidades del contexto social y el hacer pedagógico, genere frutos que se proyecten en los ciudadanos del hoy y del mañana.

Reflexiones Finales

El trabajo del supervisor y desde su realidad concreta es fundamental para el cambio educativo. Este trabajo puede expresarse en dos sentidos: como supervisor y comunicador que consiste en fomentar la reflexión sobre el quehacer en los círculos de encuentros de experiencias, con miras a la formación de un equipo pedagógico para el trabajo.

debe poseer ciertas características personales que le permitan ejercer la labor que escogió con el cual trascienda a la par de factores que determina en buena medida la formación supervisora que tenga como norte su proyección en el accionar colectivo y persiga más que el logro personal autónomo el de su entorno. Se denota como transformador social y va mucho más allá de defender sus posturas y hacer reflexión de ellas.

Tales consideraciones pierden sentido cuando este se aboca a influir en un colectivo social, a partir del colectivo educativo. Procura la generación de cambios tanto del entorno que le rodea, como la posibilidad del aprendizaje en interacción con otras personas logrado a través de una buena comunicación, debe elaborarse un plan estratégico de comunicación que recoja los objetivos, personas a quien va dirigido, políticas, estrategias a utilizar, y acciones de comunicación a desarrollar en todos los ámbitos de la institución que serán puestas en práctica por el supervisor escolar.

Referencias

Arias, F. (2012). El Proyecto de Investigación. Introducción a la Metodología Científica. (5a ed.). Caracas: Episteme.

- Bisquerra R. (2004). Metodología de la investigación educativa. Madrid: La Muralla.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2005). Informe de la situación social en el mundo 2005: el dilema de la desigualdad. En: <https://www.cepal.org/cgi-bin/getProd.asp?xml=/prensa/noticias/comunicados/5/22385/P22385.xml&xsl=/prensa/tpl/p6f.xsl&base=/prensa/tpl/top-bottom.xsl> [18/08/2012]
- Drucker, P. (2007). La gerencia en la sociedad futura. Bogotá: Norma.
- Gallaga, G. (2009). Teoría de las relaciones humanas. En: [Http://www.buenastareas.com](http://www.buenastareas.com) [13/08/ 2012].
- Heidegger, M. (1951). ¿Qué significa pensar? Buenos Aires: Nova.
- Hernández Sampieri, Fernández Collado, y Baptista Lucio (2006). Metodología de la Investigación. (4ta. Ed.). México, D. F Mc Graw-Hill Interamericana
- Husserl E. (1976). Intencionalidad. En: Wiki pedía. Org/wiki/intencionalidad [11/12/2012].
- López, R (2010). Fundamentos de la Supervisión Educativa. Manual del Supervisor, director, docente. Caracas, Venezuela: Publicaciones Monfort, C.A.
- Martínez M. (1998). La investigación cualitativa etnográfica en educación. (3a ed.). México: Trillas.
- Mora, E. (2001). Gerencia Educativa. Caracas, Venezuela: Episteme.
- Nahoum, C. (1985), Técnica de la entrevista psicológica. Editorial México: Kapelusz,
- Nusche, B y Moorman. (2008). Formación y Evaluación de Personal Directivo México: Trillas.
- Palella, y Martins (2012). Técnicas e instrumentos para la recolección de datos cualitativos Caracas.
- Quiroga. (2007). Teoría de la Acción Comunicativa: en Aquilino. J- Habermas-teoría de la acción. Consultado el 20 de enero del 2012.

Rodríguez, A. (1997). Gerencia Educativa. Caracas, Venezuela: Episteme.

Rodríguez, G. J. Gil y E. García (1996). Metodología de la investigación cualitativa España: Ediciones Aljibe

Sabino, C. (1992). El proceso de investigación. Caracas: Panapo.

ACTITUD DOCENTE HACIA EL USO DE LA ESTADÍSTICA COMPUTARIZADA, EN EL PROCESAMIENTO DE DATOS EDUCATIVOS**TEACHING ATTITUDE TOWARDS THE USE OF COMPUTERIZED STATISTICS, IN THE PROCESSING OF EDUCATIONAL DATA****Néstor Martínez**nestormartinez65@hotmail.com

Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo, Valencia, Venezuela

Mariana Ávilaah-mariana@hotmail.com

Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo, Valencia, Venezuela

Diamary Rodríguezdiamarysr@gmail.com

Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo, Valencia, Venezuela

Recibido: 22/07/2019 – Aprobado: 28/10/2019

Resumen

La evolución del ser humano, ha generado el desarrollo descomunal de la tecnología en toda su amplitud; y la educación no escapa a ese crecimiento. A nivel universitario los docentes que administran asignaturas y desarrollan investigaciones, necesitan usar técnicas estadísticas o programas estadísticos para el tratamiento de datos, porque su uso minimiza el tiempo de cualquier cálculo. En este sentido, la actitud mostrada por un docente hacia el uso de la estadística computacional dependerá de su formación académica, consolidándose ésta en positiva o negativa dependiendo de su aceptación o rechazo a la misma. Al respecto, resulta importante analizar los componentes que constituyen la actitud docente ante el uso de la estadística computacional.

Palabras clave: Actitud docente, Estadística Computacional, Investigación Educativa.

Abstract

The evolution of the human being has generated the massive development of technology in its entirety; and education doesn't miss that growth. At the university level, teachers who administer subjects and develop research need to use statistical techniques or statistical programs for data processing, because their use minimizes the time of any calculation. In this sense, the attitude shown by a teacher towards the use of computational statistics will depend on his academic training, consolidating it in positive or negative depending on his acceptance or rejection thereof. In this regard, it is important to analyze the components that constitute the teaching attitude to the use of computational statistics.

Keywords: Teaching Attitude, Computational Statistics, Educational Research.

Introducción

La evolución del ser humano en el mundo, ha hecho que él mismo busque los medios y las vías para la obtención de información con respecto al entorno que lo rodea, haciendo posible la interacción entre sí a través de las vivencias e intercambio de experiencias. De acuerdo a las múltiples interrelaciones entre los individuos que conforman una sociedad, existen actividades que son comunes para muchos de ellos, generando esto una gama de conocimientos relacionados con economía, cultura, educación, deporte, entretenimiento y tecnología. Entre otros temas, estos tópicos le dan una identidad propia al ser humano lo cual le ayuda a acelerar la intensidad de las relaciones interpersonales como el caso específico de creación de culturas, lo que generan valores, costumbres, comportamientos y creencias que definen un espacio de acción entre sus miembros.

Para definir dicho espacio de acción hay que apegarse a normas, dentro de las cuales; una de ellas está establecida en el Artículo 78 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela de 1999, estableciendo que ningún ser humano puede tener una existencia aislada de la sociedad donde habita; ni puede tener una educación apartada del conjunto social donde reside. En este sentido, la educación en los miembros de una sociedad está estrechamente ligada a las necesidades del bienestar colectivo, individual, a la calidad de vida, al desarrollo y progreso de una comunidad, asimismo; está sujeta a las dinámicas de desarrollo científico y tecnológico; que bien concebida se convierten en un enorme potencial para producir efectos positivos en la sociedad.

Por lo antes expuesto, es de especial interés citar a las sociedades universitarias conformadas por estudiantes, profesores, autoridades, personal

administrativo, obrero; donde uno de los elementos de gran relevancia dentro de esta estructura es el docente, quien tiene la responsabilidad de formar a todos y a cada uno de los estudiantes que tiene a su cargo a través del uso de estrategias de enseñanza para que éstos, de la mejor manera puedan construir los conocimientos esperados por él.

En este sentido, la docencia universitaria necesita de forma inmediata revisar sus prácticas de aula a fin de utilizar el ingenio, creatividad y compromiso con la praxis docente que desarrolla en su quehacer diario; ya que esto permitirá orientar al estudiantado en el desarrollo de capacidades y destrezas cognitivas, como también en la selección apropiada de información que lo conduzcan a un conocimiento sólido, seguro y nutrido de información.

Al respecto, los docentes universitarios deben revisar sus prácticas de aula desde la autoevaluación, con el propósito de sondear si lo planificado en el proceso de enseñanza fue o no desarrollado como se planificó, asimismo evaluar si sus actividades diarias se orientan a una marcada naturaleza informativa o formativa, restringida en autocrítica y reflexiones. Un docente que limite o impida un verdadero proceso de enseñanza y aprendizaje, no está permitiendo el aprovechamiento de la realidad a través de la lógica del descubrimiento o de la interacción entre fenómenos que se expresan en distintos escenarios del contexto social.

Desde la perspectiva de la formación docente, todo profesor tiene que autoevaluarse sobre su función, quehaceres, habilidades, destrezas tecnológicas, propósitos y contenidos a enseñar; debería revisar los métodos de enseñanza, instrumentos para evaluar, y los resultados obtenidos. En este sentido, el docente-investigador está comprometido a poseer dominio del manejo en cuanto a distintos programas de softwares tecnológicos, utilizados

en el procesamiento y análisis de datos como elemento base en la investigación educativa.

La formación docente y lo digital

Desde la base legal, en el Estatuto del Personal Docente y de Investigación de la Universidad de Carabobo. (2009, Artículo 86. p. 35), capítulo II, sesión primera se establece que *“La Formación Docente Integral del personal Docente y de Investigación está dirigida al desarrollo y fortalecimiento del conocimiento y de las habilidades para la Docencia y la Investigación en Educación Superior, en concordancia con los avances pedagógicos, tecnológicos, investigativos,...”*.

En este mismo orden de ideas, Fuentes, López y Pozo (2019); sostuvieron que es *“necesario actualizar las metodologías didácticas mediante la incorporación de las TIC a los espacios formativos, en un ecosistema educativo presidido por una formación docente deficitaria en competencia digital”* (p. 58). Claro está, a nivel de la Facultad de Ciencias de la Educación hay muchos docentes brillantes y expertos en competencias digitales pero desde el manejo del computador; ya sea para la producción de textos, cálculos de Excel, elaboración de tablas y gráficos o hacia el dominio de otros programas computacionales; pero lo cierto, es que existen docentes con carencias en el dominio del uso de software estadístico para el procesamiento de datos, por lo cual estos docentes no poseen las competencias requeridas para la enseñanza del mismo a los estudiantes cursantes de las distintas carreras de pregrado o maestrías.

Desde un ámbito crítico, Fuentes y López (2018), sostienen que la comunidad educativa universitaria se ha conformado de tal manera con la búsqueda de

información que no exalta el verdadero valor de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el medio investigativo, cuando diariamente es necesario acudir a un espacio digital para dar respuesta a tareas asignadas o simplemente para la búsqueda de información. Sostienen los autores que *“esta necesidad, ha hecho que el colectivo social día a día se prepare digitalmente para poder desempeñarse con soltura dentro de la era digital”* (p. 9).

Concepto de actitud. Positiva o negativa

Ante todo, es conveniente tener claro el concepto de “Actitud” ya que existe una gama de multiplicidad de conceptos al constructo, por lo cual Alshammari, Reyes y Parkes (citados por Romero, Guillen, Ordoñez, Mayorga .2020) sostienen que el termino actitud, proviene del latín como “actitudo”, haciendo referencia al comportamiento que tiene un individuo hacia un objeto, persona o situación determinada en función de las experiencias previas. En este mismo orden de ideas, Villarraga (2019) a través del Diccionario de la Real Academia Española (RAE, 2018) puntualizó que el termino actitud está referido en primer término a postura del cuerpo, especialmente cuando expresa un estado de ánimo, y, en segundo término, está orientado a disposición de ánimo de un sujeto, manifestada de algún modo. Con respecto a la primera acepción de actitud, se hace referencia a posturas físicas que puede emplear una persona frente a un estímulo, conllevando esto a una deducción de ideas en cuanto al estado de ánimo, afecto o motivación, desde la cultura de quien observa. La segunda acepción, está orientada hacia el grado de bondad en un rango cualitativo desde muy bondadoso hasta muy malo, es decir es totalmente evaluativa (positivo o negativo).

Desde el ámbito de la psicología de acuerdo a Ander (2016), la actitud es un “estado o disposición psicológica adquirida y organizada a través de la propia experiencia individual y de la internalización de modelos sociales, culturales y morales de la sociedad en la que vive” (p. 12). Por tal razón, se debe entender que la actitud no es la respuesta a un estímulo, sino la predisposición afectiva relativamente estable de responder o reaccionar frente a situaciones que activan esa predisposición.

Ilustrando lo anteriormente expresado, suponga que en el Área de Postgrado, de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo, un grupo de estudiantes cursantes de la asignatura Investigación Cuantitativa contentiva de contenidos relacionados con estadística aplicada, tienen la necesidad de estructurar el capítulo IV del trabajo especial de grado; allí tienen que hacer uso de herramientas tecnológicas como el procesador de datos Excel, o el programa estadístico SPSS o el STATGRAPHICS Plus, entre otros, para la elaboración de cuadros, tablas o gráficos, lo hacen desde sus creencias con respecto a la asignatura, lo cual manifiesta una reacción emotiva positiva o negativa de quien investiga, que al mismo tiempo influyen sobre sus creencias iniciales en estadística de una manera positiva o negativa y por consecuencia influye sobre su comportamiento frente a tal situación.

En este mismo sentido, Gal, Ginsburg y Schau (citados por Romero, Guillen, Ordoñez y Mayorga, 2020) definen la actitud en el ámbito educativo, como la suma de emociones y sentimientos que se experimentan por primera vez durante el periodo de aprendizaje de una disciplina y que son relativamente estables, aunque pueden cambiar con el tiempo mediante programas de aprendizaje o de formación.

En relación a lo anterior, las actitudes de los profesores hacia el uso de la tecnología, tienden a ser estables; se podrán regular según su intensidad; es decir pueden ir de lo positivo a lo negativo o viceversa. Las actitudes hacia la tecnología en docentes suelen emerger en las primeras experiencias de los profesores con el uso pedagógico de las mismas y, aunque tienden a ser favorables en un principio gracias al hecho de haber experimentado una formación o experiencia positiva; pueden evolucionar de manera negativa con el pasar del tiempo si no se tiene una formación apropiada o si se tiene experiencias negativas con el uso de la tecnología.

En esta era cibernética, el uso de los programas estadísticos en las producciones investigativas se convierte en la evidencia que define la actitud positiva o negativa en el manejo de la estadística en el campo de la computación. En este sentido, para Remor, Amorós y Carroble, (citados por Barrientos, Araya, Veloso y Herrera, 2019), sostienen que una actitud positiva, es la creencia que tiene un individuo en visualizar como alcanzables los objetivos que se propone, mostrándose perseverante, motivado y afianzado al logro de los mismos, transformándose esto en una tendencia a creer que se experimentaran buenos resultados a pesar de los contratiempos que puedan presentarse. Asimismo, Londoño, Hernández, Alejo y Pulido (citados por Barrientos *et al.*, 2019) consideran que una actitud es negativa, cuando un sujeto muestra un comportamiento que tiende a desarrollar un juicio sobre realidades con acepciones desfavorables, no hay motivación, son personas pesimistas que casi siempre subestiman la capacidad para realizar cambios por incapacidad, desconocimiento o por falta de recursos.

Asimismo, Gómez, Reppeto y Mattienello (2012) definen actitud hacia la estadística "como una predisposición evaluativa (positiva o negativa), esto significa, evaluaciones de los alumnos hacia la estadística", es decir; es la

forma en que puede reaccionar una persona frente a un hecho, positiva o negativamente; o simplemente se hace referencia a la forma como un ser humano actúa frente a un determinado evento.

Es relevante destacar que el docente en la actualidad no puede ser pasivo, que solamente analiza datos a través de la metodología estadística tradicional, cuando la estadística computacional ha evolucionado de una manera impresionante ofreciendo al mercado mundial una gama de herramientas tecnológicas que ayudan al investigador a obtener un gran número de resultados y análisis de datos en el menor tiempo posible. Actualmente, se busca una educación que cuente con docentes investigadores que demuestren interés y entrega en lo que hacen, pero que tengan un alto nivel en el dominio y uso de la estadística computarizada.

Ahora, si se hace referencia a las competencias básicas que debe poseer un docente universitario como profesional de la enseñanza e investigación, éstas deben orientarse hacia la estabilidad emocional y la seguridad en el desenvolvimiento de su rol, ya que esto representa un gran efecto psicológico sobre sus colegas y estudiantes; en tal sentido, el docente tiene que ser modelo de actuación ética y profesional, por ello; no es posible ser modelo de actuación si el profesor no ha logrado un desarrollo profesional en lo que hace.

En relación a lo anterior, existen centros de formación universitaria, donde hay evidencias sobre docentes que no cumplen con algunas competencias ya que demuestran en cada una de sus clases la falta de conocimientos desde una perspectiva estadística, es decir; en el caso concreto de aquellas asignaturas que tienen relación con el uso de herramientas estadísticas a nivel computacional, los docentes no hacen uso de los programas estadísticos para

el tratamiento de datos. Cabe destacar que para ser modelo debe existir coherencia entre lo que se dice y lo que se práctica

La actitud docente en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo, ante el uso de la estadística computarizada, reflejó ser un tema de interés para los autores de este artículo, ya que en dicho recinto existen estudiantes con la necesidad de investigar sobre temas relacionados con estadística computarizada y concurren con mucha regularidad al Departamento de Evaluación y Medición con el propósito que algún profesor adscrito a éste, los oriente en la utilización de herramientas estadísticas basadas en software especializado en la resolución de un problema de interés personal, siendo esta visita producto del deseo de concluir un trabajo especial de grado.

En este sentido, los estudiantes que buscan estas orientaciones estadísticas han sostenido que los docentes que actúan como tutores o administran asignaturas que contienen contenidos relacionados con estadística, han demostrado una actitud negativa hacia ésta, es decir; han mostrado no identificarse con los contenidos o herramientas estadísticas que son de interés en el procesamiento de datos computarizado, por tal razón, le recomiendan a los estudiantes acudir al Departamento de Evaluación y Medición para que los profesores los ayuden en sus tareas tecnológicas.

Otra de las razones que limita el uso de la estadística computarizada, se afianza en las palabras escritas por Mariña (2015), donde sostiene, que una de las debilidades que presentan los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación con respecto al uso de la estadística en el proceso de investigación, se produce por deficiencias conceptuales y procedimentales en las asignaturas adscritas al Departamento de Evaluación y Medición,

contribuyendo esto con el rechazo por parte de los estudiantes hacia las asignaturas Análisis de Datos Educativos y Estadística Aplicada a la Educación.

Lo antes mencionado, demuestra indicadores referenciales, que inciden negativamente en la formación de los estudiantes universitarios que se inician en el proceso de investigación educativa, ya que al momento de analizar los datos en la construcción del trabajo especial de grado se encuentran con dificultades para el diseño de procedimientos, limitaciones en la construcción de una base de datos, elaboración de gráficos y sobre todo tienen dificultades para elegir una herramienta estadística que esté acorde con la naturaleza de la información.

Cuando un profesor demuestra una actitud negativa en las habilidades y destrezas correspondientes a una unidad curricular, hace que los estudiantes duden de sus fortalezas académicas desde esa temática, quebrantando el nivel de credibilidad del estudiantado. Un docente que demuestre fortaleza en sus habilidades y destrezas en ciertos tópicos, se convierte en icono de grandeza y orgullo para sus aprendices, pero cuando estas poblaciones detectan debilidades o carencias en alguna área del conocimiento, se genera una actitud negativa en ellos, mostrando poca motivación o ningún interés hacia la captación o producción de conocimientos.

Por otra parte, la existencia de docentes investigadores que no brindan a los estudiantes, orientaciones con la convicción y argumentos necesarios que requieren, para poder afirmar que tienen las bases, dominio y seguridad plena de los contenidos estadísticos de interés, es un factor negativo hacia esta profesional. En virtud a dicha debilidad, los alumnos generan una matriz de

opinión poco positiva hacia algunos docentes, al punto de crear una actitud negativa y de desconfianza hacia estos profesionales de la educación.

En efecto, para que un profesor investigador universitario pueda mostrar una actitud positiva hacia el uso de la estadística computacional, éste debe poseer un espíritu que irradie conocimientos, cualidad que se verifica a través de la práctica docente, continuos estudios que lo conlleven a la renovación académica y fortalecimiento de sus saberes, y una calidad humana que le permita minimizar la distancia entre el estudiante y él; con el propósito de demostrar la disposición de orientar y transmitir conocimientos que éstos demandan.

Componentes de la actitud hacia la estadística computarizada

En este apartado, se asume la actitud como un estado de predisposición que determinan las intenciones de una persona afectando su comportamiento; y de acuerdo a esta postura se citan tres grupos de componentes o factores que constituyen la actitud. En el primer caso, Arismendi y Gomez-Chacon (citados por Villarraga 2019), los cuales sostienen que la actitud está constituida por tres componentes pedagógicos: Afectivo, Cognitivo y el componente Intencional. En el segundo caso, (Villarraga 2019), sostiene que dentro de los componentes antropológicos se encuentra, el componente social, el educativo y el componente instrumental; mientras que Schau, Stevens, Dauphinee y del Vecchio (Villarraga 2019) distinguen cuatro componentes en las actitudes hacia la estadística, entre los que se encuentran: afectivo, cognitivo, valor y el componente dificultad.

Si se describen lo citado por Schau y otros, se tiene que **el componente afectivo** está vinculado a las expresiones de sentimientos y emociones causadas por y

hacia el objeto de referencia, que en el presente caso es la estadística, por lo tanto, se manifiestan en reacciones subjetivas positivas o negativas, de acercamiento o alejamiento, gratificación o desprecio por parte del sujeto y así comprender los contenidos académicos que deben manejar los estudiantes y profesores para resolver una determinada situación problemática .

El componente cognitivo, es el encargado de las expresiones del pensamiento, concepciones, percepciones y creencias que puede tener un docente hacia la estadística, al término que el comportamiento de un individuo está relacionado con la carga cognitiva. De la misma manera, para que pueda existir una actitud hacia un determinado objeto, personas o situaciones, en la estadística computarizada debe existir alguna representación cognitiva de la misma, a través de indicadores intelectuales aplicados a los contenidos estadísticos desde el uso de la tecnología digital.

Con respecto **al componente valor**, ésta referido a la apreciación de la utilidad y relevancia del papel de la estadística computacional en el entorno sociocultural donde el individuo interactúa; específicamente, está referido a cualquier campo relacionado con la investigación universitaria y su impacto socioeducativo donde se valore y se exalte, la importancia del uso y dominio de las herramientas computarizadas en el procesamiento de datos.

El componente dificultad, está relacionado con el grado de complejidad y limitación que el docente le asigna a la estadística tecnológica como herramienta de investigación, el cual está asociado al dominio y manejo de los contenidos pertinentes a la investigación educativa, al término de considerar estos elementos como obstáculos para el desarrollo científico desde una perspectiva cuantitativa.

Una vez analizados los componentes considerados por Schau y otros, cabe expresar que la sociedad demanda profesores sumamente preparados, a la altura de los avances tecnológicos que cada día ocurren en el mundo digital; esto hace que los docentes identificados con el proceso de investigación educativa asuman el reto de actualizarse en relación a los distintos cambios que se producen en el uso de los diferentes procesadores estadísticos utilizables en la elaboración de un análisis de datos a nivel computarizado, destacando que una de las ventajas que ofrece el uso de la estadística, radica en la fluidez para la obtención de los resultados y no representa una herramienta tradicional dentro del proceso investigativo, sino que se convierte en un factor de atracción para el usuario por ser un elemento ubicado dentro del campo de era digital.

Al respecto, Martínez (2010), sostuvo que *"la ética de cada profesional de la educación, debe conllevarlo a la actualización permanente de los conocimientos, ya que éstos son tan cambiantes, producto de la dinámica investigativa que se realiza en todas las universidades nacionales e internacionales."* (p. 20). Es así que, para mantener un nivel de prestigio investigativo, es necesario que los docentes universitarios muestren interés por la búsqueda de nuevos conocimientos, que los actualicen; con la finalidad de estar a la par con los cambios que la vida cotidiana demanda.

En relación a la actitud docente hacia el uso de la estadística computarizada en el procesamiento de datos educativos, en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo; es conveniente evaluar periódicamente los componentes que constituyen la actitud hacia la estadística según lo establecido por Schau y otros, ya que el uso de ésta, debe estar acompañada de una gama de saberes en cuanto al manejo de los programas estadísticos, así como también los procesadores de datos en

Microsoft Windows. El dominio y aprensión de los conocimientos para el manejo de los procesadores de datos, depende en parte de la carga afectiva que puede sentir, manifestar y captar cada docente en el proceso de aprendizaje, cuestión que se puede expresar en manifestaciones subjetivas de agrado o desagrado, identificación o rechazo, acercamiento o alejamiento hacia lo que se hace. En muchos casos, a nivel tecnológico un sujeto se identifica con el manejo de algún programa tecnológico, simplemente esto ocurre, porque la persona siente desde su ser, atracción, se identifica con el manejo de dicha herramienta porque en su interior reconoce y sabe que comprendió el proceso para el uso del programa tecnológico. Ahora, en la dinámica de enseñanza-aprendizaje de una actividad digital, es necesario poseer, comprender y aprehender un cúmulo de competencias, siendo estos indicadores intelectuales que inducen a un sujeto, reconocer su dominio en el manejo o uso de la tecnología digital, en el caso específico; el uso de la estadística computacional.

Una vez reconocido el dominio, del uso de la estadística computarizada en el procesamiento de datos, un docente debe preguntarse ¿Realmente las herramientas estadísticas tecnológicas contribuyen con la elaboración de las investigaciones educativas? ¿Existe mayor fluidez en el procesamiento de datos con el uso de la estadística computarizada? ¿Realmente es útil procesar datos a través de la estadística computarizada? ¿Vale la pena procesar datos con ayuda de la nueva tecnología? Estas son las interrogantes que se deben responder desde la investigación educativa para dar respuesta al componente valor. Se sabe que todo proceso de aprendizaje inicialmente es un poco difícil y en ocasiones complejo, pero se debe evaluar que tan difíciles son los contenidos estadísticos que limitan el manejo de la estadística computacional. Se debe reflexionar, sobre el dominio que se posee en lo personal, para poder

emitir juicios y considerar que estos contenidos son difíciles.

En efecto, la carga afectiva desde los sentimientos y emociones que pueda percibir un docente hacia el uso de la estadística computarizada en el procesamiento de datos educativos, dependerá de la comprensión y aprehensión de los contenidos estudiados durante el proceso de formación educativa en Educación Básica y Universitaria y al mismo tiempo la carga cognitiva en relación a estadística, este sujeta al tiempo de estudio dedicado al tema en cuestión y a la calidad del mismo. Es por ello que, el valor subjetivo que se le dé al uso de la estadística computarizada en el procesamiento de datos, tiene sus bases en el hecho de sentirse bien, por poseer un sentimiento de alegría y satisfacción a raíz de manejar nuevos saberes en el ámbito estadístico; todo esto hace, que el profesor investigador no califique como difícil la estadística computarizada.

Referencias

- Ander, E. E. (2016). *Diccionario de psicología* (2a. ed.). Retrieved from. En: <http://ebookcentral.proquest.com> [15/06/2020].
- Barrientos N, Araya L, Veloso V y Herrera C. (2019). *Optimismo Disposicional en docentes de universidades privadas en región metropolitana en Chile*. En :<https://dialnet.unirioja.es/metricas/documento/ARTREV/7062697> [01/07/ 2020].
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (1999). Gaceta oficial de la República Bolivariana de Venezuela, N° 36860. Diciembre 30, de 1999.
- Estatuto del Personal Docente y de Investigación de la Universidad de Carabobo. Diciembre (2009). Universidad de Carabobo.
- Fuentes, A. y López, J. (2018). *Las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la era del Acceso. Una Experiencia en la Educación*

- Superior. En del I. Arco y P. Silva (Eds.), *Tendencias nacionales e internacionales en organización educativa: Entre la estabilidad y el cambio* (pp. 712-727). Madrid: Wolters Kluwer.
- Fuentes A, López J y Pozo S. (2019). *Análisis de la Competencia Digital Docente: Factor Clave en el Desempeño de Pedagogías Activas con Realidad Aumentada*. Universidad de Granada España. En [Dialnet-AnalisisDeLaCompetenciaDigitalDocente-6908667.pdf](#) [10/07/2019].
- Gómez, E. Repetto A y Mattinello G. (2012). *Exploración y análisis de la actitud hacia la estadística en alumnos de psicología*. Universidad del Aconcagua. Argentina. En: <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v18n1/a03v18n1.pdf>. [12/12/2019].
- Mariña M. (2015). *Competencias de los Docentes en Formación en la Aplicación de Procesadores Estadísticos en Investigaciones Educativas*. Trabajo de Grado no publicado. Universidad de Carabobo. Valencia. Carabobo. Venezuela.
- Martínez, N. (2010). *Herramientas estadísticas en la elaboración en la Elaboración del Trabajo Final de Grado y El Informe Final de Práctica Profesional III en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo*. Trabajo de Grado no publicado. Valencia. Carabobo. Venezuela.
- Romero S, Guillen F, Ordoñez X, Mayorga M. (2020). Desarrollo y Estructura factorial de un Instrumento de Actitud hacia el uso de la Tecnología para la Enseñanza y la Investigación en Docentes Universitarios. *Revista: Tecnología, Ciencia y Educación*. Vol. 16, N° 3, p. 85-111). En: <file:///C:/Users/ESTACION03/Downloads/443-1329-1-PB.pdf> [02/06/2020].
- Villarraga M. (2019). *Dominio afectivo en Educación Matemática: el caso de actitudes hacia la estadística en estudiantes colombianos*. Tesis doctoral. Universidad de Córdoba. Colombia. En: <https://helvia.uco.es/bitstream/handle/10396/18242/2019000001903.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. [02/07/2020].

ARJÉ

Ensayos

Essays

VISIÓN FENOMENOLÓGICA-COMPLEJA DE LA MUERTE EN FAMILIARES DE PACIENTES CRÍTICOS

PHENOMENOLOGICAL-COMPLEX VISION OF DEATH IN RELATIVES OF CRITICALLY ILL PATIENTS

César Franco Sánchez

cesarfranco7727@gmail.com

ORCID 0000-0003-4719-5805

Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo, Valencia, Venezuela

Recibido: 10/06/2019 - Aprobado: 12/11/2019

Resumen

Todo proceso investigativo debe esclarecer el fondo epistemológico en los cuales se sustenta, ya que la producción del conocimiento tiene implicaciones epistemológicas. Es así, como el investigador debe situarse en diversas posturas epistémicas para reflexionar sobre la acción de conocer y la postura en que se ubica. Desde esta perspectiva, se pretende en este ensayo ofrecer visión fenomenológica y compleja de la muerte desde la perspectiva familiar en pacientes críticos. En el desarrollo de estas visiones se presenta propuesta teórica-epistémica en las cuales se enmarca el fenómeno, como avance en el conocimiento de la muerte y los complejos procesos sociales, con un entendimiento sin encegucimientos, reduccionismos, concepciones unilaterales, ni dogmatismos, buscando la comprensión de la una en la otra.

Palabras **Clave:** muerte, fenomenología, complejidad, pacientes críticos.

Abstract

Every investigative process must clarify the epistemological background on which it is based, since the production of knowledge has epistemological implications. This is how the researcher must be placed in various epistemic positions to reflect on the action of knowing and the position in which it is located. From this perspective, this essay aims to offer a complex phenomenological view of death from the family perspective in critically ill patients. In the development of these visions, a theoretical-epistemic proposal is presented in which the phenomenon is framed, as an advance in the knowledge of death and complex social processes, with an understanding without blindness, reductionism, unilateral conceptions, or dogmatism, seeking the understanding of one another.

Keywords: death, phenomenology, complexity, critical patients

Introducción

El conocimiento ha sido objeto de amplias reflexiones y debates filosóficos desde la modernidad y durante la actual década, llegando a complejos sistemas de razonamiento que constituyen hoy leyes esenciales de la ciencia. Es necesario, esclarecer en los procesos investigativos el fondo epistemológico en los cuales se sustenta, ya que todo proceso de producción del conocimiento tiene implicaciones epistemológicas. En este sentido, Damiani (1997) señala que *"...el conocimiento científico no tiene fundamento en sí mismo, depende de otro discurso que lo legitime: un paradigma, un episteme"*(p.61).

Es así, como la epistemología estudia el proceso de conocimiento científico que conlleva a diversas posiciones epistémicas que significa reflexionar sobre la acción de conocer y fundamentar epistemológicamente la postura en que se ubica el investigador, es por ello necesario recurrir a la epistemología, como parte de la filosofía para apelar a las bases sólidas y claras en las que se sitúa todo proceso investigativo.

Así mismo, se ha debatido ampliamente la relación sujeto-objeto presente en la producción constructiva del conocimiento, atendiendo a la naturaleza y estructura del mismo y derivándose del tipo de relación sujeto-objeto que se establezca en la investigación, diferentes tendencias y enfoques que convergen o se contraponen. Por ello, se pretende en este ensayo ofrecer una visión fenomenológica compleja, generada de la reflexión teórica sobre dos orientaciones epistemológicas enmarcadas como propuesta teórico-epistémica cuyo contenido intenta el abordaje y comprensión del fenómeno de la muerte, vivido por los familiares de pacientes en estado crítico.

Es de hacer notar, que estas dos corrientes se encuentran en una relación de complementariedad, donde se integra y se fusiona lo fenoménico y lo complejo en un todo globalizante, sin parcelas ni reduccionismos lo que se constituye en los fundamentos de la plataforma teórica-epistémica de la postura en la que se ubica el investigador.

Visión Fenomenológica

La Muerte y la Fenomenología de Husserl.

La filosofía de Husserl (1859-1938) es la primera visión que asumo a efectos de la construcción de una plataforma teórica-epistemológica apoyada en este pensamiento filosófico fenomenológico para abordar el fenómeno de la muerte, buscando develar estructuras significativas internas y su esencia en familiares de pacientes críticos. El autor acuña el término de fenomenología en su obra «Ideas: una introducción general a la fenomenología pura» (1913) definiéndola no como una ciencia natural de los hechos, sino de las esencias, que se captan por intuición. Subsiguientemente fundamenta que el fin propio de la fenomenología se da sólo en la esencia de ciertas estructuras de la conciencia. En este pensamiento la muerte encuentra su método de estudio como fenómeno en su esencia pura, separándose de la explicación, predicción y control de los fenómenos. Con referencia a lo anterior, Soto y Vargas (2017) señalan:

La fenomenología surge a comienzos del siglo XX, como un método científico descriptivo, el cual se establece en conjunto con la psicología apriórica pura o fenomenológica. Husserl lo piensa como una respuesta al positivismo científico imperante en la época, ya que este método hipotético-deductivo parte de la premisa, que el mundo se rige por leyes

precisas que pueden explicar, predecir y controlar los fenómenos, a partir de lo cual se realizan generalizaciones universales a fenómenos que son multicondicionados (Cfr. González, 2003, p. 125). Estas afirmaciones no fueron suficientes para conocer la realidad de las cosas, por lo que Husserl irrumpe con un método diferente, que utiliza el análisis reflexivo y que implica una responsabilidad social, a través del estudio de los fenómenos en forma pura -«a las cosas mismas»-, no parcializando, ni manipulando al objeto de estudio como lo hacían las ciencias de la época (Cfr. Thurnher, 1996, p. 24).

La meditación sobre la muerte realizada por Husserl la centra en el espacio temporal del yo trascendental como un acto constituido en el mundo de la vida «*Lebenswelt*», planteando que a partir de este proceso relacional temporal de la conciencia se da la posibilidad de concebir un principio o fin en cuanto a nacimiento o muerte (Cfr. Vecino, 2018, p. 81).

Lo señalado, corresponde con lo que Husserl define como fenomenología genética, como fenomenología de la individualidad monádica guiado por la pregunta sobre la génesis de la subjetividad constituyente que los percibe, adoptando un nuevo análisis fenomenológico basado en el Yo afectado por las sumas de sus actos pasados, caracterizado por el elemento fundamental que es el tiempo, para abrir el paso a cuestiones fundamentales relativas al devenir de la subjetividad trascendental, lo que permite plantear la pregunta sobre el comienzo y final de la vida aportando una reflexión sobre la muerte.

Posteriormente el mismo autor, refiere la fenomenología generativa como otra vía para abordar la muerte desde una perspectiva comunitaria -ya no individualista- en donde el Yo es dado desde un entramado familiar y generacional, el cual es recibido como una herencia histórica. “*Este enfoque abordado por Husserl es un lazo generativo que supone una implicación mutua*

de las mónadas que permite que la experiencia personal de cada sujeto contribuya a la sedimentación histórica colectiva, transmitida hereditariamente a las nuevas generaciones” (Cfr. Vecino, 2018, p. 84), y en la cual me ubico para el desarrollo de la postura fenomenológica.

Esto supone, que debe darse un proceso de reflexión sobre el contenido de la mente, dejando de lado las demás cosas lo que Husserl (1992) denominó reducción fenomenológica . Ya que los sistemas cognitivos permiten dirigirse a objetos no reales, el autor destaca que la reflexión fenomenológica no supone la existencia de algo, sino que se refiere a «dejar en paréntesis lo que existe», es decir, dejando a un lado la existencia real del objeto. En otras palabras, el mundo que es consciente puesto en paréntesis, lo desconecta de lo que existe, percibiéndose el mundo así a través del sentido de percepción, del recuerdo, entre otros.

Es así, como en base a estas consideraciones, la percepción de la muerte como contenido abstracto de la mente contemplada por Husserl, se constituye en significados los cuales hacen posible llegar a la esencia –o eidos de la conciencia. Sobre lo anterior, Feroso (1988) establece cuatro planos de acción fenomenológica para llegar al eidos:

La reflexión fenomenológica pasa por cuatro planos: el mundo teórico, el mundo vital o actitud naturalista, la actitud fenomenológica y la subjetividad trascendental. El mundo teórico primer plano está integrado por tradiciones, religión, prejuicios científicos [...], el mundo vital –segundo plano es un universo originario y espontáneo, cognoscible tal cual es [...] en el tercero actitud fenomenológica se realiza la contemplación de la esencia [...]; en la subjetividad trascendental cuarto plano se vuelve al Yo, al que previamente se ha dado el mundo, de manera que éste y los modos como se ha manifestado al sujeto se corresponden (p. 124).

Para Fermoso (op. cit.), en el tránsito de un plano a otro debe estar presente la epojé o reducción. Así, en el mundo teórico que corresponde al primer plano, el investigador debe suspender poner en paréntesis prejuicios, axiomas éticos, principios estéticos, lógicas, sistemas políticos, que le permitan percibir el espacio –lo que queda fuera de los paréntesis donde se encuentra el hecho, –Umwelt tal y como se da mundo vital ;este comprende al segundo plano, que para efectos de este ensayo corresponde a las Unidades de Cuidados Intensivos Venezolanos y los familiares de pacientes críticos allí ingresados. Aquí tiene lugar la primera reducción en donde se pasa de lo trivial a lo fundamental.

En el tercer plano el investigador asume una actitud fenomenológica, tomada de manera intencional sobre el sujeto, abordando las vivencias de su pensamiento, llevándose a cabo la segunda reducción la fenomenológica . Este caso, se ubica en las vivencias que tienen los familiares de pacientes críticos sobre la muerte con la finalidad de contemplar de la forma más libre posible la esencia del fenómeno.

Para ello, debe darse una nueva reducción en la que el investigador busca ver y/o percibir todo lo dado, tal y como se manifiesta, sin sesgos, desconfiguraciones, ni omisiones –reducción eidética en la cual operan una serie de sistemas cognitivos y de invención, en la que se hará un giro desde la intencionalidad de los contenidos de la conciencia noético-noemáticos de los familiares de pacientes críticos para poder identificar, comprender y asimilar rasgos invariantes de la forma general necesaria para llegar a la estructura de la esencia sobre la muerte, a través de lo que Husserl denominó «libre variación imaginativa» freie variation . Finalmente, en el cuarto plano de la subjetividad transcendental, se ubica el espacio donde tiene lugar la experiencia del mundo, donde el mundo se constituye teniendo un sentido –sinnhaft ; es esta la

reducción trascendental y en donde se dará la constitución de los significados que los familiares de pacientes críticos le atribuyen a la muerte, dando paso a la construcción de un saber teórico que generaran modos de afrontamiento ante la muerte.

La Fenomenología como Método

La fenomenología como método se convierte en un modo de develar el significado esencial de las vivencias humanas y que los mismos sean fiel a esas vivencias del sujeto estudiado, lo que lo hace muy adecuado para aplicarlo en el ámbito hospitalario, como una forma de ver las cosas, facilitando el abordaje del fenómeno de la muerte, mediante la experiencia subjetiva desde la perspectiva de los familiares de pacientes críticos, considerando su mundo de vida referencial y como perciben la realidad social que construyen en interacción y actúan en consecuencia. Es así, como Husserl (1992) orienta el camino metódico para llegar a la esencia de las cosas: *"...toda vivencia que logre una mirada reflexiva, tiene una esencia propia, aprehensible, un contenido susceptible de ser contemplado en su peculiaridad"* (p. 45). En sintonía, Soto y Vargas (2017) señalan:

la fenomenología cobra sentido como método, ya que él consideraba que "las formas de ser, que tienen especial modo de darse, tienen también sus modos en cuanto a las formas de conocerlas", es decir, que solo llegando a la esencia de las cosas éstas pueden ser conocidas verdaderamente. De ahí que, a partir de las vivencias, se espera llegar a la esencia que permite comprender en profundidad esta experiencia (Cfr. Thurnher, 1996, p. 40).

Apelando al método fenomenológico en cuestión se develan las vivencias, significados e interpretaciones en torno a la muerte, ya que la misma se centra en protocolos médicos rígidos, ceñidos a normativas pre-establecidas que generan distanciamiento sin hacerse un abordaje médico familiar en torno al proceso crítico del enfermo y la muerte. Es claro, que esta situación no debe ser abordaje de este modo, ya que origina un vacío de un saber teórico en relación a los significados que los familiares de pacientes críticos le atribuyen a la muerte, afirmándose desde la antropología médica que un saber teórico no lleva inmerso protocolo médicos, sino que es irreductible, escapa de reglas.

Ahora bien, la postura onto-epistémica que se asumo estará predeterminada por el paradigma donde se ubica el autor y con el cual se abordará el fenómeno de estudio siendo el paradigma cualitativo, con una elección motivada de la metódica fenomenológica para dar respuestas desde sus referentes.

Visión Compleja

Lo simple y lo complejo de la muerte

La complejidad ha propiciado en las últimas décadas muchos debates y discusiones, donde los consensos entre diferentes autores apuntan a no considerar tan amplia acepción, como una teoría o disciplina. Como señala Moreno (2002):

En general, el conocimiento complejo tiene más un carácter de «comprensión», soportado y justificado por algunas explicaciones de las ciencias naturales, pero no se agota en la relación de unas pocas variables, sino que siempre supone «algo más». Es una comprensión a la que no se llega, sino hacia la cual el pensamiento se orienta. La búsqueda y los planteamientos de la complejidad funcionan como ideas

regulativas, es decir, como ideas que orientan una actividad, pero nunca se alcanzan por completo. Resulta inapropiado hablar de «teoría» compleja, o del conocimiento complejo como una «disciplina», a no ser que se tenga en cuenta siempre su necesaria incompletud (p. 12).

Es así como recorro a esta visión compleja para integrarla a la Fenomenología de Husserl (1913) y configurar en complementariedad la plataforma propuesta en este ensayo, tomando esta visión «como un modo de pensar, de trabajar en la incertidumbre, en lo multireferencial, multidimensional, en lo incierto e inexplicable», de manera que partiendo de la misma –como una comprensión compleja– se requiere de un pensamiento superior como forma de comprender lo confuso para aclararlo, el desorden para el orden, la incertidumbre para la certidumbre, lo separado en conjunto o entrelazado, hacer jugar lo aleatorio y eventual y el devenir a partir de la organización, para lo constructivo y generativo en la realidad y en el conocimiento de forma multifacética.

El pensamiento complejo asume a la vez principios antagónicos, concurrentes y complementarios. Sobre esto, afirma Moreno (2002):

La complejidad se puede entender en dos sentidos: uno psicológico como la incapacidad de comprensión de un objeto que nos desborda intelectualmente, y uno epistemológico como una relación de comprensión con algo que nos desborda «un objeto o una construcción mental», pero de lo que, a pesar de todo, podemos tener una comprensión parcial y transitoria. Es decir, en el primer sentido se dice que algo es complejo porque no lo podemos comprender o porque es complicado o confuso. En el segundo sentido se dice que algo es complejo porque tenemos una comprensión distinta que no podemos reducir o simplificar a una comprensión simple (p. 12).

De esta manera, se requiere para el estudio del fenómeno de la muerte la contextualización del mismo, desde conocimientos diversos complementarios y contradictorios y no desvinculados de la realidad circundante. Es así, como se establece una relación de comprensión a lo inexplicable de la muerte, ya que la que tenemos no podemos reducirla o simplificarla a una comprensión simple de la misma.

En tal sentido, para poder conocer de forma simple el fenómeno de la muerte, es necesario separar el sujeto del objeto y no alterar el fenómeno, cuestión que imposibilite una complejidad fenomenológica, es decir develar a profundidad los significado que le atribuyen a la muerte familiares de pacientes críticos. Es pues, el pensamiento complejo quien hace posible que la simplificación «o pensamiento simple-simplificante» se una a la complejización, es decir, contiene el principio de su propio antagonista para de esta forma complejizar la simplificación y reducción, en otras palabras, un método de complejización del conocimiento.

Siguiendo a Morín (1983) el cual propone un método como un camino articulador o de autoconstrucción del conocimiento hacia el pensamiento complejo, considera:

Lo único sustantivamente complejo es la realidad misma, que desborda el pensamiento y de la cual no podemos tener ningún conocimiento directo, sino fenoménico. Una auto-organización de conocimiento que vincule lo desvinculado, llamada «pensamiento complejo» no porque realmente sea compleja, sino porque está orientada hacia lo complejo y nunca lo intenta reducir. O en otras palabras, «un anti-método en el que la ignorancia, la incertidumbre y la confusión se conviertan en virtudes», en signos precursores de la complejidad (p. 29).

Es por ello, que la muerte debe ser abordada desde una visión multidimensional y multireferencial, desde la cosmovisión, donde las raíces del mundo religioso, espiritual, social, psíquicas, emocionales, familiares, el ambiente y las circunstancias en las que se presentan impone hacer énfasis en lo complejo desde lo interno del fenómeno, en la búsqueda de una comprensión subjetiva trascendental como condición humana asumiendo el desafío de distinguir, vincular y afrontar lo incierto. Al respecto Morin (2005) afirma:

...la complejidad es la unión de la simplicidad y de la complejidad; es la unión de los procesos de simplificación que implican selección, jerarquización, separación, reducción, con los otros contra-procesos que implican la comunicación, la articulación de aquello que está disociado y distinguido; y es el escapar de la alternativa entre el pensamiento reductor que no ve más que los elementos y el pensamiento globalista que no ve más que el todo (p. 144).

Así, la muerte desde una visión compleja supone una multiplicidad de relaciones desde un entramado que lo define muy bien el termino complexus *"lo que está tejido en conjunto o lo conjuntamente entrelazado"* (Ugas, 2008, p. 13) y partiendo de allí corresponder a un orden, desorden y organización. Esta perspectiva del pensamiento complejo para abordar la muerte se apoya en que el investigador se introduce de manera autoreflexiva en el conocimiento y comprensión de la muerte como sistema complejo, desde los principios dialógicos, recursivos y hologramáticos, ya que de esta manera se garantiza el abordaje del fenómeno para comprender su complejidad. Como lo sostienen Morin, Ciurana y Motta (2002) *"...la complejidad [...] es [...] un tejido de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados, que presentan la paradójica relación de lo uno y lo múltiple"* (p. 40).

De modo que, la complejidad es una cualidad contenida en la muerte, ya que articula lo desarticulado y en ella concurre el antagonismo y la complementariedad, conjugando certeza con incertidumbre, a lo cual Morin (2005) hace referencia:

...la complejidad se presenta con los rasgos inquietantes de lo enredado, de lo inexplicable, del desorden, la ambigüedad, la incertidumbre [...] De allí la necesidad, para el conocimiento, de poner orden en los fenómenos rechazando el desorden, de descartar lo incierto, es decir, de seleccionar los elementos de orden y de certidumbre, de quitar la ambigüedad, clarificar, distinguir, jerarquizar (p. 32).

Por otra parte, es importante referir que la muerte no se da solo a través de un conjunto de sucesos biológicos, en ello están inmersos aspectos sociales, culturales y espirituales que engloban una interrelación entre los miembros de la familia, amigos, conocidos y otros seres queridos, los cuales son participes en la muerte de una persona, es decir, todo su contexto, haciendo de esto un fenómeno multidimensional complejo al que hemos hecho referencia como multiplicidad ontológica, y al cual Morin (2007) menciona: *“el contexto abarca todo ente de la realidad, desde lo material, pasando por lo inmaterial ideas, sentimientos hasta lo desconocido. [...] Nada está desconectado [...]” (p. 24).*

Dentro de este contexto el papel del médico y demás personal de salud en el manejo de pacientes críticos en estado inminente de muerte y su afán científico-tecnicista por buscar y encontrar causas y terapéuticas para mejorar su condición, se centra solo en aspectos patológicos de la enfermedad, prolongando y garantizando el funcionamiento orgánico en el paciente gravemente enfermo, dejando de lado no solo esa realidad inmaterial a la que el autor hace referencia, sino que en la mayoría de los casos esa realidad no

existe en el médico como parte de su referente, olvidándose del contexto no médico, esa otra amplia e irreductible dimensión que rodea igualmente al enfermo. Esto es un hecho vital que Morin (op. cit.) plantea de la complejidad: *“[...] un saber no es pertinente si no es capaz de situarse dentro de un contexto, y [...] el conocimiento más sofisticado, si está totalmente aislado, deja de ser pertinente [...]”* (p. 91).

Esta comprensión apropiada de la complejidad en el estudio del fenómeno de la muerte, hace que no se oriente hacia la reducción de lo complejo a lo simple o hacia la reducción a la totalidad o a un holismo, sino a lo que articula o desarticula el contexto de la muerte, manteniendo elementos, dimensiones de concurrencias, antagonismo y complementariedad.

Reflexiones Finales

El abordaje de lo complejo y lo fenomenológico como metódica en la interpretación de los significados de la muerte, para la construcción del conocimiento se ubica en un plano de subjetividad trascendental bajo una visión de lo multidimensional y lo complejo.

Esta concepción fenomenológica compleja permite considerar en la fuente de todo conocimiento, a la vez, la actividad del sujeto cognoscente y la realidad del mundo objetivo de manera compleja. En su indisoluble conjunción, están incluidos el uno en el otro, no basta una visión de la muerte solo desde la corporeidad del hombre, esta va más allá del existir hasta donde se revela el ser trascendental. De allí, lo complejo y fenoménico para la construcción de la teórica de los significados de la muerte desde una perspectiva familiar en pacientes críticos.

El conocimiento, como fenómeno multidimensional, tiene una ruptura por el seno de la cultura existente, ya que los saberes que unidos permiten esta multidimensionalidad se encuentran separados y parcelados. Es importante destacar entonces, que mediante esta visión fenomenológica compleja un nuevo modo de pensamiento integra lo uno y lo múltiple de cada una, en la totalidad globalizante de ambos, constituyendo esta perspectiva, un avance epistemológico importante en el conocimiento del fenómeno de la muerte y los complejos procesos sociales, con un entendimiento sin envejecimientos, reduccionismos, concepciones unilaterales, ni dogmatismos, sino buscando la comprensión de la una en la otra.

Desde esta perspectiva epistemológica se va construyendo una relación de complementariedad antagónica entre lo conocido y lo que se conoce, con una postura teórica filosófica que considera la experiencia social de los sujetos; que refiere no sólo el carácter histórico social de la experiencia humana, sino también la intersubjetividad del pensamiento y de la acción en los procesos investigativos, por lo que esta episteme se opone a la cosificación de estos procesos cuando se hace una separación indebida entre objetividad y subjetividad; conllevando al reduccionismo epistemológico y metodológico. Queda claro entonces, lo imprescindible como piedra angular de los niveles de fundamento onto- epistémicos en todo proceso investigativo.

Referencias

- Damiani, L. (1997). *Epistemología y ciencia en la modernidad: el traslado de la racionalidad de las ciencias físico-naturales a las ciencias sociales*. Caracas: Ediciones de la Biblioteca de la Universidad Central de Venezuela.
- Fermoso, P. (1988). "El modelo fenomenológico de investigación en pedagogía social." *Revista Educar*. 14(15), 121-136. Disponible en:

<https://www.raco.cat/index.php/educar/article/viewFile/42218/90165>
[25-07-2019]

González, A. (2003). "Los paradigmas de investigación en las ciencias sociales." En Soto Núñez, C., Vargas Celis, I. (2017). "La Fenomenología de Husserl y Heidegger." *Cultura de los Cuidados*. 21(48), 45-46. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.14198/cuid.2017.48.05> [20-07-2019]

Husserl, E. (1992). "El artículo fenomenología". En Soto Núñez, C., Vargas Celis, I. (2017). "La Fenomenología de Husserl y Heidegger." *Cultura de los Cuidados*. 21(48), 45-46. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.14198/cuid.2017.48.05> [20-07-2019]

Husserl (1913). *Ideas: una introducción general a la fenomenología pura*. México: Universidad Nacional Autónoma de México

Moreno, J.C. (2002). *Fuentes, autores y corrientes que trabajan la complejidad*. En Manual de iniciación pedagógica al pensamiento complejo. Nueva York: UNESCO

Morin, E. (2007). *Articular los saberes ¿Qué saberes enseñar en las escuelas?*. Traducida por Geneviève de Mahieu. Buenos Aires: Ediciones Universidad del Salvador.

Morin, E. (2005). *Introducción al pensamiento complejo*. Traducido por M. Pakman. Barcelona: Ghedisa.

Morin, E., Ciurana, R. y Motta, R. (2002). *Educación en la era planetaria*. Valladolid: Unesco, Universidad de Valladolid.

Morin, E. (1983). *El paradigma perdido*. Kairos. Barcelona

Soto Núñez, C., Vargas Celis, I. (2017). "La Fenomenología de Husserl y Heidegger." *Cultura de los Cuidados*. 21(48), 45-46. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.14198/cuid.2017.48.05> [20-07-2019]

Thurnher, R. (1996). "¡A las cosas mismas!. Acerca de la significación de la máxima fenomenología fundamental en Husserl y Heidegger." En Soto Núñez, C., Vargas Celis, I. (2017). "La Fenomenología de Husserl y Heidegger." *Cultura de los Cuidados*. 21(48), 45-46. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.14198/cuid.2017.48.05> [20-07-2019]

- Ugas, G. (2008). *La complejidad: un modo de pensar*. San Cristóbal, Venezuela: Ediciones del taller permanente de estudios epistemológicos en ciencias sociales.
- Vecino, M. (2018). "Muerte y metodología en la fenomenología husserliana." *Ideas y Valores*, 67 (166), 75-91. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.15446/ideasyvalores.v67n166.57190>. [21-07-2019]

EL MITO, UNA EXPERIENCIA NECESARIA: REFLEXIONES ENTRE CIENCIA, RELIGIÓN Y LITERATURA**THE MYTH, A NECESSARY EXPERIENCE: REFLECTIONS BETWEEN SCIENCE, RELIGION AND LITERATURE****Andrés Leal Gil**andresleal2713@gmail.com

Universidad del Tolima. Ibagué. Tolima. Colombia

Helen Hernández Páezhyhernandez@ut.edu.co

Universidad del Tolima. Ibagué. Tolima. Colombia

Recibido:24/05/2019 - Aprobado: 16/09/2019

Resumen

Se indagán referentes teóricos que ponen en discusión y crisis la definición que se le da al mito, de modo que, dan al texto la posibilidad de experimentar y repensarlo, propiciando un lugar donde convergen las percepciones que se tienen de este desde puntos de vista: religioso, literario, científico, mitológico, mítico, filosófico y cotidiano. "Eso que usted dice es un mito" ¿En cuántas ocasiones no hemos recibido estas palabras cuando nos referimos a algún hecho, del que se duda, ya sea por convicción propia o por un imaginario colectivo? Eso es un mito, en realidad se sustituye por: ¡Eso es falso! Dicha confusión es el pretexto para la escritura de este texto que piensa, reflexiona y reevalúa la palabra "Mito".

Palabras Clave: Mito, Ciencia, Religión, Literatura.

Abstract

Theoretical references are investigated that put into discussion and crisis the definition given to the myth, so that they give the text the possibility of experiencing and rethinking the myth, fostering a place where the perceptions of it converge from points of view: religious, literary, scientific, mythological, mythical, philosophical and everyday. "That which you say is a myth" How many times have we not received these words when we refer to some fact, which is doubted, either by our own conviction or by a collective imagination? That is a myth, it is actually replaced by: That is false! This confusion is the pretext for the writing of this text that thinks, reflects and reevaluates the word "Myth".

Keywords: Myth, Science, Religion, Literature.

Apertura

La noción de mito remite a la palabra ficción, la cual, posee una connotación asociada a un hecho fingido o inventado. Por un lado, lo apuntan a considerar como: *“un relato que presenta explicaciones sobrenaturales de hechos... absurdos, donde se dan soluciones mágicas y aparecen personajes fabulosos”* (Riveros, 1999, p. 54). Por otro lado, aparece la definición de: *“fábula, ficción alegórica, especialmente en materia religiosa”* (RAE, 2016) De esta mirada, se configura un tipo de relación frente al mito que resulta peyorativa, en vista de que se encasilla a través de esquemas y representaciones que se contraponen a todas las dimensiones contextuales del mito.

Esta problemática de delimitar lo que es o no ficción, de determinar lo verdadero y lo falso, asignan valores concretos y determinados al mito; por esta razón, el lugar que le corresponde es la falsedad y el engaño. El mito no es digno de ser estudiado, ha sido relegado y aislado, por exigir otras maneras de reflexionar y pensar, y a la vez, generar otras miradas. Por ello, se toma la perspectiva de Eliade (1991) en su obra “mito y realidad”, donde resalta que en efecto los mitos no abarcan solo el relato del origen del mundo, constituye una historia de inapreciable valor, *ejemplar y significativa*, porque es verdadera y repercute en acciones directas que modifican la conducta e influyen en lo que se ha llegado a ser. Eliade expresa: *“... y el hombre, tal como es hoy, es el resultado directo de acontecimientos míticos, y se halla constituido por estos acontecimientos”* (ob. cit., p. 9). Por esta razón, hablaremos de lenguaje simbólico, dado que, el mito no puede ser leído de manera literal, un texto que comunica o dice algo; los mitos no son esquemas prefijados o representaciones alegóricas, en ellos acontece aquello para lo que aún no se

tiene justamente un sistema de representaciones, o dicho de otro modo, aquello que el lenguaje conceptual no logra apresar.

Esta perspectiva brinda marcos desde los cuales, se posibilita otro tipo de valoración frente al mito. El mito se mueve entre símbolos: metáforas, imágenes, historias que develan significados múltiples; de hecho el desarrollo de un mito, sucede a partir de una convergencia de elementos simbólicos. El mito, en concordancia con las palabras de Bachelard (1997) apuntan a considerar que aquellas narraciones están *“muy lejos de una memoria exacta que pudiera conservar el recuerdo puro encuadrándolo”* (p.175). Por lo que, el mito en el sentido más amplio es, siempre un acto de creación incesante.

El Mito

El mito desde el siglo XIX se ha considerado como una invención, fábula o ficción; todo esto gracias a la entronización de la razón que tuvo como misión la abolición del pensamiento mítico al reemplazarlo por el científico. No obstante, Eliade (1991) en su obra Mito y Realidad intenta aproximarse a la realidad compleja del mito, al insistir que este hay que aceptarlo como lo hicieron las sociedades arcaicas, en las que el mito era: *“...una «historia verdadera», y lo que es más, una historia de inapreciable valor, porque es sagrada, ejemplar y significativa”* (199, p. 5). Esto mismo hace parte de los planteamientos de Losev alrededor del mito y la concepción del mismo. Losev (1998) parte primordialmente de que el mito no es una fantasía, pues *“Para el sujeto mítico el mito no es ficción, sino una necesidad auténtica”* (p.150), es decir que *“El mito, indudablemente, vive de su propia comprensión de la verdad”* (p. 151). Tanto Eliade como Losev, exponen una visión vital del mito que no se sustenta en conceptos abstractos o teorías, sino que el mito se basa

únicamente en la vida. Es por esto que Eliade (1991) cuando se refiere a este enfatiza en: Mito vivo, realidad viva, historia verdadera; coincidiendo con Losev (1998) cuando refiere que: *“El mito es siempre extremadamente vital, siempre emocional, afectivo, real”* (p, 18).

El mito no se puede identificar directamente con algún tipo de definición, Eliade reconoce la dificultad para hallar una, que sea suficiente para dimensionar y abarcar todas las funciones del mito. Sin embargo, señala que: *“Es, pues, siempre el relato de una «creación»: se narra cómo algo que ha sido producido, que ha comenzado a ser”* (1991, p.7). Es propio del mito no referirse a lo que sucede o pasa realmente, pues, todo comienzo es siempre una renovación que impide dar una respuesta, o generar algún tipo de conclusión. El mito no define ni concluye, en palabras de Losev (1998) *“El mito afirmábamos luego, no es dogma sino historia”* (p.156). Es por esto que el estudio del mito se realiza de manera distinta, es más, aunque es historia, se lleva a cabo de forma que difiere del estudio de la historia.

Contrariamente a los argumentos de los autores citados, el mito designa todo lo que no es real ni puede existir, es por eso que se asocia a la fantasía, a la ficción y en el peor de los casos a la mentira. Sin embargo ¿Por qué asociar el mito con la ficción? Losev (ob. cit.) frente a esta problemática plantea que:

El mito es ficción si se le aplica el punto de vista de la ciencia, pero no de toda la ciencia, sino de aquella que es característica de un círculo estrecho de los científicos de la historia neoeuropea de los últimos dos o tres siglos (p. 13).

Este círculo se valió de una razón específica que surgió en la ilustración y, de la cual es heredera de los pensamientos de Descartes; no obstante, los ilustrados confiaron un poco más en Locke, filósofo empirista que analizaba

las cosas, las ideas y los fenómenos, reduciéndolos todo al experimento. En otras palabras, la razón de la ciencia positivista es limitada: limitada por los sentidos y controlada por el experimento. De este modo, esta razón no se sustentó en el pensamiento de lo inteligible, de lo suprasensible, del territorio propio de las verdades eternas sino, en el experimento, en la práctica, en un saber hacer: en la razón empírica.

El Mito desde el punto de vista de la ciencia

Y es, gracias a este periodo histórico y al siglo XIX, donde el mito perdió todo su poderío pues ¿Qué experimento puede aplicarse al mito? ¿Qué resultado podría arrojar? ¿Cómo analizar, sistematizar y comprobar una narración mítica? De este modo, lo que no se ajustó a aquellas dinámicas tuvo que ser categorizado, y es de allí, donde se da nombre a la palabra ficción.

Convertir el mito en ficción es anularlo. Cuando Adorno y Horkheimer (1947) amplían aquella problemática, dilucidan que el programa del iluminismo, cuyo objetivo primordial *"consistió en liberar al mundo de la magia. Se propuso mediante la ciencia disolver los mitos y confutar la imaginación"* (p.6). Esa liberación le da *"al hombre la ilusión de haberse liberado cuando ya no le queda nada desconocido"* (ob. cit. p.17); cuando en él se suprime el miedo y el terror. Esto dejó al mito sin nada que revelar y misterios que mostrar, sin enigmas propios de sus ritos y actividades fundamentales. Así, lo oculto, lo indecible perdió todo su valor; lo preponderante fue y es lo que se puede conocer, más no, lo desconocido.

Disolver el mito, es, en última instancia anular la vida. Una persona mítica cuando se relaciona con la naturaleza, no busca, por ningún motivo conocerla, responde a una profunda necesidad auténtica y real, que no corresponde a la

relación sujeto-objeto-, conocimiento-objeto, es decir, solo quiso incidir en y con ella, mientras que, el hombre iluminista *"lo que quiso aprender de la naturaleza fue la forma de utilizarla para lograr dominio integral de ella y del hombre"* (ob. cit., p.8) Esto se pretendió llevar al plano del mito, pero este no prometió un instrumento. Por ello: "El mito pereció en el iluminismo y la naturaleza en la pura objetividad" (ob. cit, p.10), dado que, *"El iluminismo se relaciona con las cosas como el dictador con los hombres..."* (ob. cit., p.11). Un dictador sabe en qué medida y de qué forma se puede utilizar algo para tener dominio de este. El hombre del iluminismo no pudo ser dictador frente al mito, porque no tuvo dominio en la medida en que no supo asignarle utilidad alguna, en otras palabras, no logró instrumentalizarlo pues, *"El mito nunca es sólo una hipótesis, sólo una simple posibilidad de la verdad."* (Losev, 1998, p. 28).

Mito, ciencia y mitología

Según Losev (ob. cit.), filósofos como Comte y Taylor relacionan al mito y la ciencia de una forma radicalmente tergiversada, al creer que el mito antecede a la ciencia, o dicho de otra manera, que la ciencia tiene su origen en el mito o que el mito fue el comienzo de la ciencia. Sin embargo Losev (ob. cit.) afirma que *"El mito no es una construcción científica y, en particular, no es una construcción de la ciencia primitiva"* (p.29). Si se afirma que la ciencia o ciencia primitiva antecede al mito, demuestra que es necesario partir de algo cuya características son de rasgos vivenciales y anímicos, para luego, independizarse por medio de caracteres lógicos y deductivos para lograr algún tipo de desarrollo. Así, la primera instancia por la cual atraviesa la ciencia es emocional, lo que conlleva pensar que el origen de la ciencia, es decir el mito, es ingenuo, espontáneo, poco elaborado, solo un primer momento;

cualidades que desvirtúan completamente el mito, y lo ubican en el plano asociado a la ficción nuevamente.

Por ello Losev (ob. cit.) manifiesta que: *"... la ciencia no nace del mito, pero la ciencia no existe sin el mito, la ciencia es siempre mitológica"* (p. 22). Es necesario considerar que, la fase primitiva de la ciencia, dilucida que el objetivo de la ciencia ya formada se ubica al margen de toda emocionalidad en el rigor de las leyes y fórmulas, pues, *"Todo lo que no se resuelve en números, y en definitiva en lo uno, se convierte para el iluminismo en apariencia."* (Adorno y Holkheimer, 1947, p.10). Y es de esta manera que la ciencia vence al mito. Esto dilucida que el mito no ha tenido un interés por explicar y comprender la vida, sino de vivirla únicamente; cualquier intento por plantear una lógica formal lo desvirtúa y lo convierte en mitología.

Se ha dicho que la ciencia no nace del mito, lo que quiere decir a su vez, que la ciencia no es un mito. No obstante ¿De dónde extrae la ciencia sus intuiciones que funcionan como punto de partida? Según Losev (1998) *"La mitología le da a la ciencia el material inicial sobre el cual ella posteriormente va a elaborar sus abstracciones y del cual ella debe deducir sus leyes"* (p.19). De esta manera se puede afirmar que la ciencia no es un mito, pero *"...realmente es siempre de una u otra manera mitológica"* (ob. cit., p. 22), lo que significa que la ciencia es mitológica porque se fundamenta en la mitología más no en el mito. Ahora bien, esto no implica que la ciencia y la mitología sea iguales, ya Losev (*ibídem*) refutó esa tesis al preguntarse *"¿Cuál es la ciencia que en verdad no es mitológica?"*. Así, Descartes el fundador del método científico, a los ojos de Losev, es un mitólogo, pues detrás de su mecanicismo y racionalismo está su propia mitología de donde logra el soporte y da fundamento a sus teorías; sucede de igual manera con Newton, Kant, y demás

pensadores; ya Adorno y Horkheimer (1947) lo avizoraban *“El iluminismo se hunde a cada paso más profundamente en la mitología”* (p.13).

Se puede inferir entonces que la mitología es una lógica fundacional; la ciencia que se vale de esta ha querido suprimir dicho carácter inherente, al oponerse y enfrentarse a su necesidad. Cuando se afirma que *“«la ciencia» destruye «al mito», significa únicamente que una mitología está luchando contra otra mitología”* (Losev, 1998, p. 23). Es decir, no solamente la ciencia es mitológica, el mito también lo es. Si los mitos no se nutrieran de la mitología, sí fuese posible señalar que es una forma de pensar ingenua o espontánea, pero en el mito hay construcciones lógicas; sin embargo, no operan con la lógica formal de la ciencia, lo que no quiere decir que no posea lógica, solo que es una lógica sensible, quizá, una inmediata respecto a la cual no construye fórmulas, ni hipótesis abstractas, ni se erige en un plano racional, por lo que para Losev (*ibídem*) *“«la ciencia» no refutó al mito, sino que simplemente una mitología nueva aplastó a la mitología vieja, y nada más”*.

De esta forma, cuando se *“...inicia el curso de la desmitificación al identificar lo viviente con lo no-viviente. El iluminismo es la angustia mítica vuelta radical.”* (Adorno y Horkheimer. 1947, p.17). A partir de la certeza obtenida en el plano experimental *“el iluminismo se configuró como un sistema totalitario”* (p. 9). De este modo, no solo el mito fue reducido, sino que, lo que no se ajustó a su canon fue considerado un mito, pues, su razón, la razón empírica, fue independiente de toda “superstición” y de todo aquello que consideró metafísica. Ahora bien, frente a lo anterior, cuando se afirma que Dios es un mito, en realidad se está asumiendo implícita o explícitamente el criterio del cálculo y la utilidad propia del iluminismo, puesto que, al ser Dios no comprobable (en el experimento), asigna de nuevo al mito el concepto de ficción y falsedad. De la misma manera que se ha argumentado que la ciencia

no es un mito, la religión sustentada en Dios, tampoco lo es, en cambio se podría decir que esta posee una mitología o, que es mitológica, más no mítica.

El mito desde el punto de vista de la religión cristiana

El cristianismo en la edad media por su parte, igual que la ciencia desde siglo XIX, ha querido disolver el pensamiento mítico. La razón fundamental, es creer que el mito da una explicación frente al origen de la vida. No obstante, cuando Losev (1998) sostiene que el mito no es una alegoría, lo que implícitamente está manifestando es, que el mito no da explicación alguna, ni del origen ni del hombre; explicar le es propio a la ciencia y a la religión, mas no al mito. Si el mito explicara el origen, su contenido se trasformaría en un esquema que se reduciría a un sistema de abstracciones y fórmulas, y, de esta manera, por entrar en las mismas dinámicas de la ciencia y la religión, terminaría por debatir con ellas. El mito no explica el origen, pero genera una visión de ese origen:

El mito siempre trata no de mecanismos, sino de organismos, aún más, de personas, de seres vivientes. Sus personajes no son ideas y métodos abstractos de construcción e intelección de la realidad sensible, sino que son la realidad sensible misma que respira calidez y energía de la vida (Losev, ob. cit., p.36).

Las palabras de Losev (ob. cit.) develan que el interés del mito (si es que lo llegase a tener), difiere del de la religión, que, por su parte, sí explica el origen de la vida por medio de Dios. El interés de la religión por la “... *autoafirmación de la personalidad en la eternidad...*” (p.82) la llevó a “...*vincularse con el ser absoluto...*” (*ibídem*) con un ser ideal que negó cualquier otro ser con

características disímiles. Por tal razón, fue devastado; como *“El mito no es producto u objeto del pensamiento puro.”* (ob. cit., p.15). De hecho *“El pensamiento puro, abstracto es lo que menos participa en la creación del mito”* (ob. cit., p.6); hizo que perdiera toda su legitimidad.

El cristianismo relegó al dominio de lo “maligno”, todo aquello que no se encontró descrito o declarado como ley verdadera en alguno de sus dos testamentos, dicho de otro modo, todo aquello que no estuviere legitimado. Cabe preguntarse ¿Qué es lo que legitima al cristianismo, pero no al mito?: El Dogma. Si el mito se sustentara en un dogma debería cumplir ciertas exigencias relacionadas a seleccionar, delimitar, pero sobre todo a afirmarse como algo verdadero; sucedería entonces, que el mito se transformaría en una explicación válida del mundo y por tanto, dejaría de ser mito. El mito ante todo declaraba Losev (ob. cit.) *“...no es un dogma... Él siempre es una apariencia, una realidad directa e ingenua, una visible y palpable esculturación de la vida”* (p. 90). Al afirmar la vida, vivirla y sentirla como necesidad propia, el mito la acepta ante sus problemas más extraños y duros. Decir sí a la vida es aceptar que existe la creación pero, también la destrucción como parte de inmanente de ella. Como el mito no acusa a la vida, no atribuye nada de responsabilidad, ni culpa, por esto mismo disipa de la religión, cuya moral y dogma coexisten bajo la idea del bien y el mal.

El mito no es religión ni ciencia, pero si un objetivo el cual aniquilar, es por esto que frente al mito, la ciencia y la religión asumen su legitimidad de manera distinta; la ciencia se burla y mofa de aquello que no consideró válido, lo descalificó por medio de la prueba; en cambio la religión de un modo más arbitrario, castigó aquello que su respuesta no fuera Dios, purificándolo con fuego: la muerte y el olvido.

Mito y literatura

El interés que devela Eliade (1991) por el mito en las sociedades arcaicas, está relacionado con que aquellos sí reflejan *“un estado primordial”*, a diferencia de los mitos surgidos en Grecia o cualquier civilización, quienes han sufrido ciertas transformaciones gracias a las modificaciones realizadas por la escritura, específicamente desde la literatura. Esto sugiere inmediatamente pensar la estrecha relación que existe entre ambas. En el caso de Grecia, Homero convierte el mito en literatura, pero no implica concluir que el mito como tal se halle en las páginas de una obra literaria, puesto que, la interpretación, elaboración y toda la creación que se desprende por parte de la literatura, termina por desvirtuar de cierta manera al mito. No obstante, la literatura, a diferencia de la ciencia y la religión, nunca se ha sobrepuesto ni ha contrarrestado el pensamiento mítico, de hecho, aquellas narraciones a pesar de no reflejar *“un estado primordial”*, se presentan como lo más próximo, quizá, lo único que en esta época, se tiene para dimensionar el mito.

La literatura y el mito parten fundamentalmente de la vida. Sin embargo, difieren en un punto esencial, para la literatura la vida es algo inherente que, de una u otra manera, se convierte en un acontecimiento racional, pues se vale de la palabra escrita, pero, para el mito, la vida es el mito mismo; *“la realidad vitalmente sentida y creada, la realidad material y corpórea”* (Losev, 1998, p.17) siempre móvil *“...con todas sus expectativas y temores, con sus esperanzas y desesperaciones, con toda su cotidianidad real e interés puramente personal”* (*ibídem*). Por ello, en el mito no acontece una lectura lógica, se siente y se vive únicamente, mientras que, como la literatura se lee puede ser vivida.

Cuando en la escena teatral se representa un incendio, un asesinato u otros desastres y crímenes, nosotros ni por

asomo nos lanzamos al escenario, ni mucho menos, para ayudar o evitar el desastre, para prevenir o aislar el crimen. Permanecemos sentados en nuestras butacas, no importa qué se represente (Losev, 1998, p. 56).

La imposibilidad de vivir de manera concreta la literatura, no sucede en el ser mítico, él por el contrario: *“sí se lanza al escenario y no se queda sentado, ocupado en su contemplación calladamente. La realidad poética es una realidad contemplada, la realidad mítica en cambio es verdadera, material y Corpórea”* (ob. cit., p. 57); así, el mito no es una representación de determinados hechos, es la presentación de lo que acontece de manera real y viva; no es una puesta en escena ni un simulacro, es simplemente vivir.

Mito, literatura y narración

La literatura a diferencia del mito, si posee autor; este por el contrario se mueve en la narración. Es cierto que la literatura también narra, pero, la fuente del mito es aquello que se trasmite de forma oral. Lo que distingue según Benjamin (1991) a la literatura de la narración es la dependencia esencial del libro. Por esta razón, no se puede identificar indiscriminadamente al mito con el relato o el contar, pues, como el mito no da explicación alguna no puede dar cuenta de cómo no tiene estructuras prefijadas que permitan algún tipo de sistematización no relatada; el mito únicamente puede narrar y ser narrado.

Los mitos carecen de autor, puesto que, se actualizan y revitalizan al ser narrados. De este modo, se puede asociar al mito y su estructura con lo que Barthes (1987) refiere: *“No está constituido por una fila de palabras, de las que se desprende un único sentido teológico, sino un espacio de múltiples dimensiones”* (p.68). Dicha situación sucede en la medida en que *“muere el*

autor” y, en consecuencia, nace el lector. Esto conlleva a alejarse de una lectura e interpretación unívoca, para acercarse a la multiplicidad. *“Escribir consiste en alcanzar, a través de una previa impersonalidad ese punto en el cual sólo el lenguaje actúa.”* (ob. cit., p.71).

La narración permite que acontezca lo sagrado, Eliade resalta que para algunas comunidades *“Los mitos sagrados no pueden ser conocidos de las mujeres, se refieren principalmente a la cosmogonía y, sobre todo, a la institución de las ceremonias de iniciación”* (1991, p. 9). Es decir, lo sagrado requiere tiempo, preparación y una disposición que vincula el cuerpo, la escucha, y, todo aquello sobrenatural. Esto sucede porque el lenguaje que posibilita que el mito sea una historia verdadera, por tanto sagrada, es la narración; figura que para Benjamin (1991) es comparada junto con la del maestro y el sabio: el narrador, aquel *“hombre que permite que las suaves llamas de su narración consuman por completo la mecha de su vida.”* (p. 17).

Las historias verdaderas son narradas porque son vividas, dado que acontecen en un tiempo y en un espacio determinado y sagrado; mientras que, las historias “falsas” son aquellas que pueden ser contadas o relatadas en cualquier momento, en cualquier espacio, sin que necesiten de condiciones trascendentes para llevarse a cabo. Hacer referencia a historias “falsas” no implica tomarlas como mentiras, de hecho, se componen de elementos reales y concretos, tangibles a la realidad. No obstante, la falsedad recae en que dichas historias *“Refieren a acontecimientos que, incluso cuando han aportado cambios en el Mundo no han modificado la condición humana en cuanto tal.”* (Eliade, 1991, p. 9). Historias que no son vividas y no poseen relación con el propio modo de vivir, historias que no modifican ni se comprometen con *“...el secreto del origen de las cosas.”* (ob. cit., p.11). En otros términos, en los mitos según Eliade (*ibídem*): *“No sólo se aprende cómo*

las cosas han llegado a la existencia, sino también dónde encontrarlas y cómo hacerlas reaparecer cuando desaparecen”.

La narración en el mito, es, de por sí, *“la forma similarmente artesanal de la trasmisión”* (Benjamín, 1991, p. 7). Es decir, el mito *“No se propone comunicar, como lo haría la información o, el «puro» asunto en sí.”* (ibídem). Acciones que por su parte sí contienen y realizan las historias falsas, aquellas que comunican, informan, dan a entender datos y hechos, sin que modifiquen y trasformen algo. Los narradores son para los mitos los artesanos de la palabra; gracias a ello, el hombre se hace siempre creador. Nunca una narración se repite, no corresponde a dinámicas de la reproducción; las historias falsas sí, estas son contadas una, y otra, y otra vez, de la misma manera. Los mitos a través de la narración *“incitan en realidad al hombre a crear, abren continuamente nuevas perspectivas a su espíritu de inventiva”* (Eliade, 1991, p.68).

Mito y lenguaje simbólico

El mito como argumentaba Losev (1998) *“es el ser vivo, expresivo y simbólicamente expresivo, inteligentemente expresivo”* (p.63), en otras palabras *“El mito no es ni esquema, ni alegoría, sino símbolo.”* (p.151). De igual manera, Eliade señala que en los mitos se halla *“el Mundo porque utiliza el mismo lenguaje: el símbolo”* (p. 69). De manera reiterativa se emplea el concepto de símbolo y es asociado al mito; no obstante, resulta pertinente resaltar que: *“El símbolo es una cosa tal que significa aquello mismo que ella es en su esencia”* (Losev, 1998, p.151). En la medida en que el mito es considerado un símbolo, implica señalar que no comunica un único significado

posible y, traducción exacta. El mito como se ha argumentado no comunica, sus símbolos son de manera expresiva: Metáforas que transmiten múltiples sentidos y significados.

Por su parte, Barthes (1997) frente al lenguaje que se ubica en la transmisión señala que su función no es solo comunicar sino imponer un más allá. El narrador y el periodista pueden hablar del mismo hecho, pero, los diversos usos del lenguaje que emplea el narrador, tienen un horizonte diferente para la labor que es asignada al periodista. La palabra del narrador empieza donde se reconoce que no es posible decir todo. Para ello, se vale de metáforas, símbolos *“Donde el significado es imposible de presentar y el signo sólo puede referirse a un sentido.”* (Duran, 1968, p.12), por lo que para Bachelard (1982): *“Las palabras en nuestras sabias culturas han sido definidas y redefinidas tantas veces, han sido tan escudriñadas con tanta precisión en nuestros diccionarios, que realmente se han convertido en instrumentos del pensamiento. Han perdido su potencia.”* (p.58).

El lenguaje simbólico no debe confirmarse como una representación de lo que significa. *“El símbolo es, pues, una representación que hace aparecer un sentido concreto; es la epifanía de un misterio.”* (Duran, 1968, p.15). Ricoeur (1999) plantea que todo símbolo posee tres dimensiones concretas. En primer lugar, el cósmico, en segundo lo onírico, y, por último, el poético. De este modo, en el mito estas tres dimensiones cohabitan, pues en él, se extrae el mundo visible; aparecen gestos sueños y elementos propios y singulares; y también, recurre al lenguaje más íntimo y concreto.

El mito posee una dimensión simbólica, pues, no se muestra como un conocimiento objetivo y formal, sino como un milagro, una intensión ajena al pensar estructurado y crítico, es más, el mito tampoco se vincula con la

creación poética y la filosófica directamente. Todo mito, al ser símbolo, evoca imágenes, las más profundas y secretas.

Mito e imaginación simbólica

Bachelard (1978) respecto a la imaginación, la diferencia de la percepción y la memoria; la imaginación *“no es, como lo sugiere la etimología, la facultad de formar imágenes que sobrepasan la realidad, que cantan la realidad. Es una facultad de sobrehumanidad”* (p.31). Resulta equívoco la inmediatez de la etimología, puesto que, reduce el alcance de la imaginación y la subordina a la memoria y a la percepción, es decir, relega la dimensión ontológica que esta posee. Esta visión, se opone a la perspectiva clásica y racional de la imaginación, que la concibe de manera formal, un hecho espontáneo que facilita el entendimiento a partir de la producción de imágenes.

Cuando Bachelard (*ibídem*) se refiere a la imaginación la asocia a una facultad creadora del espíritu, que resulta inherente a este; imaginar no es un estado, es *“inventar algo más que cosas y dramas, inventa la vida nueva, inventa el espíritu nuevo; abre ojos que tienen nuevos tipos de visiones”*. Estas categorías planteadas se asocian directamente al hombre mítico. Para la conciencia mítica, la imaginación fue su propio modo de existir, y la imagen simbólica imprescindible, puesto que:

Si no hay cambio de imágenes, unión inesperada de imágenes, no hay imaginación, no hay acción imaginante. Si una imagen presente no hace pensar en una imagen ausente, si una imagen ocasional no determina una provisión de imágenes aberrantes, una explosión de imágenes, no hay imaginación (Bachelard, 1986, p. 9).

El mito se mueve por la imaginación; si hay acciones y creación es, porque hay imaginación. No es concebible el hombre mítico carente de esta. La imaginación otorga a la vida movimiento y apertura, no permite encasillamientos ni categorizaciones, la muestra en su naturaleza casi salvaje. La imaginación en el mito da nacimiento, da vida y espiritualidad "*Sin ella todo se apaga, los hechos pierden la aureola de sus valores*" (Bachelard, 1982 p.103).

Hay que resaltar que, para Bachelard en la imaginación, cobra más trascendencia lo que se considera como lo imaginario y no la imagen misma; puesto que, lo imaginario es aquello que suministra una multiplicidad de imágenes y dan paso precisamente a la imaginación. Frente a esto el mismo Bachelard (*ibídem*) expresa que: "*El vocablo fundamental que corresponde a la imaginación no es imagen, es imaginario. El valor de una imagen se mide por la extensión de su aureola imaginaria. Gracias a lo imaginario, la imaginación es esencialmente abierta, evasiva. Es dentro del psiquismo humano la experiencia de una apertura, la experiencia misma de su novedad*". Es por esto que la imaginación bachelariana se emparenta al mito, en cambio, la imaginación clásica no, pues es una imaginación sin imágenes.

El dinamismo de la imaginación produce inagotables imágenes, por esto mismo, el mito se hace múltiple. Para que la imaginación en el mito tenga valores creadores, según Bachelard (1982) hay que soñar; sin embargo, se debe aceptar que difiere de la ensoñación. Ensoñar se expresa a sí mismo por medio de imágenes relacionadas con la profundidad, pues, "*permite conocer el lenguaje sin censura. En la Ensoñación podemos decirnos todos a nosotros mismos*" (p.89). Sin duda, la ensoñación se encuentra relacionado al mismo lenguaje de la ensoñación, mas no, limitada al lenguaje universal, puesto que, este último ha sido tomado por los grandes pensadores como "*un simple*

instrumento que hay que forzar para expresar con precisión todas las finezas del pensamiento” (ob. cit., p.49).

En cuanto a la imaginación relacionada al mito, los planteamientos de Bachelard son bastante dicentes, ya que el filósofo se sitúa en lo simbólico, y toma como base los elementos de la naturaleza que, de acuerdo a tradiciones arcaicas, son los componentes de la vida, de la materia en otras palabras. De esta manera, cuando Bachelard a partir del agua, fuego, tierra y aire genera reflexiones desde la ensoñación y la imaginación, se halla vinculado directamente a todas estas tradiciones y concepciones míticas. Los elementos se hacen trascendentales e imprescindibles para poder pensar las dimensiones múltiples de lo imaginario.

Referencias

- Adorno, Th. & Horkheimer, M. (1947). *La dialéctica del iluminismo*. Buenos Aires. Editorial sudamericana.
- Aguilar Rocha. (2013). *La casa, el sí mismo y el mundo: un estudio a partir de Gaston Bachelard*. Universitat de Barcelona. Recuperado de: http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/101467/ISAR_TESIS.pdf?sequence=1
- Bachelard, G. (1966). *Psicoanálisis del fuego*. Madrid, Alianza Editorial.
- _____ (1978). *Los sueños y el agua*. México. FCE.
- _____ (1982). *Poética de la ensoñación*. México. FCE.
- _____ (1986). *El aire y los sueños*. México. FCE.
- _____ (1997) *La poética de la ensoñación*. México D.F. FCE
- Barthes, R. (1987). *El susurro del lenguaje: Más allá de la palabra y la escritura*. Barcelona. Paidós.
- _____ (1997). *El grado cero de la escritura*. Madrid. Siglo XXI Editores.

- Benjamin, W. (1991). *El narrador*. Madrid. Editorial Taurus.
- Duran, G. (1968). *La imaginación simbólica*. Buenos Aires. Amorrortu editores.
- Eliade, M. (1991). *Mito y realidad*. Barcelona. Editorial Labor.
- Losev, A. (1998). *La dialéctica del mito*. Bogotá. Universidad nacional de Colombia.
- Ricoeur, P. (1999). *Freud: Una interpretación de la cultura*. México. Siglo XXI.

ARJÉ

Normas
Rules

**NORMAS ESTABLECIDAS PARA LA PUBLICACIÓN DE LOS TRABAJOS EN LA REVISTA
ARJÉ**

1. Todos los trabajos deben ser originales e inéditos y no haber sido publicados ni estar siendo arbitrados por otras revistas. Si el trabajo se presentó en algún congreso o similar, se deben suministrar los detalles correspondientes (nombre completo, fecha, lugar, institución organizadora).
 2. El autor debe enviar su trabajo vía correo electrónico a la dirección de la Revista.
 3. Utilizar el procesador de textos Microsoft Office Word (o compatible). No incluir restricciones es de lectura y edición a los archivos enviados.
 4. La primera página debe contener el título del trabajo, la sección* en la que será publicado, el correspondiente resumen en español de un máximo de 120 palabras y traducido al idioma inglés (título y abstract); agregar de 3 a 5 palabras clave y la fecha de la entrega o envío del trabajo.
 5. Incluir en la primera página el nombre personal con la afiliación institucional del autor (es): [Estructura de Investigación: Grupo, Laboratorio, Unidad, Centro e Instituto (si procede)], [Departamento, Dirección, Hospital Universitario (obligatorio si procede)], [Facultad (obligatorio)], [Universidad (obligatorio)], [Dirección postal (si procede)], [ciudad y país, identificador único ORCID (obligatorio) en caso de no tener, puede generarlo a través de <https://orcid.org/>], [Dirección de correo electrónico (obligatorio)]
- Además de una breve reseña curricular que no exceda las 40 palabras y los números telefónicos de contacto actualizados y número de cédula de identidad (estos números serán para uso interno).

SECCIONES:

- I. Investigación. Proyecto en proceso o concluido. Indicar Tipo de Investigación.
- II. Ponencia / Conferencia
- III. Artículo
- IV. Ensayo

6. La extensión en trabajos de investigación, ponencias, ensayos y artículos no debe exceder las 15 páginas, incluida las referencias bibliográficas; para todas las secciones de la Revista se admiten trabajos de menor extensión.

7. Los trabajos deberán estar escritos a fuente Times New Roman, de doce (12) puntos.

El resumen interlineado sencillo. El interlineado del desarrollo del trabajo debe ser 1,5 líneas. Apego estricto a las normas de estilo, redacción, citas y bibliografía establecidas por las normas APA (American Psychological Association) vigentes. En cuanto a la bibliografía el autor debe incluir solo la citada en el texto. Los cuadros, esquemas y gráficos deberán ser introducidos en el lugar que corresponda dentro del texto que será enviado.

8. Las citas deben ir siempre en cursivas. Si la cita tiene menos de cuarenta palabras va en el texto, entre comillas. Si tiene más de cuarenta palabras, debe ir en un párrafo aparte, con sangría desde el margen izquierdo de 2 cms, en un bloque de interlineado a un espacio. Los títulos y subtítulos deben destacarse con negritas y nunca deben ir en mayúsculas todas sus letras.

9. Las referencias bibliográficas se ordenarán por orden alfabético, utilizando para ello la convención de estilo del APA, citando: autor, año (entre paréntesis),

título del libro (en cursivas), lugar de edición y editorial. Ej.: Ponte, F. (2016). *La bioética en el ejercicio investigativo*. Caracas: Monte Ávila Editores.

Si se trata de un artículo: autor, año (entre paréntesis), título del artículo (entre comillas), nombre de la publicación (en cursivas), volumen, número de la publicación y páginas (entre paréntesis). Por ejemplo: Illas, W. y Racamonde, M. (2015). "Construcción del Ensayo Postdoctoral". *Revista de Postgrado Nexos*. (Vol. 2, N° 1, p. 12-19).

Cuando se trate de documentos electrónicos, deberá reseñarse al final de la referencia la dirección en la cual se encuentra disponible y entre corchetes deberá señalarse la fecha de consulta. Por ejemplo:

Fernández, G. (1998). La investigación literaria. Documento disponible en: <http://www.servicio.bc.uc.edu.ve/multidisciplinarias/index.htm> [24/01/2006].

Para mayor información sobre cómo presentar las referencias, puede visitar la página:

American Psychological Association: <http://www.apa.org/>

10. Criterios para la elaboración de un resumen:

- Para una Investigación Empírica: Problema y objetivo general, descripción del enfoque teórico, tipo de investigación, método, técnica y procedimiento. Resultado del Análisis, conclusiones y recomendaciones.

- Para una Investigación Documental: Objetivo de la investigación, descripción del tópico, enfoque epistemológico, metodología, constructo, alcance, fuentes utilizadas, conclusiones.

11. Cada miembro del Comité de Arbitraje enviará a la Dirección de la Revista un informe escrito, con su evaluación y las respectivas observaciones realizadas al trabajo arbitrado, dicho informe será absolutamente confidencial. El veredicto de los árbitros es inapelable y debe coincidir con algunos de los criterios siguientes:

- a) No Publicar
- b) Corregir y Publicar
- c) Corregir Exhaustivamente d) Publicar

La Dirección de la Revista recibirá los informes de los árbitros y elaborará el definitivo que se hará llegar al autor, quien tendrá ocho (8) días, hábiles para entregar la versión corregida cuando corresponda al literal b) y c). En el caso del literal a), la Dirección de la Revista no informará ni mantendrá, posteriormente, ningún tipo de correspondencia con los autores.

12. Para su publicación se respetará el orden de consignación de los trabajos.

13. En caso de no cumplir con las normas anteriormente establecidas, los trabajos serán rechazados en la revisión preliminar que a los efectos realiza el comité editorial. De verificarse el cumplimiento de las normas, se somete a la evaluación de pares a los fines de establecer un dictamen de publicación.

14. El autor(a) o autores(as) debe(n) enviar a la dirección de la Revista, adjunto al documento en extenso:

- a) Una comunicación en la cual se indique el interés de publicar el trabajo; ésta debe estar avalada con la firma del/los interesados(as).

b) Una declaración ética en la que se dé fe de que el trabajo es el resultado de una creación original, que no han sido copiados ni plagiados de otras obras, en parte o en su totalidad.

La revista rechaza toda práctica de plagio y empleará todos los recursos necesarios para detectarlo (desde software especializados hasta la experticia puesta al servicio de este propósito por parte del comité editorial y de los propios árbitros). La sospecha y constatación de plagio es causal para rechazar el documento. Incluso, después de publicar el trabajo, puede cancelarse su publicación si se presenta una denuncia expresa y formal por parte del autor o autores que han sido víctimas de plagio.

15. Los términos empleados, los datos, el estilo y el contenido en general de los trabajos publicados en Arjé, son de la entera responsabilidad de sus autores, por lo que en ningún momento comprometen al equipo editorial, ni al decanato de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo, institución encargada de su subvención.

16. Los trabajos deberán ser enviados a “ARJÉ Revista de Investigación y Postgrado” de la Facultad de Ciencias de la Educación, a través del correo electrónico arje.face@gmail.com

INSTRUCCIONES PARA LOS ÁRBITROS

Comité de Arbitraje

Los árbitros tendrán como misión:

- Evaluar en un tiempo no mayor a ocho (8) días hábiles a partir de la fecha de recibido para arbitraje, los trabajos presentados para ser publicados en la Revista de acuerdo a la normativa establecida previamente.

- Informar al (a la) Director(a)-Editor(a) de los resultados del arbitraje, mediante un informe escrito –absolutamente confidencial–, con su evaluación, las observaciones que le merece el trabajo y la respectiva sugerencia, la cual debe coincidir con alguno de los siguientes criterios:

- a) No publicar
- b) Corregir exhaustivamente c) Corregir y publicar
- d) Publicar

Revista

ARJÉ



Volumen 13, Edición N° 25. Julio - Diciembre 2019

Versión Impresa ISSN: 1856-9153

Versión Digital ISSN: 2443-4442



Autor: Ana Y. Hernández R.
Título: Hombres Perfectos
Técnica: Mixta/Lienzo
Medidas: 1,40 x 1,62 Mts.
Colección Patrimonial de la
Cancillería de la República de Colombia

