

Revista **ARJÉ**



Universidad de Carabobo
Facultad de Ciencias de la Educación

2023

Volumen 17, N° 32. Edición enero - junio 2023

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 17, N° 32. Edición Enero - Junio 2023

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: "CICLOS" DE LA SERIE TIEMPO. **Año:** 2019. **Iconografía:** Abstracción y Clásica del Renacimiento. **Tipología y Clasificación Genérica:** Pintura. **Técnica y Material:** Mixta sobre Lienzo **Medidas:** 150 Cm X 150 Cm **Autora:** Ana Yudith Hernández Ramírez

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
Dra. Ginoid Nazareth Franco
Asistente de la Decana

DIRECCIONES

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

Coordinadora de la Secretaría del Consejo
Licda. Osmelin Malaver

Dirección de Gestión Administrativa
MSc. María Cristina Arcila

Dirección de Docencia y Desarrollo Curricular
Dra. Flor Elena Morales Sosa
Dirección de Postgrado
MSc. Francis Linares

Dirección de Asuntos Estudiantiles
MSc. Medardo Sánchez

Dirección de Biblioteca Central
Dr. Ricardo Carrillo

Dirección de Extensión Pedagógica
Dr. José Álvarez

Dirección de Investigación y Producción Intelectual
Dra. Zoraida Villegas

Dirección de Asuntos Profesorales
MSc. Nelmarie Mercado

Dirección de Tecnología de Información y Comunicación

Dra. María Adilia Ferreira de Bravo
Dirección de 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
Dra. 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

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.



COMITÉ DE ARBITRAJE

José Álvarez
Flor Morales
Tulio Manuel Cordero
Carmen Morfes
Vivian González
Edimar Casadiego
María Sánchez
Ana Karina Arenas
Ely Rivas
Rocío Castro
Yadira Corral
Eusebio De Caires
Gladys Calatayud
Wilmer Baricó
Alirian Rodríguez
Víctor Jansen
Marisol Rodríguez
Luisa Rojas
Orlando Cáceres
Omaira Timudez

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	9
INVESTIGACIONES	
Acción del profesor de la Unidad Curricular de Metodología de la Investigación ante el WhatsApp como herramienta formativa. Action of the professor of the Curricular Unit Research Methodology before WhatsApp as a training tool.	
José F. Barreto C. y Gracieli R. Galea S.	13
Experiencias virtuales: Promoción de la lectura y la escritura en niños y niñas con riesgo salud en tiempo de pandemia. Virtual experiences: promoting reading and writing to children at health risk in a time of pandemic.	
Ana Karina Arenas, Diamary Rodríguez y Rosa María Tovar	34
Geopraxis: un modelo teórico para la didáctica del espacio geográfico en el contexto de la educación media general. Geopraxis: a theoretical model for the teaching of geographical space in the context of general high school education.	
Luis Rafael Hernández Araque	50
PONENCIAS	
Estimación sugerente del cambio de perfil facial en pacientes de ortodoncia con extracción de premolares. Suggestive estimation of facial profile change in orthodontic patients with premolar extraction.	
Rafael Ignacio Cedeño Ojeda	69
Bioética y bioseguridad en educación universitaria. Puente hacia la probidad del ser docente investigador. Bioethics and biosecurity in university education. Bridge towards the probity of being teaching researcher.	
Lesbia E. Lizardo D., Esther Saavedra y Amada Mogollón	83
ARTÍCULOS	
Hermenéutica geohistórica en el holos de la creación intelectual. Geohistorical hermeneutics in the holos of intellectual creation.	
Tulio Manuel Cordero y Aliex Mora	101
La relación entre la Historia y el Derecho desde el punto de vista de Carl Joachim Friedrich. The relationship between History and Law from the point of view of Carl Joachim Friedrich.	
José Gregorio Machado, Jorge Luis Borges y Luis Hernández	115

Tabla de Contenido

María Lionza: diosa-madre del mito venezolano desde una introspectiva histórica y psicoanalítica. Maria Lionza: ancestral female deity of the venezuelan myth from a historical and psychoanalytic perspective. Orlando Cáceres Torres	127
Disertación comparativa entre el modelo educativo de Escuelas Técnicas y la Asociación de Promoción de la Educación Popular (APEP). Comparative dissertation between the educational model of Technical Schools and the Association for the Promotion of Popular Education (APEP). Elibeth Córcega y Omaira Timudez	148
Fraude cibernético en educación: Una mirada al ciberplagio académico. Cyber fraud in education: A look at academic cyberplagiarism. Yadira Corral, Itzama Corral y Rocío Castro	166
Metamorfosis social del ser un desafío por una educación rural transformador. Social metamorphosis of being a challenge for a transforming rural education. Juan Ramón Hidalgo Valderrama	179
Obstáculos epistemológicos en las prácticas de lectura de los estudiantes universitarios de la FaCE-UC. Epistemological obstacles in the reading practices of FaCE-UC university students. Marisela Jiménez Robayna	200
Fenomenología: un método para la elaboración de productos intelectuales. Phenomenology: a method for the preparation of intellectual products. María Chillé de Colmenares, Stanley Steele y Soveida Vera Archila	219
ENSAYOS	
El desarrollo profesional del docente: una vía proactiva para la resignificación pedagógica. Teachers' professional development: a proactive way to re-signify pedagogy. Ormary Egleé Barberi Ruiz	247
NORMAS ESTABLECIDAS PARA LA PUBLICACIÓN DE LOS TRABAJOS EN LA REVISTA ARJÉ	271

PRESENTACIÓN

Estimados lectores y colaboradores, me complace presentar la edición N° 32 de nuestra revista, donde exploraremos una serie de temas relevantes que abordan los desafíos contemporáneos en el ámbito educativo, histórico y social. Uno de los desafíos recientes fue la pandemia, que no solo cerró las aulas y evidenció desigualdades en el acceso a la educación, sino que también impulsó a los educadores a desarrollar alternativas e iniciativas innovadoras para enfrentar estas dificultades.

En este sentido, encontraremos propuestas sobre experiencias virtuales en la promoción de la lectura y escritura en niños con riesgo de salud. Se destacan programas y plataformas que han mejorado el acceso a materiales educativos, así como el fomento de la interacción en comunidades virtuales que proporcionan un espacio seguro para el aprendizaje. En esta edición, abordamos cómo la tecnología ha permitido a los educadores reinventar sus métodos y ofrecer apoyo efectivo a estudiantes en situación de vulnerabilidad. La implementación de actividades lúdicas y creativas en entornos virtuales no solo estimula el interés por la lectura, sino que también actúa como un importante recurso emocional en tiempos difíciles, promoviendo el bienestar psicológico de los estudiantes.

Los artículos que conforman esta edición ofrecen una mirada reflexiva y enriquecedora sobre la educación, la historia y la filosofía en tiempos de cambio. Invitamos a nuestros lectores a sumergirse en estos análisis y a participar activamente en la construcción de un futuro más inclusivo y equitativo.

Asimismo, les invitamos a seguir plasmando sus ideas, reflexiones y aspiraciones académicas en nuestras páginas para deleitar a nuestros lectores y cultivar la producción intelectual.

Esperamos que disfruten de la lectura y que cada artículo inspire un aprendizaje enriquecedor en cada uno de ustedes.

Dra. María Auxiliadora González Rivas

Revista

ARQUE

Investigaciones
Research



2023

ACCIÓN DEL PROFESOR DE LA UNIDAD CURRICULAR DE METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN ANTE EL WHATSAPP COMO HERRAMIENTA FORMATIVA

ACTION OF THE PROFESSOR OF THE CURRICULAR UNIT RESEARCH METHODOLOGY BEFORE WHATSAPP AS A TRAINING TOOL

José F. Barreto C.

jbarretocott@gmail.com

ORCID 0000-0002-4106 -2027

Unidad de Investigación UNIEDO Facultad de Odontología. Universidad de Carabobo. Valencia.
Venezuela

Gracieli R. Galea S.

galeadoctorado@gmail.com

ORCID 0000-0002-7856-3175

Unidad de Investigación UNIEDO Facultad de Odontología. Universidad de Carabobo. Valencia.
Venezuela

Recibido: 07/12/2022 - Aprobado: 09/01/2023

Resumen

El propósito general del estudio fue comprender la acción del profesor de la Unidad Curricular Metodología de Investigación ante el WhatsApp como herramienta formativa. Basándose en las teorías de la Acción Razonada y de la Acción Humana, su enfoque es cualitativo en el paradigma interpretativo comprensivo método fenomenológico; los informantes claves fueron tres docentes de la unidad curricular mencionada; se aplicaron la observación directa y la entrevista en profundidad, aflora en los resultados una acción docente segura, pero con temor en el manejo de algunos elementos fortuitos inherentes al uso de WhatsApp como herramienta formativa.

Palabras clave: Acción del profesor, WhatsApp, metodología de investigación, herramienta formativa.

Abstract

The general purpose of the study was to understand the action of the professor of the Curricular Unit Research Methodology before WhatsApp as a training tool. Based on the theories of Reasoned Action and Human Action, its approach is qualitative in the comprehensive interpretive paradigm phenomenological method; the Key informants were three teachers of the aforementioned curricular unit; direct observation and in-depth interviews were applied, a safe teaching action emerges in the results, but with fear in the handling of some fortuitous elements inherent in the use of WhatsApp as a training tool.

Keywords: Teacher action, WhatsApp, research methodology, training tool.

Introducción

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) amplían los escenarios educativos, cuando se desea enseñar sin los obstáculos espacio – temporales, constituyéndose así en uno de los cimientos básicos de la sociedad contemporánea; por lo que se hace necesario prestar al ciudadano una educación acorde a su realidad y a los nuevos paradigmas formativos. Los alcances educativos de las TIC han de ser considerados en dos aspectos: su conocimiento y su uso.

Las Tecnologías de la Información y Comunicación, mediante una serie de procedimientos específicos, facilitan el aprendizaje, pues constituyen una guía para los procesos de pensamiento, hacia la solución de problemas; activando en los discentes los conocimientos previos. Los escenarios compartidos plantean el desarrollo de habilidades como mejora de la propia perspectiva, creación o exploración de creencias, argumentos o teorías; evaluación de la credibilidad de las fuentes de información; análisis de argumentos, interpretaciones, teorías; distinción de hechos relevantes de los irrelevantes, reconocimiento de contradicciones, otros.

En relación con el aprendizaje y el uso de las TIC, Azinian (2009) sostiene:

El alumno construye representaciones mentales apropiadas y se compromete en acciones significativas, construye productos individualmente y en colaboración, en interacción con el contexto social y cultural, en el cual hay artefactos informáticos. Es decir que el aprendizaje es una actividad esencialmente distribuida entre el alumno, los otros

participantes en el ambiente de aprendizaje y los materiales, herramientas y medios que tienen a su disposición. Las investigaciones muestran que los entornos de enseñanza y aprendizaje en los cuales se usan provechosamente las TIC no son los directivos, sino aquellos en los cuales se crean situaciones y ofrecen herramientas para estimular a los alumnos a hacer el máximo de su propio potencial cognoscitivo. (p. 140)

En concordancia, se tiene que el proceso de aprendizaje se enriquece en colaboración. Si es bien cierto que existen elementos personales y extrínsecos al aspecto educativo, el contraste de ideas mediante la colaboración, aunado a la presencia de medios adecuados, como las herramientas de vanguardia, posibilitan el conocimiento o una visión más genérica de la realidad a la que el sujeto se ve sometido.

En relación con los aspectos individuales del aprendizaje, el uso de las Tic permite diversificar los caminos para construir significados, además pueden realizar un aporte al desarrollo de un estilo cognitivo eficaz, paso fundamental para lograr el aprendizaje autónomo. Los estilos cognitivos expresan la diferencia en las personas respecto de la forma de conocer y respecto de las maneras de acceder al conocimiento. Su diversidad hace necesaria la generación de puertas de entradas diferentes.

Mediante el uso del WhatsApp como herramienta formativa, el educando puede aprender de forma ubicua, desde lugares inimaginables con el simple hecho de hacer un clic; lo importante es propiciar en el estudiantado su uso adecuado mediante el desarrollo de nuevas formas de interacción, de organización del trabajo, de acceso a la información y de socialización del

conocimiento para la construcción de nuevos aprendizajes y la adquisición de habilidades de pensamiento crítico.

Situación problemática

La situación país unido a la Pandemia mundial, han obligado al docente universitario a buscar alternativas para ejercer la acción formativa y poder dar respuestas a las exigencias académicas propias del oficio, en este contexto se ven reflejado los profesores de la Unidad Curricular Metodología de investigación de la Facultad de Odontología de la universidad de Carabobo, en donde se recurre frecuentemente al WhatsApp no sólo como un medio para comunicar y mantener al día las actividades de la asignatura con la ayuda de grupos de interacción, también se ofrecen a través este medio asesorías individuales on line, que permiten al estudiante avanzar en el desarrollo del trabajo de investigación. En función a lo expresado antes, es pertinente preguntar: ¿Cómo es la acción del profesor de la Unidad Curricular Metodología de Investigación ante el WhatsApp como herramienta formativa? Desde hace años los entornos las TIC y los entornos virtuales se pintan como una herramienta para facilitar el aprendizaje; incrementado a través de las redes sociales el desarrollo formal del currículo en universidades a nivel mundial.

Propósito General

Comprender la acción del profesor de la Unidad Curricular Metodología de Investigación ante el WhatsApp como herramienta formativa.

Propósitos específicos

- Describir la docencia efectiva desarrollada por el profesor de la Unidad Curricular Metodología de Investigación a través del WhatsApp como herramienta formativa
- Categorizar la acción del profesor de la Unidad Curricular Metodología de Investigación ante el WhatsApp como herramienta formativa
- Interpretar la percepción del profesor de la Unidad Curricular Metodología de Investigación ante el WhatsApp como herramienta formativa

Relevancia

La investigación toma relevancia a medida que el WhatsApp como herramienta formativa permite mejorar aprendizaje de los discentes en la asignatura Metodología de la investigación, presentándose como una estrategia creativa que responde a necesidades humanas elementales como son la comunicación e información, cumpliéndose de manera satisfactoria el proceso de enseñanza y aprendizaje, modificándose la percepción que tradicionalmente se tiene de la tecnología, mediante la formación de ciudadanos que la consideran en su carácter social y que parten de allí para adecuarla a tales circunstancias.

Desde el punto de vista práctico, se justifica porque representa un aporte a las nuevas formas de educar y aprender, debido a que las metodologías tradicionales desarrolladas para enseñar a grandes grupos de estudiantes tienden a pasar por alto las necesidades individuales. El argumento es que la

educación puede ser realmente fomentada cuando los profesores tengan la oportunidad de diseñar y mantener los entornos de aprendizaje que incluyan el uso adecuado de los nuevos espacios educativos y la escuela, como sistema de información para toda la vida, permita que sus alumnos puedan alcanzar su potencial como seres humanos.

Contexto teórico

Teoría de la Acción Razonada

La teoría de la acción razonada (del inglés: theory of reasoned action (TRA) es un modelo general de las relaciones entre actitudes, convicciones, presión social, intenciones y conducta. Fue desarrollado por Fishbein y Ajzen (1980), asume que la mayoría de los comportamientos sociales relevantes están bajo el control volitivo del sujeto y que siendo el ser humano un ser racional que procesa la información que dispone en forma sistemática, utiliza dicha información estructurada para formar la intención de realizar (o no realizar) una conducta específica.

La intención se refiere a la decisión de ejecutar o no una acción particular y, dado que es el determinante más inmediato de cualquier comportamiento humano, es considerada la pieza de información más importante para la predicción de una determinada conducta. Por otra parte, la intención está determinada por un factor personal o "actitudinal" (actitud hacia la conducta) y un factor social o "normativo" (norma subjetiva). A su vez, estos componentes están en función, respectivamente, de las creencias conductuales y de las creencias normativas.

El componente actitudinal se refiere a la actitud del sujeto hacia el propio desempeño de una conducta específica bajo determinadas circunstancias. Las acciones se basan en las actitudes individuales, por lo que una teoría de la acción consiste esencialmente en una descripción de las actitudes. La información que permite la formación de las mismas es de tipo cognitivo, afectivo y conductual.

La información cognitiva se refiere a las creencias y al conocimiento que poseemos acerca de un objeto. En forma similar, la información referida a las demás personas se basa en dichos componentes y es una causa importante de la formación de nuestra respuesta afectiva. La información conductual también influye en las actitudes, ya que evaluamos nuestras propias actitudes en forma similar a cómo lo hacemos con las de los demás.

Por otra parte, la teoría de la acción razonada sostiene que cualquier variable externa al modelo propuesto (características demográficas, situacionales o de personalidad) puede influir sobre la intención y también, indirectamente, sobre la conducta real, sólo si influye sobre el componente actitudinal o sobre el componente normativo o sobre sus pesajes respectivos. Es decir, que la relación entre una variable externa y la intención de llevar a cabo una conducta específica está mediada por uno o por los dos factores que determinan la intención.

En términos generales, un individuo tendrá la intención de realizar una conducta dada cuando posee una actitud positiva hacia su propio desempeño en la misma y cuando cree que sus referentes sociales significativos piensan

que debería llevarla a cabo (Fishbein, 1997). Dada una alta correlación entre la intención de realizar una conducta y el comportamiento real, los dos componentes de la teoría podrían predecir la conducta e informar sobre los determinantes de la misma, siendo estos dos propósitos el objetivo último de la teoría de la acción razonada.

Esta teoría se relaciona con este estudio, ya que permite visualizar relaciones entre actitudes, convicciones, presión social, intenciones y conducta, el cual muchas veces los docentes se ven involucrados, en tal sentido, permite palpar que muchas veces los cambios en la actitud de los docentes surgen por elementos externos involucrados en este caso con el aspecto laboral. Tomando en cuenta las actitudes de las docentes de educación inicial ante la inclusión de niños y niñas con necesidades educativas especiales.

Teoría Socio Cultural

La teoría de Vygotsky (1983), se basa principalmente en el aprendizaje sociocultural de cada individuo y por lo tanto en el medio en el cual se desarrolla. La misma, se refiere a como el ser humano ya trae consigo un código genético o 'línea natural del desarrollo' también llamado código cerrado, la cual está en función del aprendizaje, en el momento que el individuo interactúa con el medio ambiente. Su teoría toma en cuenta la interacción sociocultural, en contra posición de Piaget. No podemos decir que el individuo se constituye de un aislamiento. Más bien de una interacción, donde influyen mediadores que guían 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 son devaluar 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.

Para el autor la evolución del individuo ha de analizarse teniendo en cuenta no solo su estado actual, su desarrollo real sino también la dinamización que sobre él ejerce las interacciones. En los últimos años de su valor científica, se encamino a develar conceptualmente la conciencia humana como sistema psicológico, ello no llego a completarse por su temprana muerte.

Teoría de la Acción Humana

Todos tenemos la necesidad vital de actuar, pues actuando nos relacionamos con los demás y con el entorno. En primer lugar, se hará una aproximación a la noción de acción que permita distinguir lo que hacen los seres humanos del resto de los acontecimientos que sucedan en el mundo; es decir, que nos permitan precisar la especificidad de la acción humana. Luego, para delimitar más claramente de que estamos hablando, distinguiremos entre acción individual y acción colectiva. Y, por último, planteamientos teóricos en relación a la teoría de la acción humana.

El concepto de "acción"

El concepto de acción, se origina en el interés de diversos movimientos filosóficos por el hombre como agente, y en la búsqueda de una comprensión de la naturaleza y el contexto de la actividad humana, como esencia de la sociedad humana. Hace referencia al nivel micro, a los actores humanos individuales, pero también puede hacer referencia a la actuación de colectividades macro.

El concepto de acción es casi un producto de la Revolución Industrial; comienza a aparecer en Marx como actividad productiva e irrumpe en las ciencias sociales de los años 30 en Parsons (La Estructura de la Acción Social) y en G.E. Mead y su concepto del acto (mencionado ya) en *Mind, Self and Society*. Hacia los 60, y durante los años 80 continúa siendo un concepto importante para diversos sociólogos de manera que la sociedad se concibe desde la perspectiva del sujeto en acción. Parafraseando a Habermas (citado en Austin, 2005), las acciones están compuestas por aquellas manifestaciones simbólicas en que el actor entra en contacto con el mundo.

Acción Humana desde la Teoría

La Teoría de Acción concibe al hombre como un ser constructor de sus acciones, las ejecuta y evalúa sentido, Sánchez y Rojas (2005) citan a Kuhl y Beckmann (2005), para argumentar el estudio del proceso de construcción, prueba y reconstrucción del conocimiento utilizado por el hombre para guiar su conducta intencional, revelando su mayor importancia en la relación entre

el pensamiento y la acción, resultando esta en ocasiones menos confiable de lo que podría esperarse, porque el ser humano no actúa siempre en forma congruente con sus creencias, valores actitudes e intenciones. Es frecuente en las personas no tomar conciencia de las incongruencias eventuales entre la teoría construida para orientar su comportamiento y la teoría definitiva gobierna sus acciones.

La Teoría de Acción tiene carácter normativo; le indica al sujeto lo que debe hacer si quiere lograr los resultados propuestos; es decir, sirve para predecir el comportamiento y es la evidencia de una conducta humana inteligente. De acuerdo con Picón, citado por Sánchez y Rojas (2005), desde el punto de vista subjetivo, es una teoría de control que el individuo utiliza para dirigir sus acciones; y, desde el punto de vista objetivo, puede tener carácter explicativo y hasta predictivo cuando otra persona observa el comportamiento del sujeto e infiere a partir de lo percibido una teoría de acción que puede coincidir o no con la del sujeto observado.

WhatsApp como herramienta formativa

Para Clement (2019), WhatsApp es una aplicación y red social propiedad de Facebook, se puede descargar de forma gratuita, permite enviar mensajes, realizar llamadas y video llamadas a través de la conexión a Internet que posee el teléfono móvil de la persona usuaria. Además, posee otras funcionalidades importantes que la han convertido en una plataforma altamente demandada, convirtiéndose en 2019 en la aplicación de mensajería móvil más utilizada a nivel global. Entre sus características WhatsApp (2019) destaca:

- Cifrado de extremo a extremo: los mensajes y llamadas están protegidos para que sólo las personas que se comunican entre sí los puedan ver, protegiendo la información de terceros.
- Permite crear grupos de contactos: es posible compartir mensajes, fotos y videos con hasta 256 personas a la vez. Además, permite personalizar el nombre del grupo, silenciarlo, nombrar personas administradoras y controlar si los contactos pueden enviar mensajes en el grupo o solo observar.
- WhatsApp para escritorio: existe la posibilidad de sincronizar todos los chats en la computadora para enviar mensajes desde otro dispositivo.
- Compartir diversidad de información rápidamente: se pueden enviar fotos, mensajes de texto y audio, videos, archivos en formato gif, stickers o utilizar la cámara integrada para crear fotografías y videos desde la aplicación.
- Compartir documentos fácilmente: permite enviar archivos en formato .PDF, hojas de cálculo, presentaciones, entre otros de hasta un límite de 100 MB.
- Crear listas de difusión: es una lista de destinatarios que queda guardada, que permite enviar un mensaje a varios contactos a la vez sin la necesidad de seleccionarlos de nuevo cuando se les quiere enviar un mensaje. Sólo los contactos que tienen guardado el número de teléfono del remitente van a recibir los mensajes.

Ahora bien, conociendo estas funcionalidades es posible observar sus aplicaciones en entornos educativos, como un complemento a los procesos de comunicación, aprendizaje colaborativo y facilitando la transferencia de conocimiento mediante TIC. Es importante destacar que este no es un medio oficial de las instituciones educativas pues estas suelen poseer aulas virtuales o plataformas destinadas a la mediación virtual con sus estudiantes; sin

embargo, dadas las funcionalidades que ofrece WhatsApp, esta es una herramienta que se ha vuelto altamente aprovechable en este ámbito.

Rodríguez (2020), menciona algunos autores como Cetinkaya (2017), Becerra Polanco, Hernández y Valdez (2015), Suárez Ramírez (2018), Suárez Lantarón (2017) y Barhoumi (2015); han utilizado la aplicación con fines educativos y personas jóvenes, entre sus beneficios para el proceso enseñanza-aprendizaje establecen los siguientes:

El teléfono móvil y la aplicación WhatsApp se encuentran presentes en la vida personal y académica de los estudiantes, lo cual permite complementar los procesos de enseñanza y aprendizaje con las funcionalidades de un ordenador portátil móvil con dimensiones y capacidades reducidas.

La mayoría de los estudiantes valoran de forma positiva y aceptan el uso de WhatsApp en el entorno educativo y expresan que les permite aprender “de forma inconsciente”, ya que la posibilidad de combinar textos con las capacidades multimedia que ofrece la aplicación les ayuda a recordar mejor.

Los entornos de aprendizaje tradicionales que se ven complementados con el uso de WhatsApp pueden mejorar el rendimiento académico de los educandos, ya que la utilización de redes sociales promueve el aprendizaje colaborativo, una participación activa de los estudiantes y la posibilidad de aprender en cualquier momento y en cualquier lugar, además incentiva su motivación hacia el curso. Uno de los más grandes beneficios del uso de WhatsApp reside en la

mejora de la comunicación, pues permite compartir retroalimentación relevante, facilitar procesos de tutorías y promover el aprendizaje informal.

WhatsApp en el contexto académico

Lo innovador del mundo de hoy es que la comunicación, tradicionalmente síncrona, se ha potenciado con la aparición de servicios que proveen las nuevas tecnologías y entonces aparece la comunicación asíncrona, que involucra los procesos de intercambio de sentido en donde la interacción no es en tiempo real, como los mensajes de audio, texto, video y fotos que se dejan a través de la aplicación de WhatsApp. En tal sentido, cabe aclarar que se hará hincapié en esta aplicación porque inspiró la investigación y el presente artículo, pero debe tenerse claro que son muchas las aplicaciones que facilitan y proveen comunicación asíncrona y síncrona.

Así, el uso de WhatsApp en un contexto académico le confiere sentido y significado como herramienta pedagógica, toda vez que forma parte del lenguaje natural de los jóvenes universitarios. Este significado se fortalece en la medida en que la estrategia se convierte en un mecanismo para motivar a los estudiantes pues a partir del uso de esta aplicación saben que pueden tener comunicación “directa” (en sus términos) con el docente y sus compañeros, de forma instantánea y con diferentes opciones de interacción, algo que en otros tiempos hubiera parecido imposible.

Metodología

La metodología permite el estudio de las realidades cuya naturaleza y estructura percibidas sólo pueden ser captadas desde el marco de referencia interna del sujeto que las vive y experimente, tratando de entender el mundo y sus objetivos como son experimentados internamente por las personas. Por tal motivo el presente estudio surgió de la inquietud de los investigadores por indagar acerca de la acción del profesor de la Unidad curricular Informe de Investigación ante el WhatsApp como herramienta formativa.

Enfoque de la investigación

Intentar comprender la realidad dentro de un contexto dado es tener como objetivo la descripción de las cualidades de un fenómeno. A tal efecto, esta investigación está enfocada desde la perspectiva cualitativa. Según Blasco y Pérez (2007), "*la investigación cualitativa estudia la realidad en su contexto natural y cómo sucede, sacando e interpretando fenómenos de acuerdo con las personas implicadas*" (p.27) En relación a lo planteado, el investigador ve al escenario y a las personas en una perspectiva holística; individuos, escenarios o grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo. Se estudia a las personas en el contexto de su pasado y las situaciones actuales en que se encuentran.

Paradigma y método de la investigación

El paradigma interpretativo trata de entender los fenómenos sociales desde la perspectiva de los actores sociales. Al respecto, Taylor y Bogdan (2000) al

referirse a esta modalidad describe que *“es un conjunto de procedimientos o técnicas para recoger datos descriptivos sobre las palabras habladas y escritas y sobre las conductas... de las personas sometidas a la investigación”* (p.20) Es decir que, el objeto del problema es conocer una situación y comprenderla a través de la visión de los sujetos. Un estudio basado en el método fenomenológico, es un estudio que trata de comprender las percepciones de la gente, perspectivas e interpretaciones de una situación particular (o fenómeno). De acuerdo con Martínez (2003):

Se refiere a los métodos fenomenológicos, como aquellos que permiten, estudiar los fenómenos, tal como los percibe la conciencia; como los experimenta el hombre, y por ello permiten estudiar aquellas realidades cuya naturaleza y estructuras pueden ser captadas desde la subjetividad del ser humano que las vive. (p.86)

Cabe agregar, trata de comprender las percepciones de la gente, perspectivas e interpretaciones de una situación particular.

Diseño de la Investigación

El interés principal del paradigma interpretativo está dirigido a revelar el significado de las acciones humanas y de la vida social en general, a partir, de la penetración en la subjetividad del ser humano, sus situaciones, las creencias, motivaciones e intenciones que los guían a actuar. Tal como lo señala Bisquerra (2005) *“en el diseño interpretativo se establece El acuerdo intersubjetivo, a partir de la descripción y comprensión de lo individual, lo único, lo particular, lo singular de los fenómenos, más que en lo generalizable y*

universal”(p. 382). Para lograr el objetivo fenomenológico, se procederá según lo recomendado por Martínez (2003) a realizar los siguientes pasos o fases:

- Etapa previa: Se realizó una consulta bibliográfica, a fin de encontrar las teorías que sustentan la investigación.
- Etapa descriptiva: Se realizó una descripción de la docencia efectiva desarrollada por el profesor de la Unidad curricular Informe de Investigación a través del WhatsApp como herramienta formativa.
- Etapa estructural: Luego de recopilada la información a través de los instrumentos de recolección de datos, en fase de gabinete; se realizó, un estudio detallado, en función del cumplimiento de objetivo formulado.
- Etapa Hermenéutica o de interpretación: Es la interpretación de las descripciones relacionadas con la temática de estudio.

Resultados. Procesamiento de los hallazgos

El análisis de datos cualitativos es un largo proceso que se inicia con la recolección de las informaciones y se desarrolla en algunos momentos, conjuntamente con la toma de notas. Interpretar exige atención a los detalles, identificar, comparar, relacionar e ir de las partes al todo y del todo a las partes, es un movimiento constante de los datos a la reflexión y de la reflexión a los datos. Para realizar el análisis en esta investigación, se transcribieron las entrevistas y las notas de observación, permitiendo así ubicar similitudes en las diversas versiones, las cuales fueron contrastadas y plasmadas en las matrices de análisis. Posteriormente se hizo una clasificación por categorías o categorización de los datos.

Categorización

Expresa Martínez (1994), la categorización hace posible clasificar conceptualmente unidades que son cubiertas por el mismo tópico, siendo las más representativas de la realidad, aquellas que emergen durante la recolección de la información. Para realizar el proceso de categorización, los investigadores realizaron una lectura profunda y centrada en el material simbólico, esto le permitió revivir la realidad recogida mediante las técnicas de recolección de datos.

Se leyó el material con detenimiento varias veces y posteriormente se seleccionaron las unidades temáticas o unidades de análisis y se les asignaron códigos o descriptores que identificaban el evento que se estaba interpretando. Posteriormente estos códigos se agruparon según su relación, conformando las subcategorías, que posteriormente conformarían las categorías que facilitan el análisis. Para visualizar mejor las categorías y subcategorías se construyó la tabla 1, la cual contiene el proceso de reducción analítico antes descrito.

Tabla 1

Categorías y subcategorías de análisis

Propósito General: Comprender la acción del profesor de la Unidad Curricular Metodología de Investigación ante el WhatsApp como herramienta formativa		
Propósitos Específicos	Categorías	Subcategorías
Describir la docencia efectiva desarrollada por el profesor de la Unidad Curricular Metodología de Investigación a través del WhatsApp como herramienta formativa	Docencia efectiva	<ul style="list-style-type: none">- Planificación- Adecuación del currículo- Herramientas metodológicas

Categorizar la acción del profesor de la Unidad Curricular Metodología de Investigación ante el WhatsApp como herramienta formativa	Acción del profesor	<ul style="list-style-type: none"> - Seguridad - Inseguridad - Temor
Interpretar la percepción del profesor de la Unidad Curricular Metodología de Investigación ante el WhatsApp como herramienta formativa	Percepción	<ul style="list-style-type: none"> - Aceptación - Inserción - Rechazo

Aproximaciones de los hallazgos

Según los hallazgos de esta investigación en líneas generales se puede afirmar que es compleja, según los datos arrojados por entrevistas realizadas a los profesores en su accionar ante el WhatsApp como herramienta formativa, en ellas afloran innumerables aspectos que los investigadores puntualizan en las categorías más relevantes, aunque no es posible verlas desde un solo punto de vista. Por otro lado, en la perspectiva real es fácil comprender su significado, porque sin mayores discusiones se puede entender la acción asumida por docente, ya que se visualiza en esencia de la vivencia que actualmente experimenta en su cotidianidad formativa.

En ese sentido, el medio ambiente es un elemento de peso en el reaccionar de la vida de manera mental y emocional ante diferentes situaciones, es decir, cómo interpretamos la vida, de manera que influye en las acciones de los individuos, casi siempre aprendidas, según sea el caso que se está vivenciando.

En resumen, se tiene que las acciones como procesos unitarios propios de la personalidad, deducida por la psicología social como un complejo de actitudes que contienen las esferas emocional e intelectual de la historia de una persona

y que así le suministra para relacionarse con él mismo, con los demás y con la sociedad. Además, las acciones establecen el comportamiento, toda vez que encuentre el Profesor con buena o mala disposición para usar el WhatsApp como estrategia, este escenario será proyectado a nuestro medio y a la reversa. Por lo tanto, la acción interviene enérgicamente en la actuación, incluso haciendo cambiar el repertorio conductual normal de los seres humanos.

Referencias

- Austin, T. (2005). *Dos momentos en la teoría de Jürgen Habermas*. (Original publicado en Revista Humanidades del Departamento de Humanidades y Lenguas de la Universidad de Temuco, 1998). <http://www.lapaginadelprofe.cl/sociologia/habermas/haber1.htm> [15/12/ 2019].
- Azinian, H. (2009). *Las tecnologías de la Información y la Comunicación en las prácticas pedagógicas*. Argentina: Novedades Educativas.
- Barhoumi, C. (2015). "The effectiveness of WhatsApp mobile learning activities guided by activity theory on students' knowledge management". *Contemporary Educational Technology*. (Vol. 6, N° 3, p. 221-238).
- Becerra, M. Hernández, F. y Valdez, S. (2015). *Aprendizaje móvil a través del uso de WhatsApp como estrategia didáctica para la práctica de las habilidades de escuchar y hablar en la clase de inglés*. Disponible En: <https://pdfs.semanticscholar.org/142b/0d3f11bd983bd243f7dff502f44fa3ec70c9.pdf> [15/12/ 2019].
- Bisquerra, R. (2005). *Métodos de investigación educativa. Guía Práctica*. Barcelona: Ed. CEAN.
- Blasco, J. y Pérez, J. (2007). *Metodologías de investigación en las ciencias de la actividad física y el deporte: ampliando horizontes*. España: Editorial Club Universitario.
- Cetinkaya, L. (2017). "The impact of WhatsApp use on success in education process". *International Review of Research in Open and distributed Learning*. (Vol. 18, N° 7, p. 59-74). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v18i7.3279> [16/12/2019].
- Clement, J. (2019). *WhatsApp - statistics & facts*. En *Statista*. 18 de septiembre. Documento disponible en: <https://www.statista.com/topics/2018/whatsapp> [16/12/2019].
- Fishbein, M. y Ajzen, I. (1980). *Belief, attitude, intention and behavior*. Reading, M.A.:Addison-Wesley.

- Fishbein, M. (1997). "*Aids and behavior change: An analysis based on the theory of Reasonedaction*". *Revista Interamericana de Psicología*. (Vol.24 no1, 39-55)
- Martínez, M. (1994) *Hacia un nuevo paradigma de la racionalidad*. Venezuela: Anthropos.
- Martínez, M. (2006). *Ciencia y Arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas.
- Martínez, M. (2003). *Metodologías Cualitativas*. Universidad Simón bolívar, Departamento de Ciencias y Tecnología del Comportamiento. Seminario-Taller. Caracas, Venezuela.
- Rodríguez D. (2020). *Más allá de la mensajería instantánea: WhatsApp como una herramienta de mediación y apoyo en la enseñanza de la Bibliotecología*.
- Sánchez, M. y Rojas, B. (2005). "La teoría de acción y su incidencia en los niveles de aprendizaje de la organización y de los actores en la escuela básica rural venezolana". *Paradigma*. (Vol. 26, N° 1, p.137-168). Disponible en: https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512005000100007 [18/11/2019].
- Suárez Lantarón, B. (2017). "WhatsApp como herramienta de apoyo a la tutoría". *Revista de Docencia Universitaria*. (Vol.15, N° 2, p. 193-210). Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6276894> [15/12/2019].
- Suárez Ramírez, J. (2018). *WhatsApp: Usos, dimensión emocional, beneficios y perjuicios en la vida de estudiantes universitarios*. Documento disponible en: https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/52679/2/15.WhatsApp_usos_dimension.pdf [15/12/2019].
- Taylor, S. y Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. México: Paidós
- Vygotsky, L. (1983) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Critica.

EXPERIENCIAS VIRTUALES: PROMOCIÓN DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN NIÑOS Y NIÑAS CON RIESGO SALUD EN TIEMPO DE PANDEMIA

VIRTUAL EXPERIENCES: PROMOTING READING AND WRITING TO CHILDREN AT HEALTH RISK IN A TIME OF PANDEMIC

Ana Karina Arenas

arenasmirabala@gmail.com

ORCID 0009-0001-4482-1367

Coordinación del Chamario, Feria Internacional del Libro de la Universidad de Carabobo, Filuc. Departamento de Pedagogía Infantil y Diversidad. Facultad de Ciencias de la Educación Universidad de Carabobo. Valencia, Venezuela Gracieli R. Galea S.

Diamary Rodríguez

diamarysr@gmail.com

ORCID 0000-0002-6406-1502

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

Rosa María Tovar

mtovar1@uc.edu.ve

ORCID 0000-0002-9692-5782

Dirección de Medios y Publicaciones Presidencia del Comité Organizador de la Feria Internacional del Libro de la Universidad de Carabobo, Filuc. Departamento de Pedagogía Infantil y Diversidad. Facultad de Ciencias de la Educación Universidad de Carabobo. Valencia, Venezuela

2023 Recibido: 04/04/2023 – Aprobado: 30/05/2023

Resumen

Estudio realizado en el Hospital Ángel Larralde en el marco del servicio comunitario durante la pandemia. Tuvo como objetivo sistematizar la experiencia de promoción de la lectura y escritura con actividades virtuales para el uso del tiempo libre de niños y niñas en situación de riesgo salud. Estudio cualitativo de investigación acción, con el uso de: observación participante, registro de observación y triangulación de la información. Se logró: mediación efectiva, desarrollo integral de los niños y participación de la familia, con propuestas virtuales que impulsaron aprendizajes significativos desde el hogar. Las estudiantes y profesores tutores utilizaron la tecnología como herramienta para desarrollar habilidades y competencias lingüísticas. Se recomienda incorporar la tecnología a los procesos de lectura y escritura.

Palabras clave: Niños de riesgo en salud, lectura y escritura, familia, pandemia.

Abstract

Study carried out at the Ángel Larralde Hospital within the framework of community service during the pandemic. Its objective was to systematize the experience of promoting reading and writing with virtual activities for the use of free time of children at risk of health. Qualitative study of action research, with the use of: participant observation, observation record and triangulation of information. Effective mediation, integral development of children and family participation were achieved, with virtual proposals that promoted significant learning from home. Students and tutor teachers used technology as a tool to develop language skills and competencies. It is recommended that technology be incorporated into the reading and writing processes.

Keywords: Children at risk in health, reading and writing, family, pandemic.

Introducción

En la Universidad de Carabobo, como en el resto de las instituciones educativas a nivel universitario, los estudiantes deben cumplir con el servicio comunitario, el cual tiene como objetivo central que estos se sensibilicen hacia los problemas de las comunidades y contribuyan a disminuir la debilidad detectada. De esta forma se logra el abordaje y puesta en práctica de los conocimientos adquiridos durante su formación académica (Asamblea Nacional, 2005).

En el marco del Reglamento del Servicio Comunitario (2007), desde la mención de Educación Inicial de la Facultad de Ciencias de la Educación (FaCE-UC), se diseñó un proyecto que permitió desarrollar estrategias para la promoción de la lectura y la escritura en niños y niñas que están en riesgo salud, atendidos en el Hospital Universitario Dr. Ángel Larralde.

En el diagnóstico realizado en el año 2016 en esta institución hospitalaria, en el área pediátrica se observó a algunos niños y niñas en situación de riesgo salud quienes permanecían largo tiempo de ocio, otros conversaban con personas que estaban en estos espacios, algunos recibían tratamiento y otros se mantenían acostados observando en silencio su entorno.

Igualmente, se detectó que algunos padres y representantes propiciaban pocas actividades educativas y recreativas, y tenían escaso conocimiento del uso de recursos para incentivar la lectura y escritura, y mantener a los niños conectados con estos procesos. De la misma forma, en el área de tratamiento

se evidenció la ausencia de materiales pedagógicos como cuentos, colores, cuadernos, juegos didácticos; o un lugar adecuadamente ambientado para la recreación, juego y aprendizaje de los niños y niñas quienes estaban recibiendo tratamiento.

Es importante destacar que debido a la estadía en el hospital, la escolaridad de los niños y niñas que asisten al servicio se ha visto interrumpida, en algunos casos por cortos periodos de tiempo y en otros durante largos periodos. De una u otra forma, esto interfiere negativamente con sus procesos de aprendizaje. Ante este hecho, los programas educativos de servicio comunitario organizados desde el Departamento de Pedagogía Infantil y Diversidad de la Universidad de Carabobo, se mantenían constantes y abordaban procesos como la promoción de la lectura y la escritura. Se desarrollaban propuestas con juegos, cuentos, títeres, canciones.

Hasta el año 2018 se mantuvo el abordaje de estos niños de forma presencial, pero en el año 2019, a causa de la pandemia por la COVID-19 a nivel mundial, se suspendió la asistencia a la institución, ya que se ordenó el confinamiento en el hogar. Esta situación motivó la realización de un nuevo diagnóstico que llevó a un cambio en el proyecto ejecutado en el hospital hasta ese momento. Los objetivos fueron cambiados, y se reorientaron las estrategias de promoción de la lectura y la escritura destinadas inicialmente a desarrollarse en el ámbito hospitalario. Esta vez se sustituyeron por estrategias virtuales factibles de ejecutarse en el hogar, favoreciendo de esta forma la continuidad en la promoción del aprendizaje de la lengua escrita en niños y niñas en riesgo salud.

Ante este panorama, el proyecto abrazó a los representantes, padres o adultos significativos de estos infantes, quienes necesitaban herramientas para comprender los beneficios de la lectura y la escritura como procesos generadores de bienestar a nivel social, emocional y físico. Todo este campo de acción impulsó el diseño de estrategias virtuales para favorecer la promoción de la lectura y la escritura de forma divertida e integral; y estimular las competencias lingüísticas de los niños y niñas en riesgo salud.

Tal como se ha expuesto, la situación de pandemia ocasionó el aislamiento y, por ende, la atención online de los niños y niñas en riesgo salud. La necesidad de que los prestadores del servicio comunitario (estudiantes universitarios) cumplieran con lo establecido en la ley mencionada, permitió el desarrollo de una metodología con estrategias virtuales factibles para atender tanto a los niños y niñas como a sus padres, representantes o adultos significativos.

El desarrollo de este proyecto entró una compleja red de apoyo entre estos últimos y las estudiantes de la Universidad de Carabobo, quienes debían monitorear las acciones emprendidas, dadas las responsabilidades propias de la culminación de la carrera.

Participar de todo el proceso de reestructuración del proyecto, de lo presencial a lo virtual, permitió al equipo de servicio comunitario generar un hacer enfocado en los siguientes objetivos:

(i) Promover el uso del tiempo libre de los niños y las niñas en situación de riesgo de salud que se quedaron en sus hogares, dadas las condiciones de pandemia reinante durante este tiempo.

(ii) Dar respuesta a la promoción de la lectura y escritura.

(iii) Estimular la participación de los adultos acompañantes de estos infantes quienes estaban en su hogar o ambiente cotidiano.

Por otro lado, y como un elemento muy importante, este proceso de este proceso de activación virtual del servicio comunitario requería:

(iv) Poner en práctica los conocimientos teóricos sobre el tema abordado y el manejo efectivo de la operacionalización tecnológica apropiada de todas las prestadoras del servicio y de los profesores tutores.

Objetivos de la experiencia

Objetivo general

Sistematizar la experiencia de actividades virtuales para la promoción de la lectura y la escritura para el uso del tiempo libre de los niños y las niñas en situación de riesgo salud en el hogar.

Objetivos específicos

1. Exponer la finalidad del proyecto para la promoción de la lectura y la escritura en niños y niñas en condición de riesgo salud.
2. Describir las experiencias de los niños, niñas, padres o representantes, durante la ejecución de las estrategias virtuales desarrolladas para la promoción de la lectura y la escritura.
3. Interpretar en forma crítica el proceso vivido por parte de las prestadoras del servicio comunitario y profesores tutores en el desarrollo del proyecto comunitario virtual.

Justificación de la experiencia

El registro ordenado de las experiencias de aprendizaje derivadas de los proyectos de servicio comunitario a nivel universitario produce nuevos conocimientos que emergen de la práctica realizada con las personas en la comunidad, en donde todos enseñan y aprenden.

En esas experiencias de estrategias y actividades se entretajan saberes como: los conocimientos adquiridos en la universidad, los conocimientos de los beneficiados con el proyecto, los conocimientos de los adultos significantes que acompañan al beneficiado, los conocimientos que se develan del vivir, de la convivencia y de la interacción social, en pro de la búsqueda de solución a lo detectado o de disminuir sus efectos en el otro.

En ese marco de ideas, el giro virtual dado al proyecto por la pandemia por COVID-19 representó y aún representa una vía para que los estudiantes prestadores del servicio comunitario de la mención Educación Inicial, al igual que sus profesores tutores de la Facultad Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo (FaCE UC) formen una base desde la voluntad del hacer, partiendo del ser y el saber. Ello les implicó en la integración de conocimientos en el diseño de materiales virtuales y aplicación de distintas herramientas tecnológicas para la promoción de la lectura y la escritura; igualmente, se puso en marcha la muestra de sus competencias en la didáctica virtual pedagógica dirigida a los niños y las niñas en situación de riesgo salud.

Todo lo expuesto atendió al propósito del proyecto: beneficiar a los niños y niñas en riesgo salud mediante el desarrollo de competencias en la lectura y escritura, a fin de alcanzar la atención integral de su proceso de aprendizaje. En este trayecto de acción se buscaba brindar las articulaciones no convencionales entre estudiantes en el área de educación; y entre estos y los representantes, padres o adultos significativos de los niños y niñas sujetos de atención.

En este sentido, activar las alianzas desde la triada escuela-familia-comunidad, y el fortalecimiento de los lazos afectivos-educativos, motivaban el despliegue didáctico virtual para atinar en la formación integral de los niños y niñas en situación de riesgo salud que estaban en su hogar.

Marco referencial

En este apartado, referido a la búsqueda de información, se utilizaron posturas teóricas y enfoques de autores quienes facilitaron la comprensión de la realidad vivida en el desarrollo del proyecto desde la virtualidad.

Los niños hospitalizados ahora debían estar en casa, dada las restricciones de la pandemia. Esto significaba el alejamiento por un tiempo parcial de las actividades cotidianas, escolares y sociales a las que estaban acostumbrados a participar. Además, la separación de estos niños de sus actividades en los espacios escolares y sociales trajo como consecuencia otras reacciones emocionales y conductuales hasta ahora ausentes.

Así mismo, la situación de pandemia ameritó la suspensión temporal del servicio comunitario de la Universidad de Carabobo, y de los programas educativos en ejecución en el centro hospitalario. De manera que los pacientes quienes aún estaban hospitalizados perdieron esta opción. Por otro lado, quienes fueron enviados a sus hogares de forma indefinida, dejaron de aprovechar la oportunidad de participar en programas de promoción de la lectura y escritura. Es muy posible suponer que tal situación afectaría significativamente en su aprendizaje, trayendo consecuencias en el tiempo (Serradas, 2003).

No obstante, dada la situación de pandemia, surgieron muchas experiencias educativas emergentes como opciones educativas. Por ejemplo, esta propuesta forjó el desarrollo de estrategias virtuales para apoyar la promoción de la lectura y la escritura en aquellos pacientes infantiles que fueron retirados a casa, dada la importancia de estos procesos para el vínculo comunicacional de hablar, escuchar, leer y escribir.

No se trata solo de aprender a leer y escribir, son todas las herramientas para la vida social, emocional, cognitiva que florecen cuando las competencias lingüísticas se desarrollan apropiadamente, desde un entorno favorecedor. Estas juegan un papel fundamental para los seres humanos. De hecho, el lenguaje verbal, escrito y corporal conforma una forma esencial de comunicación consigo mismo y con los otros. Permite transmitir ideas, expresar pensamientos, conocimientos, opiniones, necesidades, y por lo tanto, permite incrementar el aprendizaje a partir de una visión interactiva con el mundo.

La virtualización didáctica de la planificación tomó a Medina (2014) como un eje teórico de relevancia, ya que refiere las pautas breves y concretas imprescindibles para que el beneficiario comprenda y vivencie las estrategias y actividades. Así como la organización de la imagen, el uso de palabras cortas, entre otras.

Con el diseño de las actividades se pretendió despertar la curiosidad, el interés, las emociones y la recreación de los niños y niñas de acuerdo con su edad, su nivel de escolaridad y su ritmo de aprendizaje. Igualmente, se diseñaron actividades para involucrar a los padres y representantes en el desarrollo de la propuesta.

Para la comunicación virtual entre prestadores del servicio comunitario, beneficiarios, padres y representantes y los profesores tutores se utilizó la red social WhatsApp, por ser la más usada y por las bondades educativas que brinda, tales como la mensajería instantánea y la posibilidad de sumar otras aplicaciones para fomentar formas de aprender que resultan atractivas (Warner, citado en Jaramillo-Serrano y otros 2023) y otras aplicaciones tecnológicas móviles, las cuales dieron lugar a una comunicación sincrónica o asincrónica atendiendo a los requerimientos de la actividad virtual planificada, entre los actores involucrados.

Lo expuesto permitió la continuidad del proyecto a fin de lograr que los beneficiarios prosiguieran en sus hogares con las actividades virtuales para la promoción de la lectura y la escritura en compañía de sus padres y representantes. Para estos últimos representó un valor agregado al

proveérseles de herramientas y competencias tecnológicas para favorecer el proceso de aprendizaje de sus hijos en condición de riesgo.

Desde el punto de vista teórico, el poder concedido al lenguaje define un campo fascinante de acción. Específicamente, el lenguaje como acción comunicativa, tal como plantea Habermas (citado en Estévez, 2022) certifica la importancia del lenguaje y la comunicación en la intelectualización de las acciones humanas. Destacan los diálogos intersubjetivos entre las personas y la argumentación para luego llegar al consenso de la mayoría y la emancipación.

El autor explica la situación ideal del habla como aquella donde se busca preservar lo justo y lo correcto, donde los individuos son capaces de pensar desde lo concreto, de lo abstracto y lo universal y se aparten de las formas predominantes de sus espacios de pertenencia. En fin, se trata de comprender la capacidad dinámica del lenguaje como forjador de realidades y de nexos que nos unen.

En relación con el significado de la acción comunicativa de Habermas, Gimeno (1999) dice que se entiende como “la interacción comunicativa en la que los participantes mantienen una actitud orientada al entendimiento, es decir, orientada al logro de un acuerdo intersubjetivo a través de vías racionales apoyadas en argumentos” (p. 6). Es decir, que en el acto de habla, la persona muestra responsabilidad, coherencia entre lo que se dice y se hace, apuesta con argumentos al entendimiento y a la validez de lo que habla.

Los aspectos mencionados de la teoría acción comunicativa de Habermas se utilizaron para las interpretaciones críticas que se develen de las vivencias derivadas de los involucrados en el proyecto del servicio comunitario y su ejecución.

Abordaje metodológico

El estudio está enmarcado en el paradigma cualitativo, entendiendo que el mismo busca estudiar de manera científica todo aquello relacionado con lo social y la representación del ser humano. En esta idea, se utilizó la Investigación Acción Participativa, la cual busca *“la plena participación de las personas de los sectores populares en el análisis de su propia realidad, con el objeto de promover la transformación social a favor de estas personas”* (Jara, 2018, p.40).

Atendiendo a lo descrito, la sistematización se efectuó en los siguientes momentos:

Momento 1

Presentación de la intencionalidad del proyecto comunitario de la promoción de la lectura y la escritura en el hogar, explícito en sus objetivos desde los cuales se derivaron todas las acciones realizadas. En este caso, fueron los siguientes:

Objetivo general: Desarrollar estrategias virtuales para la promoción de la lectura y la escritura en el uso del tiempo libre de los niños y las niñas en condición de riesgo salud, desde el hogar

Objetivos específicos

1. Planificar estrategias virtuales de promoción de la lectura y la escritura para el uso del tiempo libre de los niños y las niñas en condición de riesgo salud, desde el hogar.
2. Ejecutar actividades virtuales de promoción de la lectura y la escritura para el uso del tiempo libre de los niños y las niñas en la estadía en el hogar.
3. Promover la participación de los adultos significativos en la promoción de la lectura y la escritura en el hogar.

Los objetivos mencionados se utilizaron en la reestructuración del proyecto, pues este se orientó con la metodología del marco lógico (Sánchez, 2007), considerando aspectos como el análisis de la situación, participantes, intereses y expectativas de los involucrados, dando respuesta a la necesidad detectada. En el hogar se desarrollaron las actividades a ejecutar, descripción y su evaluación.

Según Ortegón y otros (2005), *“La metodología de Marco Lógico es una herramienta para facilitar el proceso de conceptualización, diseño, ejecución y evaluación de proyectos”* (p. 13).

Momento 2: Reconstrucción de la experiencia

La primera semana se reunieron los participantes (tutoras y las prestadoras de servicios) del proyecto por la plataforma Zoom, por consecuencia de la COVID-

19 y, por ende, la manera de comunicación era virtual. Desde esa herramienta tecnológica se realizó la adecuación de la planificación de lo presencial a lo virtual por consenso, se concretaron los días y la hora de conexión.

Posteriormente, por la misma plataforma se realizó la inducción a las prestadoras de servicios en relación con las estrategias virtuales para la promoción de la lectura y escritura, a través de talleres relacionados con el manejo de las herramientas tecnológicas y redes sociales: Picvoice, WhatsApp y Telegram. También se les ofrecieron las instrucciones para desarrollar cada actividad desde esas aplicaciones.

Es importante destacar que después de cada actividad, las estudiantes de servicio comunitario registraban las actividades realizadas y la experiencia vivida en el desarrollo de las mismas, en compañía de sus tutores. La reflexión respectiva se realizaba por la red social WhatsApp.

Momento 3: Análisis e interpretación de la experiencia

Se destaca que los niños y niñas beneficiarios de las diferentes acciones se mostraron atentos y participativos. Así mismo, los padres y representantes aprendieron estrategias virtuales para poner en práctica en el hogar con los niños e igualmente aclararon las dudas sobre el proceso de lectura y escritura de sus hijos vía WhatsApp y por foro chat.

Por otro lado, las prestadoras de servicio consiguieron mantener la interrelación con los niños y niñas, logrando una gran motivación en el acto

educativo, evidenciado en las diferentes estrategias y técnicas de lectura y escritura. Cuando se realizaron las actividades de forma virtual, continuaron aprendiendo, mostrando sus habilidades en el manejo de aplicaciones digitales como Picvoice, Tiktok, Whatsapp, Youtube, entre otros, y en la difusión del trabajo realizado por las redes sociales.

Igualmente, los profesores tutores se fortalecieron de las experiencias virtuales educativas al compartir tanto con los estudiantes del servicio comunitario como los beneficiarios: niños, niñas, padres y representantes.

Se pudo vivenciar experiencias virtuales para la enseñanza de la lectura y la escritura en otro espacio diferente a la escuela, y descubrieron la importancia de estos procesos como instrumento fundamental de la comunicación y la función social de la lengua escrita.

A manera de cierre

Aun cuando a lo largo de este informe de investigación se ha venido presentando los resultados de la experiencia, en esa reflexión hecha a lo largo del mismo, es importante señalar algunos aspectos fundamentales. El primero de ellos es la necesidad de evaluar y conocer la realidad de los participantes para ser capaces de tomar decisiones que les sean favorables. En este caso, fue determinante cambiar la propuesta a la virtualidad, en atención a la restricción emanada de las autoridades nacionales y mundiales de quedarse en casa. Haber tomado la decisión rápidamente ofreció un abanico de oportunidades para los niños y para su familia.

Otro aspecto a resaltar es el apoyo que se ofreció a la familia para aprender a utilizar las redes sociales y aplicaciones tecnológicas como fines didácticos. Se logró trabajar de manera armoniosa desde las diferentes plataformas, lo que al final representó un aprendizaje significativo para padres y representantes.

Finalmente esta experiencia brindó oportunidades para que la lectura y la escritura estuvieran presentes en la vida de los niños y niñas en situación de riesgo salud, lo que les ayudó a seguir aprendiendo y desarrollando competencias lingüísticas de gran valor para su formación integral.

Recomendaciones

Es necesario mantener este tipo de propuestas aprovechando el servicio comunitario de los estudiantes universitarios, en cuanto se logra atender a la población infantil que tanto necesita de estos espacios para el aprendizaje y la recreación.

Igualmente es una oportunidad para que la familia se mantenga involucrada y comprometida con el proceso educativo de sus hijos, especialmente si estos se encuentran en riesgo salud, situación en la que no pueden asistir regularmente a la institución educativa.

Referencias

- Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela. (2005). *Ley de servicio comunitario* [Gaceta Oficial N° 38.272 del 14-09-05]. Disponible en: <https://www.unimet.edu.ve/wpcontent/uploads/2019/08/Ley-de-Servicio-Comunitario-2005.pdf> [24/01/2023].
- Estévez, A. (2022). "Los aportes de la Teoría Crítica al análisis de la tecnocracia y las políticas públicas". *Estudios De Derecho*. (Vol. 79, N° 173, p. 273-307).
- Gimeno, P. (1999). "La teoría crítica de Habermas y la educación: hacia una didáctica crítico-comunicativa". *Con-ciencia social: anuario de didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales*. (Vol. 3, p. 13-41).
- Jara, O. (2018) *Sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. Bogotá: Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, CINDE.
- Jaramillo-Serrano, F., Sánchez-Rodríguez, A. y Gómez, Á. (2023). "Mensajería instantánea para humanizar el aprendizaje en línea: lecciones aprendidas con el uso de WhatsApp en un contexto de educación superior". *Campus Virtuales*. (Volumen 12, N° 1, p. 181-191). <https://doi.org/10.54988/cv.2023.1.1218>
- Medina, E. (2014). *Virtualización Didáctica de la Planificación Instruccional*. Valencia, Venezuela: Dirección de Medios y Publicación de la Universidad de Carabobo.
- Ortegón, E., Pacheco, J. y Roura, H. (2005). *Metodología del marco lógico para la planificación, el seguimiento y la evaluación de proyectos programas*. Serie Manuales, CEPAL-ILPES. Disponible en: <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/2d86ecfb-f922-49d3-a919-e4fd4d463bd7/content> [15/01/2023].
- Sánchez, N. (2007). "El marco lógico. Metodología para la planificación, seguimiento y evaluación de proyectos". *Visión Gerencial*. (N° 2, p. 328-343).
- Serradas, M. (2003). "La pedagogía hospitalaria y el niño enfermo: Un aspecto más en la intervención socio-familiar". *Revista de Pedagogía*. (Volumen 24, N° 71, p. 447-46).
- Universidad de Carabobo. (2007). *Reglamento del servicio comunitario del estudiante de la Universidad de Carabobo*. Valencia, Venezuela: Dirección de Extensión y servicios a la comunidad (DESCO).

GEOPRAXIS: UN MODELO TEÓRICO PARA LA DIDÁCTICA DEL ESPACIO GEOGRÁFICO EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN MEDIA GENERAL

GEOPRAXIS: A THEORETICAL MODEL FOR THE TEACHING OF GEOGRAPHICAL SPACE IN THE CONTEXT OF GENERAL HIGH SCHOOL EDUCATION

Luis Rafael Hernández Araque

luishernandezaraque@gmail.com

ORCID 0009-0000-6104-0688

Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora UNELLEZ Barinas, Venezuela

Recibido: 30/03/2023 - Aprobado: 23/05/2023

Resumen

La investigación tiene como propósito desarrollar un modelo teórico a partir del significado de la didáctica del espacio geográfico en docentes de Educación Media General del Liceo Nacional Bolivariano "Rosa Inés" del Municipio Barinas estado Barinas. Se enmarcará en la corriente del pensamiento de la fenomenología. Los informantes serán los docentes. Se aplicará la entrevista semiestructurada. Se utilizará el paquete de análisis textual Atlas Ti, para construir las categorías y redes semánticas de significación. Por su parte, se generará un modelo teórico fin de asomar un escenario en que la didáctica del espacio geográfico adquiera el valor que necesita dentro del propio ejercicio que realiza el docente para la formación socioespacial de los estudiantes de Educación Media Barinas.

Palabras clave: Didáctica del espacio geográfico, modelo teórico, significado docente.

Abstract

The purpose of the research is to develop a theoretical model based on the meaning of the didactics of geographic space in teachers of General Secondary Education of the Bolivarian National High School "Rosa Inés" of the Barinas Municipality, Barinas state. It will be framed in the current of thought of phenomenology. The informants will be the teachers. The semi-structured interview will be applied. The Atlas Ti textual analysis package will be used to build the categories and semantic networks of significance. For its part, a theoretical model will be generated in order to show a scenario in which the didactics of geographic space acquires the value it needs within the exercise that the teacher performs for the socio-spatial training of the students of Barinas Middle Education.

Keywords: Didactics of geographic space, theoretical model, teaching meaning.

A manera de introducción

Dentro del campo de la educación geográfica, la didáctica representa una condición de carácter operativa y extraordinaria para extender procesos, contenidos y teorías respecto a un tema en particular, por cuanto el espacio geográfico aparece como una de las categorías de alta significación para conocer, estudiar y comprender el ínterin existente entre la sociedad, los fenómenos y hechos geográficos del momento.

Muchos son los esfuerzos y desarrollos intelectuales que delinean nuevas acciones didácticas, basada en una educación geográfica como medio para la potenciación sistemática de actitudes en el humano que abran el camino hacia la construcción de valores, conocimientos, y destrezas en pro de la solución de la actual problemática geográfica ambiental. Más aún, cuando la actualidad académica conlleva a una necesaria reformulación de procedimientos de aprendizaje más efectivo en función de una planificación con elementos globalizadores e integradores del conocimiento en las ciencias sociales de hoy.

Por tanto, dentro de la ciencia geográfica aparece la necesaria aplicación de métodos, tácticas y procedimientos educativos que centran la atención en los problemas geolocales, sustentadas en la noción geopráctica como un modelo didáctico-pedagógico para atender la importancia que tiene el espacio geográfico en la vida del ser humano, y a lo sumo, se establezca las sucesivas relaciones entre praxis y teoría vistas como unidad dialéctica para comprender que los conceptos específicos de cada realidad socio espacial,

son diversos y es perentorio estructurar procesos educativos en favor de su aprendizaje.

En este sentido, Llancavil y Vega (2014), afirman que:

La educación geográfica debe responder a la complejidad de un espacio geográfico en permanente transformación. Requiere dejar atrás aquella enseñanza basada en la memorización y reproducción de un inventario de conceptos geográficos para dar paso a nuevas estrategias que permitan al estudiante la comprensión de la realidad social desde una dimensión espacial (p.64).

De modo que esta la enseñanza de la geografía debe apostar sus esfuerzos didácticos en precisar el estudio del espacio geográfico, en la cual las categorías de análisis como lugar, región, paisaje y territorio sean el punto de partida para la comprensión de la dinámica relacional entre la sociedad y la naturaleza. Aún más, los procesos de enseñanza aprendizaje giren en torno a la manera en como cada categoría posee rasgos ontológicos de gran valor y son esenciales para conocer cómo se manifiestan en la vida de las personas, lo que ayudaría a potenciar un nuevo modelo teórico pragmático de carácter pedagógico en la formación del estudiantado de educación media general.

Contexto problemático

Los problemas de la sociedad son cada vez más complejos, dinámicos e interdependientes, su comprensión no se limita a sectores o disciplinas particulares, no son predecibles, por el contrario, se trata de problemas

emergentes dinámicos, no lineales, con un nexo de fenómenos interrelacionados que no se reducen a una sola dimensión, sino que abarca una gama integral de interrelaciones que obedecen a cambios que ocasionan precisamente estos problemas en la sociedad.

De allí, que la complejidad de la realidad, indistintamente de su escala, sea local, estatal, regional, nacional o mundial, aparece expresada en la manifestación de variados fenómenos y hechos geográficos, los cuales obligan a ser abordados en la educación desde las distintas categorías geográficas, y por supuesto, de la aplicación de mecanismos de orden didácticos que ayuden a su significativa aprehensión.

Es un hecho reconocible que dentro de la didáctica empleada por el docente se presentan creencias, conflictos, incomprensiones, y desapegos por una línea de formación que responda con éxito a las demandas de su contexto educativo y geográfico, pese a los esfuerzos que se hacen aún persisten aspectos consecuenciales que distan del valor que representa la enseñanza de la geografía y su objeto de estudio como lo es el espacio geográfico.

Esta situación ha hecho que el escenario de enseñanza aprendizaje se convierta en un proceso de aprendizaje mecánico o convencional, sin la presencia de innovadoras acciones orientadas a desarrollar el pensamiento crítico y creativo del individuo y a su vez, oponiéndose sin duda, a la filosofía de la Educación Bolivariana que de acuerdo a la Ley de Orgánica de Educación (2009), hace referencia que se debe "*enseñar privilegiando la realidad, para favorecer una comprensión integradora, interdisciplinaria y transdisciplinaria*

de la complejidad de los procesos sociales y la participación activa de los sujetos; para así, elevar el nivel de conciencia en la formación de los estudiantes" (p.12).

De acuerdo con esto, esta concepción, implica romper entonces con la organización tradicional de las disciplinas y asumir enfoques de enseñar globalizadores, en la cual se articulan conocimientos cotidianos y científicos con requerimientos sociales sobre determinados problemas geográficos. Por ello, es tan importante, la relación entre lo que se hace como didáctica y el objeto de enseñanza que por supuesto, en este caso está en el valor que tiene el espacio geográfico lo que va a permitir fortalecer competencias, la convivencia del del ser social, y reflexionar sobre el tiempo en que se vive, el espacio que se ocupa para entender mejor, quién es, de dónde se viene y hacia dónde se va.

En este sentido, la labor del docente en el aula de clase va a definir la calidad de la educación y formación partiendo de cómo entender los significados que este tenga acerca de la didáctica del espacio geográfico y las formas en que se empleen los procedimientos pedagógicos didácticos para extender un saber de tal magnitud representado principalmente por el espacio geográfico. Por consiguiente, Vergara (2005), citado por Cerquera Flórez y otros (2016), afirma:

El profesor que se desempeña como tal en cualquier nivel educativo, basa sus acciones en el significado de las cosas de su mundo, se considera que es ahí donde construye el significado a partir de las interacciones sociales que tiene, pero también influye ese espacio para que sea capaz de

reflexionar y modificar el significado a partir del proceso interpretativo que puede realizar como sujeto. (p.305)

En este punto se confirma, la idea de acercarse a la manera como los docentes tejen o construyen sus significados asociados a los saberes en los términos de la didáctica del espacio geográfico, cómo se expresan en coexistencia natural con su contexto profesional, y de qué manera se deja entrever en lo que significa ser un docente competente para el trabajo en la formación de los estudiantes de educación media.

Es así, como se señala que si un docente de educación media general del área de formación geografía, historia y ciudadanía reconoce los significados que le otorga la didáctica del espacio geográfico, incorporará dentro de su cosmovisión nuevas acciones en el mejoramiento su capacidad para potenciar el conocimiento que debe poseer para formular cuestionamientos, estudiar realidades sociales, y dar apertura a herramientas que impliquen la definición de metodologías en el complejo mundo de las prácticas educativas.

De manera que, el reconocimiento de los significados permiten establecer un conjunto de ciertos criterios didácticos y metódicos que pueden ser el punto de partida favorable o no para cultivar su rol activo, con pertinencia para el conocimiento que exige el momento histórico de cada lugar, y por consiguiente su competencia integral para abordarlos con criticidad durante su ejercicio en el aula de clases y fuera de ella.

El abordaje de los significados en torno de la didáctica del espacio geográfico puede ser la base de la configuración o construcción de un aporte teórico

epistemológico que posibilite a partir de las creencias, conceptualizaciones y valoraciones que hace el docente, un corpus conceptual que viabilice el sentido de su didáctica, no solo desde una prima teórica sino también práctica y a su vez se comprende que un rol específico como mediador del saber, parte de su ejercicio como aspecto clave para la transformación pedagógica, educativa, social y espacial.

Todo este referente conceptual, caracterizado por su complejidad, producto de la multiplicidad de nexos, relaciones e interconexiones de fenómenos físicos, biológicos, sociales, políticos, económicos, ambientales y culturales posibilita la idea de que estudie el espacio geográfico desde la educación, por cuanto el propósito del estudio estriba en conformar un modelo teórico para la didáctica del espacio geográfico en el contexto de la educación media general, llamado Geopraxis, y donde el Liceo Bolivariano Rosa Inés, ubicado en Barinas, Venezuela, se convierte en el epicentro estructurador de la enseñanza y aprendizaje de los fenómenos y hechos que se suscitan en el espacio geográfico.

Referentes teóricos

Espacio geográfico

La definición de espacio geográfico, es muy variada, dependiendo de las diferentes tendencias de la ciencia geográfica. De acuerdo a lo expuesto por Santos (2000) "*está formado por un mundo indisoluble, solidario y también contradictorio, de sistemas de objetos y sistemas de acciones, no considerados aisladamente, sino como el contexto único de las relaciones sociales*" (p.14). Asimismo, Dollfus (1976), define el espacio geográfico como

"parte de lo que está presente, de lo que es visible" (p.12). Estas relaciones intervienen en el espacio modificándolo o aportando características propias y, pero a su vez el espacio condiciona las interacciones elementales, ya que el objeto de estudio de la geografía incluye, tanto el espacio o continente como el contenido; es decir, las interacciones de los elementos que conforman un sistema natural o social.

Categorías de análisis del espacio geográfico

La geografía como ciencia ha ido desarrollando una serie de categorías de análisis que permiten abordar el espacio geográfico de acuerdo a los elementos que pretendan ser relevados. Según Llancavil y Vega (2014) *"Entre estas categorías de análisis se encuentran: el lugar, medio, región, paisaje y territorio. Cada espacio geográfico contiene en sí mismo cada una de las categorías de análisis señaladas"* (p.70). Estas cualidades permiten profundizar el estudio del espacio geográfico, cabe destacar que junto con los principios de la geografía como ciencia serán el fundamento del modelo teórico a proponer debido a su ausencia en el programa oficial de educación media y en las aulas de clases en la enseñanza de la geografía. A continuación una descripción de cada una:

1. Lugar: es el renglón de análisis del espacio geográfico más pequeña, y es aquí donde se aborda los estudios de sitios pequeño y específicos. Trabajando el lugar se fortalece el sentido de pertinencia.
2. Medio: es el entorno donde lleva a cabo la relación del hombre con la naturaleza, donde se evidencia la interacción con medio natural, puede estar

compuesto por elementos naturales y artificiales, existe el medio rural y el medio urbano.

3. Región: es un espacio relativamente homogéneo caracterizado por la interrelación de uno o varios componentes, que le dan identidad y diferentes funciones en relación con otras regiones. Se distinguen regiones naturales, económicas y culturales.

4. Paisaje: es que es todo lo que se visualiza alrededor. Este espacio geográfico es uno de los más visibles por el ojo humano, y abarcan una zona que es lo suficientemente pequeña como para poder ser comprendida a simple vista.

5. Territorio: es la escala más amplia que existe. Representa una porción terrestre amplia, tiene límites marcados o definidos y en la que se encuentran integrados centros poblados (p.71).

Pedagogía geográfica

La pedagogía encierra dentro de su seno su seno una conceptualización de mucha importancia, por cuanto destaca la interacción del docente, los materiales y los mecanismos de enseñanza aprendizaje que dan lugar a la conformación de un conocimiento particular de lo que se quiere saber. Este proceso, conlleva a estudiar, reflexionar y comprender la pedagogía como es medio para extender experiencias, donde el espacio geográfico actúa como objeto dinámico y cambiante con múltiples aspectos para el conocimiento temporoespacial y a lo sumo, posibilita un encuentro entre el saber y el contexto. En palabras de Rodríguez de Moreno (2010), plantea que:

Si la pedagogía es una reflexión sobre la práctica mediante la cual se construye nueva teoría y se modifica la práctica, convirtiéndose en praxis, entonces la pedagogía geográfica reflexiona sobre la formación del alumno a partir del conocimiento geográfico, sobre qué geografía enseñar en cada una de las formas de educación (Formal, no formal e informal), sobre la enseñabilidad de la geografía, es decir identificar y seleccionar los temas, problemas, aspectos que de la geografía se deben enseñar en la educación básica y en cada grado escolar, edad o modalidad de educación. (p.43)

Sobre este particular, la pedagogía geográfica permite reflexionar sobre la praxis docente, también, así como también sobre la formación del alumno a partir del conocimiento geográfico, sus posibilidades de aprender y las competencias que se desean lograr de conformidad con su compleja madurez evolutiva, afectiva e intelectual de quien aprende. Desde otra perspectiva, Vasco (1995), señala que es un “*saber teórico práctico generado por los profesores de la geografía en diferentes niveles educativos a través de la reflexión personal y dialogal sobre su propia práctica pedagógica, a partir de su propia experiencia...*” (p.110)

En la misma línea educativa, la didáctica geográfica, según Rodríguez de Moreno (2010), la define como:

Conjunto de saberes de la materia específica de la geografía y su forma de enseñarla y aprenderla de acuerdo con el contexto social y las condiciones de la comunicación, teniendo en cuenta la variación de características de los estudiantes según edades, contextos y recursos educativos. (p.51)

De lo derivado de lo anterior, se establece que la didáctica parte de la idea de un proceso cargado de técnicas, métodos y estrategias que son puestos en marcha para facilitar la información, comprensión y aplicación de los conceptos de carácter contextual, siendo entonces, aquellos que emergen dentro de espacio geográfico.

Metodología

Dentro de este marco, es importante señalar que la estructura epistemológica y metodológica del estudio estará circunscrita en los postulados de la corriente fenomenológica del pensamiento debido a que tiene como propósito de identificar el significado o significados subjetivos de las relaciones y eventos que suceden en la vida cotidiana de las personas. Forero y Rodríguez (2013), afirman que *"La aproximación fenomenológica se encuentra orientada a la comprensión de las percepciones de los participantes del estudio, así como a la manera como experimentan y viven determinado fenómeno"* (p.556).

La fenomenología busca describir y comprender los significados que un grupo de sujetos le imprimen a sus experiencias vividas, en el caso propio de la investigación, esta visión abre la posibilidad de precisar la significación que tienen los docentes que imparten el área de formación geografía, historia y ciudadana de educación media general del Municipio Barinas acerca de la didáctica del espacio geográfico partir de la interpretación de las vivencias.

Es de interés mencionar que la fenomenología, contempla un conjunto de métodos, los cuales se describen según Hurtado de Barrera (2010).

-Descripción: el evento de estudio (llamado fenómeno), debe ser descrito tal y como se presenta, sin analizar ni explicar. Esta descripción ocurre gracias a la intuición.

-Reducción (epojé): el investigador aparta por un momento sus teorías y conocimientos previos para propiciar una vivencia original y distinta del evento. Esto hace que se perciban aspectos antes no vistos.

-Búsqueda de “esencias”: es una búsqueda del sentido dentro de la totalidad. Aquello que conecta al evento con lo universal y lo invariante (p.216).

Por otro lado, se menciona que las investigaciones determinan su propósito a partir del tipo o la clase de profundidad a la que se quiere llegar, por lo que el estudio es un tipo de investigación descriptiva. Facal (2015), afirma “*La investigación descriptiva se singulariza, como su propio nombre lo indica, por el carácter esencialmente descriptivo. Pregunta por la naturaleza del fenómeno social, y sus resultados es la descripción y clasificación de los fenómenos sociales*” (p.26). Por lo que en la investigación se pretende describir el fenómeno de estudio señalado.

Por consiguiente, para entrar en contacto con el escenario de investigación, se hará necesario la selección de informantes, es decir, son todas aquellas personas, que cuentan con un conocimiento acerca del medio o problema sobre el que se va a realizar el estudio, es decir, son las personas o sujetos que darán respuesta a la entrevista, aportando opiniones relacionadas con la situación problemática que servirá para llegar a la teorización y comprensión del tema en estudio. De lo anterior se desprende según Márquez (2011) “*son*

un grupo de personas con conocimientos especiales, estatutos y buena capacidad de información. Un buen informante clave puede desempeñar un papel decisivo y trascendental en una investigación" (p. 199). De allí que, los informantes de la presente investigación estarán conformados por docentes que imparten el área de formación geografía, historia y ciudadanía en educación media general del Liceo Nacional Bolivariano "Rosa Inés" ubicado en Barinas.

Por su parte, para acceder a los informantes clave se tendrá en cuenta el muestreo propositivo de oportunidad o emergente, como lo describe Martínez (2012), *"en el que se van siguiendo las pistas que surgen durante el trabajo de campo con una flexibilidad que permite aprovechar lo inesperado"*. (p.622). De acuerdo con la autora, la cantidad de participantes en la elección propositiva depende del propósito del estudio, de aquello que sea útil para lograrlo, por esta razón, participaron en total cuatro profesionales de la educación.

Las técnicas a utilizar para la investigación será la entrevista vista como medio de apoyo para entrar en contacto directo con los informantes a fin de aprehender la información del fenómeno en su ambiente natural. Por otro lado, y con relación a los instrumentos para el registro de la información se llevará a cabo a través de un guion a partir de las principales unidades de análisis de la investigación, lo que permitirá establecer la interacción del investigador con los informantes clave.

En la misma línea, el análisis de la información se refiere a la manera en que se procesa la información recolectada, por el cual, la misma debe ser

organizada y esquematizada, transcribiendo todos los contenidos, entendiéndose como los relatos escritos, extraídos de las expresiones y realidades de las situaciones concretas para su contrastación teórica. De allí Quecedo y Castaño. (2003), señala que *“el análisis como un proceso de pensamiento que implica el examen sistemático de algo para determinar sus partes, las relaciones entre las partes, y sus relaciones con el todo”* (p.5).

De acuerdo con esto, en las investigaciones cualitativas por su flexibilidad en el diseño, se procederá a la determinación de la información por el criterio de categorización como una forma para organizar los aportes descritos en los estamentos de la investigación a través del empleo del paquete de análisis textual Atlas ti, como la herramienta informática para abordar cada una de las entrevistas recolectadas en los docentes de geografía, historia y ciudadana. Mayz (2007), afirma que:

La categorización se entiende aquí como un proceso que implica desarrollar algunas acciones en momentos clave, las cuales van, paulatinamente, construyendo un camino analítico e interpretativo y en cuyo marco se encuentran o imbrican algunos procesos básicos del pensamiento. (p.112)

En consecuencia, este proceso permitirá ordenar las repuestas derivadas del instrumento aplicado a los informantes, y establecer las relaciones posibles entre los conceptos sobre el fenómeno estudiado, haciendo énfasis en sus unidades de análisis plasmadas. Asimismo, en este aspecto se procederá a interpretar la información clasificada pro medio de un análisis descriptivo, matizada y viva de los hallazgos presentados en el instrumento de recolección,

abarcando además, los constructos, las relaciones emergentes del proceso de entrevista, las experiencias y vivencias durante el periodo de abordaje del evento. Vegas y Calderón (2005), manifiestan que:

La realización de la teoría es el paso final del proceso de análisis cualitativo, y denota un trabajo que implica, además de intuir y concebir ideas y conceptos, el proceso de haciendo uso para ello de esquemas lógicos, sistemáticos y explicativos, formularlas. (p.6)

Por último, se acota que luego de concretar estos procedimientos para explicitar las significaciones de las experiencias, se procederá a configurar un matriz de aspectos relevantes, para generar los datos relevantes acerca del fenómeno seleccionado en el estudio

Conclusiones

En concreto, el estudio del espacio geográfico exige cada vez más cambios sustanciales en la manera de enseñar, donde la didáctica adquiere un rango trascendental para que desde los significados del docente, reflexione y actúe de conformidad con las nuevas tendencias de la educación, es decir, un saber que establecer una relación real entre la teoría y la práctica, y donde la innovación pedagógica a través del desarrollo de la geopraxis como un modelo teórico genere resultados positivos en la educación y la vida de quien aprende.

Referencias

- Dollfus, O. (1976). *El Espacio Geográfico*. Barcelona España. Ediciones Aikos-Tau, S, A.
- Facal, T. (2015). *Guía para elaborar un proyecto de investigación social*. España: Paraninfo.
- Forero, A. y Rodríguez, B. (2013). "Análisis fenomenológico interpretativo. Una guía Metodológica para su uso en la investigación cualitativa en psicología". *Pensando Psicología*. (Vol. 15, p. 551-565).
- Cerquera Flórez, A. R., Corredor Medina, F., Cuero Mosquera, C. A. y Rivera, V. A. (2016) "Sentido y Significado de ser Docente: Reflexiones para re-pensar la educación". *Plumilla educativa*. (Vol. 18, N° 2, p. 303-317). <https://doi.org/10.30554/plumillaedu.18.1970.2016>
- Hurtado de Barrera, J. (2010). *Metodología de la investigación. Guía para la comprensión holística de la ciencia*. Bogotá. Ediciones Quirón.
- Ley Orgánica de Educación. (2009). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela 2.635 (Extraordinario). 28 de septiembre de 2009.
- Llancavil, D. y Vega, J. (2014). "Un enfoque didáctico para la enseñanza del espacio geográfico". *Revista electrónica Diálogos educativos*. (Vol. 14, p. 64-91).
- Márquez, A. (2011). "Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido." *Revista Estudios de Sociológica*. (Vol. 3, p. 182-200).
- Martínez, C. (2012). "El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias". *Revista Ciênc. Saúde Coletiva*. (Vol. 1, p. 613-619).
- Mayz, C. (2007). *Diarios de Clase. Facultad de Ciencias de la Educación*. Valencia, Venezuela. Universidad de Carabobo.
- Quecedo L., y Castaño G. (2003). "Introducción a la metodología cualitativa". *Revista de Psicodidáctica*. (Vol.1, p. 5-40).
- Rodríguez de Moreno, E. (2010). *Geografía conceptual*. Documento disponible en: <http://www.estudiocaos.com> [24/01/2023]
- Santos, M. (2000). *La Naturaleza del Espacio. Técnica y Tiempo. Razón y Emoción*. Barcelona, España: Editorial Ariel.
- Vasco, E. (1995). *Maestros, alumnos y saberes*. Santafé de Bogotá, Colombia. Ed. Magisterio
- Vegas, E. y Calderón, R. (2005). "El análisis cualitativo". *Revista entretemas*. (Vol.2, p. 1-13).

Revista

ARJÉ

Ponencias
Presentations



2023

ESTIMACIÓN SUGERENTE DEL CAMBIO DE PERFIL FACIAL EN PACIENTES DE ORTODONCIA CON EXTRACCIÓN DE PREMOLARES

SUGGESTIVE ESTIMATION OF FACIAL PROFILE CHANGE IN ORTHODONTIC PATIENTS WITH PREMOLAR EXTRACTION

Rafael Ignacio Cedeño Ojeda

rafaelcedeno2@hotmail.com

ORCID 0009-0008-1003-3267

Departamento de Prostodoncia y Oclusión. Facultad de Odontología. Universidad de Carabobo. Valencia, Venezuela

Recibido: 24/02/2023 – Aprobado: 26/04/2023

Resumen

Con el objetivo de estimar cuantitativamente el cambio del perfil facial de pacientes tratados con ortodoncia contemplando extracción de premolares, se evaluaron radiografías laterales iniciales y finales de 55 pacientes, los cuales fueron divididos en cinco grupos de acuerdo al grosor del labio a nivel del punto A y se estableció una relación proporcional del grosor inferior del labio superior respecto al grosor del mismo a nivel del punto A. Los resultados revelaron que con un grosor del labio a nivel del punto A de 13 a 14 mm, con una proporción labial de 76,27 %, hubo un cambio en el perfil facial de 1,88 mm cuando los incisivos tuvieron un movimiento de retracción de 3,5 mm.

Palabras clave: Perfil facial, ortodoncia, proporción labial, incisivos.

Abstract

With the objective of quantitatively estimating the change in the facial profile of patients treated with orthodontics contemplating extraction of premolars. Initial and final lateral radiographs of 55 patients were evaluated, which were divided into five (5) groups according to the thickness of the lip at the level of point A and a proportional relationship of the lower thickness of the upper lip was established with respect to the thickness of the same at point A. level of point A. The results revealed that with a lip thickness at the level of point A of 13 to 14 mm, with a labial proportion of 76.27%, there was a change in facial profile of 1.88 mm when the incisors they had a retraction movement of 3.5 mm.

Keywords: Facial profile, orthodontics, lip proportion, incisors.

Introducción

Es indiscutible que el resultado estético final es uno de los principales objetivos perseguidos cuando se realizan extracciones terapéuticas de premolares en el tratamiento de ortodoncia, por lo que el perfil de los tejidos blandos representa un elemento importante a tenerse en cuenta. Hoy por hoy, los pacientes están muy conscientes de la forma en cómo repercute el tratamiento ortodóntico en la estética facial, pudiendo llegar incluso a ser un objetivo a cumplir manifestado en el motivo de consulta durante la elaboración de la historia clínica. Razón por la cual, el mejoramiento de la estética facial y el perfil del paciente, ha llegado a ser uno de los objetivos primarios en el tratamiento de ortodoncia; por ello, una valoración estética previa asegurará un resultado más satisfactorio y predecible para el paciente y el ortodoncista.

En el estudio de perfil, una característica importante a evaluar es el grosor del labio. Se sabe bien que el grosor labial varía entre las diferentes razas; además, la respuesta al movimiento ortodóntico dental puede ser diferente entre los labios gruesos y delgados. Mientras más grueso es el labio, aumentará la demanda de movimiento de los incisivos para producir cambios en el perfil; caso contrario, a menor grosor labial disminuye la necesidad de mover los incisivos en el plano sagital.

En relación al perfil facial, Hwang y otros afirman, "*hay poca información disponible en la literatura acerca de un método eficiente que evalúe y prediga el perfil tegumentario y su relación con los tejidos blandos*" (citado en Bocudo y otros, 2007, p. 490.) En tal sentido, el cambio en el perfil, se produce gracias al movimiento posterior del labio como consecuencia de la migración de los

incisivos en esa dirección. Sin embargo, el borde anterior del labio no acompaña inmediatamente a los incisivos cuando migran; porque a medida que éstos se van moviendo el labio se va engrosando, por ser un tejido blando apoyado sobre los dientes. A ese engrosamiento ocurrido en el labio -el cual cesa cuando se evidencia el cambio de posición del borde anterior- se le conoce como: Taper Labial (Holdaway 1983).

Así, la variación en el perfil del paciente durante el tratamiento de ortodoncia con extracción de premolares, es dependiente del cambio del movimiento de los incisivos y del engrosamiento del labio (taper labial). Lo primero, es controlado por el profesional, pero el taper labial es impredecible e inherente a las características individuales del paciente. Por lo descrito anteriormente, se plantea el objetivo de estimar cuantitativamente el cambio del perfil facial de pacientes tratados con ortodoncia contemplando extracción de premolares, y así aplicar mecánicas ortodónticas que produzcan la cantidad de movimiento adecuado de los incisivos, para generar los cambios deseados en el perfil facial de los pacientes que reciben tratamiento de ortodoncia con extracción de premolares.

Antecedentes en el estudio de perfil facial

En 1944, Charles Tweed abandonó el dogma de la no extracción y obtuvo excelentes resultados con tratamientos con extracciones, ya que de esta forma lograba perfiles menos protruidos a diferencia de Angle que no realizaba extracciones. Robert Ricketts en el año 1972 publicó su cefalometría dentro de la cual contemplaba en uno de sus campos el análisis estético (Ricketts y otros, 1998).

Holdaway (1983), propuso un análisis cefalométrico de los tejidos blandos para el diagnóstico, así como para determinar los cambios en el perfil facial inducido por el crecimiento y tratamiento ortodóntico. Afirman Young-Chel y Burstone (1986), el plano subnasal-pogonion se considera el mejor plano para evaluar la protrusión de los labios; muestra menos variación y está menos influenciada por cambios en el crecimiento en comparación con el plano estético. El labio superior debe estar a $3,5 \text{ mm} \pm 1,4 \text{ mm}$ y el labio inferior a $2,2 \text{ mm} \pm 1,6 \text{ mm}$ por delante del plano Sn-Pg. Los movimientos dentales pueden cambiar la relación de los labios con este plano, y, por tanto, modificar el resultado estético.

En 1999, Arnett y otros describieron una nueva forma de evaluar las radiografías cefalométricas laterales (citado en Arnett y McLaughlin, 2005). Se denominó análisis cefalométrico de tejidos blandos (ACTB). Utiliza una línea vertical verdadera, la cual es tangente al punto Subnasa, a partir de la cual se mide la distancia horizontal de cada punto a evaluar. Ayala y Gutiérrez (2002) miden la posición del labio superior (2 a 5 mm), labio inferior (0 a 3 mm) y pogonion de tejido blando (-4 a 0 mm) en referencia a la línea vertical verdadera tangente al punto subnasal. Holdaway (1983), reporta cuando se ha eliminado el taper labial, el movimiento lingual adicional de los incisivos hará que el labio siga a los incisivos en una relación uno a uno.

Estos conceptos son fiables en adolescentes cuando el grosor del labio en el punto A está dentro de la gama normal. Excepciones: 1) Aunque hay taper labial, si el grosor del tejido blando en el punto A es muy delgado (por ejemplo, 9 a 10 milímetros.), el labio puede seguir al incisivo inmediatamente y todavía conservar el taper. 2) Si el tejido blando en el punto

A es muy grueso (por ejemplo, 18 a 20 milímetros.), el labio puede no seguir el movimiento de los incisivos. (Ob. Cit. p. 1)

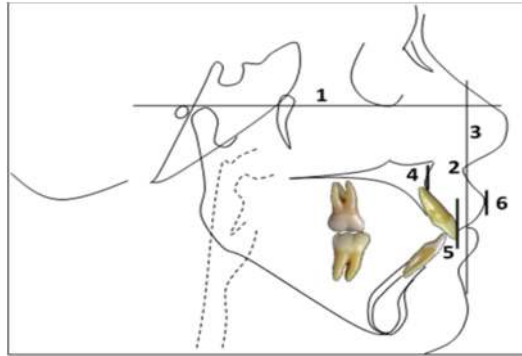
Materiales y métodos

Estudio comparativo descriptivo observacional. Se evaluaron 55 expedientes de pacientes con tratamiento ortodóntico con extracción de premolares en el Centro de Estudios de Ortodoncia del Bajío (CEOB), ubicado en la ciudad de Irapuato, estado Guanajuato, México. Luego de aplicar los criterios de exclusión, fueron sometidos al estudio 47 de los 55 expedientes mencionados. La recolección de la información la realizó un solo operador.

En los masters iniciales y finales de los 47 pacientes involucrados en el estudio, se trazó el plano de Frankfort y una línea perpendicular al mismo que pasa por el punto sub-nasal. Esta línea es usada como punto de referencia en el plano sagital para poder comparar las variaciones existentes entre los masters iniciales y finales de la posición antero-posterior, tanto del borde anterior del labio superior (perfil) como del borde anterior del incisivo (cuyo movimiento provoca los cambios en la posición del labio) (Figura 1). Este procedimiento da un punto estable de referencia (línea perpendicular a Frankfort) similar a la vertical verdadera de la cefalometría de Arnett, para establecer los cambios de posición del incisivo y el labio, ocurridos por el tratamiento en el plano sagital.

Figura 1

Trazos cefalométricos realizados



Leyenda: Plano de Frankfort (1), Punto Sub nasal (2), Línea perpendicular al Plano de Frankfort tangente a Sub nasal (3), Línea tangencial al punto A (4), Línea tangencial al borde anterior de Incisivo central (5) y Línea tangente al labio superior (6)

Posteriormente, fue trazada una línea corta tangencial al borde anterior del incisivo superior, una línea similar a nivel del punto A y otra igualmente tangencial al borde anterior del labio superior (se hizo una línea y no un punto, a fin de facilitar la medición). Seguidamente se procedió a medir la distancia existente entre el borde anterior del incisivo superior y el borde anterior del labio superior para establecer el grosor inferior del labio superior, también fue medida la distancia entre el punto A y el borde anterior del labio a ese nivel a fin de conocer el grosor del labio superior en su parte alta (grosor del labio a nivel del punto A) (Figura 1).

Luego se midió la distancia existente entre el borde anterior del labio superior a la línea perpendicular a Frankfort para determinar la posición del labio. Finalmente, se registró la distancia entre el borde anterior del incisivo superior

y la línea perpendicular, registrando de esta manera la posición del incisivo. Los datos de los masters iniciales y finales fueron asentados por pacientes: el grosor inferior del labio superior, la posición del borde anterior del labio y la posición del borde anterior del incisivo (los dos últimos respecto a la línea perpendicular a Frankfort) antes y después del tratamiento; igualmente, se presenta el grosor labial en el punto A. La unidad métrica utilizada fue milímetros (Tabla 1).

Tabla 1*Tabla de Recolección de datos*

No.	Expediente	Punto A	Grosor Inferior Labio Superior			Borde Anterior del Labio Superior a Perpendicular			Borde Ant. del Incisivo Superior a Perpendicular		
			Inicial	Final	Cambio de Perfil	Inicial	Final	Cambio de Perfil	Inicial	Final	Cambio Incisivo
1	04A-028	11,5	8,5	10	5	4,5	0,5	3,5	5,5	2	
2	05A-123	11,5	11	11	-3	-4	1	14	15	1	
3	05A-015	12	10,5	12	0	-0,5	0,5	10,5	12,5	2	
4	04A-171	12,5	12,5	14	-0,5	-1	0,5	13	15	2	
5	03A-149	13	8	9	4	1	3	4	8	4	
6	05A-003	13	9	11	-1	-3,5	2,5	10	14,5	4,5	
7	05A-149	13	10,5	11,5	3	0	3	7,5	11,5	4	
8	06A-040	13	10,5	14,5	2	3	-1	8,5	11,5	3	
9	03A-182	13,5	12	12,5	3	3	0	9	9,5	0,5	
10	05A-059	13,5	10	10	3	2	1	7	8	1	
11	no tiene	13,5	11	11,5	4	0	4	7	11,5	4,5	
12	9789	13,5	12	13	-2	-3	1	14	16	2	
13	05A-111	13,5	10	10	2	0	2	8	10	2	
14	05A150	13,5	10	8	4,5	2	2,5	5,5	6	0,5	
15	01A-182	14	10,5	13,5	1	0	1	9,5	13,5	4	
16	02A-168	14	9	13,5	4,5	4	0,5	4,5	9,5	5	
17	05A-172	14	11	12	7	1	6	4	11	7	
18	03A-070	14	10	13	-2,5	-2	-0,5	12,5	15	2,5	
19	04A-076	14	10,5	14	4	-1	5	6,5	15	8,5	
20	07A-204	14	11,5	15	1	1	0	10,5	14	3,5	
21	07A-034	14,5	9	11	1	2	-1	8	9	1	
22	06A-106	14,5	9	14,5	2	3	-1	7	11,5	4,5	
23	04A-117	14,5	7	15	-1	2	-3	8	13	5	
24	01A-086	14,5	8,5	11,5	4	1	3	4,5	10,5	6	
25	06A-105	14,5	9	11,5	4	3	1	5	8,5	3,5	
26	07A-225	14,5	12	12,5	4,5	1,5	3	7,5	11	3,5	
27	05A-184	15	10,5	14,5	1,5	1,5	0	9	13	4	
28	01A-059	15	9	13	3,5	-0,5	4	5,5	13,5	8	
29	05A-139	15	14,5	15,5	1,5	1	0,5	13	14,5	1,5	
30	05A-091	15	12,5	14	2,5	2	0,5	10	12	2	
31	06A-129	15	10,5	15,5	5	4	1	5,5	11,5	6	
32	03A-165	15,5	10	13	3	4	-1	7	9	2	
33	04A-024	15,5	10	11,5	2,5	3,5	-1	7,5	8	0,5	
34	03A-034	15,5	13	13,5	6,5	5	1,5	6,5	8,5	2	
35	01A-230	15,5	12	10	2	-2	4	10	12	2	
36	04A-037	15,5	11,5	13	0	-1	1	11,5	14	2,5	
37	05A-014	15,5	10,5	16	2	4	-2	8,5	12	3,5	
38	06A-182	15,5	11	13,5	4	-1	5	7	14,5	7,5	
39	03A-129	16	8	11	2	2	0	6	9	3	
40	04A-125	16	12	11	1	-1	2	11	12	1	
41	04A-148	16	16	22	2	2	0	14	20	6	
42	05A-033	16,5	10,5	18	-0,5	-1	0,5	11	19	8	
43	03A-130	17	15	14,5	0	-0,5	0,5	15	15	0	
44	04A-173	17	11,5	12	0	-1	1	11,5	13	1,5	
45	05A-181	17	12	12,5	1	1	0	11	11,5	0,5	
46	07A-116	21	11	13	-1	-3,5	2,5	12	16,5	4,5	
47	06A-103	21,5	10,5	14	4,5	1	3,5	6	13	7	

Se procedió a estimar los promedios de las mediciones descritas anteriormente y desviación estándar del resultado final del cambio en el perfil y, por último, se realizó una relación porcentual para establecer la concordancia existente entre el grosor inferior del labio superior y el grosor del labio a nivel del punto A. Con la intención de confirmar el cambio de perfil producido en todo el grupo, se sacó la diferencia de posición del borde anterior del labio superior a la línea perpendicular antes y después del tratamiento.

De igual manera, se contempló la diferencia de posición del incisivo para determinar el efecto del movimiento de éste en el labio. El cálculo del taper labial se realizó restándole al movimiento del incisivo, la variación en el perfil. La muestra se dividió en cinco grupos según la medida del grosor del labio a nivel del punto A, con intervalo consecutivo de 1 mm por grupo, esto con la finalidad de comparar el comportamiento del taper labial en la relación movimiento de Incisivos vs. Variación en el perfil, en la muestra general y así mismo, cada grupo (Tabla 2).

Tabla 2

Resumen total de Resultados

Grupo	Rango en mm	N° de Pacientes	Cambio de Perfil	Taper Labial	Movimiento Posterior del Incisivo	Grosor del Labio Punto A	Grosor Inferior Labio Sup. Inicial	Proporción grosor Labial
Total	11,5 a 21,5 mm	47	1,23 ± 1,89	2,17	3,40	14,74	10,72	72,73 %
1	11,5 a 12,5 mm	4	0,63 ± 0,22	1,13	1,75	11,88	10,63	89,47 %
2	13 a 14 mm	16	1,88 ± 1,93	1,66	3,53	13,56	10,34	76,27 %
3	14,5 a 15,5 mm	18	0,86 ± 2,17	2,75	3,61	15,03	10,53	70,06 %
4	16 a 17 mm	7	0,57 ± 0,68	2,29	2,86	16,50	12,14	73,59 %
5	21 y 21,5 mm	2	3 ± 0,50	2,75	5,75	21,25	10,75	50,59 %

Los grupos se dividieron como se describe a continuación: Grupo 1: 4 pacientes con grosor del labio a nivel del punto A de 11,5 a 12,5 mm, Grupo 2: 16 pacientes con medidas de 13 a 14 mm, Grupo 3: 18 pacientes de 14,5 a 15,5 mm, Grupo 4: 7 pacientes con grosor de 16 a 17 mm y Grupo 5: conformado por 2 pacientes cuyas medidas corresponde a 21 y 21,5 mm respectivamente (Tabla 2).

Tabla 3

Relación Movimiento Incisivo – Cambio de Perfil

	Movimiento del Incisivo	Cambio de Perfil	Resultado en mm	Relación en mm
Bibliografía	3	1	1	3 a 1
Grupo General	3,4	1,23	1,09	3 a 1,09
Grupo 1	1,75	0,63	1,08	3 a 1,08
Grupo 2	3,53	1,88	1,60	3 a 1,60
Grupo3	3,61	0,86	0,71	3 a 0,71
Grupo 4	2,86	0,57	0,60	3 a 0,60

Resultados y Discusión

En el grupo general reflejó una migración del incisivo superior de 3,40 mm, generando un cambio en el perfil de 1,23 mm, dando una relación de 3 mm de cambio en el incisivo a 1,09 mm de variación en el perfil, lo cual es cónsono con los antecedentes. El grupo 2, con un grosor labial a nivel del punto A de entre 13 y 14 mm, manifestó mayor cambio en el perfil con un valor de 1,88 mm generando una relación 3 a 1,59. Fue el único grupo cuyo valor en el

cambio de perfil fue mayor que el taper labial (1,66) mm, es decir, fue mayor el movimiento del labio que el engrosamiento del mismo (Tablas 2 y 3).

En la valoración respecto al taper labial, se observa que a medida que aumenta el grupo en grosor del labio a nivel del punto A, aumenta el taper labial, no así, el movimiento del labio respecto al cambio en el perfil obviamente. El promedio del grosor del borde inferior del labio superior, al inicio, mantuvo un valor muy similar entre los grupos de alrededor de 10,6 mm con excepción del grupo 4, con un valor de 12,14 mm (Tabla 2).

La relación proporcional existente entre el grosor del labio a nivel del punto A y el borde inferior del labio superior fue entre 76,27% y 70,06% como valores limítrofes, perteneciendo éstos a los grupos 2 y 3; y el grupo general se mantuvo en ese rango con el 72,73%. Al parecer, valores que se encuentren alrededor del 73% en esta relación proporcional, podrían ser favorables en la relación de movimiento del incisivo con el cambio del perfil gracias a un taper labial más bajo (Tabla 2).

Holdaway (1983) se refiere al "grosor del labio a nivel del punto A de 9 mm a 10 mm como muy delgado y 18 mm a 20 mm como muy grueso" (p. 1). En este sentido, tomando en cuenta que en todos los grupos el grosor inferior del labio superior se encuentra alrededor de 10,6 mm, con valores en el punto A del grupo 1 entre 11,5-12,5 mm, tiene una proporción de 89,47 % y el grupo 5 (21-21,5 mm) posee una proporción de 50,59%; ambas distantes en ambos sentidos al 70% (Tabla 2).

Conclusión y reflexiones

Es sabido que los pacientes con labios finos tienden a un mayor cambio facial en relación con el movimiento dentario, mientras en aquellos con labios gruesos la tendencia es menor. Sin embargo, tanto para los dos casos descritos como para aquellos con grosor de labio intermedio, el taper labial (la variación del grosor del labio con el tratamiento) juega un papel muy importante. La medición del engrosamiento labial (Taper Labial) se puede hacer después de realizado el tratamiento, al restarle a la cantidad en milímetros que se desplazaron los incisivos, la variación en el perfil del paciente; sin embargo, esta determinación no es posible realizarla previo al tratamiento.

Por eso, es importante evaluar el comportamiento bajo la base de la investigación de campo y que los resultados obtenidos en tratamientos previos nos den una orientación de las características medibles y aplicables en tratamientos futuros. Con la finalidad de evaluar los resultados contenidos el presente estudio, se proporcionan los pasos a seguir en los master de la radiografía cefálica lateral.

1. Trazo de línea vertical verdadera tangente al punto sub-nasal para registrar en milímetros la posición del labio superior y también registrar la posición del borde anterior de incisivos.
2. Medir el grosor del labio a nivel del punto A.
3. Medir el grosor inferior del labio superior

4. Calcular relación porcentual entre las dos medidas anteriores, dividiendo el grosor inferior del labio superior entre el grosor del labio a nivel del punto A y multiplicar por 100.
5. Correlacionar el valor de este resultado con los datos aportados en este estudio.

Con una relación proporcional cercana a 73%, y un grosor labial a nivel del punto A entre 13mm y 14mm se podría estimar que el perfil del labio superior cambiará alrededor de 1,6 mm cuando el incisivo es retruido 3 mm tal como ocurrió en el Grupo 2 del estudio. Adicionalmente, este grupo registró el valor menor en el taper labial, reflejando que, en teoría, el labio va a seguir más rápido a los incisivos y estos van a requerir menos desplazamiento para generar un cambio estético.

Para la relación porcentual, alrededor de 70% también se puede usar como referencia el Grupo General que, aunque con un rango más amplio en la medida del labio, guarda una relación de 3 mm de movimiento del incisivo a 1,09 de perfil.

Lo anterior sería el procedimiento para hacer la estimación del cambio en el perfil del labio superior, de acuerdo a los resultados obtenidos en esta investigación. De esta manera, se podría estimar la influencia que tiene el grosor del labio para que el movimiento posterior de los incisivos logre producir un cambio estético y cuantificar de una manera aproximada este cambio antes del tratamiento ortodóntico.

Sin embargo, es recomendable que los procedimientos descritos sean aplicados a manera de ensayo en pacientes ya tratados, haciendo la estimación del cambio del perfil en el labio superior en las radiografías iniciales, para finalmente corroborar los resultados con las mediciones en las radiografías finales y así verificar si los resultados son lo suficientemente aproximados a la realidad.

Hay que tomar en cuenta que un valor alto en la relación porcentual, de 90 % por ejemplo, se puede deber a un grosor de labio a nivel del punto A muy bajo, o por el contrario, un valor del grosor inferior del labio superior elevado. Según los valores obtenidos, este último caso no debería ser la opción factible ante un valor porcentual alto, puesto que tanto en el grupo general, como en el resto de los grupos con excepción del grupo 4, éste valor era alrededor de 10,6 mm. Ante la presencia de un valor porcentual bajo, muy probablemente se deba a una medida a nivel del punto A alta como se observa en el grupo 5 que tiene un valor de 21 mm y 21,5mm.

Aun cuando el resultado de este valor es inherente a los resultados obtenidos en la muestra, vale la pena resaltar, que en este estudio, la desviación estándar en el cambio de perfil fue elevada; tanto para el grupo general (con un valor de 1,89 mm), como para todos los grupos de manera individual. Asimismo, se recomienda realizar investigaciones futuras con una muestra suficientemente numerosa que permita ampliar el rango de los grupos de mediciones.

Referencias

- Arnett, W. y McLaughlin, R. (2005). *Planificación facial y dental para ortodoncistas y cirujanos orales*. Elsevier.
- Ayala, J. y Gutiérrez, G. (2002). *Diagnóstico Ortodóntico*. UNAM.
- Bocudo, L., Martinelli, E., Lima, F. y Bolognese, A. (2007). "Soft-Tissue Changes During Facial Growth in Skeletal Class II Individuals". *American Journal Orthodontics and Dentofacial Orthopedic*. (Vol. 131, N° 4, p. 490-495). Disponible en: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/17418715/>
- Holdaway, R. (1983). "A Soft-Tissue Cephalometric Analysis and its Use in Orthodontic Treatment Planning. Part I". *American Journal Orthodontics and Dentofacial Orthopedic*. (Vol. 84, N° 1, p. 1-28). <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/6575614/>
- Ricketts, R., Bench, R., Gugino, C., Hilgers, J. y Schulhof, R. (1998). *Técnica Bioprogresiva de Ricketts*. Médica Panamericana.
- Young-Chel, P. y Burstone, C. (1986). "Soft-Tissue Profile-fallacies of Hard-Tissue Standars in Treatment Planning. *American Journal Orthodontics and Dentofacial Orthopedic*". (Vol. 90, N°1, p. 52-62). <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/0889540686900272>

**BIOÉTICA Y BIOSEGURIDAD EN EDUCACIÓN UNIVERSITARIA. PUENTE HACIA LA
PROBIDAD DEL SER DOCENTE INVESTIGADOR**

**BIOETHICS AND BIOSECURITY IN UNIVERSITY EDUCATION. BRIDGE TOWARDS THE
PROBITY OF BEING TEACHING RESEARCHER**

Lesbia E. Lizardo D.

lesliz3574@hotmail.com

ORCID 0000-0002-0765-6489

Comisión Permanente de Bioética y Bioseguridad de la Universidad de Carabobo. Departamento de Administración y Planeamiento. Facultad de Ciencias de la Educación Universidad de Carabobo. Valencia, Venezuela

Esther Saavedra

ester0308@gmail.com

ORCID 0000-0003-0684-9892

Centro de Investigaciones Doctorales CEDOCTOR. Departamento de Psicología. Facultad de Ciencias de la Educación Universidad de Carabobo. Valencia, Venezuela

Amada Mogollón

amadamogollon@gmail.com

ORCID 0000-0003-4061-3285

Centro de Investigaciones Doctorales CEDOCTOR. Departamento de Biología y Química. Facultad de Ciencias de la Educación Universidad de Carabobo. Valencia, Venezuela

Recibido: 23/02/2023 - Aprobado: 28/04/2023

Resumen

Reflexión desde la hermenéutica y la fenomenología, sobre efectos generados de las investigaciones científicas y tecnológicas. El impacto de esas acciones ha sensibilizado la conciencia personal y colectiva, impulsando el protagonismo que le corresponde a la bioética y la bioseguridad en la investigación; elemento trascendental del proceso enseñanza aprendizaje y para la generación de conocimientos en la educación universitaria, desde la probidad del ser docente investigador, dentro de una comunidad científica que busca el logro de una sociedad humanista, responsable, apegada a los principios bioéticos, respeto a la vida humana, animales, plantas y demás seres vivos; salvaguarda de la diversidad biológica, diversidad cultural; que procura un desarrollo sustentable y sostenible en la dimensión ambiental, cultural, social, económica y política.

Palabras clave: Bioética, bioseguridad, investigación, ser docente.

Abstract

Reflection from hermeneutics and phenomenology, on the effects generated by scientific and technological research. The impact of these actions has raised personal and collective awareness, promoting the prominence that corresponds to bioethics and biosafety in research; transcendental element of the teaching-learning process and for the generation of knowledge in university education, from the honesty of being a teacher-researcher, within a scientific community that seeks to achieve a humanistic, responsible society, attached to bioethical principles, respect for human life, animals, plants and other living beings; safeguarding biological diversity, cultural diversity; that seeks sustainable and sustainable development in the environmental, cultural, social, economic and political dimension.

Keywords: Bioethics, biosafety, research, being a teacher.

Contextualización

El siglo XX está marcado por eventos que hablan de hechos violentos, el ser humano en contra de sí mismo, una historia de acciones despiadadas, que en su momento trataron de ser justificadas por sus protagonistas. Entre los hechos cuestionados están las investigaciones llevadas a cabo por médicos y científicos alemanes, al servicio del régimen nazi, en los campos de concentración durante la segunda guerra mundial; para ello, tomaron a miles de personas que fueron degradados en su dignidad, tratos crueles y vejámenes hasta la muerte (UNESCO, 2015). Otro acontecimiento que marcó la historia médica de la humanidad se centra en los estudios sobre sífilis realizados en Tuskegee (Alabama, EEUU, 1931-1974). En los eventos anteriores, *“las víctimas estaban indefensas, no sólo por las circunstancias de esos acontecimientos, sino por la absoluta falta de un reconocimiento social sobre derechos humanos, y en general por la falta de una cultura apropiada para respetar la vida”*; según se expone en el Código de Ética para la vida, emanado del Ministerio del Poder Popular Para la Ciencia, Tecnología e Industrias Intermedias. (MPPCTII, 2011, p. 5)

Repercusión nefasta tuvieron los acontecimientos que sellaron el inicio de la era atómica, marcada por los artefactos nucleares lanzados sobre Hiroshima y Nagasaki (1945) en la segunda guerra mundial (León, 2014), con ello se demostró como con la investigación físico nuclear se podía eliminar a miles de seres inocentes. El impacto de estos acontecimientos y su prolongada onda destructiva en el ecosistema generó grandes dudas en las sociedades con respecto a si era mayor las consecuencias que las bondades de esta nueva ciencia: *“¿cómo sería la construcción de un futuro de bienestar para el ser*

humano y su entorno?, “¿El progreso proveerá un desarrollo sustentable para el planeta, sus recursos naturales y los seres que lo habitan?”(UNESCO, 2015, p.18).

Los acontecimientos citados dejan ver el avance científico logrado, pero, esa “revolución técnico científica”, como fue identificada, también ponía y sigue colocando en posición de riesgo la supervivencia en el planeta, al conjugarse estos avances con intereses político-militar y no al servicio de la ecología, en consecuencia, del ser humano, de su bienestar, sustentabilidad y sostenibilidad.

Los eventos aludidos, generaron la confrontación de convicciones y el consenso en generar un código de ética para evitar que profesionales de la salud realizaran acciones indebidas. Se abrió el beneficio del diálogo entre científicos, médicos y sociedad; donde *“se involucraban por primera vez las normas y valores de la sociedad para orientar las responsabilidades de los investigadores y los médicos, no solo como científicos sino como ciudadanos que deben respetar la ley y los derechos humanos”*, de esta forma surgió, el Código de Núremberg, aprobado en 1947 (UNESCO, 2015). Posteriormente, es proclamada en Asamblea General en su resolución 217 A, la Declaración Universal de los Derechos Humanos. El primer considerando, en el preámbulo expresa: *“la libertad, la justicia y la paz en el mundo tienen por base el reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana”* (1948, párr. 1).

Tanto el Código de Núremberg como la Declaración Universal de los Derechos Humanos unieron voluntades en la construcción de la paz entre la raza humana y la promoción de valores morales universales con visión de futuro que conduciría más adelante a lo conocido hoy como, bioética. Se unió a este ahínco lo presentado en la Conferencia General de la UNESCO, el 19 de octubre de 2005, donde fue aprobada la Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos (UNESCO, 2006) ella fundamenta *“los principios consagrados en las normas que rigen el respeto de la dignidad de la persona, los derechos humanos y las libertades fundamentales. ... reconoce la interrelación entre la ética y los derechos humanos en el terreno de la bioética”* (p.2). En tal sentido, la Conferencia General expone:

Reconociendo que los problemas éticos suscitados por los rápidos adelantos de la ciencia y de sus aplicaciones tecnológicas deben examinarse teniendo en cuenta no sólo el respeto debido a la dignidad de la persona humana, sino también el respeto universal y la observancia de los derechos humanos y las libertades fundamentales, resolviendo que es necesario y conveniente que la comunidad internacional establezca principios universales que sirvan de fundamento para una respuesta de la humanidad a los dilemas y controversias cada vez numerosos que la ciencia y la tecnología plantean a la especie humana y al medio ambiente, ... (p.3)

El artículo 1, numeral 1 de la citada Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos, expresa: *“La Declaración trata de las cuestiones éticas relacionadas con la medicina, las ciencias de la vida y las tecnologías conexas aplicadas a los seres humanos, teniendo en cuenta sus dimensiones sociales, jurídicas y ambientales”* (p.6). Todo un estamento de compromiso

internacional que conduce a respetar y aplicar los principios fundamentales de la bioética.

La bioética cobra fuerza tras la publicación del libro "Bioethics: bridge to the future", (Bioética. Un puente hacia el futuro) en 1971, por el oncólogo norteamericano Van Ressenlaer Potter, quien es reconocido como el padre de la Bioética. En este libro avizora la necesidad de construir puentes para unir las ciencias y las humanidades con la finalidad de cultivar un planeta vivible para todos. A partir de los planteamientos de Potter, el mundo comienza un despertar con conciencia bioética. Observar y enfrentar los problemas que encaran las sociedades ya sean económicos, políticos, ecológicos, culturales, entre otros; en estrecha y respetuosa unión, abanderando los principios bioéticos; para el disfrute de los seres humanos en un planeta saludable.

Entendiendo que "*La Bioética o Ética para la vida se basa en los principios de solidaridad, justicia y equidad tanto entre los seres humanos que actualmente ocupamos el planeta, como entre las generaciones presentes y futuras*" (MPPCTII, 2011, p. 13). Para la UNESCO (2015):

...la bioética plantea una reflexión sobre un conjunto de preocupaciones e incertidumbres respecto a la forma en la que las ciencias de la vida, la medicina y sus intervenciones, la investigación biomédica, el desarrollo científico técnico, el cambio medioambiental y los problemas sociales, repercuten en la vida, la salud y el bienestar de los seres humanos y otros seres vivos. (p. 17)

Este cometido involucra valores y principios éticos que deben orientar las prácticas humanas en todos sus campos de actuación en aras de preservar la salud de los seres vivos que pueblan el planeta y su medio ambiente. De allí que tener como fundamento, en estas acciones, los principios bioéticos aseguran una reflexión crítica, un análisis desde la ética, el ser, lo ontológico; es decir, los valores, principios y virtudes que se ponen en juego y las teorías que los sustentan.

Para Torres (2011), los principios *“en ética son normas generales, fundamentados en los valores éticos consensuados, que orientan nuestras acciones ...”* (p. 137). En cuanto a los principios bioéticos, éstos tienen su génesis en el libro *Principles of Biomedical Ethics* (Principios de ética biomédica) de Beauchamp y Childress publicado en 1999. En esta edición los autores presentaron los llamados cuatro principios de la bioética: el respeto a la autonomía, la no maleficencia, la beneficencia y la justicia (Beauchamp, y Childress, 2011). Que, en adelante, serán conocidos y puestos en práctica en el mundo de la bioética. Posteriormente, fueron incorporados los principios de responsabilidad y precaución.

Argumentación

En la búsqueda del disfrute de los seres humanos en un planeta saludable surge la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) presentada por Las Naciones Unidas (2016), aprobada en septiembre de 2015, para el desarrollo de América Latina y el Caribe.

La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, que incluye 17 Objetivos y 169 metas, presenta una visión ambiciosa del desarrollo sostenible e integra sus dimensiones económica, social y ambiental. Esta nueva Agenda es la expresión de los deseos, aspiraciones y prioridades de la comunidad internacional para los próximos 15 años. La Agenda 2030 es una agenda transformadora, que pone la igualdad y dignidad de las personas en el centro y llama a cambiar nuestro estilo de desarrollo, respetando el medio ambiente. (p. 7)

El número cuatro de estos diecisiete objetivos dice: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y, promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. Este objetivo es fundamental ya que la educación es el motor esencial de promoción social; por ello, es factor principal en el logro de la transformación social. En el Foro Mundial sobre Educación: Declaración de Incheon, UNESCO (2017) se reconoce la importancia que tiene este último, como trampolín impulsor de los dieciséis objetivos restantes; al respecto queda expreso:

Hacia 2030: una nueva visión de la educación. Nuestra visión es transformar las vidas mediante la educación, reconociendo el importante papel que desempeña la educación como motor principal del desarrollo y para la consecución de los demás ODS propuestos. Nos comprometemos con carácter de urgencia con una agenda de la educación única y renovada que sea integral, ambiciosa y exigente, sin dejar a nadie atrás. ... La visión se inspira en una concepción humanista de la educación y del desarrollo basada en los derechos humanos y la dignidad, la justicia social, la inclusión, la protección, la diversidad cultural, lingüística y étnica, y la responsabilidad y la rendición de cuentas compartidas. Reafirmamos que la educación es un bien público, un derecho humano fundamental y la base para garantizar la realización de otros derechos. Es esencial para la paz, la tolerancia, la realización humana y el desarrollo sostenible. Reconocemos que la

educación es clave para lograr el pleno empleo y la erradicación de la pobreza. Centraremos nuestros esfuerzos en el acceso, la equidad, la inclusión, la calidad y los resultados del aprendizaje, dentro de un enfoque del aprendizaje a lo largo de toda la vida. (pp. 16 -17)

Eventos como el calentamiento global, el aumento del nivel medio de temperatura del planeta provocado por las emisiones a la atmósfera de gases de efecto invernadero, derivados de la actividad humana, está provocando variaciones en el clima que de manera natural no se producirían y está afectando, drásticamente, la vida en el planeta; de allí la urgente necesidad de la transformación de la vida humana a través de la educación; en esta gran misión están involucradas y comprometidas las universidades del país, en este caso la Universidad de Carabobo. Las universidades tienen el potencial transformador materializado en el recurso humano: los estudiantes y sus docentes.

Esto, sin duda, requiere de la deontología del docente, en su rol investigador, de tal forma que se interrelacione la docencia y la extensión con la investigación, para producir el desarrollo de competencias en todos los campos del saber, partiendo de las realidades, promoviendo en los estudiantes creación y recreación del conocimiento a través de la práctica y la investigación con compromiso ético. Asumiendo el postulado de Incheon: *"Nuestra visión es transformar las vidas mediante la educación, reconociendo el importante papel que desempeña la educación como motor principal del desarrollo"* (UNESCO 2017, p.16).

En el Informe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (UNESCO, 2011), "*se presta especial atención al progreso de los conocimientos mediante la investigación, desde los contextos institucionales nacionales y regionales, a fin de tener en cuenta la diversidad y evitar la uniformidad*" (p.2). Las orientaciones reflejadas en el citado informe, conducen a una nueva visión de la educación universitaria promotora de conocimientos prácticos, competencias y aptitudes para la comunicación, análisis creativo, crítico con reflexión independiente y el trabajo en equipo en contextos multiculturales que, bajo principios bioéticos contribuyan a un nuevo estilo de desarrollo humano, respetando el medio ambiente.

En la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV, 1999) se lee que la educación es un servicio público "*... fundamentado en el respeto a todas las corrientes del pensamiento, con la finalidad de desarrollar el potencial creativo de cada ser humano y el pleno ejercicio de su personalidad en una sociedad democrática basada en la valoración ética del trabajo ...*" (Artículo 102). Igualmente establece: "*La educación estará a cargo de personas de reconocida moralidad y de comprobada idoneidad académica. ...*" (Artículo 104). En el mismo sentido, la Ley de Universidades (LU, 1970) deja sentado su función rectora en la educación, la cultura y la ciencia. "*Para cumplir esta misión, sus actividades se regirán a crear, asimilar y difundir el saber mediante la investigación y la enseñanza ...*" (Artículo 3).

Los artículos precedentes son claros, la educación es eje fundamental para potenciar el desarrollo del ser humano; para que esto se cumpla, la preparación académica y el ser docente es determinante; solo su compromiso desde lo

ontodeontológico puede lograr asimilar y difundir el saber mediante la investigación y la enseñanza. En este sentido, la investigación se constituye en el pilar donde se soporta el proceso enseñanza aprendizaje para generar producción intelectual capaz de fecundar saberes para formar profesionales con altas competencias cognitivas. En este proceso los fundamentos bioéticos son concluyentes, el docente adquiere el compromiso de contribuir al desarrollo del potencial ético de la persona como investigador o investigadora y como miembro de una comunidad; ya sea, universidad, familia, sociedad, entre otros.

La trilogía educación, investigación, bioética; se constituye en cimiento para la transformación social. El Código de Ética para Vida (MPPCTII, 2011) expresa que a través de la bioética se aspira *“mejorar la conciencia humana mediante el diálogo, el acuerdo y la responsabilidad, tendiendo puentes entre personas, disciplinas, intereses sociales y racionalidades. En consecuencia, la Bioética promueve la transformación de la persona mediante un proceso dialógico, reflexivo, consciente y responsable, ...”* (p 20); su mayor esfuerzo *“va dirigido a la formación de un criterio bioético asumido desde la responsabilidad, la previsión y la prevención de los posibles daños en los procesos de investigación científica, ... a personas, animales u otros organismos vivos y al ambiente, ...”* (p.21).

Así mismo, la Ley Orgánica de Ciencia, Tecnología e Innovación (LOCTI, 2010) expone principios orientadores en el ámbito de ciencia, tecnología e innovación; también la promoción, estímulo y fomento de la investigación científica en aras de generar conocimientos que impulsen el desarrollo nacional. En este sentido precisa que:

Las actividades de ciencia, tecnología e innovación y la utilización de los resultados, deben estar encaminadas a contribuir con el bienestar de la humanidad, la reducción de la pobreza, el respeto a la dignidad y los derechos humanos y la preservación del ambiente. (Artículo 5)

En consecuencia, la misma Ley establece: *“El Ejecutivo Nacional, mediante los organismos competentes, velará por el adecuado cumplimiento de los principios bioéticos y ambientales en el desarrollo de la investigación científica y tecnológica, ...”* (Artículo 7). Esto conduce a entender el por qué de la bioética en la investigación. En el Código de Ética para la Vida (MPPCTII, 2011) está expreso que la bioética *“desarrolla los valores y principios derivados del respeto a la vida en todas sus formas, considerando el derecho de todos y todas a nacer y vivir en una sociedad justa, equitativa y en paz, y en un ambiente ecológicamente equilibrado”* (contraportada); así mismo plantea que *... “se basa en los principios de solidaridad, justicia y equidad tanto entre los seres humanos que actualmente ocupamos el planeta, como entre las generaciones presentes y futuras”*(p. 13). Para ello, el código, citado, presenta como intención *“contribuir al desarrollo del potencial ético de la persona como investigador o investigadora, y como miembro de una comunidad, haciendo énfasis en la construcción de una conciencia bioética”* (p. 6).

Como se observa es un repensarse y un aprender a aprender después de un aprender a desaprender; solo así los seres humanos, en especial los docentes investigadores se encontrarán en sintonía con la bioética y su esencia para poder superar las disyuntivas de la praxis profesional en la cotidianidad. Argumentos sobre el particular lo emite la UNESCO (2015):

Ante los grandes dilemas que plantean los avances de las biociencias y las biotecnologías, le corresponde a la bioética buscar respuestas éticas inéditas con una actitud que concilie la apertura hacia esos nuevos conocimientos y poderes con la vigilancia y la responsabilidad, a fin de preservar en toda circunstancia los valores del humanismo. (p. 16)

Desde la Universidad de Carabobo

La Universidad de Carabobo comprometida con el desarrollo de una conciencia bioética en las actividades de enseñanza aprendizaje y en la investigación como actividad orientada al beneficio de la sociedad, designó la primera Comisión de Bioética y Bioseguridad el 12 de junio de 2001.

... en el año 2010, el Vicerrectorado Académico designó una nueva Comisión de Bioética y Bioseguridad, con el propósito de actualizar definiciones de los elementos básicos en los debates y acuerdos internacionales y demás consideraciones particulares vinculadas a la cultura venezolana y a la naturaleza de la institución universitaria relacionadas con el ámbito de la Bioética y la Bioseguridad aplicadas en la investigación universitaria. El 23 de Julio del 2012, se le otorga el carácter de Comisión Permanente con el objetivo principal de propiciar la formación de una conciencia bioética en los miembros de la comunidad científica universitaria en la ejecución de las actividades que le son propias: docencia, investigación y extensión. (RCP-CO-SUBCO-BBUC, 2022)

Este Reglamento está estructurado en ocho capítulos y 60 artículos; entre ellos se encuentra la estructura organizativa, ella coadyuva a la consolidación de la cultura Bioética y de Bioseguridad en todo ámbito universitario. El anexo B lo constituye la Declaración de compromiso ético en la investigación, teniendo como aspecto resaltante:

...determinar las responsabilidades inherentes a la actividad investigadora, quedando expresamente entendido que la Universidad de Carabobo, sus representantes, organismos y dependencias quedan exentos de cualquier responsabilidad y/o corresponsabilidad, directa, indirecta o eventual respecto de efectos perjudiciales o resultados indeseables que pudieran producirse antes, durante y con posterioridad a la ejecución del proyecto/producto de investigación, innovación o extensión, conexos o relacionados con la conducta y actividades de "los Investigadores".

El Reglamento de la Comisión Permanente, las Comisiones Operativas y las Subcomisiones Operativas de Bioética y Bioseguridad de la Universidad de Carabobo fue aprobado el 23 de julio de 2021. Surgió, en un momento estelar, para establecer el conjunto de normas y procedimientos a cumplir por la comunidad universitaria. Ahora le corresponde a cada Facultad activar sus Comisiones Operativas y Sub Comisiones Operativas de Bioética para consolidar una estructura organizativa funcional que promueva la trascendencia de la bioética y la bioseguridad en la investigación como elemento fundamental del proceso enseñanza aprendizaje y, la generación de conocimientos en la educación universitaria desde la probidad del ser docente investigador dentro de una comunidad científica que busca el logro de una sociedad humanista, responsable, apegada a los principios de solidaridad, justicia, equidad, respeto a la vida y su entorno; que procura un sano desarrollo sustentable y sostenible en la dimensión ambiental, cultural, social y política.

Reflexión de cierre

En conclusión, la educación universitaria venezolana se convierte en un prisma cuando incorpora la investigación como estrategia central en el proceso

enseñanza aprendizaje y asume el protagonismo de la bioética y la bioseguridad en la investigación como elemento trascendental de ese proceso y para la generación de conocimientos en la educación universitaria desde la probidad del ser docente investigador dentro de una comunidad científica que busca el logro de una sociedad humanista, responsable, apegada a los principios de solidaridad, justicia, equidad, respeto a la vida y su entorno; que procura un desarrollo sustentable y sostenible en la dimensión ambiental, cultural, social, económica y política del país.

Referencias

Beauchamp, T. L. y Childress, J. F. (2011). "Principios de Ética Biomédica". *Bioética & Debat.* (Vol. 17, N° 64, p. 1-20).

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 5.908 (Extraordinario). 15 de febrero de 2009.

León, G. (2014). "La aparición de la bioética y el porqué de la misma". *Revista Lasallista de Investigación.* (Vol. 11, N° 1, p. 23-34).

Ley Orgánica de Ciencia, Tecnología e Innovación (2010). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 39.575 (Extraordinario). 16 de diciembre de 2010.

Ley de Universidades (1970). Gaceta oficial de la República de Venezuela, 1.429 (Extraordinario) 08 de septiembre de 1970.

Ministerio del Poder Popular para Ciencia, Tecnología e Industrias Intermedias (2011). *Código Ética para la Vida.*

Naciones Unidas (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos.* Disponible en: https://www.ohchr.org/sites/default/files/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf

Naciones Unidas (2016). *Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible.* Una oportunidad para América Latina y el Caribe. Chile.

Universidad de Carabobo (2022). *Reglamento de la Comisión Permanente, las Comisiones Operativas y las Subcomisiones Operativas de Bioética y Bioseguridad de la Universidad de Carabobo.*

Torres, R. (2011). *Glosario de Bioética.* La Habana. Editorial Ciencias Médicas.

UNESCO (2006). *Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura División de la Ética de las Ciencias y de las Tecnologías Sector de Ciencias Humanas y Sociales. Francia.

UNESCO (2011). *Informe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura*.

UNESCO (2015). *Manual de bioética para periodistas*. Publicado en 2015 por la Oficina Regional de Ciencias de la UNESCO para América Latina y el Caribe. Montevideo, Uruguay.

UNESCO (2017). *La Nueva Agenda Educativa para América Latina: Los Objetivos para 2030*. España. Fundación Santillana.

Revista

ARQUE

Artículos

Articles



2023

HERMENÉUTICA GEOHISTÓRICA EN EL HOLOS DE LA CREACIÓN INTELECTUAL

GEOHISTORICAL HERMENEUTICS IN THE HOLOS OF INTELLECTUAL CREATION

Tulio Manuel Cordero

dr.tuliomanuelcordero@gmail.com

ORCID 0000-0002-1939-7613

Departamento de Administración y Planeamiento Educativo. Facultad de Ciencias de la Educación.
Universidad de Carabobo. Valencia, Venezuela

Aliex Mora

Aliexmcastrillon@gmail.com

ORCID 0000-0001-7961-6550

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

Recibido: 09/12/2022 - Aprobado: 07/02/2023

Resumen

El presente artículo se define como la reproducción de la Geohistoria a través del conglomerado humano sometido a cambios en una época determinada y articula la cartografía geohistórica con el hecho geográfico desde la generalidad de cada ciencia, develando la génesis de lo histórico y geográfico en condición de lo humano. Se planteó como objetivo la praxis del proceso de investigación sistemático, guiador de interpretaciones propias del espacio. Metodológicamente se abordó mediante revisión intertextual, documental y hermenéutica para asumir la comprensión e interpretación del hecho geográfico. Se concluye en una representación dialéctica de la realidad como unidad del conocimiento universal, como fuente de la nueva ciencia, sustentado en los estudios interdisciplinarios, planteado por Morín (2019).

Palabras clave: Geohistoria, hermenéutica, holos.

Abstract

This article is defined as the reproduction of Geohistory through the human conglomerate subjected to changes at a given time and articulates the geohistorical cartography with the geographical fact from the generality of each science, revealing the genesis of the historical and geographical in condition of the human. The praxis of the systematic investigation process, guiding interpretations of the space, was proposed as an objective. Methodologically, it was approached through intertextual, documentary and hermeneutical review to assume the understanding and interpretation of the geographical fact. It concludes in a dialectical representation of reality as a unit of universal knowledge, as a source of the new science, supported by interdisciplinary studies, proposed by Morín (2019).

Keywords: Geohistory, hermeneutics, holos.

La geohistoria en el holos de la creación intelectual

El presente artículo se define como un episteme geográfico que introduce al enfoque Geohistórico expuesto por Tovar (1986) en su texto La Senda de la Nueva Ciencia. El mismo se caracteriza por representar las distintas tendencias geográficas de corte francesa, anglosajona y norteamericana cuyos postulados filosóficos, ontológicos, epistemológicos y metódicos identifican su pensamiento al señalar que todo ello, en conjunto, constituye la escuela geográfica pedagógica. El mismo tiene como objetivo la comprensión e interpretación del hecho Geohistórico como agregado de unidades elementales complejas en el holos de la creación intelectual.

Se formula el hecho geográfico como entidad solidaria y coherente expresada en la síntesis ontológica del ser, en un juego simbiótico cuyo postulado es la doble participación sincrónica y diacrónica, siendo este el principal objetivo del enfoque Geohistórico. El hecho Geográfico se define como un producto del pensamiento al calificar la intervención del espacio terrestre en la búsqueda de su interpretación y explicación, acción humana apoyada en los principios de extensión, conexión, coherencia y generalidad. El enfoque Geohistórico afirma una serie de ideas que se ajustan a las nociones filosóficas como la perennidad, la complejidad de la realidad y la categoría lógica del tiempo.

Un aporte significativo al episteme geográfico es la propuesta con el nombre de Enfoque Geohistórico de Ramón A Tovar L; la cual viene a enriquecer la teoría geográfica, como máximo representante de la tendencia de la escuela de geografía francesa, de notable influencia en Venezuela, desde las aulas del Instituto Pedagógico de Caracas, donde han cohabitado las distintas

tendencias en geografía aposentadas desde los primeros años después de la creación de dicha institución; su dilatada experiencia la transmite a las generaciones de relevo, cuyos integrantes hoy son continuadores de sus postulados que, a manera de síntesis, identifican su pensamiento y que no serían valorado como simple proposición especulativa, al señalar que todo ello en conjunto constituye la escuela geográfica- pedagógica, unidad epistemológica que se nutre de una serie de reflexiones, difundidas desde el Centro de Investigaciones Geodidácticas, fundada en Caracas a fines de la década del sesenta. El producto teórico que identifica al citado autor se puede resumir de la siguiente manera.

La tendencia de la escuela geográfica francesa se sustenta en la geografía, ciencia de lugares y divulgada con las obras del método monográfico, que utiliza la estadística y cartas geográficas como elementos fortalecedores de la interpretación multiconceptual del hecho geográfico en sí, lo cual permite crear una revolución intelectual que pueda establecer un ambiente favorable para reivindicar la sociedad como holos en sus complejas relaciones del sustratum donde se desarrolla la acción humana, es decir, el espacio, simbióticos de lo trascendente y cotidiano, como encuentro entre la historia y la geografía que hace posible lo conceptual y lo Geohistórico, procurando avanzar tras la búsqueda de la relación causa-efecto convencido de que no hay nada más complejo que la realidad social.

No hay ni oposición ni exclusión entre geografía general y geografía regional, ya que la proposición de Tovar se encamina hacia una perspectiva mayor como la integración de la ciencia, inspirado en el principio de que no hay

hechos aislados, pero si relaciones, estableciendo una serie de conexiones que clarifican el manejo de categorías en ciencias sociales. Este postulado, permite comprender una praxis de compromiso con el potencial autocrítico del análisis, cuyos resultados nos guían hacia la síntesis, la cual es la estirpe esencialmente geográfica.

El reconocimiento de la formulación uno y diverso, la unidad de la tierra propuesta por Humboldt y la individualidad – según las localizaciones espaciales o posiciones geográficas – denunciadas por Ritter. Con este postulado plantea un recorrido de los diferentes cambios que emergen en el paradigma de las ciencias sociales, el cual se enfoca en el hecho Geohistórico ante una nueva epistemológica. De acuerdo con Habermas (1981), se recurre al criterio de cooperación social existente entre los factores identificados como fuerzas productivas y relaciones de producción de manera que pueda definirse la esfera de actuación comunicativa y la de actuación instrumental estratégica, dada por mecanismos de aprendizajes como también por el crecimiento técnico y organizativo, transformado en fuerza productiva, contribuyendo al equilibrio entre los diferentes factores de producción.

Las relaciones que fundamentan el carácter de interdependencia informan el objeto geográfico. Su idea de interconexión debe dominar en todos los estudios completos, los hechos Geohistórico, para que surja la noción de conjunto. Esta noción de conjunto y las formas como se encuentran interconectados cada uno de sus elementos permite conexión, extensión y generalidad que definen el hecho geográfico.

Pero la geografía no es simple especulación abstracta o estadística de corrientes de intercambio o corriente de volúmenes de producción, el geógrafo es fundamentalmente humanista, ya que realiza una interpretación de los hechos desde lo concreto y racional hacia lo elemental y probable, evidenciando su carácter científico y gnociológico expresado en el contexto determinado. El espacio geográfico es un agregado de unidades elementales con estructuras complejas cuyas relaciones humanas, según Derrau (1979), e establecen por la mediación de fuerzas donde la acción humana ejerce un papel decisivo. El desarrollo gnociológico del episteme geográfico se complementa con el elemento o factor estratégico que estructura la triada esencial del sistema, es decir, lo ontológico, epistémico y metodológico.

Todas estas reflexiones del autor constituyen el subtratum de su pensamiento geográfico, el cual desemboca en su obra fundamental, el enfoque Geohistórico, complementada con Sendas de la Nueva Ciencia, también de su producción intelectual. En la fundamentación del enfoque Geohistórico se afirman una serie de ideas que se ajustan a principios filosóficos de su formación, como lo son contrario al principio de perennidad tanto en lo concreto como abstracto, admite el principio de relatividad, en lo conceptual, formulaciones que se tenían como consolidadas en un momento dado, en virtud de la dinámica implícita que la envuelve.

La complejidad de la realidad traducida en especificidades del conocimiento ha democratizado la actividad intelectual apoyándose en los especialistas con enfoques multidisciplinarios Taborda (1983) que profundizan en el estudio y avance de la ciencia, llevándola a descifrar el problema ontológico del ente

humano, sentando las bases con el discurso del método como principio filosófico y del origen del conocimiento que son aplicables en la Geohistoria y su entorno. En este orden, la complejidad del conocimiento como principio en el holos la creación intelectual permite redefinir los planteamientos existentes en la Geohistoria, aceptado por los integrantes de la comunidad científica contemporánea.

El hecho geográfico al referirlo a la categoría lógica de tiempo, mediante la advertencia de producirse en condiciones históricas dadas, refleja la dirección diacrónica del mismo (pasado) que requiere una dimensión espacial, es decir sincrónica (presente); vertientes que se integran en lo Geohistórico.

Todo lo expuesto conduce a aceptar como postulado fundamental... el de las condiciones históricas dadas o determinadas; respuesta indispensable a la dirección diacrónica. Pero la misma relatividad... nos impone como esa calidad histórica... ajustada dentro de una limitación espacial reproduce por tanto una cualidad necesariamente sincrónica y por tanto geográfica. (Tovar, 1986, p. 19)

En virtud de lo citado, se encuentra que este postulado moldea la intervención de quienes impulsados por el interés tanto material como espiritual, orientan su gestión en razón de las condiciones del lugar y reclamos de una época determinada. De allí, que las categorías Pueblo y Nación son de esencia Geohistórica; la primera vincula al ente humano a su territorio (geografía) y la segunda a su cultura (historia). De modo que, en el espacio territorial intervenido por un grupo humano, se evidencia lo Geohistórico, en donde lo metodológico va del presente al pasado porque la anatomía del hombre es la

clave de la anatomía del mono y no lo contrario. Entendemos lo Geohistórico como una sucesión integrada de presente (Tovar, 1986, p. 20). De modo que, en el espacio territorial intervenido por el grupo humano, se evidencia lo Geohistórico, de donde lo metodológico va del presente al pasado porque: La anatomía del hombre es la clave de la anatomía del mono y no lo contrario. Entendemos lo Geohistórico como una sucesión integrada de presentes (Tovar, 1986, p. 20).

Significativo aporte del autor para emprender el estudio e investigación de las Ciencias Sociales, en tanto que esta reflexión discurre en diversas vertientes con un sentido en lo ontológico, epistemológico y lo metódico; en ese particular, se piensa que:

Lo ontológico – al reflexionar y enfocar el estudio de un hecho geográfico, en la relación sujeto -objeto, se aprecia este último como la síntesis producto de la consumación de la simbiosis (tiempo – espacio) por ello no se debe advertir la presencia, como se hizo en la geografía tradicional, de elementos de origen natural y cultural, pues la apreciación es Geohistórica, de donde se infiere que no hay aislamiento posible de componentes, pues la realidad se concretiza en unidad de conocimiento, en lo conceptual y estructural el hecho geográfico. Consciente entonces de esta direccionalidad en la manera de ordenar y concebir el conocimiento o saberes en lo geográfico, se crea un nuevo espíteme, al mismo tiempo, se desdobra en una praxis de compromiso con el potencial autocritico del análisis.

Epistemológico; en el nuevo enfoque se echan las bases del nuevo pensamiento geográfico que rompe con el seguimiento de tabúes impuestos por posiciones del convencionalismo y la costumbre; uno de ellos atañe al principio del presente histórico, mediante el cual no se debía analizar hechos actuales porque pudieran crear conflictos con descendientes, individualidades o colectivos que se sintieran afectados por los juicios del análisis crítico respectivo; ese espítome está superado por el Enfoque Geohistórico que plantea, en sentido crítico, que se debe partir del presente, evidenciado en la vertiente sincrónica, hacia el pasado o vertiente diacrónica, con lo cual el geógrafo se arma de todo un caudal conceptual que le permite fijar posición ante una comunidad, en distintas escalas, que reclama ejercer su rol ductor, de compromiso y vanguardia en defensa de principios, juicios y doctrinas, de obligatorio cumplimiento por la comunidad internacional; es el análisis del espacio como un producto social cuyos resultados nos guían, necesariamente, hacia síntesis, la cual es de estirpe esencialmente geográfica. El conocimiento del ser (ontológico) a través de esta nueva visión (espítome) requiere de la metódica, es decir, el camino para discernir en el conocimiento, la identidad del objeto.

Metodología; la modalidad en la búsqueda de la causalidad del hecho geográfico, tradicionalmente, señala que el presente es un producto del pasado, por lo tanto se debe partir del pasado, hurgar en las fuentes para explicar el presente; el Enfoque Geohistórico cambia la direccionalidad en la búsqueda del conocimiento partiendo del presente hacia el pasado; de allí que si en el espacio geográfico, traducido en paisajes y regiones, se evidencia y se evalúa la acción humana, desplegada en conductas o comportamientos frente a su medio o entorno, ese paisaje o ambiente es visualizado en el presente

compuesto de un cúmulo de estructuras que el ente humano ha creado y que, por lo tanto resume el poder transformador y de cambio de varias generaciones y que se visualizan como un todo en el presente; de allí que lo Geohistórico pueda apreciarse y valorarse con una mirada al entorno, como una sucesión integrada de presentes; el observador, si esta armado de un caudal científico, mucho mejor, tiene en su percepción el presente, lo cual al ser procesado en su mente, crea el conocimiento real por medio de la abstracción, que es el verdadero conocimiento. He aquí, el valioso aporte que Ramón Tovar L ofrece a la teoría geográfica de nuestro tiempo con el Enfoque Geohistórico.

Toda la proposición de Tovar va encaminada hacia una perspectiva mayor como es la integración de las Ciencias que él asoma como un inicio entre geografía e historia, inspirado en el principio que no hay hechos aislados si no relaciones; por esta vía establece una serie de conexiones que va clarificando el manejo de categorías de las Ciencias Sociales mediante el uso de la simbología o lenguaje. Por esta vertiente afirma:

Si todo es relativo, todo es movimiento; inferimos por tanto que todo es "proceso". Los procesos se cumplen en "etapas" asociados a su "espacio". No es suficiente oponer la "estructura" del conjunto, necesario sería conocer su "funcionamiento" si admitimos la realidad como "formaciones discontinuas" en interacción, inexorablemente estarían sujetas al principio universal de la "interdependencia". (Tovar, 1986, p. 85)

Preocupado por la crisis de los procesos que desembocan en los cambios o permutaciones que dice en sí mismo la necesidad de las sustituciones de lo

dado, que a su vez plantea la idoneidad de la sociedad humana para dar respuesta eficiente a los nuevos retos planteados, lleva a Tovar a confiar en el avance de las ciencias y la cultura, con las reservas derivadas de la fragmentación de ella, por la ruptura del equilibrio sociedad–naturaleza. La respuesta a la crisis a escala planetaria, interpretando a Morín (2011) vendrá desde el ámbito de la ciencia social, pues el rol de estos saberes sustituye la ponderación de la ciencia experimental, cuya exacerbación y praxis irracional ha colocado a la civilización en el umbral de su desaparición, especialmente a los países más débiles en función del subdesarrollo. Plantea el autor la necesidad de crear nuestra propia ciencia consustanciada desde lo social: pero sin caer en discriminaciones; las ideas fundamentales que informa la propuesta se resume:

Ese animal “hombre” no solo es social, sino que... es un animal político... capaz de arbitrar... doctrinas dirigidas a regular las más distintas relaciones... la soberanía como a la autodeterminación de los pueblos y naciones.

La espiritualidad es sinónimo de humanización, lo que nos encamina a afirmar que la nueva ciencia, pondrá, en todos sus niveles, el valor humano; será inexorablemente la ciencia del hombre sustentada desde la “necesidad” social. (Tovar 1986, p.91)

Culmina el autor, su propuesta cuando se pronuncia por la unicidad de la ciencia con una misma dirección metodológica, con una imagen del universo sin que haya exclusiones y se acepte la existencia de contradicciones como concepción dialéctica de la realidad, así el enfoque Geohistórico nos encamina

en la búsqueda de un holos en la creación intelectual esencialmente humanista como clave racional del quehacer social en su proceso evolutivo en plena conexión con el dominio por el hombre del conocimiento, el atesoramiento, enriquecimiento y conservación de los insumos culturales y civilizatorios que se transmiten de generación en generación.

En síntesis, el Enfoque Geohistórico nos encamina en la búsqueda de esa Nueva Ciencia, esencialmente humanística como clave racional que desanude el problema de la convivencia de la humanidad. La ciencia, en todas sus manifestaciones, se orienta hacia una mayor preocupación por imprimirle al quehacer de la sociedad más calidad de vida, como es el caso de los arquitectos, hacedores de ciudades. Todos estos enfoques epistemológicos permiten distintas visiones sobre la ciudad en su proceso evolutivo, en conexión con el dominio por el hombre del conocimiento o pensamiento racional, que encontró en la Educación el modelo, el atesoramiento, enriquecimiento y conservación de los insumos culturales y civilizatorios que se transmiten de generación en generación, como lo plantea Gadamer (2002) en su texto *Acotaciones Hermenéutica*.

Ámbito hermenéutico

La hermenéutica como estrategia metodológica va íntimamente unida al lenguaje y a la historia; de hecho, en la antigüedad clásica se tenía a la hermenéutica como traducción de los textos que se habían legado, no solo a los contemporáneos, si no a los referidos al pasado y es que el pasado es

historia y el lenguaje es código, que se usa para el entendimiento, tal como lo sostiene Gadamer (2002) al referirse a la hermenéutica:

Al contrario, el entender constituye la estructura fundamental de la existencia humana, por lo que viene a situarse en el centro de la filosofía. (Foucault 2002).

De este modo, pierde su primicia la subjetividad y la autoconciencia que en Husserl todavía encuentra su expresión en el ego trascendental. En su lugar se situado al otro que ya no es objeto para el sujeto, si no una forma de convivencia entre aquello que se entienden... Esto no excluye en absoluto que precisamente los métodos de la ciencia vayan también por su propio camino, que consisten en la objetivación de los asuntos de su investigación. (Gadamer, 2002, p. 12)

Partiendo de lo antes citado, esta búsqueda del entender para poder luego comprender e interpretar lo que el sujeto quiere decir del otro, que también es sujeto y no simple objeto, contribuye a discernir y determinar el verdadero objeto y sujeto como un todo. Partiendo de este punto, el estudio que realiza Grondin (1999) de investigación a la hermenéutica, ya no solo como método, si no su significación en la filosofía postmoderna, es digno de calificarse como extraordinario, pues su trabajo infiere desde un inicio de la edad antigua, hasta nuestra contemporaneidad.

Toda obra humana, por el hecho de serlo, es incompleta y sujeta a errores, por ello la hermenéutica como estrategia metodológica contribuye a un mejor entender, comprender para interpretar la información de las fuentes tanto tradicionales como en las actuales, en plena armonía con la sociedad del

conocimiento (Unesco 2022). El criterio de unicidad de la ciencia es un hecho predeterminado, es una episteme de reciente aceptación en el complejo mundo científico, ya que hasta la corriente positivista y neopositivista han ido cediendo terreno. En ese sentido, el pensamiento geográfico, afirma que la Historia, la Geografía y Cartografía van juntas, y de allí la validez del conocimiento expresado por Claval (1979).

El espacio está sujeto a modificaciones, independientemente para que sea una referencia obligatoria para las diferentes disciplinas científicas o tecnológicas (Taborda, 1983). Lo espacial siempre está presente, luego tiene una referencia sincrónica que coincide con la acción del autor. El enfoque Geohistórico se fundamenta en la acción humana sobre el espacio, lo que le imprime su dinámica, transformación y constante cambio, lo cual al dejar de ser presente en virtud del tiempo que transcurre, se funde con el pasado, es pues un espacio diacrónico, puesto que conlleva doble dimensión, presente y pasado, así el método Geohistórico facilita la comprensión e interpretación de la dinámica espacial en función de las actividades humanas en plena conexión con un tiempo determinado. (Santaella, 1989)

Referencias

- Claval, P. (1979). *La Nueva Geografía*. Barcelona. España: Oikos-Tau SA. Ediciones.
- Derrau, M. (1979). *Tratado de Geografía Humana*. Barcelona España: Editorial Vines- vives.
- Foucault, M. (2002). *La Hermenéutica del Sujeto*. México. Fondo de la Cultura Económica.
- Gadamer, H. (2002). *Acotaciones Hermenéutica*. Madrid. España: Editorial Trotta.
- Grondin, J. (1999). *Introducción a la hermenéutica filosófica*. Barcelona. España: Editorial Herder.

- Habermas, J. (1981). *La reconstrucción del material histórico*. México: Editorial Tauros.
- Morín, E. (2011). *La Vía para el Futuro de la Humanidad*. Madrid. España: Paidós Editores.
- Morín, E. (2019). *Pensamiento Complejo*. Madrid. España: Paidós Editores.
- Taborda de Cedeño, M. (1983). *Geodidáctica N 1. La Interdisciplinariedad y la enseñanza de la Geografía en la Escuela Básica*. Caracas. Venezuela.
- Tovar, R. (1986). *Enfoque Geohistórico*. Caracas. Academia Nacional de Historia.
- Unesco (2022). *La Enseñanza de la geografía al servicio de la comprensión internacional*. Caracas.
- Santaella, R. (1989) *La dinámica del espacio en la cuenca del lago de Maracaibo*. Caracas. Ediciones FACES UCV.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/0889540686900272>

LA RELACIÓN ENTRE LA HISTORIA Y EL DERECHO DESDE EL PUNTO DE VISTA DE CARL JOACHIM FRIEDRICH

THE RELATIONSHIP BETWEEN HISTORY AND LAW FROM THE POINT OF VIEW OF CARL JOACHIM FRIEDRICH

José Gregorio Machado

profesormachadouc@gmail.com

ORCID 0000-0002-3274-4114

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

Jorge Luis Borges

jorgeluisbj0@gmail.com

ORCID 0000-0002-1350-0018

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

Luis Hernández

profesorluisuc@hotmail.com

ORCID 0000-0002-9205-8300

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

Recibido: 20/12/2022 - Aprobado: 28/02/2023

Resumen

La relación entre el Derecho y la Historia es un tema muy poco estudiado en el medio académico venezolano a pesar que la Historia del Derecho posee ya dos siglos de existencias. De allí el interés de analizar dicha relación a través del estudio de autores de otros países; tal y como lo representa el caso del filósofo del Derecho y Jurista alemán Carl Joachim Friedrich, quien dedicó su vida al estudio de éste y otros temas que guardaron relación con el mencionado, tales como el desarrollo a través del tiempo de la Filosofía del Derecho, la autoridad y legitimidad del Derecho, entre otros, cuyo peso en las actividades del ser humano es innegable.

Palabras Clave: Historia, derecho, experiencia histórica, filosofía de la historia, acontecimiento.

Abstract

The relationship between Law and History is a subject very little studied in the Venezuelan academic environment despite the fact that the History of Law already has two centuries of existence. Hence the interest of analyzing this relationship through the study of authors from other countries; as represented by the case of the German philosopher of Law and Jurist Carl Joachim Friedrich, who dedicated his life to the study of this and other issues that were related to the aforementioned, such as the development through time of the Philosophy of Law, the authority and legitimacy of the Law, among others, whose weight in the activities of the human being is undeniable.

Keywords: History, law, historical experience, philosophy of history, event.

Introducción

Un aspecto poco estudiado dentro del campo de las Ciencias Sociales lo constituye la relación entre el Derecho y la Historia; pues es a diferencia de otros campos en los cuales han incursionado los historiadores en épocas recientes, - llegando al punto de especializarse - tales como la historia económica y la historia de la Mentalidad, por solo mencionar algunos. Los historiadores habían sido (y lo siguen siendo) reacios a establecer algún punto de contacto entre ambas ciencias.

Entre las excepciones conocidas figuran los pensadores de la Escuela Histórica del Derecho, fundada, entre otros, por Friedrich Karl Von Savigny, quien había considerado que el Derecho podría descubrirse a través del estudio de la Historia. Precisamente dentro de esta tradición fundada en el siglo XIX va a desarrollarse una labor que en el siglo XX continuó otro jurista alemán, Carl Joachim Friedrich, quien en su amplia obra concedió lugar para el análisis de la relación entre ambas disciplinas.

Detalle de gran interés para quienes se han formado profesionalmente en ambos campos, situación está que debería permitir acercamiento libre de prejuicios para esta clase de estudio y que muy poco se ha realizado a nivel nacional, fundamentalmente por el hecho de que han sido y todavía son muy pocos los estudiosos dentro del campo del Derecho interesados en temas semejantes, así como el deidán que se siente en el país actualmente hacia los estudios humanísticos; algo que no se justifica dado el número de profesionales de la Educación en el área de Ciencias Sociales – y de paso, con Maestría en Historia de Venezuela – se han dedicado posteriormente al

estudio del Derecho, no constituyen, al menos cuantitativamente, un número desdeñable; razón por la cual el presente artículo busca ser un intento en dicha dirección, a fin de que se pueda apreciar lo hecho al respecto por otros actores a nivel mundial.

El autor

Carl Joachim Friedrich, nació en Leipzig, Alemania, el 5 de Junio de 1901. Cursó estudio de educación secundaria en el gimnasio de su ciudad natal, los cuales estaban fundamentados en lenguas y literaturas clásicas. Terminados estos, se matricula en Derecho en la Universidad de Heidelberg, donde se hizo discípulo de Alfred Weber y egresa como abogado especializándose en Derecho Constitucional. Posteriormente continuó estudios en la Universidad de Viena y Harvard, Institución a la que llega en 1926, y de la que llegaría convertirse en profesor diez años más tarde en, 1936 y en donde va ejercer la docencia hasta 1971, cuando finalmente se jubila. Debe destacarse que influyó en su decisión de radicarse en los Estados Unidos la llegada de Adolfo Hitler al poder, en Enero de 1933 y posteriormente adopta la ciudadanía de ese país.

Demócrata convencido, fue autor de una obra extensa, en la que desarrollo tópicos sobre la democracia representativa, el totalitarismo. Casi toda dentro del marco del Derecho Constitucional. También fue crítico de la obra de los dos más grandes estudiosos de la filosofía, como fueron Kant y Hegel, a lo que dedicó dos obras a saber: *The Philosophy of Kant* (1949) y *The Philosophy of Hagel* (1954). De este último llegó afirmar que fue filósofo de la guerra y del Estado nacionalista.

Su obra, escrita en lengua inglesa y alemana, además de los títulos señalados, comprende los siguientes textos: Responsible Bureaucracy (1932), Constitutional Government and Politics (1937), The Search of a New Balance of Power (1938), The New Belief in the Common Man (1942), The Age of the Baroque (1610 – 1660) (1952), The Modern Constitutional State (1953), The Totalitarian Dictatorship and Autocracy (1956) y Tradition and Authority (1972).

En alemán publicó en 1955 la obra Die Philosophie des Rechts in Historischer Perspelctive, que fue traducida al español en 1964 y publicada por la editorial mexicana Fondo de Cultura Económica, y que incluye la conferencia acá estudiada, ponencia que había sido preparada bajo los auspicios del Consejo Norteamericano de Sociedades Doctas en 1960 y publicada posteriormente en la Vanderbilt Law Review, en 1961.

Debe destacarse, que Friedrich no solo se dedicó a la labor docente sino que también participó durante la Segunda Guerra Mundial como miembro del Executive Committe of the Council for Democracy. Entre 1946 y 1948 se desempeñó como asesor de las autoridades norteamericana de ocupación en Alemania, como parte del proceso de desnazificación emprendido por las potencias aliadas luego de la Segunda Guerra Mundial. Precisamente, luego del fin de la guerra, Friedrich reanuda contactos con su país natal, para el que trabajó como miembro redactor de la Constitución de la entonces República Federal de Alemania.

Su último cargo, fue el de Presidente de la American Political Science Association, el cual ejerció mientras aun dictaba clases en la Universidad de Harvard. Murió en Massachusetts el 19 de Septiembre de 1984. Fue en el comienzo de su obra donde Friedrich (1964) aclara, entre otras cosas que “... *la historia, y especialmente la historia intelectual manifiesta un designio, y que las sucesivas filosofías del derecho incorporan intenciones progresivas, parte de la verdad que estamos buscando*” (p. 19). Ello porque el derecho en cuanto tal, forma parte de la totalidad de la experiencia humana.

De allí, su intención al interés en la relación entre derecho e historia; tal y como puede apreciarse de las apreciaciones y comentarios hecho en torno a ambas disciplinas y que aparecen a continuación.

Al referirse al Derecho afirma que el mismo no es más que:

Historia congelada. En un sentido elemental, todo lo que estudiamos cuando estudiamos derecho es la narración de un acontecimiento histórico, y toda la historia consiste en relatos o testimonios de esta clase. Por consiguiente, no puede ser mi tarea elaborar un discurso sobre la importancia de los testimonios históricos para la comprensión de la ley; el nexo es tan interno que no requiere mayor esfuerzo. (Friedrich, 1964, p. 331)

¿Y qué dice el autor con relación a la historia? Tras preguntarse si ésta es inconcebible sin el derecho, Friedrich responde:

Indudablemente no, si nos referimos a la historia de nuestro mundo occidental, aunque hay civilizaciones como la China en la mayor parte de su existencia, que nos situaron el

derecho en esa posición central. Es evidente que la historia medieval ni la moderna se hubieran podido escribir sin prestar cuidadosa atención a las instituciones legales. Desde el feudalismo hasta el capitalismo, desde la Carta Magna hasta las instituciones de la Europa contemporánea, el historiador, a cada vuelta, da con el derecho como factor decisivo. (Friedrich, 1964, p. 332)

Ahora bien, el autor podría haber ido un poco más atrás en el tiempo e incluir el Derecho Romano en esta relación, siendo el conocimiento del mismo fundamental a la hora de comprender el desarrollo de la Cultura Occidental, de la cual; y de acuerdo con el filósofo José Luis Romero (1953) "*la cultura de la Roma antigua constituye uno de sus legados, junto a la religión cristiana y las culturas de las tribus germanas que posteriormente se asentaron en lo que fue el Imperio Romano*" (p. 16).

Del pensamiento político. Pues:

No hay más que abrir uno de los libros sobre la materia para descubrir que esa historia es, por lo menos la mitad, historia de la jurisprudencia. Desde los sofista y Platón hasta Hegel y Marx, la filosofía del derecho en perspectiva histórica esta inseparablemente entrelazada con la historia de las ideas políticas no menos cierto es que el derecho viviente es uno de los puntos focales de toda la teoría política, cristalizada en el aquello que los hombres de la época consideran justo, y no puede haber comprensión del orden político sin una percepción del sello común de esos valores, intereses y creencias, tal y como la idea de justicia encarna en varias etapas de su desarrollo histórico. Pensamiento político y pensamiento jurídico son las dos caras de una misma moneda (Friedrich, 1964, p. 333).

De allí que a lo largo de los dos últimos siglos, el XIX y el XX haya tomado forma la expresión "*La vida del derecho*" la misma es interpretada por el autor más

adelante cuando dice que la historia es básicamente "*testimonio de la experiencia humana*" (Friedrich, 1964, p. 336). Pero más aún. Friedrich sostiene que todo autor que tenga interés de estudiar la relación entre la historia y el derecho debe conocer el contexto filosófico; para de, esta forma, tener una visión de conjunto de la experiencia humana.

Otro punto abordado tiene que ver en cuanto al comentario que amerita el desarrollo y evolución de la ciencia jurídica y de las instituciones a través de la historia. Aquí hace la observación a los historiadores de la escuela positivista, sirviéndose para ello de la célebre frase de su paisano Leopold Von Ranke, "*tal y como realmente sucedió*" (Friedrich, 1964, p. 339). Y sin embargo, detrás de esta frase existe una paradoja ya que, no es posible alcanzar nuevamente las cosas tal y como ocurrieron realmente.

En segundo lugar, cada generación vuelve a escribir la historia en base a su propio interés, creencias y valores, menos hasta un cierto punto (acá el autor señala las posibles alteraciones que pueden generar el descubrimiento de nuevas fuentes históricas. Tercero, en la medida que se avanza en el curso de la historia los testimonios acerca de lo ocurrido puede desaparecer por acción del tiempo. (Friedrich usa comilla, dice específicamente "*devorados tan pronto como ocurren*")

En consecuencia:

Si toda la historia es una glosa sobre los acontecimientos, en forma de relatos e interpretaciones de relatos - interpretaciones que a su vez se relacionan con otros relatos y con los pensamientos expresados sobre los mismos - la

calidad intelectual de dicha glosa viene a ser un verdadero problema (Friedrich, 1964, p. 340).

En este punto es donde – a decir del autor – se llega alcanzar el tema o cabría decir el punto central de la relación entre ambas disciplinas, puestos que los relatos existentes en tornos a los casos que ocurrieron y que pasaron a convertirse en parte del cuerpo del derecho guardan relación a su vez con otros relatos en función de una regla o concepto jurídico específico que viene a demostrar que se ha producido con el tiempo.

Otro punto abordado en este estudio se refiere a la interpretación de los hechos. O de lo que viene a ser lo mismo, la dimensión de la interpretación, la cual diverge según el caso de quien la esté tratando. Para el historiador, los aspectos clave a tener en cuenta lo que dice el análisis en torno a lo que dice sobre la época o período en cuestión y si existe algo dentro de la investigación que revele o proyecte una nueva luz sobre un personaje o sobre el conjunto de relaciones sociales y económicas u otros entre una cantidad posible de características o rasgos individuales, incluyendo entre éstas el sistema jurídico de la época y lugar sometido a estudio.

Acá, cabe plantearse entonces la interrogante sobre la forma en la que actuaría o debería actuar el estudioso del derecho, el jurista. Pues bien, Friedrich dice que la misma es "*antiética*" a la del historiador; ya que por el carácter del mismo su labor "*...el jurista es llevado a una posible anhistórica*" (Friedrich, 1964, p. 343).

Sin embargo, los historiadores no han estado exentos de cometer ciertos errores a la hora de tratar la relación entre las dos disciplinas, olvidando que la

historia jurídica es parte de la historia cultural. Caso dramático lo constituye sin lugar a dudas la obra del historiador británico Arnold Toynbee. esto llevó a Friedrich a plantearse si el actor en cuestión no le pasó por la mente preguntarse si era posible imaginarse a la cultura; más aún, *“la Cultura Occidental sin leyes”* , presto que las actividades cotidianas de los seres humanos, así como su gobierno y su economía están reguladas, por la ley. Esta observaciones tiene más pesos si se aplica a la cultura de Grecia, Roma y el Mundo Occidental que de ella nació, la cual no es más que la historia de las leyes que gobiernan a las comunidades que la conforman (Toynbee, 1966, p. 38).

Otros autores, que no escaparon a las críticas, fueron Karl Popper y Leo Strauss, representantes del historicismo, pues Friedrich observa en esta doctrina un cierto carácter dogmático que llega a los extremos de la pasividad y contemplación y que lo contraponen al relativismo expuesto por sus ponentes. Ello porque la *“... dificultad que presenta el historicismo” (igual que ciertas claves de sociología derivadas con toda confianza. Pero tampoco puede predecirse a la base de alguna especie de “naturaleza humana” inalterable...”* (Friedrich, 1964, p. 364).

Esto, lleva precisamente a Friedrich (1964) otro punto que tiene que ver con la necesidad de *“... identificar nuestras propias filosofía de la historia, ya sea científica o humanista, si queremos ver los fenómenos históricos del proceso jurídico en la perspectiva que la verdad exige”* (p. 362).

No podía ser de otra forma ya que cualquier intento que se haga por responder a la pregunta qué es la historia, la respuesta invariablemente supone una

filosofía de la historia. Incluso si se trata de una perspectiva algo escéptico, como la que el autor atribuyó a Jacob Burckhardt en sus Reflexiones sobre la historia universal, en donde consideraba la historia, no una ciencia de hechos objetivos; sino más bien “...*un relato acerca de aquellos hechos que una época encuentra interesantes en otra*” (Friedrich, 1964, p. 366) semejante visión de la historia se puede tener como adecuada para aplicar a los estudios en materia de historia jurídica; ya que parte de la labor de los jurista es revalorar las decisiones correspondientes a sentencias pasadas. No obstante, cabe preguntarse si esto es suficiente y además, si se tiene necesidad de algún tipo o clase de idea, ya sea que tenga que ver con algún desarrollo interior, de un despliegue de competencias del cuerpo que conforma el derecho.

Es entonces, cuando Friedrich somete a consideración el enfoque de Collingwood (1946) quien creía que la “*idea*” “*de la historia podía delimitarse a una creencia cuyo fin era el estudio de las acciones humanas de tiempo pasado; que era seguida de la interpretación de las pruebas, en base al propio conocimiento humano*”(p. 247). Sin embargo, lo expuesto por Collingwood no deja de generar preguntas para el que aspire a historiar lo jurídico.

Pues la “*representación de nuevo*” de los hechos genera duda en torno a que si ello es posible. Por ejemplo, intentar poner en su sitio a la Carta Magna, documento que ha generado y desmentido mitos. “*Y es que a la medida que los estudiosos la han representado de nuevo la han despojado de su genuino valor jurídico*”. En base a ello, no es exagerado según el autor plantearse la pregunta en torno a si sería una exageración decir que en la medida en que se comprenda más plenamente un suceso histórico específico, más remoto,

más distante se hace de las preocupaciones actuales (Collingwood, 1946, p. 252).

Ahora bien, tal razonamiento conduce a considerar que en lo referente al proceso del pensamiento jurídico, es en gran medida una ficción, y por lo tanto insostenible por carecer de una sustentación histórica que resultaría sin fundamentación en gran medida, puesto que semejantes ficciones son de carácter dogmático; situación está que guarda relación con el carácter legal de las mismas.

A este respecto comenta Friedrich (1964):

A la luz de lo que propiamente puede llamarse historia científica en el sentido definido anteriormente, esta continuidad es un hecho solo en cuanto a una ficción; pues si la apreciación histórica fuese verdaderamente científica, esto es, si se basara realmente en la búsqueda y descubrimiento de la verdad histórica, dejaría desde aquel momento de ser eficaz como ficción; y así, los casos del pasado dejarían de tener aplicación alguna a los problemas de hoy (p. 370)

De allí que el jurista germanoestadounidense concluya diciendo que la “... historia en el sentido de los sucesos pasados no es la historia sin sentido a la que se atribuye arbitrariamente un significado.” (Ibid) Pero cuando se trata de sucesos que, como el caso de las decisiones legales son creaciones propias de la mente de los juristas, las mismas tuvieron un significado que sólo podría considerarse válido al momento de haber tenido lugar el hecho jurídico en cuestión. De tal manera que el historiador debería comparecer en un juicio que tuviera que ver con el contenido racional, referido este tanto a su contenido

como a sus fines. Sólo así se podría establecer un nexo a nivel intelectual entre historiadores y jurista.

Conclusión

A casi seis décadas de pronunciada la conferencia acá estudiada, los comentarios hechos por Carl Joachim Friedrich no han perdido su validez, por la sencilla razón que en cuestiones de fondo, los fundamentos en lo que el jurista y filósofo del Derecho se basó no han sufrido cambio alguno que pudiera dar lugar a apreciaciones distintas.

Otro factor, que tampoco ha experimentado cambios es el del recelo que suelen manifestar los juristas, para quienes la presencia de un historiador en lo que ellos consideran sus predios pudiera ser considerada como una intromisión; más si se trata de grupos; Jueces, Fiscales y Órganos Auxiliares como lo han sido – y continúan siendo – en Venezuela la política de retardo procesales, que practican los Tribunales o Sistema Judicial. Pues si algo resultaría de interés en este país sería el estudio desde una perspectiva histórica de algunas resoluciones o sentencias más controvertidas de la historia nacional; abundante, por los demás.

Referencias

Collingwood, R. (1946) *Idea de la Historia*. México. Fondo de Cultura Económica.

Friedrich, C. (1964) *La Filosofía del Derecho*. México. Fondo de Cultura Económica.

Romero, J. (1953) *La Cultura Occidental*. Buenos Aires. Columba.

Toynbee, A. (1966) *Estudio de la Historia*. Buenos Aires. Emecé.

MARÍA LIONZA: DIOSA-MADRE DEL MITO VENEZOLANO DESDE UNA INTROSPECTIVA HISTÓRICA Y PSICOANALÍTICA

MARIA LIONZA: ANCESTRAL FEMALE DEITY OF THE VENEZUELAN MYTH FROM A HISTORICAL AND PSYCHOANALYTIC PERSPECTIVE

Orlando Cáceres Torres

orlandocaceres2017@gmail.com

ORCID 0000-0002-5837-8271

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

Recibido: 05/12/2022 - Aprobado: 08/02/2023

Resumen

El presente artículo tiene como propósito examinar los aspectos históricos y psicodinámicos que rodean el culto a María Lionza como deidad ancestral femenina del mito venezolano. Lo mítico representa una verdad absoluta en los sistemas de representación de la humanidad, además las fantasías pulsionales en la psique-soma de las sociedades arcaicas y sueños reprimidos del homo sapiens; siendo, María Lionza la Diosa-Madre que cumple satisfactoriamente los deseos de sus fieles devotos, estos a cambio ofrecen obediencia y gratitud asidua a las potencias divinas conexas. Desde la teoría monomítica de Campbell, María Lionza se transfigura en esoterismo bucólico y espiritualidad irreverente e irreversible en el imaginario popular venezolano, que advierte experiencias hierofánicas de unicidad socio-simbólica en el encuentro trascendente del ser.

Palabras Clave: María Lionza, diosa-madre, mito venezolano.

Abstract

The purpose of this article is to examine the historical and psychodynamic aspects surrounding the cult of María Lionza as an ancestral female deity of venezuelan myth. The mythical represents an absolute truth in the systems of representation of humanity, in addition to the instinctive fantasies in the psyche-soma of archaic societies and repressed dreams of homo sapiens; Maria Lionza being the Mother-Goddess who satisfactorily fulfills the desires of her faithful devotees, who in return offer obedience and assiduous gratitude to the related divine powers. From Campbell's monomythical theory, María Lionza is transfigured into bucolic esotericism and irreverent and irreversible spirituality in the Venezuelan popular imagination, which warns hierophanic experiences of socio-symbolic uniqueness in the transcendent encounter of being.

Keywords: María Lionza, feminine deity, venezuelan myth.

Expedición al complejo mundo mítico

En sus reflexiones Balandier (2003), plantea que la ciencia quiso la eliminación del mito a como diera lugar y con su racionalidad desplazar todo vestigio de pensamiento mítico, considerándolo ilusorio y fantasioso. Sin embargo, argumenta, que el mito está presente en todas partes, trazando sus propias fronteras y sentidos al proponer justificaciones morales en pro de presentar una cosmovisión del mundo. El pensamiento científico y el pensamiento mítico son dos usos de la razón humana; la diferencia está en que el primero elabora las preguntas y el segundo ofrece las respuestas. Estos dos pensamientos permiten instaurar orden e inteligibilidad en el universo y llegar a éste mediante relatos absolutamente distantes y distintos por su modo de producción que le son propias. El relato científico es corregido y corregible, mientras que el relato mítico una vez establecido, requiere una perennidad y no varía en el tiempo, sino manteniendo sus apariencias, sus formas; inscribiéndose, de esta manera en la tradición primeramente oral y después escrita.

Se puede decir, que el mito por naturaleza no tiene comprobación, de allí resulta la incertidumbre de su identidad. El *mythos* griego remite a la palabra mentirosa, generadora de ilusión; es a lo mejor de allí que la ciencia psicológica, asume esta perspectiva y construye el concepto de mitomanía (sujeto tendiente a mentir). Sin embargo, Aristóteles llegó a la conclusión que el amor a los mitos implica amor a la sabiduría, la posibilidad de alcanzar la verdad e inclinar el espíritu a la investigación, comenzando por la búsqueda de su propio sentido, el cual es revestido de oscuridad y misterio. El enigma que el mito detenta es fascinante, convoca a su desciframiento, a su lectura iniciática. Según la visión griega del mundo, el mito posee tres aspectos

fundamentales: 1. Refiere a lo que está en el origen; 2. Remite a la temporalidad; pero no, a la sucesión de acontecimientos históricos sino a la de un tiempo fundante el cual engendra un orden y 3. Se vincula a la memoria colectiva en cuanto ésta es una revelación que permite acceder a realidades ocultas.

Por su parte, Schelling (1993) en la filosofía de la mitología, le confiere al mito un valor agregado considerándolo suprrracional, calificándolo además como relato completo fijado en la memoria, la lengua, el lenguaje y la creación humana. Es un relato que restituye el orden mediante la simbolización los momentos y fenómenos originarios (el proto). Es así como el mito, conlleva a una realidad primordial que pre-existe a una realidad profundamente misteriosa y que se interpreta con signos, imágenes, símbolos e imaginarios que reflejan el mundo fenoménico, llevando a la consciencia a descubrir un proceso teogónico y cosmogónico. De igual manera, Cassirer (1985), refiriéndose a las formas simbólicas de base antropológica, considera que el mito es el saber colectivo originario que permite estructurar y dar sentido al universo sensible como expresión de una difícil búsqueda sobre el secreto del origen. Pero, más allá del mito hace énfasis en cómo funciona el pensamiento mítico y cómo da unidad a la diversidad de sus producciones.

En otras palabras, el mito es irreductible, su interpretación es inagotable, acaso es posible interpelar las tentativas tendientes a precisar su naturaleza ¿se trata de una mentalidad, un lenguaje o un discurso del inconsciente profundo? o acaso ¿es un conocimiento banal, una memoria que pivotea al pasado transfigurándolo, una construcción que rige la creación socio-cultural como

fuerza efervescente? En tal sentido, ¿está condenado el mito a desaparecer por los progresos acentuados del conocimiento científico y tecnológico? Desde una profunda imbricación, denominada: el mito del mito, lo imaginario se nutre incesantemente de los productos del pensamiento mítico, ritualista y mágico.

Lo mítico no tiene fin, capturar su lógica comprende la creación pensada de un caos inicial que impone sin cesar el dualismo de fuerzas actuantes entre el orden-desorden, y las figuras mediante las cuales ellas actúan. Estas figuras refuerzan el cuerpo del mito, y los acontecimientos, prácticas rituales y solidaridades muestran su verdad, es por ello que, el mito da otro curso a la historia de los hombres inundándolos de sentido y significado ante la incertidumbre de lo porvenir. Por lo tanto, es de suponer que el mito tenga la capacidad de transfigurar al ser humano con el fin de crear un nuevo orden social-simbólico sin rupturas entre ellos y el cosmos circundante.

El experto mitólogo e historiador de las religiones del siglo XX, Eliade (1992) entiende el mito como la expresión simbólica de un tiempo original y sagrado. En sus propias palabras: *"es, pues, la historia de lo acontecido in illo tempore, el relato de lo que los dioses o seres divinos hicieron al comienzo del tiempo"* (p.84). Para este autor, el mito no es un hecho folklórico o legendario, sino que en él está contenido el relato primordial, fundamentando el tiempo existencial e histórico porque representa un modelo ejemplar o comportamental, y este modelo ejemplar está basado en lo sagrado, en el sentido que realiza una traslación al origen del cosmos o al centro mismo de la creación del mundo. El mito muestra como ha venido a la existencia una realidad, sea ésta total o

un fragmento de ella, y si lo sagrado entendido simbólicamente como modelo ideal, es lo real por excelencia; entonces, el mito como expresión de esa realidad ideal es el modelo a seguir para quienes desean acercarse a lo sagrado, que en última instancia es un acercamiento a la realidad y al ser. De esto se desprende que Eliade (ob.cit) centre su atención en la función del mito, que no es otra que la de fijar modelos ejemplares de todos los rituales y prácticas en todas las actividades humanas significativas.

En consonancia con lo anterior, Campbell (2013), considera al mito como la entrada secreta por la cual, las inagotables energías del cosmos se vierten en las manifestaciones culturales humanas. Agregando, que las religiones, filosofías, las artes, las formas sociales del hombre primitivo, los primeros descubrimientos científicos devienen fundamentalmente del mito. Este autor manifiesta que: *“Cuando el mito se investiga, no en función de lo que es, sino de cómo funciona, de cómo ha servido a la especie humana en el pasado y de cómo puede servirle ahora. La mitología se muestra tan accesible como la vida misma a las obsesiones y necesidades del individuo”* (p.337). Eliade y Campbell, antes citados, coinciden en que la función principal del mito es la de crear un modelo actitudinal desde una metodología comparativa, ya que los mitos presentan ciertas características universales, particularidades y diferenciales entre sí, detectando un patrón histórico y geográfico circunstancial.

Tanto Campbell (2013) como Eliade (1992), en sus perspectivas teóricas sobre el mito también se alejan sustancialmente ya que, el primero lo hace desde una posición psicológica-psicoanalítica mientras el segundo lo hace desde una

postura mágico-religiosa. Campbell en su obra celebre: *El héroe de las mil caras*, plantea un esquema analítico universal, observable en todos los mitos producidos por la humanidad (monomito), explicando de esta manera la fantasía épica contemporánea. Este autor considera que las narraciones e imágenes simbólicas se almacenan en el inconsciente de manera permanente, determinando los comportamientos y actos de la consciencia. Tanto los sueños como las imágenes del mito comparten un mismo lenguaje simbólico; es por ello, que aplicando los principios del inconsciente colectivo del psicoanálisis Jungiano en esa relación análoga sueño-mito edificó un esquema universalista.

A este respecto Jung (1970) define el inconsciente colectivo como: *“el estrato más profundo en que descansa el inconsciente personal, y este estrato es innato y de naturaleza universal, que en contraste con la psique individual “tiene contenidos y modos de comportamientos que son los mismos en todos los lugares y en todos los individuos”* (p.10). Por lo tanto, el inconsciente colectivo representa el piso teórico, donde prospera el monomito de Campbell, aduciendo que este esquema se ha transmitido culturalmente mediante imágenes simbólicas encerradas en la psiquis humana.

En el caso del símbolo o lo simbólico, éste transmite un mensaje aun cuando no se le capture conscientemente en su totalidad, ya que este símbolo se dirige integralmente al ser humano y no específicamente a su inteligencia taxativa, así lo declara el mismo Campbell (ob.cit) cuando señala que: *“el sueño es el mito personalizado y el mito es el sueño despersonalizado”* (p.35). Interpretando estos dos últimos elementos, el sueño es una expresión

individualizada del esquema universal del mito, estableciendo una conexión análoga entre ambos. Cabe referir, que tanto Campbell como Jung proponen una perspectiva metafísica, en los términos de que el mito no es solamente una expresión del inconsciente colectivo, sino que también puede referirse al universo existencial o la idea de cosmogonía.

En todas las culturas humanas subyace la figura del héroe y su aventura arquetípica configurando en un modelo de relatos compartidos oralmente de una generación a otra y que el mismo Campbell sostiene que está en nuestro propio ADN cultural. En su narrativa monomítica comienza por describir la partida del héroe desde la cotidianidad hasta internarse en espacios sobrenaturales, enfrentando fuerzas abismales, vencíéndolas y regresando de manera triunfal donde distribuye muchos dones a sus hermanos o amigos. El esquema Campbelliano lo divide en tres partes: 1. Partida, 2. Iniciación y 3. Retorno y esta triada conforma un modelo cíclico, donde el héroe vuelve al punto inicial de su aventura.

En el caso de María Lionza, ésta es una heroína en términos campbelianos, que representa una diosa mítica y además convierte a sus seguidores en héroes y heroínas de sus propias existencias al transformarlos una vez regresados de sus viajes astrales a través de los distintos rituales extáticos (trances) de sus diversas cortes, en personas sanas física, emocional, social y espiritualmente; de allí, su gran veneración apologética.

La diosa María Lionza: Construcción femenina del mito venezolano

María Lionza como deidad yarcuyana ha inspirado la creencia colectiva de una diosa benefactora, pero al mismo tiempo una diosa implacable y vengativa. Sugiere Garmendia (1980) que la diosa madre puede producir descargas psíquicas cuando el convocante la llama dentro del orden de sus necesidades espirituales. Contiene el mito rasgos coincidentes con la mentalidad primitiva que Jung identificó como arcaicos. El concepto mágico emerge del mundo primitivo, ya que, en la mitología comparada, se aprecian semejanzas y diferencias entre María Lionza y algunos productos míticos de las épocas clásicas griegas. En cuanto al concepto mágico de la metamorfosis que está encarnado en el transformismo de la diosa nativa, quien cambia constantemente de formas en una amplia gama de mutaciones, en los ritos iniciáticos, si un aspirante quiere convertirse en banco (intermediario) de la diosa-reina, tiene que demostrar impavidez ante las fieras y serpientes que están en derredor.

Asimismo, en una observación metódica de la escultura de María Lionza, se pone de manifiesto la potencia de la mujer expresada en el cuerpo desnudo y la postura erguida que con los brazos en alto sostiene una pelvis en sus manos, que simboliza los contenidos uterinos de la mujer. Un mundo interno que cobija la fertilidad para procrear y a la vez refleja la importancia del vínculo materno. ¿María Lionza representa simbólicamente el profundo vínculo del hombre con la madre tierra o pacha mama? Seguidamente, se ve a María Lionza montada en una danta o tapir, lo que simboliza la conjunción de la madre naturaleza, que gobierna o domestica lo salvaje de su esencia y con ella

al hombre mismo. Es por ello que, María Lionza simboliza la protección irrestricta de la flora y la fauna, al interior de la montaña de Sorte (suerte), rodeada siempre de animales guardianes totémicos. Tales aspectos ¿no constituyen las tonalidades de su personalidad, que son a su vez valores arquetípicos? En tal sentido, Freud (1989) señala que dichas valoraciones arquetípicas son parte de la cultura moderna, donde se descargan todos los deseos reprimidos del hombre.

Desde la interpretación de María Lionza como mujer libertina, se tiene que ella no es asexuada como la diosa-virgen del discurso teológico cristiano. En ocasiones como deidad es bella y dulce, pero en ciertos momentos muestra un aspecto sexual no solamente de tipo tortuoso, sino profano-mundano. En este orden de ideas, los antojos sexuales de la diosa representan un evidente peligro para el varón elegido como objeto de concupiscencia, ya que la aventura coital con la Mesalina de Sorte acarrea aterradoras consecuencias. La más significativa es que no contará jamás la aventura a sus amigos licenciosos y en la oscuridad de esa noche seminal, son convertidos en enormes piedras. Así lo evidencian las enormes piedras vistas en la montaña Sortiana, cuyos nombres quedan grabados por haber fornicado con María Lionza. ¿Por qué quedan los hombres convertidos en piedras y no en árboles, en pájaros o en cualquier otro elemento de la naturaleza bucólica? Estas enormes piedras representan el silencio absoluto y la insensibilidad de los amantes mudos.

Como se aprecia María Lionza dispone de un poder seductor de amplio espectro y de efectividad comprobada en las víctimas, pues muchos de ellos

no resisten la tentación de la devoradora de hombres. En la actitud de la diosa-reina se encuentran reminiscencias de las Ninfas Marinas, mezcla de pájaro y mujer, y en tiempos de Ulises extraviaban a los navegantes al escuchar desde la cubierta los melodiosos cantos de Sirenas, sumiendo a la tripulación en un profundo éxtasis y la embarcación sin rumbo terminaba destruida en los arrecifes. De esta manera, María Lionza representa el amor impuro, incestuoso y de excelsa lujuria provisto de poderes hipnotizadores; mujer bella, libertina y manipuladora que anhela subyugar a los hombres mediante palabras edulcorantes y mirada penetrante.

Por otra parte, autores como Zarate (s.f) y Santamaría (2000), manifiestan que antes de los años 50 del siglo XX, el mito fuera poco difundido y solo fue practicado por unos pocos de forma oculta en el estado Yaracuy. Posteriormente, en los años 60 del siglo XX, Venezuela comenzó a recibir inmigrantes cubanos y haitianos, que adoptaron el culto a María Lionza, contribuyendo con algunos elementos sincréticos de la santería provenientes de la tradición Yoruba y del Vudú (*vodún: deidades*). La expansión del culto a otras regiones de Venezuela, fue producto del auge petrolero, logrando que las personas dedicadas a la siembra del café, el maíz y el cacao emigraran a las principales ciudades en busca de mejores condiciones vida, trayendo con ellos el culto a la ciudad. Estos autores refieren que nuestra identidad está compuesta por los mitos europeos, indígenas y africanos, donde lo nativo representa lo maternal, mientras que lo extranjero alude al padre proveedor.

Perspectiva histórica-psicoanalítica del mito de María Lionza

Los estudiosos del mito de María Lionza tales como: Herman Garmendia (1980), Gustavo Martín (1982), Angelina Pollak Eltz (1985) y Edmundo Bracho (2004), convergen en sus obras que la versión más antigua encontrada es la de Gilberto Antolínez (1939), ya que su origen yaracuyano fue el factor que le permitió una exploración más amplia y profunda de esta cultura mágico-religiosa. Los principales relatos datan de la época de la conquista española donde María Lionza, es representada como mestiza producto de la aportación de la cultura española, indígena y africana. Este hecho hace pensar que no es suficiente con el proceso biológico de reproducción entre personas de diferentes grupos étnicos, sino las consecuencias en la cotidianidad del choque cultural en la organización de la estructura social venezolana y de otras sociedades latinoamericanas donde se produjo la conquista.

Según lo señala Zarate (s.f), existen aproximadamente más de 25 versiones del mito de María Lionza, esto obedece a la estructura misma del mito, lo que permite que los mitos sufran importantes transformaciones sin cambiar su esencia real. Los etnólogos asientan que el mito constantemente se vuelve a relatar en los círculos espiritistas (denominados a quienes practican el culto a María Lionza), más no es posible encontrar una versión unívoca de éste. Siendo de capital interés encontrar las diferentes versiones históricas sobre el mito, se considera imprescindible tomar como referente los relatos históricos propuestos por (Girardi, referido por Zarate, s.f), quien los codifica en cinco grandes relatos. Estos son:

Relato 1: El cacique indio tenía una linda hija de ojos verdes; pero, como los ojos verdes eran un mal signo, el padre decidió llevarla al lago y dársela a la anaconda que vivía en el fondo del lago. Después, la anaconda la arrojó hacia fuera del lago, transformada en Diosa maravillosa rodeada por muchos animales, agua y plantas (cúmulo de riqueza ecológica).

Relato 2: El etnógrafo Antolines (1939) registró que hace mucho tiempo atrás la gente de Yaracuy, recibió un aviso o premonición que una niña de ojos verdes iba a nacer. Eso se consideraba una alerta, porque sus ojos podrían ser una señal de malos tiempos por venir, y si la niña veía su reflejo en el lago cercano, una monstruosa serpiente (ofidio) podría salir y traer muerte y destrucción. Bajo esta escatología profética, y justo antes de la conquista española, una niña de ojos verdes nació. Estaba destinada a ser sacrificada a la gran Anaconda, por el aviso recibido. El padre la salvó y la envió a un lugar secreto donde creció sin ningún problema. Veintidós guardianes la cuidaron en esa nueva casa y se encargaban de impedir que la niña se acercara al lago. Un día los guardianes se durmieron, ella se escapó y luego fue encontrada en su camino un lago refulgente y con fascinación vio su reflejo en el agua. Desde ese momento, ella tomó la forma de una anaconda y creció tanto que su cuerpo explotó y se desbordaron las aguas, trayendo fuertes inundaciones. Su cabeza estaba en Acarigua (estado Portuguesa) y su cola en Valencia (estado Carabobo).

Relato 3: El Cacique de Yaracuy, tenía una niña de ojos verdes deslumbrantes. Era una buena señal para la familia y la comunidad que tanto necesitaban en los tiempos duros de la conquista española. A medida que crecía se convirtió

en un símbolo de salvación para la comunidad. El nombre de la niña era Yara. Tupi, su madre, la llevó a la montaña donde permanecía a salvo bajo el cuidado de un regimiento de guardias. Sin embargo, la situación con los conquistadores españoles empeoró. El encanto de Yara le permitió convertirse en una diplomática para establecer conversaciones con los españoles, y la comunidad puso todas sus expectativas en ella como instrumento de paz. Se reunió con Ponce de León usando el nombre de María del Prado. La conversación fracasó y ella se retiró a la montaña donde desapareció y se mantuvo allí como una diosa. Algunos autores encuentran a Yara parecida a Uyara, deidad que pertenece a los mitos de los Tupis en Brasil. Antolinez (1939), define a Uyara como una mujer dulce, pero con sonrisa melancólica que atrae y captura a los hombres, satisface sus deseos carnales con ellos, y luego los abandona. La lujuria es lo que la impulsa. Los atributos de Uyara han sido proyectados a María Lionza (la come hombres)

Relato 4: Garmendia (1980) comenta que María era hija de una pareja de españoles. Cuando tenía 15 años, desapareció mientras nadaba en un lago. No murió, sino que fue rescatada por una onza. La onza y María eran una sola unidad. Por ello se llama María de la Onza y el vulgo popular condensó el nombre en María Lionza. Hay una versión similar a ésta, donde María Lionza se llama María Concepción de Sorte, hija de unos españoles que creció con los animales en el bosque, hasta que un día le atrajo una poderosa luz y desapareció. Una vez en el cielo, se unió con aborígenes que la hicieron diosa-reina y desde allí cabalga una onza.

Relato 5: Para el historiador Bruno Manara, María Lionza era española, que posiblemente se llamaba María del Marqués. Nació en España y vino a

Venezuela, después que su barco naufragó como resultado de un huracán que pasó por el mar caribe en 1800. Fue arrojada a las playas venezolanas y fue rescatada por un grupo de indígenas que se la llevaron a Chivacoa, a un jefe indígena joven. Ella les enseñó algunas habilidades básicas a los miembros de la tribu y luego se convirtió en reina de las montañas.

En la fase hermenéutica de estos cinco relatos Zarate (s.f), argumenta que en los primeros tres relatos María Lionza es una aborígen de ojos verdes y en los relatos cuatro y cinco ella es una mujer blanca de origen español. Sus ojos verdes son signos de buena señal y en otros relatos es un mal presagio. En algunos relatos ella es rescatada por su padre, en otras es rescatada por algunos indígenas y custodiada por numerosos guardianes. Se convierte en Diosa-Reina, pero también puede transformarse en un monstruo o en una diplomática, ejemplificando que las transformaciones se van sucediendo por los opuestos. El mito muestra en María Lionza la imbricación mitad humana y mitad animal, y en otras se presenta como una aterradora y desproporcional anaconda. También muestra la raíz del mestizaje y las consecuencias de éste, pues aparece como española rescatada por indígenas que la convierten en reina. Estos aspectos se deslizan tanto a la entidad social como a la identidad individual, planteando las fantasías inconscientes con respecto a los temores de pérdida de la identidad, como también la transformación de lo no común, lo extranjero, en deidad; como por ejemplo el color verde de ojos en los indígenas, lo cual es inusual

Algo importante a rescatar del relato 1 y es que, para el padre, esta niña es un mal signo, y se puede argumentar que este mal signo, se corresponde con la idea de haber sido engañado por la madre, pues las indígenas no tienen ojos

de color verde y esa traición despierta el deseo de eliminar el fruto de la traición, ahogándola o dándosela a la anaconda. ¿Será que esta anaconda que vive debajo del agua representa a la madre y que el padre rechaza la paternidad de la hija, devolviéndosela a su madre o matriz? Tal vez, dar la hija a la anaconda es una forma representativa del asesinato del fruto de la traición, que regresa de la muerte como deidad. Podría ser esta versión más cercana al pacto de Abraham con Yavé.

En relación exegética del relato 2 comparte similitudes con el 1 en el sentido que la niña de ojos verdes que va a nacer es un mal augurio y había que sacrificarla cuando naciera (infanticidio). Lo nuevo en el relato es este mirarse en el reflejo del lago que atraería la serpiente que habita en el lago y generaría muerte y destrucción. Aquí el padre la separa y protege de esta profecía, lo que se asemeja a la versión edípica, colocándole la ley representada por los guardias, y escondiéndola en un lugar secreto, más ni siquiera la protección del padre logra salvarla de la atracción por el regreso al útero, el lago materno que la engolfó y se transformó en objeto: “la anaconda” que se infló tanto que explotó y trajo destrucción a la comunidad. El relato señala la amenaza de la fijación materna que no permite la individuación, es modelo del narcisismo de muerte. Pero también, el relato muestra el temor a las tendencias incestuosas del padre y la hija, de quien es necesario proteger con los representantes súper yoicos: los fieles guardianes (generalmente eunucos).

Ya en el relato 3, se muestra a la niña aborígen de ojos verdes, pero en caso contrario al relato 2, estos ojos son una buena señal y se transfiguró en un amuleto para la comunidad. Ya no es la mujer mala como en los relatos

anteriores sino es la mujer mesiánica. Esta vez es la madre quien la protege aislándola en la montaña, tal vez mostrando el recelo y rivalidad materno/filial, pues ella la dejó al cuidado de unos guardias protectores. ¿Se referirá a la privación o prohibición edípica? Sin embargo, el relato la describe como salvadora de la comunidad, que puso las expectativas en ella para que entrara en conversaciones con los conquistadores españoles, ¿qué tipo de petición habrá solicitado la comunidad?, pero pese a su encanto y diplomacia, éstos no surtieron efectos positivos para pactar con el colonizador, y ella terminó aislándose en la montaña convirtiéndose en Diosa-Reina, pero por la vía del rechazo. Este acontecimiento crea un antecedente, pues otra vez deja entrever que a la niña hay que protegerla de las tendencias instintivas y proyectivas.

El contexto histórico del relato 4, distinto a los tres anteriores se sitúa en la época de la conquista española. Aquí María Lionza es una quinceañera de tez blanca, que se pierde simbólicamente después de un sumergimiento en el lago. Apareciendo transformada en “mujer onza”. Esta transformación posibilita la fusión con una onza, o se cruzó con uno de estos animales, para finalmente terminar siendo una Diosa. Una versión modificada de este relato es que María Lionza muere y se convierte en reina de indígenas en el cielo. En ambos relatos se marca la dificultad con la mujer/hija en la etapa adolescente, justo cuando está en pleno desarrollo biológico, y a su vez es apta para la procreación y el placer sexual.

Los relatos antes expuestos, exhiben una mujer que nace humana y luego se transforma súbitamente en una fusión humano-animal para finalmente transformarse en diosa-reina, donde el tránsito de lo humano a lo divino no

tiene mayor explicación, ni complicación. El mito fundante y originario relata las transformaciones simbólicas que sufre el hombre en su proceso evolutivo, tocando tanto su animalidad (instintos) como su divinidad (intuición). Mas el mito lo muestra no como algo abstracto, sino como un acontecer concreto que remite al sincretismo mítico-religioso, cualidad de la mente del homo sapiens que contiene esta diferenciación entre lo divino y lo profano, lo concreto y lo abstracto, lo animal y lo racional, lo interno y lo externo. Desde el vórtice psíquico, el mito muestra cómo el hombre social se enfrenta y aferra a la matriz edípica (proto-fantasia) que rige su humanidad y en consecuencia del grupo social al cual pertenece en su unicidad estructural socio-cultural.

A modo de cierre reflexionante

La búsqueda en el inconsciente colectivo del venezolano sobre su Diosa-Reina María Lionza constituye un viaje iniciático y extático fascinante, una espléndida posibilidad de comprender la vida, la propia y la de los otros (principio de alteridad). Posibilidad de hacer frente a tensiones entre el continuum de la vida y la razón instrumental de la cual echamos mano para dar explicaciones sobre la realidad natural y sobrenatural del mito sorteño; donde vida y muerte, luz y oscuridad son polaridades de un mismo proceso cósmico. Esta polaridad, expone por un lado a una monstruosa e insensible devoradora de hombres, y por el otro, a una benefactora madre protectora de quienes la veneran. Ese desdoblamiento de la personalidad de María Lionza suelen reproducirse siempre en personajes femeninos propios de la tradición oral del folklore venezolano, un ejemplo de ello es la espeluznante llorona.

Cabe resaltar, que la madre-mujer representa un elemento organizador edípico en la estructura relacional del inconsciente colectivo venezolano. Por otra parte, una madre-mujer que traiciona es egocéntrica porque solo le interesa satisfacer sus pulsiones sexuales y nada más, sin dejar de ser madre; contraponiéndose a la madre-mujer idealizada, como diosa fértil, que el hombre busca, venera y contempla por la seguridad que le ofrece ante las incertidumbres existenciales. Esta ambivalencia, se corresponde con aspectos del complejo de Edipo en su ascendencia-descendencia cuando se materializan los temores incestuosos.

Ante esta madre-mujer escindida, todopoderosa el hombre se siente vulnerable, amenazado en su sobrevivencia, mostrando su naturaleza finita. Estos símbolos a veces se concretizan en expresiones como magia blanca y magia negra, exponentes de deidades basadas en el amor y en el odio, aspectos que gobiernan la conducta del hombre según si predomina una deidad u otra, así logran ser prósperos y felices, y si no dementes o portavoces del hades en el inframundo. Más allá, de ese mundo caotizante del hades (muerte) existe un mundo inefable que acerca al hombre con la divinidad, al compartir los dones de la Diosa en las experiencias extra-sensoriales y eso lo hace sentirse inmortal, omnipotente e invulnerable.

Una última versión sobre el mito de María Lionza nos advierte Garmendia (1980), fue elucubrado al interior de las montañas de Sorte, bajo la simbología de un cofre (semejante a la caja de Pandora), resguardado por sólidas ensambladuras, reposa un infolio, donde una mano anónima escribió hace siglos, la explicación del misterio inherente a María Lionza, describiendo un relato enunciativo en términos apocalípticos sobre el levantamiento del

séptimo velo, que despejará la incógnita sobre la Diosa-Reina, sumándose ésta finalmente a la vida cotidiana para difundir su ideología profética a sus devotos, al estilo heroico de Campbell (2013). Ahora bien, mientras el cofre permanezca oculto, así como el arca de la santa alianza de los hebreos, el misterio de la dama sorteana permanecerá incólume. Esta versión constituye una leyenda de reciente destilación creencial, suministrada por ávidos espíritus.

En una sesión espírita el médium Martín Durán, revelo el cofre contentivo de interesantes infolios con escrituras todavía no reveladas. Es la montaña de Sorte (Yaracuy) la receptora de majestuoso secreto que a su tiempo será develado para el progreso espiritual y social de sus seguidores. Precisamente el vocablo Sorte ofrece una prosapia del origen latino de la palabra, equivalente a suerte en el idioma Castellano. El mismo Antolínez (1939) afirma que el vocablo Sorte proviene de Sors, expresión cuyo significado es: “*fuentes de agua*” en lenguaje ancestral celta. En esa diversidad lingüística de los lugareños se cuenta que ciertos inmigrantes italianos con vocación agraria desarrollaron cultivos en tierras vecinas al cerro de María Lionza, y al poco tiempo, los labriegos italianos que antes demostraron la miseria de sus harapos, ahora bajos costosos sombreros y lujosas botas vaqueras exhibían una opulencia inusitada. Cuando los amigos y vecinos lo interpelaban por su rápido bienestar, contestaban: *Sorte, Sorte*, de allí el nombre de ese sitio boscoso.

Es conveniente la expresión Sorte, ya que sus raíces latinas se remontan en la antigua lengua del Lacio (Roma), sobre la época de los radiantes dioses. Incluso, comentan los eruditos del renacimiento, que existía en la antigua

Roma un pasatiempo con sentido mágico, cuyo acto lúdico se denominó: “*Sortes Virgilaanae*”, consistiendo en abrir al azar una de las obras de Virgilio y considerar como excelente augurio, el pasaje que aparecía junto al dedo. Cuando este entretenimiento se practicaba con las obras de Homero, se denominó: “*Sortes Homérica*”. De modo tal que, Sorte, aplicado a cierto lugar, destaca los valores humanísticos de la filiación clásica greco-latina. Finalmente, cabría preguntarse si, encubierta por la máscara arquetípica del inconsciente colectivo del venezolano, ¿el culto a María Lionza constituye un renovado objeto de veneración, investigación y asombro en pro de construir los cimientos de los debates sociales para repensar y reelaborar la producción cultural-espiritual en la sociedad venezolana contemporánea?

Referencias

- Antolínez, G. (1939). “Mito Arcaico del estado Yaracuy”. *Revista Guarura*. (N° 2).
- Balandier, G. (2003). *El Desorden. La Teoría del Caos y las Ciencias Sociales*. Serie Cladema Filosofía. Barcelona, España: Gedisa.
- Bracho, E. (2004). *María Lionza en Venezuela*. Caracas, Venezuela: Fundación Bigott.
- Campbell, J. (2013). *El Héroe de Mil Caras. Psicoanálisis del Mito*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cassirer, E. (1985). *Filosofía de las Formas Simbólicas*. Fondo de Cultura Económica: México.
- Eliade, M. (1992). *Lo Sagrado y lo Profano*. Barcelona, España Labor.
- Freud, S. (1989). *Introducción al Psicoanálisis*. (L. López-Ballesteros y de Torres, Trad.) Bogotá, Colombia: Círculo de lectores.
- Garmendia, H. (1980). *María Lionza. Ángel y Demonio*. Caracas, Venezuela: Seleven.
- Jung, C. (1970). *Arquetipos e Inconsciente Colectivo*. Barcelona, España: Paidós.
- Martín, G. (1982). *Magia y Religión en la Venezuela Contemporánea*. Universidad Central de Venezuela. Caracas, Venezuela

- Pollak-Eltz, A. (1985). *María Lionza. Mito y Culto Venezolano*. Caracas, Venezuela: Universidad Católica Andrés Bello.
- Santamaría, A. (2000). El Mito como Factor Estructurante de la Personalidad Latinoamericana. *Revista Latinoamericana de Psicoanálisis FEPAL*. (Vol. 4, N° 1).
- Schelling, F. (1993) *Lecciones Muniqueas para la Historia de la Filosofía Moderna*. Málaga: Edinford SA.
- Zarate, Y. (s. f). *Congreso de mitos María Lionza. Las diversas versiones del mito*. Documento disponible en: <https://docplayer.es/15481548-Congreso-de-mitos-maria-lionza-las-diversas-versiones-del-mito-yubiza-zarate-1.html> [24/09/2022].

DISERTACIÓN COMPARATIVA ENTRE EL MODELO EDUCATIVO DE ESCUELAS TÉCNICAS Y LA ASOCIACIÓN DE PROMOCIÓN DE LA EDUCACIÓN POPULAR (APEP)

COMPARATIVE DISSERTATION BETWEEN THE EDUCATIONAL MODEL OF TECHNICAL SCHOOLS AND THE ASSOCIATION FOR THE PROMOTION OF POPULAR EDUCATION (APEP)

Elibeth Córcega

elibethcorcegaunefapq@gmail.com

ORCID 0009-0004-6962-0248

Maestría en Investigación Educativa. Dirección de Postgrado. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Carabobo. Valencia, Venezuela

Omaira Timudez

omamta2@gmail.com

ORCID 0000-0002-9996-4066

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

Recibido: 23/03/2023 - Aprobado: 29/05/2023

Resumen

La educación técnica en los últimos años ha generado incertidumbres, en relación a su gestión y su funcionamiento. Por ello, este artículo tiene como finalidad realizar una disertación comparativa entre el modelo Educativo de las Escuelas Técnicas y la Asociación de Promoción de la Educación Popular (APEP) en Venezuela. Se puede mencionar que las Escuelas Técnicas a pesar de tener otro objetivo y otra manera de formar a los estudiantes, tienen cierta relación con la modalidad de los Centros Talleres (APEP), en cuanto a que, cumple la misma función de egresar ciudadanos participativos y dotados de todas las competencias necesarias para desempeñarse en el campo laboral atendiendo a las innovaciones de la tecnología y a las necesidades productivas del país.

Palabras Clave: Escuelas Técnicas, Asociación de Promoción para la Educación Popular APEP.

Abstract

Technical education in recent years has generated a series of uncertainties in relation to its management and operation. That is why this article aims to make a comparative dissertation between the Educational model of the Technical Schools and the Association for the Promotion of Popular Education (APEP) in Venezuela. It can be mentioned that the Technical Schools, despite having another objective and another way of training students, have a certain relationship with the modality of the Workshop Centers (APEP), in that they fulfill the same function of graduating participatory citizens and equipped with all the necessary skills to perform in the labor field, taking into account technological innovations and the productive needs of the country.

Keywords: Technical Schools, Association for the Promotion of Popular Education APEP.

Introducción

El modelo educativo de las escuelas técnicas en el ámbito mundial en los últimos tiempos presenta problemas en relación a su gestión y su labor educativa. Debido a estar sin apoyo necesario para su buen funcionamiento, a pesar de que la educación técnica fue creada como una alternativa de solución al problema económico en los países subdesarrollados. Por lo tanto, es necesario realizar una revisión a las estructuras de estas modalidades, y determinar qué factores son los que afectan el buen funcionamiento de las mismas.

En este caso, se hará referencia a las Escuelas Técnicas y los Centros de la Asociación de la Promoción para la Educación Popular APEP. Con la finalidad de describir los elementos que conforman cada institución, y realizar una revisión a groso modo en cuanto al funcionamiento de las escuelas técnicas.

Esbozo comparativo entre las escuelas técnicas y las escuelas APEP

Los modelos educativos constituyen el criterio por el cual deben funcionar todas las instituciones educativas de un país. Toda vez que, consiste en un esquema, que permite encaminar el proceso de enseñanza aprendizaje, con el fin de organizar los elementos que conforman un ámbito educativo. Es imperioso mencionar que los modelos educativos en América Latina actualmente no han podido solventar los problemas derivados de la educación o en su defecto logren realmente abordarlos de manera que entreguen a sus sociedades transformaciones y cambios en los ciudadanos, y que los mismos se vean reflejados en su desarrollo dentro de la sociedad, por lo cual, se hace

necesario presentar propuestas y planes emergentes que permitan la solución a estos fenómenos educativos.

En este mismo orden de ideas, el modelo de las escuelas técnicas, se originan gracias a la primera revolución industrial, donde el personal capacitado para ese entonces, eran los artesanos, quienes realizaban sus trabajos de manualidades a escondidas, porque se consideraba un secreto profesional. Pero, surge la necesidad de trascender ese conocimiento, pues, la demanda a nivel industrial aumentaba cada día. Y es cuando el hombre se ve en la necesidad de transmitir sus conocimientos a otras personas, con el fin de incorporar un personal calificado que cubra las expectativas en el campo laboral. Por otra parte, el modelo educativo de las escuelas técnicas en América Latina ha generado una serie de problemas, en relación a su gestión y su funcionamiento, toda vez que, en muchos casos de países, no se le da el apoyo necesario para el buen funcionamiento, a pesar que la educación técnica es una alternativa de solución al problema económico en los países subdesarrollados

De acuerdo a lo planteado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO (2017), la educación y formación técnica y profesional (EFTP) se ocupa de impartir conocimientos, destrezas o capacidades para el mundo del trabajo desde la educación secundaria y a lo largo de la vida. Por ello, para la UNESCO esto tiene relevancia significativa para lo que ellos han propuesto como Agenda 2030 específicamente en su objetivo 4 el cual, representa la Educación de Calidad; *“... garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todos”*(p. 9).

De acuerdo al hilo discursivo, garantizar una educación de calidad, siempre ha sido un reto para la Educación. En Venezuela, las escuelas técnicas se llevan a cabo, a través de diversas instituciones, bien sea de carácter público o privado destinada a la formación de un individuo que sea crítico, participativo y útil para la sociedad venezolana. Con el objetivo de incrementar el sector productivo del país y se pueda generar un desarrollo sustentable.

Por su parte, Mejias, y Taitt, (2006), refieren que la educación técnica profesional desde algunos años ha presentado fluctuación proveniente de las decisiones desacertadas de parte de los estados y organismos gubernamentales encargados de la educación, bien sea por, bajo interés, o poca motivación que se le ha asignado a los profesionales técnicos, y más aún a los que están formándose para ello.

Por tanto, genera un impacto en el funcionamiento de los entes educativos destinados para prestar dicha formación. Con el transcurrir del tiempo y las nuevas necesidades que han surgido en la sociedad estos organismos educativos han percibido la imperiosa necesidad de abordar esta modalidad educativa ofreciendo con carácter relevante nuevas propuestas a la sociedad. Un ejemplo de ello es, actualmente los emprendimientos, que han surgido de saberes y aprendizajes que bien se pueden obtener en una modalidad de educación técnica y que sirve para que el individuo pueda desarrollarse en el ámbito laboral de manera inmediata al culminar con su escolaridad técnico - media diversificada.

De acuerdo a la necesidad evidente de una reforma o cambio en el sistema educativo, para el bienestar del egresado de educación media y de la sociedad, surgen las escuelas técnicas en Venezuela, puesto que el egresado sale con una mención destinada a contribuir al desarrollo económico sustentable del país. Puesto que, anteriormente los alumnos preferían elegir las ciencias y se aprovechaban de ello, para escoger carreras que eran valoradas socialmente. No obstante, esos jóvenes no recibían las herramientas de trabajo necesarias para su incorporación a una vida digna, provocando con esto una exclusión por parte de los alumnos de menores recursos, dado que no tenían los medios para continuar sus estudios superiores.

Partiendo de lo descrito anteriormente, las escuelas técnicas a nivel nacional fueron reformadas en cuanto a su diseño curricular, estructura y la formación de los docentes. Por lo tanto, se habían realizado estudios que evidenciaron deficiencia en los elementos nombrados anteriormente y que afectan en el rendimiento de los egresados de estas modalidades, donde se podían evidenciar problemáticas preocupantes en cuanto a la deserción y el estancamiento que había, pues los estudiantes no les encontraban la utilidad a los contenidos que se veían dentro de las aulas de clase.

Entonces, surgió la necesidad de reajustar los diseños curriculares, dotar los laboratorios y talleres con los implementos necesarios para el desarrollo de las actividades académicas; y por la formación de los docentes acordes con las nuevas tecnologías al cual están ajustadas las empresas que serán visitadas por los pasantes.

En los últimos 50 años se ha comprobado la presencia en el campo educativo Venezolano, de modalidades técnicas alrededor del país encargadas de la formación integral del individuo en diversas especialidades, dentro de las cuales se destaca el modelo de las Escuelas Técnicas las cuales luego tuvieron por nombre, escuelas técnicas Robinsonianas y luego Escuelas Técnicas Robinsonianas y Zamoranas, así como también, los Centros Talleres de la Asociación de Promoción de la Educación Popular (APEP). Todas promocionan la educación técnica popular en el país, con el fin de proporcionarle al estudiante un oficio que sea de provecho a lo largo de su vida, y de esta manera contribuya con el desarrollo económico del país.

En relación a ello, el Ministerio del poder popular para la Educación, en una publicación más actual realizada en el (2018), en la página oficial del estado Yaracuy, indica que Venezuela cuenta con 238 escuelas técnicas abordando áreas como: agrícola, agroindustrial, industrial y comercial. Con el objetivo de saber hacer a fin de potenciar el desarrollo económico y sustentable del país.

En este sentido, el presente artículo pone de manifiesto el funcionamiento de dos modalidades educativas técnicas (Escuelas Técnicas y APEP), que en líneas generales contribuyen con la formación de un ciudadano crítico, participativo y productor de bienes que van en función del desarrollo autónomo y sustentable del país. Ofreciendo un valor teórico, toda vez que, contribuye a la revisión de ambas propuestas técnicas.

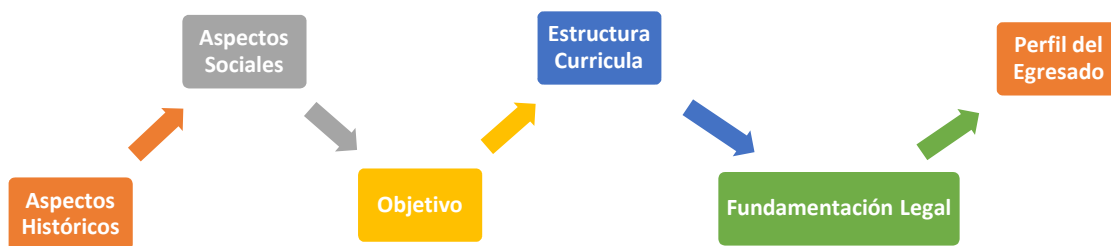
De acuerdo a lo anterior, se considera de gran relevancia para el contexto educativo, específicamente en el modelo educativo de las escuelas técnicas a nivel nacional, realizar una revisión y comparar ambas propuestas

relacionadas con escuelas técnicas, a fin de develar las semejanzas y diferencias existentes entre ellas, conjuntamente mencionar cual es la efectividad que ha tenido una con la otra.

Figura 1

Aspectos a considerar del modelo de formación escuelas técnicas

Hilo histórico compilatorio de los modelos técnico educativos
(Escuelas Técnicas y APEP)
Modelo A: Escuelas Técnicas Robinsonianas y Zamoranas



Aspectos históricos: Con respecto al aspecto histórico que ha tenido el modelo de las Escuelas Técnicas en Venezuela, se puede decir que, se inició en el país a fines del siglo XIX, por medio del sistema artesanal que se originó después de la segunda guerra mundial, cuando los artesanos impartían sus conocimientos de manera individualizada y el conocimiento era muy selectivo. Además, era valioso enseñar un oficio, por eso los artesanos impartían sus clases a un pequeño grupo de personas.

Luego, se dio el adiestramiento manual, el cual consistía en enseñar un oficio, bien sea en carpintería, electricidad, plomería, madera, entre otros. En ese tiempo el conocimiento tenía un orden pedagógico, en el cual, la persona que

recibía el conocimiento, y hasta que no lograra el nivel máximo del oficio no podía egresar.

Por último, se creó la escuela progresista que buscaba aplicar los contenidos teóricos en la práctica, es decir en la realidad. Con la finalidad de encontrar el propósito de su aprendizaje.

Aspectos sociales: En cuanto, al aspecto social las Escuelas Técnicas Robinsonianas hacen un aporte a la sociedad, formando a un ciudadano crítico y útil para el campo laboral del país, además permite que el individuo tenga socialización, promoción de la equidad interna y rendimiento del gasto público.

Por otro lado, la Escuela Técnica permite la contribución a la mejora del status social del egresado y rendimiento de lo que él mismo ha invertido durante sus estudios, permitiendo con ello un individuo con la capacidad de valorar su esfuerzo y la institución en la que él se formó como técnico medio.

Del mismo modo, estas instituciones le proporcionan al estudiante, la pertinencia del talento que desarrolla en relación con las necesidades del sistema productivo, es decir que el individuo que egresa de este tipo de instituciones posee las características necesarias para cumplir con el perfil que la empresa y el país le exige.

Objetivo

Mejias, y Taitt, (2006), a través del Ministerio de Educación Cultura y Deporte de Venezuela, publican el mismo documento en el que enuncian el objetivo de las escuelas técnicas, las cuales, conciben la educación y el trabajo como procesos fundamentales para alcanzar la defensa y desarrollo de la persona, el respeto a su dignidad, el ejercicio democrático de la voluntad popular, la construcción de una sociedad justa y amante de la paz. (p.23)

Estructura curricular

Por su parte, Mejias y Taitt (2006), a través del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de Venezuela, refieren que:

Dentro de las especialidades ofrecidas están:

- Agropecuaria
- Artes
- Promoción Social y Servicios de Salud
- Industrial
- Comercio y Servicios Administrativos
- Seguridad y Defensa
- Educación Intercultural

De acuerdo con lo publicado en el (2002) en el artículo 6 de la resolución 238 del Ministerio de Educación y Deporte, la Escuela Técnica Robinsoniana y Zamorana presenta las siguientes Especializaciones: **industrial, agropecuaria, Salud y servicios, Seguridad y defensa, Arte, Comercio o administración**, es decir, continúan con las mismas especialidades.

Sabiendo que estas escuelas tienen una duración de 6 años para la obtención del título especializado. Todas con pasantías de carácter obligatorio

Fundamentación legal

Ley Orgánica de Educación (LOE) (2009)

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV) (1999)

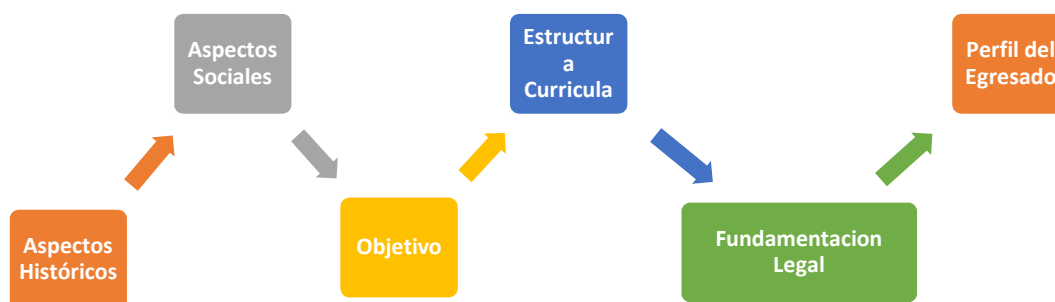
Perfil del egresado

La mayoría de las escuelas técnicas buscan que el egresado desarrolle rasgos generales fundamentados desde sus habilidades básicas como lo establece la C RBV en sus artículos 03 y 103 y partiendo de las competencias obtenidas durante su formación en las dimensiones integrales con sus indicadores, desde el aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a convivir, capaz de desarrollar competencias de su área específica.

Figura 2

Aspectos a considerar del modelo de formación APEP

Modelo B: Asociación de Promoción de la Educación Popular APEP



Aspectos Históricos

La Asociación de Promoción de la Educación Popular (APEP), fue fundada en 1964, y conto con el apoyo del Ministerio de Educación, el INCE y otras fundaciones, para el funcionamiento del mismo. Así mismo, conto con el apoyo de sacerdotes, religiosos comprometidos con el servicio de la educación en Venezuela.

La Asociación de Promoción de la Educación Popular en el año 1959, le dio paso a la educación técnica a través de DARINCO, y le abrió camino a las Escuelas Artesanales. Seguidamente, en el año 1964, se funda la Oficina de Promoción de la Educación Popular (OPEP) por el Presbítero Emilio Blaslov. Adscrita a la Asociación Venezolana de Educación Católica (AVEC) con la finalidad de crear las escuelas artesanales y pre-vocacionales. Luego, en 1967 la (OPEP) pasó a ser Asociación de Promoción e la Educación Popular (APEP), como una institución católica privada.

Por otro lado, la APEP se creó con la finalidad de impartir una educación técnica fundamentada en la religión católica, y esta institución fue creada gracias al gran paso que tuvo la educación técnica en el país, y a todas las reformas educativas a la que tuvo que ser ajustada. Sin embargo, APEP también se vio en la necesidad de enfrentarse a todos los cambios que a lo largo de la historia se fueron dando, estos cambios fueron la reestructura curricular y la reforma del perfil del egresado de estas instituciones, con la diferencia de que estas instituciones solo sirven como escuela pre-vocacional, y no son como las Escuelas Técnicas que egresan técnicos medios y con una

mención específica que le permita desenvolverse en el campo productivo. La finalidad de APEP es enseñarles a los jóvenes un oficio que luego en el futuro le sirva como desarrollo personal y económico.

Aspectos sociales

Por su parte en el aspecto social, la Asociación de Promoción de la Educación Popular (APEP), promueve a los estudiantes a una formación basada en los valores, en especial en los valores religiosos de la iglesia católica, donde se forme un ciudadano crítico y participativo dentro de la comunidad, que ayude al prójimo. Ya que lo que se pretende es formar un joven que este integralizado con todo lo que ocurre dentro de la institución

Objetivo

Según Chirico y otros (2003), los Talleres de Formación APEP buscan Promover la Educación Técnica y Popular a través de los Centros Talleres, inspirados en los ideales de justicia, solidaridad y fraternidad que inspira la doctrina social de la iglesia.

Trabajo compartido, donde el eje principal es la orientación y sentido del esfuerzo institucional, para que prevalezcan los valores y las normas que configuran su filosofía, permitiendo percibir el sentido de pertenencia

Fundamentación legal

Ley Orgánica de Educación (LOE) (2009)

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV) (1999)

De acuerdo con la fundamentación legal de las Escuelas Técnicas Robinsonianas y Zamoranas los artículos en su mayoría coinciden con los de APEP, lo cual por una educación de calidad y gratuita para todos los ciudadanos dispuestos a participar en ella, así como el tiempo de duración, la organización y funcionamiento de dichos talleres. Se puede decir, que las dos modalidades se rigen por el mismo camino.

Estructura curricular

De acuerdo con las especialidades y menciones impartidas en esta institución, en el informe de la Asociación de Promoción de la Educación Popular presentado por Chirico y Otros (2003), se expresa lo siguiente:

Especialidades y menciones:

- Industrial
- Comercial
- Hogar
- Otras Electivas

Perfil del Egresado

En cuanto al perfil del egresado, los más relevantes presentados por Chirico y otros (2003), en el informe de la Asociación de Promoción de la Educación Popular, son los siguientes:

Capacitado en la globalidad de un oficio y con el deseo de demostrar los valores conexos a su capacitación.

Capaz de crear su propia fuente de ingreso y también de cambiar oficio.

Práctico en la gestión comercial de su empresa.

Capaz de intervenir en la toma de decisiones del grupo, orientar a los demás, así como desarrollar su creatividad en el campo tecnológico

Con una formación profesional que le permita adaptarse a los cambios científicos y tecnológicos, a la vez que atienda satisfactoriamente a las condiciones ocupacionales del país. Capaz de entender el trabajo como una producción de bienes y servicios para el beneficio de la comunidad, e intentar, través de él, de realizarse como persona útil. (ob.cit, p. 40), entre otros.

Interpretación de lo planteado

Luego de la revisión de ambas modalidades, se puede percibir que, partiendo de uno de los puntos más relevantes como lo es, las fundamentaciones legales de estas instituciones están sustentadas en la CRBV (1999), LOE (2009) y diversas resoluciones que se han venido dando a lo largo de su trayectoria como institución técnica en el país. De igual modo, la fundamentación pedagógica de las Escuelas Técnicas Robinsonianas y Zamoranas se apoyan bajo el enfoque constructivista, donde el estudiante es el actor principal del aprendizaje, aunque en cierto modo los docentes mantienen una posición ecléctica de acuerdo al grupo de estudiantes.

Sin embargo, las Escuelas Técnicas Robinsonianas y Zamoranas tienen una fuerte demanda en cuanto a este punto, ya que estas instituciones egresan técnicos medios capacitados en las áreas industrial, comercial y servicios

administrativos, la cual reciben una formación de 6 años, y además cuentan con el programa de pasantías que les brinda un desarrollo intelectual y laboral, ya que ponen en práctica todos los conocimientos adquiridos, proporcionándoles a los estudiantes la probabilidad de quedar fijos en las empresas donde se destaquen realizando las prácticas. Es fácil notar que la evolución o avances de estas escuelas va en función de los lineamientos que son recibidos desde los entes correspondientes y de cómo son empleados o aplicados en las instituciones.

Seguidamente, describir los elementos que conforman el modelo educativo de los Centros Talleres de la Asociación de la Promoción de la Educación Popular (APEP), los cuales se perciben bien distribuidos y establecidos como equipo de trabajo. Aunque no poseen todo el personal como en el caso de las Escuelas Técnicas Robinsionianas y Zamoranas, ya que estas instituciones son talleres de educación para el trabajo y no siguen los mismos lineamientos que las Escuelas Técnicas, ya que son consideradas como una educación no formal donde los estudiantes no son obligados a recibir este tipo de educación. A pesar de que estos centros talleres son subsidiados por el Ministerio del Poder Popular para la Educación más no están inmersos completamente en el mismo. De la misma manera, con la fundamentación pedagógica estos centros se enfocan en la teoría constructivista, donde el estudiante crea y construye su aprendizaje a través de la teoría y la práctica dentro de los talleres.

Con respecto al perfil del egresado de los talleres, se puede decir que es un programa completo que debe preparar profesionales técnicos bien

capacitados en las áreas en las que son formados, con la diferencia que no egresan con un título de técnico medio, ya que en los Centros Talleres APEP los egresados están formados bajo la concepción de aprender un oficio que les permita integrarse en el mundo laboral, formar su propia fuente de ingreso, así como a impulsarlos a seguir continuando sus estudios en otra institución de carácter técnico.

En este orden de ideas, se puede mencionar una gran diferencia entre el perfil que egresa las ETR y APEP, ya que las Escuelas Técnicas son instituciones que egresan técnicos medios capacitados para trabajar en cualquier campo laboral, aplicando las destrezas, habilidades y el conocimiento de lo que aprendieron dentro de estas instituciones. Mientras que en los centros talleres de APEP, los estudiantes aprenden un oficio que a futuro les permite desarrollarse como pequeños y medianos productores, a pesar que en estos talleres se les da las mismas herramientas que en las Escuelas Técnicas con la diferencia que la formación en estos talleres es pre-vocacional, pues, se atienden estudiantes de 1er año hasta 3er año, toda vez que, no están autorizados para egresar técnico medio, sin embargo poseen casi un conocimiento muy similar, de hecho están capacitados para insertarse en el campo laboral, solo que no poseen el título que los acredite como técnico medio.

De igual manera, las planificaciones se rigen por medio de competencias e indicadores, así como también el sistema de evaluación que se refleja por medio de la valoración cualitativa y cuantitativa lo que se puede concluir que van de la mano con todas las instituciones educativas adscritas al ministerio.

Conclusión

En correspondencia a la comparación entre un modelo educativo y otro (Escuelas Técnicas Robinsonianas y Zamoranas y la Asociación de Promoción de la Educación Popular - APEP), se puede concluir que las Escuelas Técnicas a pesar de tener otro objetivo y otra manera de formar a los estudiantes, tienen cierta relación con la modalidad de los Centros Talleres de la Asociación de Promoción para la Educación Popular, en cuanto a que, se cumple la misma función de egresar ciudadanos participativos y dotados de todas las herramientas necesarias para defenderse en el campo laboral atendiendo a las innovaciones de la tecnología.

En este sentido, se percibe que trabajan y planifican de acuerdo a los lineamientos procedentes por el Ministerio del poder Popular para la Educación en base a competencias e indicadores y proyectos, solo que cada institución le otorga un nombre en el caso de APEP se llama Proyecto Pedagógico de Taller. Al igual que los instrumentos de evaluación, se manejan los mismos, solo que en APEP tienen un instrumento específico para los estudiantes llamado el gráfico del progreso.

Por otro lado, en relación a las especialidades y menciones ofrecidas por ambas instituciones tienen ciertas diferencias en cuanto al objetivo de cada institución, pero al final ambas preparan a los estudiantes en las mismas áreas en este caso en el área Comercio y Servicios administrativos e Industrial.

Sin embargo se marca una diferencia entre una y otra, porque los Centros APEP, a pesar de no ser Escuelas Técnicas, imparten las áreas y hasta las asignaturas similares a las ETR, de hecho el conocimiento que recibe el estudiante se imparte prácticamente de la misma forma, ya que los estudiantes reciben sus clases en los talleres de manera teórica-práctica, con la diferencia que en la ETR se les brinda la oportunidad de realizar las pasantías y tienen la oportunidad de egresar como técnicos medios, pero si medimos en conocimiento, se puede decir que es altamente similar.

Referencias

- Chirico, E., Giffard, C., García, F., Rodríguez, N., Ruiz, Y., Rodríguez, F., Marcano, A., Andrade, J. (2003) *Aspectos Fundamentales de Apep. APEP: Asociación de Promoción de la Educación Popular*. Segunda Versión [Folleto]. Caracas- Venezuela.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 5.908 (Extraordinario). 15 de febrero de 2009.
- Gobierno del estado Yaracuy (2008). *Escuelas Técnicas en Venezuela. (2018)*. Disponible en: <https://yaracuy.gob.ve/web/noticias/more/16317-Venezuela-cuenta-con-287-escuelas-tnicasproductivas#:~:text=Venezuela%20cuenta%20con%20287%20escuelas%20t%C3%A9cnicas%20productivas&text=educaci%C3%B3n%20nacionales> [02/02/2023]
- Ley Orgánica de Educación. (2009). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela 2.635 (Extraordinario). 28 de septiembre de 2009.
- Mejias, A. y Taitt, O. (2006). *Escuelas Técnicas Robinsonianas*. Caracas: Ministerio del Poder Popular para la Educación.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2017). *Desglosar el Objetivo del Desarrollo Sostenible 4: Educación 2030, guía*. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246300_spa [04/02/2023]
- Resolución 238 (2002). Gaceta Oficial de Ministerio de Educación y Deportes 5596 (Extraordinario). 22 de julio 2002.

FRAUDE CIBERNÉTICO EN EDUCACIÓN: UNA MIRADA AL CIBERPLAGIO ACADÉMICO

CYBER FRAUD IN EDUCATION: A LOOK AT ACADEMIC CYBERPLAGIARISM

Yadira Corral

yicorral@gmail.com

ORCID 0000-0003-2236-1328

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

Itzama Corral

itzamacorral@gmail.com

ORCID 0000-0002-0433-0125

Departamento de Pedagogía Infantil y Diversidad. Facultad de Ciencias de la Educación Universidad de Carabobo. Valencia, Venezuela

Rocío Castro

rociocastro2812@gmail.com

ORCID 0000-0003-0650-1917

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

Recibido: 07/03/2023 - Aprobado: 21/05/2023

Resumen

En la redacción y presentación de trabajos académicos se asume la tradición de acreditar las fuentes utilizadas en su sustentación teórica y la responsabilidad bioética de eludir la comisión de plagio cibernético en los escritos. El presente artículo pretende realizar un análisis documental sobre el ciberplagio académico, sus tipos y cómo evitar este fraude académico y sus consecuencias bioéticas, basado en autores como Comas y Sureda, Roquet-García, Corral et al., entre otros. Con este propósito, se revisaron diversos documentos internacionales y nacionales que abordan el tema. Principal hallazgo: existe la necesidad de formar a docentes y estudiantes en la prevención y evitación del ciberplagio académico como práctica bioética y medida profiláctica en la academia.

Palabras Clave: Ciberplagio académico, fraude cibernético, plagio en educación, plagio cibernético.

Abstract

In the writing and presentation of academic works, the tradition of accrediting the sources used in their theoretical support and the bioethical responsibility of avoiding the commission of cyber plagiarism in the writings is assumed. This article aims to carry out a documentary analysis on academic cyberplagiarism, its types and how to avoid this academic fraud and its bioethical consequences, based on authors such as Comas and Sureda, Roquet-García, Corral et al., among others. For this purpose, various international and national documents that address the issue were reviewed. Main finding: there is a need to train teachers and students in the prevention and avoidance of academic cyberplagiarism as a bioethical practice and a prophylactic measure in academia.

Keywords: Academic cyber plagiarism, cyber fraud, plagiarism in education, cyber plagiarism.

Introducción

Sin lugar a dudas, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) e Internet nos brindan una amplia gama de posibilidades para acceder a ingente cantidad de información, favoreciendo la indagación académica. Proporciona a estudiantes y docentes, dadas las facilidades que brinda la Internet, un amplio rango de documentos generados a nivel mundial, nacional y local. Es decir, existe una disponibilidad de conocimiento muy variado y numeroso como nunca antes se había logrado y, por tanto, también hay mayor posibilidad de fuentes académicas ubicadas en localidades diversas; lo cual, trae consigo la oportunidad de incurrir en la práctica del ciberplagio o plagio cibernético.

Lo anterior, deja en evidencia que las TIC no siempre pueden valorarse de manera acertada y positiva. Es verdad que el acceso a la información a través de las TIC es más expedito y prolífico; también, ha hecho más fácil la comisión de plagio académico. En tal sentido, se percibe una mayor facilidad para incurrir en esta práctica deshonestas y vulnerar la tradición bioética de acreditar las fuentes consultadas en la realización de trabajos académicos. En el presente, al hablar de plagio se puede establecer sinonimia con ciberplagio, dada la práctica común de consultar Internet y se proceda a plagiar los contenidos obtenidos. Afirman Gallent y Tello (2017),

Las conductas de fraude académico en el marco de la educación superior son cada vez más evidentes y constituyen un problema de peso en el contexto educativo actual. Ya sea por desconocimiento o premeditación, el número de estudiantes que utiliza información en sus trabajos sin citar la

fuerza original va en aumento... y atendiendo al avance tecnológico experimentado en las últimas décadas, entenderemos (si bien no justificaremos) que las conductas plagarias se hayan multiplicado exponencialmente, convirtiéndose en una práctica habitual..., concretamente, en el campo educativo. (p. 92)

Posiblemente, analizando lo anterior, algunos de estos plagios se cometan sin premeditación; sin embargo, existen conductas plagarias que constituyen fraudes intencionales que vulneran las conductas éticas en educación.

Además, Rodrigues (2009) argumenta que algunos docentes pueden promover y abonar esta práctica fraudulenta de forma indirecta, cuando asignan trabajos que demandan escaso análisis o el nivel teórico es muy elevado; también, cuando no se orientan de manera precisa y hay escasa retroalimentación sobre los avances de trabajos académicos, con una evaluación superficial y poco razonada. En tal sentido, explica Rojas-Porrás (2012), los universitarios evidencian pocas competencias para localizar información académica relevante; realizan pocas citas de las fuentes de información debido a que los docentes no exigen que éstas sean mencionadas en sus escritos y tienen la creencia de que plagian poco. Por tanto, los docentes deben ofrecer retroalimentación precisa, brindar asesoría y orientación en normas de estilo y habilidades informacionales a los estudiantes,

Por su parte, Egaña (2012) afirma que el acceso actual a la información está casi al alcance de todos, esto hace que copiar sea más sencillo y, por ende, el ciberplagio académico ha aumentado. Añade que en estudios realizados en

varios países, más de 60% de los universitarios admiten haber incurrido en ciberplagio al presentar ideas como propias extraídas de textos en Internet. En secundaria, Solano (2020) indica: *"79,91% afirma que todo lo que hay en Internet se puede copiar, pegar y descargar, que no está mal ni ilegal hacerlo; mientras que 60,87% afirma que los maestros no les han enseñado... que es una referencia bibliográfica"* (p. 2). Reseñan Comas y Sureda (2007), la mayoría de estudios y análisis sobre ciberplagio arrojan que Internet -por la facilidad de acceso a los contenidos digitales- ha provocado el auge de ciberplagio académico, particularmente a nivel superior. Asimismo, Temiño (2015, citado por Gallent y Tello, 2017) expresa que la usurpación de trabajos académicos de otros es muy frecuente y es visto como un serio problema de la academia, dadas las implicaciones personales y legales de los transgresores. Estos estudios evidencian la proliferación del ciberplagio como un problema ético en el ámbito educativo.

Complementado lo anterior, el estudiantado demuestra (Díaz et al., 2020; Gallent y Tello, 2017; Solano, 2020) falta de una formación integral verdadera para la gestión adecuada de la información obtenida por medios electrónicos y carencia de valores bioéticos como respeto a la propiedad intelectual y deshonestidad; no percibe las limitaciones verdaderas del significado de plagiar, muestra carencias en el dominio de las normas de estilo para la presentación de escritos académicos y da poca importancia a las posibles consecuencias que podrían acarrear el fraude y las conductas deshonestas en la academia. Es decir, los estudiantes no concientizan que al cometer ciberplagio: dejan de adquirir conocimientos necesarios para su futuro profesional, conlleva a un déficit de competencias informacionales, entran en una dinámica deshonesto alejándolos de los objetivos formativos previstos e

impactan desfavorablemente la integridad académica en contextos bioéticos y legales.

Por otra parte, algunas prácticas asociadas al ciberplagio académico, identificadas por García et. al., (2013), son: *“pasarse los trabajos entre alumnos. Mal uso de las referencias y citas. Compra-venta de trabajos. Copia íntegra de trabajos descargados de Internet”* (p. 6). En Cuba, Díaz et al. (2020) constataron como formas más frecuentes de ciberplagio entre estudiantes: (a) parafrasear fragmentos de textos situados en la red sin dar crédito a la fuente; (b) copiar parte de obras académicas ajenas en la red dándolas como propias; (c) falencias en el empleo de las normas de citación y referencias; (d) no citar la fuente de ideas ajenas tomadas textualmente de trabajos situados en el ciberespacio; (e) usar partes de un trabajo ya presentado por el propio estudiante (autoplagio); (f) citación de fuentes digitales inexistentes y (g) información inexacta sobre fuentes.

Algunas de estas acciones fraudulentas, se relacionan con el ciberplagio accidental, motivado a desconocimiento de las normas de estilo. Queda claro que el ciberplagio realizado con la intención de defraudar, como la compra de investigaciones y la suplantación, necesita un tratamiento punitivo. Pero, cabe acometer acciones correctivas cuando se evidencia ignorancia de las normas o descuido al momento de redactar los papeles de trabajo.

En Venezuela, liceos, tecnológicos y universidades no escapan de esta tendencia. A través de su experiencia las autoras del presente estudio,

identificaron en productos aprendizaje escritos: inserción de contenidos copiados provenientes de Internet sin reconocimiento de la autoría original de éstos; falsa citación; copias manifiestas de trabajos ajenos; uso desacertado de normas de estilo (Normas APA, de Vancouver u otras); adulteración de datos; adjudicación de autoría falsa; entre otros.

Conforme a lo anterior, el presente artículo pretende realizar un análisis documental sobre el ciberplagio académico, sus tipos y cómo evitar este fraude académico y sus consecuencias bioéticas. Con este propósito, se revisaron diversos documentos internacionales y nacionales que abordan el tema.

Argumentación y disertación

Caracterización del ciberplagio

La palabra *plagio* se deriva del vocablo griego *plágios (πλαγίος)* que significa **engañosos** y del latín *plagiare* cuyo significado es **copiar** o imitar una obra artística o literaria ajena presentándola como si fuera propia (Roquet-García, 2010). Corral et al. (2016) definen al plagio como *“la réplica o copia y adjudicación de autoría de un trabajo, documento u obra como si fuera propia, sin serlo; pueden ser textos, imágenes, datos, etc.”* (p. 2). En general, el plagio es un comportamiento antiético y deshonesto porque al copiar o apropiarse de ideas de otras personas y hacerlas pasar como propias es una forma particular de hurto (Casasola, 2015; Díaz et al., 2020). Plagiar implica robar ideas, adjudicarse conocimiento que no es propio del plagiario, afectando negativamente el espíritu de la academia.

En este contexto, Comas y Sureda (2007) arguyen que el ciberplagio (plagio cibernético) involucra el uso de las TIC (principalmente Internet y los recursos asociados a esta) para el plagio total o parcial de trabajos académicos, lo que involucra localizar y presentar textos, ideas, teorías u otros contenidos como propios, sin serlo. Vale acotar, Internet ha revolucionado positivamente los procesos educativos, pero se cuestiona el uso que hacen algunos estudiantes y académicos de las fuentes cibernéticas e informaciones digitales disponibles en la web; dada la amplia proliferación del ciberplagio (cyberplagiarism, en inglés) como práctica bioética y académicamente deplorable.

Tipos de ciberplagio

En principio, se diferencian dos tipos básicos de ciberplagio (Comas y Sureda, 2007; Corral et al., 2016): ciberplagio intencional y ciberplagio no intencional o accidental. Partiendo de esta clasificación y ampliando el contenido, se puede tipificar al ciberplagio académico (Comas y Sureda, 2007; Corral et al., 2016; Díaz et al., 2020; Roquet-García, 2010; Rojas-Porras, 2012) de la siguiente manera:

- **Ciberplagio premeditado o intencional.** Una persona se apropia de una porción o la totalidad de una obra como si fuera propia, sabiendo que incurre en una conducta antiética. Éste es uno de los ciberplagios considerado de los más graves, dadas sus repercusiones legales. Entre ellos, se distinguen:
- ***Plagio por adjudicación indebida.*** Una persona hace entrega de un documento elaborado por otra persona y se atribuye su autoría. Usualmente, el autor original no está enterado del hecho. Sin embargo, no siempre es el caso; también ocurre el intercambio de trabajos.

- **Plagio Collage, copy-paste o “cortar y pegar”.** Se procede a la copia literal de fragmentos y/o párrafos de diversas fuentes extraídas de Internet, se pegan y presentan en un documento como propio. Es uno de los plagios más generalizados y se detectan en escritos tanto de estudiantes como de docentes.
- **Autoplagio o fraude de reciclaje.** Consiste en duplicar una publicación, parcial o totalmente, de un documento propio como si fuera inédito pero que ya ha sido publicado o un nuevo documento con un mismo contenido sin autocitarse. Algunas personas no consideran esta acción como plagio.
- **Falsificación o fabricación de datos.** Se reportan datos “*que no se obtuvieron, buscando que coincidan con los resultados deseados o para dar una imagen positiva de la investigación*” (Corral et al., 2016, p. 4).
- **Citación incorrecta.** Inclusión de referencias o fuentes sin que se hayan consultado y que se han extraído de otro documento con la intención de abultar la lista de referencias.
- **Colusión, falsa autoría o autoría ficticia.** Incorporación como autor de alguien que no ha participado en la realización de la investigación.
- **Citas inventadas.** Colocación de citas inexistentes.
- **Copia de una traducción.** El escritor se apropia de un texto traducido de otro idioma por alguien más.
- **Suplantación o autoría por pago.** Compra-venta de trabajos originales. Actualmente, se habla de cbersuplantación, trabajos elaborados por expertos.
- **Ciberplagio involuntario, accidental o no intencional.** Cuando el autor incurre en plagio no deliberado porque desconoce o presenta falencias en el uso de las normas de estilo para citar o hacer referencia de documentos. Entre otros, se tienen:

- **Plagio directo o citación omitida.** Se omite accidentalmente la autoría en una cita textual o paráfrasis, es decir, no se indica la cita textual y se presenta como original. Esto puede evidenciar desconocimiento de las normas de estilo.
- **Plagio por el uso inadecuado de paráfrasis.** Hay dos subtipos: (a) cuando se indica la fuente y el texto original se presenta con escasas modificaciones, sin que ello se constituya en paráfrasis y (b) cuando se desvirtúa una cita en el parafraseo; es decir, lo expresado no se corresponde con la idea original.
- **Plagio complejo usando una referencia.** Se señala de manera inexacta las páginas o la ubicación de la fuente. Se caracteriza por la ausencia de comillas en palabras y/o frases de la cita textual original.
- **Referencia perdida.** Se coloca una referencia en un párrafo, frase u oración que no corresponde con la fuente original.
- **Plagio con comillas sueltas.** Parte de la cita se excluye de las comillas o éstas no se abren o se cierran al inicio o final de la misma.
- **Copias no autorizadas.** Se toma algún documento de la Internet y se utiliza sin haber solicitado la autorización del autor y/o del editor.

Prevención del Ciberplagio Académico

Para prevenir y evitar el ciberplagio académico, Comas y Sureda (op. cit.) explicitan tres líneas de acción básicas:

- **Regulación Punitiva.** Para disminuir el ciberplagio es preciso establecer normas y sanciones claras; y establecer estrategias de difusión e intervención para prevenirlo.

- **Información y concienciación.** Concienciación contra el plagio cibernético de estudiantes y profesores, informando por diversos medios las consecuencias de su comisión y cómo evitarlo.
- **Formación dirigida al estudiantado y profesorado.** Atacar el ciberplagio académico desde la formación de valores bioéticos y dotando a docentes y estudiantes de competencias informacionales en búsqueda de información en el ciberespacio, redacción de trabajos académicos y uso normas de estilo para citación de autores.

Ahora bien, así como es vital el conocimiento del profesorado sobre los tipos de ciberplagio, también amerita se reconozca cuándo no lo hay. En tal sentido, la paráfrasis no se considera plagio *“cuando el argumento del original se reescribe con palabras diferentes al texto original”* (Corral et al., 2016, p. 7). Además, al citar conocimientos de dominio público no requiere se indique la fuente, *“sin embargo, si ya se encuentra escrito algo sobre él, hay que cuidarse que no existan coincidencias textuales entre ambos”* (ibídem). Para cumplir con la tradición académica de reconocer el mérito de los autores e investigadores.

Responsabilidad Bioética

La sociedad actual demanda la formación de humanística y bioética de los futuros profesionales. En este sentido, Yacarini (2014) caracteriza a la bioética como una disciplina científica de carácter disciplinario referida a la orientación ética de las conductas acordes a principios que promueven la dignidad del ser humano. Señala León (2014), la bioética considera la relación entre seres humanos y conlleva una responsabilidad por encima de obligaciones impuestas. Por lo cual, las instituciones de educación superior deben

promover en los estudiantes, dentro de una enseñanza bioética, la incorporación a sus experiencias educativas, personales y profesionales comportamientos de respeto a la otredad y sus derechos.

Asimismo, la bioética se refiere a la cultura de la responsabilidad personal y con la vida. Una educación bioética (Fuentes y Corral, 2018) requiere estimular en el aprendiente la concepción de un ejercicio académico y profesional en el que lo bioético sea rutinario. Con una cultura investigativa basada en los principios éticos/bioéticos. Ello incluye dar crédito a los autores y sus ideas, cuando se redactan reportes o informes de investigaciones.

En consecuencia, una educación basada en la responsabilidad, orientada a la formación de personas respetuosas de los otros, con conciencia y actitudes cónsonas con la eticidad (carácter de ser ético) de por vida. Sin mirar las posibles actuaciones coercitivas y/o punitivas que pudiesen aplicarse. Se trata no solo de acatar las normativas, es practicar una ética comportamental, una ética para y de vida. Apropiarse de la responsabilidad de las propias acciones y actividades con carácter ético, sin transgredir los derechos ajenos.

Reflexiones finales

El ciberplagio académico, amerita sea considerado como un problema altamente relevante dentro del contexto general de la academia. En tal sentido, es necesario sea combatido en todas las asignaturas que conforman los pensos académicos y no exclusivamente en aquellas asociadas a metodología de la investigación, así se favorecería la apropiación del manejo habitual de las mismas y la reducción de errores en su uso al redactar trabajos académicos.

En la prevención, es pertinente formar a la totalidad de docentes y estudiantes en el manejo adecuado de las normas de estilo institucionales, para citas textuales y de referencia dentro de la formación de competencias investigativas e informacionales, como práctica académica profiláctica. A través de la exigencia del uso apropiado de esas normas y enfatizar la importancia del comportamiento bioético al acreditar a los autores consultados.

Es recomendable entrenar a la totalidad del profesorado en la detección e identificación del ciberplagio y de las causas inmersas en su comisión, dada su importancia en la prevención del mismo como práctica habitual. Crear protocolos de detección de plagios, a ser utilizados por los docentes de manera cotidiana, como herramienta de evaluación de todos y cada uno de los trabajos académicos que involucren la consulta de documentos escritos y la redacción de manuscritos, sin segregar áreas de conocimiento abordadas por los noveles investigadores.

Referencias

- Casasola, W. (2015). "La sabiduría virtual: el ciberplagio universitario". *Revista de Lenguas Modernas*, (N° 23, p. 429-433). Disponible en: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/rlm/article/view/22364>
- Comas, R. y Sureda, J. (2007). "Ciber-Plagio Académico. Una aproximación al estado de los conocimientos". *Revista Textos de la CiberSociedad*. (N°10). Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/52009644_Ciber-Plagio_Academico_Una_aproximacion_al_estado_de_los_conocimientos
- Corral, Y., Franco, A. y Corral, I. (2016, octubre 17 al 19). *Plagio Académico: Engaño o Ignorancia de las Normas*. [Ponencia]. 1^{er} Congreso Internacional Investigación en Educación y II Jornada Divulgativa de Producción Intelectual de Profesores e Investigadores de la Facultad de Ciencias de la Educación- UC. Venezuela.

- Díaz, E., Díaz, J., Gorgoso, A., Sánchez, Y., Riverón, G., Santiesteban, D. y Terrero, N. (2020). "Ciberplagio académico en la praxis estudiantil". *Revista de Investigación en Tecnología de la Información*. (Vol. 8, N° 16, p. 1-9). Disponible en: <https://doi.org/10.36825/RITI.08.16.001>
- Egaña, T. (2012). "Uso de bibliografía y plagio académico entre estudiantes universitarios". *RUSC Universities and Knowledge Society Journal*. (Vol. 9, N°2, p. 18-30). Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78023425003>
- Fuentes, N. y Corral, Y. (2018). Bioética y cultura investigativa en el ámbito universitario: Su impacto en el ejercicio de la ciudadanía. *Revista Ciencias de la Educación*. (Vol. 28, N° 51, p. 408-433). Disponible en: <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/51/art20.pdf>
- Gallent, C. y Tello, I. (2017). "Percepción del alumnado de traducción de la Universidad Internacional de Valencia (VIU) sobre el ciberplagio académico". *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*. (Vol. 11, N° 2, p. 90-117). Disponible en: http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S2223-25162017000200007&script=sci_abstract
- García, J., Llorente, M., Roldán, R. y Zorío, C. (2013). *Ciberplagio académico*. [Ponencia]. III Jornadas de Extensión Universitaria UNPA. España. Disponible en: <http://mc142.uib.es:8080/rid=1NN31QFPL-F1V30L-23P/CIBERPLAGIO%20ACAD%C3%89MICO.pdf>
- León, G. (2014). "Bioética y educación: educación para la bioética". *Producción + Limpia*. (Vol. 9, N° 2, p. 23-35). Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5001932>
- Rodrigues, R. (2009, septiembre 16). *El ciberplagio y cómo enfrentarlo*. [Blog]. Documento disponible en: <http://blog.uca.edu.ni/renata/2009/09/16/el-ciberplagio-y-como-enfrentarlo/>
- Rojas-Porras, M. (2012). "Plagio en textos académicos". *Revista Electrónica Educare*. (Vol. 16, N° 2, p. 55-66). Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194124286004>
- Roquet-García, G. (2010). *Fraude y plagio académico en los ambientes virtuales de aprendizaje*. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Documento disponible en: <https://portafolis.urv.cat/artefact/file/download.php?file=12835&view=3272>
- Solano, E. (2020). "Ciberplagio académico como desafío en la competencia informacional en estudiantes del segundo ciclo de nivel medio de la modalidad académica". *Revista de Investigación y evaluación educativa*. (Vol. 7, N° 2, p. 37-59). Disponible en: <https://revie.gob.do/index.php/revie/article/view/4>
- Yacarini, A. (2014, agosto 25 al 27). *Bioética, formación y educación*. [Ponencia]. XIX Congreso Internacional Ciencia y Vida. Arequipa, Perú: Universidad Católica San Pablo - Universidad Libre Internacional de las Américas. Disponible en: www.ulia.org/ficv/Arequipa2014/arequipa.htm

METAMORFOSIS SOCIAL DEL SER UN DESAFÍO POR UNA EDUCACIÓN RURAL TRANSFORMADOR

SOCIAL METAMORPHOSIS OF BEING A CHALLENGE FOR A TRANSFORMING RURAL EDUCATION

Juan Ramón Hidalgo Valderrama

juanrahidalgo71@gmail.com

ORCID 0000-0003-3052-7607

Programa de Postgrado. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Bruzual, Venezuela

Recibido: 11/11/2022 - Aprobado: 27/01/2023

Resumen

El presente artículo tiene como propósito dilucidar una metamorfosis social del ser. Un desafío para una educación rural transformadora. La educación es un fenómeno amplio y complejo del ser humano como impulso formativo del nuevo ser, emergiendo en el presente de esa metamorfosis para el futuro inmediato, como vehículo de una nueva visión del sujeto humano con racionalidad epistémica, que se transforme, desde un diálogo argumentativo, dialectico, interpretativo de la metamorfosis educacional hoy en las escuelas rurales que queremos; en los avatares de la globalización. Los seres humanos son esa red dinámica de interacciones enfocados en la formación para trascender en lo cognitiva del ser autopoietico, debemos ser transformadores para no quedarnos en desventaja en el mundo académico de conocimientos.

Palabras clave: Metamorfosis social, ser, educación rural.

Abstract

The purpose of this article is to elucidate a social metamorphosis of being. A challenge for transformative rural education. Education is a broad and complex phenomenon of the human being as a formative impulse of the new being, emerging in the present from this metamorphosis for the immediate future, as a vehicle for a new vision of the human subject with epistemic rationality, which is transformed, from an argumentative, dialectical, interpretative dialogue of the educational metamorphosis today in the rural schools that we want; in the vicissitudes of globalization. Human beings are that dynamic network of interactions focused on training to transcend the cognitive of the autopoietic being, we must be transformative so as not to be at a disadvantage in the academic world of knowledge.

Keywords: Social metamorphosis, being, rural education.

Exordio

En la actualidad existen grandes avances científicos tecnológicos, educativos, que generan en el ser humano una gran gama de cambios profundos en la enseñanza, donde el docente predisponga una visión prospectiva presente y futura; hoy tiene que transfigurarse o construir una metamorfosis de una pedagogía integral con la necesidad de ampliar una progresión de conocimientos en los estudiantes del ecosistema rural con capacidad de tener esa metamorfosis constructiva para la vida, que dignifique la educación rural con una nueva perspectiva de disciplina innovadora; (conocer, construir y hacer).

En el mismo orden de ideas, el presente artículo pretende dilucidar una metamorfosis social del ser. Un desafío por una educación rural transformadora, que trascienda en lo temporo- espacial, al respecto, Morín (2006) sostiene que se trata de *“de reintegrar al hombre al cosmos (physis), reintegrar al hombre a la biología (bios), reintegrar el hombre a la cultura (antropo-sociología), y al mismo tiempo mostrar su relación diferenciadora con esas fuentes que lo constituyen.”* (p.54). Es decir, repensar o reinventar una educación rural desde subjetividades epistemológicas, y cotidianidad, creencias e imaginarios como idiosincrasias que se transfigure en pro de los avances de la globalización.

La educación como fenómeno es amplio y complejo transformador de los seres humanos como impulso de crecer como un nuevo ser, que emerge en el presente, además, comprender esa metamorfosis para el futuro, donde la

transformación social sea el vehículo con la capacidad de alternar en una nueva visión del ser humano con racionalidad, epistémica (sensible) que transite y dinamice en los estudiantes un contraste futurista y dejar atrás el tradicionalismo, es decir, un estudiante innovador creando una metamorfosis en las instituciones una gestión del conocimiento trascendental humanista de proyección al futuro inmediato.

Al mismo tiempo, sucede que los docentes seguimos siendo seres repetidores de la didáctica, debemos emprender una nueva forma de enseñar en las aulas, con una concepción holística, de pensar críticamente para un nuevo discernimiento argumentativo de los educandos que tengan la capacidad de confrontar los saberes unos con los otros en el proceso educativo en un futuro inmediato, en lo que refiere, Morín (2006) manifiesta que *“la emergencia de una nueva manera histórica de ser, que posibilite la transformación de la hominización en humanidad.”* (p.59). Esto implica que tenemos que ser más humanistas, para la transformación de la educación como fenómeno social sobre sus acciones e ideas cognitivas que trasciendan en el futuro inmediato, en ser personas humanas con sensibilidad, en pensar en los otros en la convivencia como seres sociales.

Es evidente entonces, repensar o reinventar con reflexividad los constructos epistémicos sobre los desafíos de una educación del futuro, concibiendo una nueva cosmovisión didáctica del presente, que nos transforme en seres innovadores, e integrales en la educación, con un proyección prospectiva, de converger en una dialéctica, argumentativa, interpretativa de la metamorfosis educacional para los estudiantes de hoy en las escuelas rurales que queremos,

se cultive una pedagogía que contribuya en la construcción de nuevos conocimientos enfocados a formar para la vida.

Dadas las condiciones que anteceden, la metamorfosis social o educacional debe contribuir a un nuevo aspecto cultural transformador, como ocurre en el proceso de transformación de la (mariposa), de allí que, Morín (2006) refiere que *“Para entender que es una metamorfosis, pensemos en aquello que transforma la oruga en libélula (mariposa)...”* (p.65). Es imprescindible esa transformación metamórfica, como ese isomorfismo (igual o semejante) de la educación, en (conocer, construir y hacer), con dicho trinomio axiomático, en el presente para un futuro trascendente con conocimientos para la vida.

Habría que decir también, que la educación rural requiere un cambio estructural en su currículo para que exista esa transformación en los estudiantes, y los docentes como enseñantes, amplíen esos cambios, al respecto, Hidalgo (2017). Sostiene que *“la educación rural es una simbiosis de conocimientos que debe trascender en los nuevos tiempos de accionar en una nueva educación transformadora, para una ruralidad progresista”* (p.89). Es decir, en la educación rural de hoy, solo imparte contenidos, debemos partir de un nuevo enfoque constructivo del contexto, partiendo de un empoderamiento social, dialectico, y un pensamiento crítico de una nueva manera de pensar, para navegar en la formación de lectores idóneos, capaces de construir seres autopoieticos (auto-productivos), hábiles en la investigación, de resolver problemáticas en el contexto.

La educación es un proceso racional que responde a una metamorfosis, del ¿qué? y al ¿para qué? del proceso educativo, que sea capaz de ser un fenómeno metamórfico, por ello, Colom y Núñez Cubero (2011) manifiestan que *“educar es desarrollar un proceso permanente “mediante aprendizaje” de formación personal, social y cultural orientado por un sistema axiológico y moral que propicie la capacidad crítica y de adaptación innovadora en el hombre”* (p. 22). En el mismo orden, Hidalgo (2017) refiere que *“La educación es un fenómeno social, dinámico, transformador que le permite al ser humano las transformaciones que demande la sociedad sobre el desarrollo social de la persona.”* (p. 72). La educación rural debe emplear, a la hora de la intervención, de sus criterios para la racionalidad socio educativa e investigativa. Asimismo, la educación rural es una acción deliberativa e intencional dirigida a optimizar las capacidades propias del aprendiz y el profesional de la docencia en el presente y futuro próximo.

Sobre la base de las consideraciones anteriores, el desafío del venezolano está claro en aprender-aprender en el convivir implica el ser, hacer, saber, construir y sentir; una unidad, no obstante, la escuela rural olvidó este precepto, por cuanto en ella se aletargan las vidas sobre edificaciones de un mundo construido en reproducciones y representaciones, donde debe existir una mente ordenadora, además, la educación debe ser transformadora, puesto que no se fundamentan los procesos de construcción de la identidad personal, socio cultural, de la comunidad, enervando su arraigo cultural en el espacio social de una metamorfosis educacional de los estudiantes y docentes.

La aventura de comprender la educación rural

Hoy en día comprender la educación rural es un gran desafío, muchos educadores tienen ideas constructivas e interesantes para el crecimiento y gestión del conocimiento de productividad intelectual como esa aventura necesaria ante los avatares de la globalización, pero también es necesario partir de lo local y trascender en ese trasfondo cognitivo de los docentes y estudiantes de hoy como seres capaces de romper los paradigmas tradicionales e imaginar y ser intuitivos en un nuevo mundo posible. Además, construir alternativas pedagógicas en vez de formar ideologías socialistas, es necesario abalanzarse a las ciencias, en busca de construir el currículo oculto en las instituciones que tienen concepciones epistémicas del proceso educativo del presente y futuro anhelado.

En este mismo orden y dirección, no podemos dejar de imaginar y despertar la curiosidad en nuestros estudiantes del campo, que despierten esa raíz del saber que se metamorfosea para trascender en el futuro educacional, a todo esto, Morín (2006) refiere que todo eso permite, *“Comprender esta aventura y su posible destino es el desafío principal de la educación planetaria”* (p.60). Lo que hace posible un desafío para dilucidar con creatividad en los estudiantes, docentes y una comunidad activa para que germinen acciones del dinamismo en la investigación y comparar la aventura de la realidad cotidiana, en las ciencias para tener una visión de investigador en la racionalidad de la educación rural.

Al mismo tiempo, la necesidad de comprender la red dinámica de la aventura social de la imaginación de los educandos en la búsqueda constante de su curiosidad por la investigación, como el auge cognitivo de los avances educativos, a todo esto, Maturana (2003) refiere que *“es comprender un conocimiento que a su vez es una nueva percepción para mirar a través de ella nuestro mundo”* (p.24). Ese acontecimiento de comprender una cosmovisión del mundo como cambio estructural de la metamorfosis de la sociedad, a modo de conocer, construir y hacer, donde se desarrolla la construcción del conocimiento de los estudiantes en conjunto con sus enseñantes.

En ese mismo sentido, la aventura de la comprensión es un conocer generador que debe reflejar en los docentes ese entramado de razonamientos para un diálogo constructivo que luego busca determinar en los estudiantes esa dialéctica de un pensamiento crítico, por ello, Morín (2006) manifiesta que *“hay que comprender la vida como emergente de la historia de la Tierra y a la humanidad como emergente de la historia de la vida terrestre”* (p.60). Todas las comprensiones emergen como una construcción de sensibilizar esa emergencia, como la educación rural transformadora en formar conocimientos, a través de la reflexividad crítica, con razonamientos para la vida.

Pensar y repensar una sociedad metamórfica en la educación rural

Para pensar y repensar la sociedad metamórfica, es importante la unidad de ser y pensar supone la coincidencia preestablecida de la esencia y la existencia, a saber, que todo lo que puede ser pensado existe y que todo lo que

coexiste debe ser racional en virtud de su cognoscibilidad en el plano de la metamorfosis social de los seres humanos, al respecto, Morín (2006) manifiesta que: *“las metamorfosis de las sociedades agrarias a las sociales históricas, fueron productos de procesos en gran medida inconscientes”* (p.67). En ese proceso del preexistir para contribuir con la evolución histórica de la diversidad de surgir la comprensión como necesidad, de seres autopoieticos, que al mismo tiempo confiere su dignidad para educarse, en la convivencia del ser humano como existencia biológica, molecular y auto productiva.

En el mismo orden, las metamorfosis sociales en el ser humano como los aspectos que generan funciones axiomáticas en el cambio de la vía, de la trayectoria de la guía social, para, Morín (2011) refiere que:

Para ir hacia la metamorfosis, es preciso cambiar de vía. Pero si bien parece posible modificar ciertas trayectorias y corregir ciertos males, no podemos ni siquiera frenar la ola técnico-científico-económica y de civilización que está llevando a nuestro planeta al desastre. (p.33)

Se nos presenta un gran desafío en las normativas que el ser humano debe recorrer en las vías para el futuro de la humanidad como esa representación social de la existencia humana, en su esencia del ser sin llegar a un desastre planetario de grandes proporciones.

Habría que decir también que un ser humano gestándose en y por ser un pensador en formación debe revisar su capacidad de pensar y repensar la

educación que tenemos, ubicarnos en la vía de recapacitar sobre una concepción epistémica científica del conocer y el construir un hacer de los conocimientos socio pedagógicos, por ello, Bachelard (2000) refiere *“La imaginación trabaja a pesar de las oposiciones de la experiencia”* (p.129). Debemos trazarnos el camino ideal en los pensamientos futurista de los nuevos educandos, que conciban la imaginación con las habilidades, destrezas como experiencia y esencia humanista de un ser activo en sus diversas acciones educativas que construyan y autoconstruyan las necesidades socio educativos con pertinencia sobre la capacidad de conocimientos para ecologizar el pensamiento.

Educación rural humanista del futuro.

La educación rural en el futuro debe generar una dialéctica de incidencias que construya saberes y conocimientos en la educación ha sido estandarizada y universal cuando se centra en lo local deja ver mundos de vidas diversos y amplios ambages culturales, a todo esto, Morín (2010), Asume como el Tercer Saber: Enseñar la condición humana donde asevera que *“La educación del futuro debe ser una enseñanza primera y universal centrada en la condición humana”* (p. 51). Una educación rural constructiva desarrollada a partir de la comprensión del ser y su guardián holístico el ser humano, lo cual involucra un discernimiento de una visión de la persona como ser multidimensional reconociendo así su complejidad. Además, un educador debe formarse en el reconocimiento de manejo de saberes y haceres sustentados en la condición humana.

Entre los aspectos esenciales de un educador formado desde el respeto a la condición humana: con un deber fundamental en el proceso educativo que lleva a cabo, porque formar a otros es mediar en la manera de ser y actuar, este es un sumario en el que interviene la razón, con una nueva racionalidad, como la sensibilidad. Un docente debe ser comunicativo a las vivencias afectivas de sus estudiantes, estar dispuesto a comunicarse asertivamente con ellos, a transmitirle con entusiasmo y calidez que la experiencia de aprender es vital, que el conocimiento les desarrollará y los hará alcanzar altos niveles de perfeccionamiento.

Repensar lo humano en la educación rural del presente

Por lo que se refiere a, repensar el discernimiento de la educación rural desde lo humano genera una multi-dimensionalidad, de saber pensar para concebir una educación socializadora desde lo local hasta lo global, que interactúen en una dialéctica epistémica desde un trasfondo de reflexión con una formación de la racionalidad del ser, de la relación de las partes y del todo, como señalan Morín y Delgado (2014).

*Para abrir caminos a la metamorfosis de la humanidad
requerimos reinventar la educación, o lo que es lo mismo,
avanzar por la vía que enlaza la ciudadanía con la
transformación de la política y las reformas del pensamiento
y la enseñanza. (p.11)*

Como señalan los autores citados, la reforma implica un gran andamiaje de concepciones y percepciones para comprender la degradación del sistema, donde el saber pensar implica un entramado de conocimientos, donde

elementos que caracterizan la evolución de la humanidad, la educación, simboliza la transformación hacia una praxis pedagógica cambiante, generando una nueva escuela, convirtiéndose en la idea de resignificar la docencia lo que comprende la transformación de una pedagogía humanista desde el ámbito local hasta el global de los conocimientos científicos donde lo importante es redescubrir aquellos rasgos en virtud de los cuales se llaman científicos a diversos campos sociales y educativos.

En esta situación existe una gran tendencia a identificar la capacidad de la enseñanza con el uso de procedimientos donde la educación es un arte, a pesar que la cotidianidad converge en una red dinámica en el tiempo. Por ello, Tardif (2004) expresa que *“los docentes utilizan en sus actividades cotidianas conocimientos prácticos que provienen del mundo vivido, de los saberes, de sentido común, de las competencias sociales”* (p.100). Es decir, nos encontramos ante la exigencia de formar en los estudiantes, las actitudes, en el ser hacer de las vivencias y cotidianidad, en el arte de educar con un sentido complejo y argumentativo para la transformación de la educación desde una contextualización dialéctico social de la condición humana.

El dialogo en la educación rural de hoy y del futuro

El acto educativo se teje y entreteje a través del diálogo de significados contruidos del mundo de la dialogocidad, donde cada uno puede servir de espejo frente a las propias formas limitantes y paradigmáticas de construir la realidad social de la educación rural; en una búsqueda continua de saberes que permitan a los sujetos comprender y actuar de manera pertinente a su período temporal y necesidades de nuestro tiempo, nos hace un llamado a

construir conocimientos, en el vivir y convivir también de la singularidad en la reconstrucción de un acto educativo con sentido, no sólo en el existir de los individuos puestos en escena (enseñante y aprendices), sino también que responda a las necesidades del tiempo presente, para un futuro prometedor.

Como puede observarse, no se enseña a investigar a los estudiantes en la educación rural de hoy, tampoco se enseña a construir conocimientos desde una condición estética de la facticidad del diálogo con la interpretación discontinuista del progreso de la ciencia, a todo esto, Morín (2006) señala que *“Sólo la dialogización entre la dimensión prosaica y la dimensión poética de la realidad nos dará una existencia completa, integral” (p.61)*. A pesar, de aun cuando emergen nuevos ideales de variaciones sobre la dialogicidad de infinidad de propuestas de reformas del sistema educativo lo que refleja que los cambios que se han introducido los efectos no son los deseados, que la educación es versátil y dialéctica, al igual que la realidad social e implica una concepción de vida del ser.

Hay que mencionar, que la educación rural venezolana ha devenido en un gigantesco fraude con respecto a las expectativas esperadas por ello resulta interesante la metamorfosis como desafío social en la educación sobre el diálogo como medio dialectico-argumentativo, al respecto, Habermas (1992) refiere que *“El diálogo internalizado no puede ser constitutivo de un entendimiento por medio de significados idénticos, porque la participación en diálogos reales o externos exige ya la utilización de símbolos lingüísticos” (p.24)*. Es decir, la ciencia pedagógica no puede ser construida simplemente pidiendo prestadas las técnicas a otras ciencias, es ubicarnos en

un contexto original y toda educación es un modo de práctica inteligente o improvisada, rutinaria, de igual manera, tenemos que distinguir entre las fuentes de la ciencia pedagógica y el contenido científico de una educación transformadora.

Se debe agregar que, la praxis educativa viene a ser el hecho de una fuente dentro de los problemas de la educación, como todos los métodos, además, todos los hechos y principios relacionados con ellas son las fuentes del contenido científico; asimismo, la dinámica educativa que actualmente vive Venezuela lleva implícita procesos de transformación en correspondencia con los propósitos de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999); en todo ese episteme técnico, científico, en sus diferentes dimensiones política, sociocultural y didáctica. También, donde la interacción entre el docente y discente va mucho más allá, de comprender la praxis educativa como una actividad dinámica, sistemática, reflexiva, en el desarrollo y transformación social que exige el país.

Significa entonces, que se reconoce la innegable necesidad de emprender una profunda transformación en el sector pedagógico que conduzca a cambios; necesitamos un sistema educativo articulado en todos sus niveles y modalidades, asumiendo una actitud crítica, constructiva y reflexiva, como lo señala, Morín (2006): *“Se trata de hacer una opción por el hombre sin que eso signifique que se esté afirmando un antropocentrismo”* (p.54). Es decir, generando la significación de la educación rural para desarrollar en las personas un saber ético y emocional que les permita orientar sus acciones en un sentido de racionalidad, además, la modernización de la educación rural no

debe desperdiciar el desarrollo ético del ser humano; en el marco de las transformaciones del ecosistema rural, cuyas demandas trascienden y contribuyen a impulsar procesos que permitan realizar abordajes cónsonos con los escenarios de la educación rural.

Es necesario recalcar que, uno de los esquemas epistemológicos más profundamente arraigados al crecimiento del saber de la transformación racional o estética de la educación rural, así que con la naturaleza del conocimiento humano como eje significativo del conocimiento científico de sumergirse en la subjetividad donde la realidad es una construcción social que a su vez permite y constituye a la polis, una concatenación de dimensiones y multi-dimensiones con la condición del acoplamiento estructural produzcamos ideas constructivas, donde, la ciencia se refiere a fenómenos, cognitivos, en el trasfondo como actividad biológica científica del ser humano.

En el mismo orden, desde el ámbito de especificidad del aula rural como lugar de encuentro dialéctico reflexivo que instauren el proceso investigativo, cuya praxis educativa se inserte en la subjetividad y el diálogo tendiente a formar permanentemente desde la reflexividad e integralidad del ser; entretanto, Morín (2006) refiere que *“tenemos que volver a pensar la totalidad como una totalidad compleja, es decir, como un todo que está tejido en común, pues todo está interrelacionado, todo está profundamente interfecundado”* (p.54). Es decir, hacer conscientemente una cascada de acontecimientos científicos en ese entretejido fecundo de la construcción de conocimientos en el proceso investigativo desde las partes al todo y del todo a las partes como interrelación de dialogicidad social del ser humano.

La percepción del ser cognoscente en la educación rural

Dentro de los innumerables avances tecno-científicos, sobre la naturaleza de una red dinámica intrínseca de la percepción del sujeto cognoscente; sus experiencias y vivencias, que deben apuntalar hacia un docente investigador, consciente, crítico y creativo, por ello, Maturana (1999) comenta que *“la experiencia de la percepción nos revela en nuestro ser biológico y como la experiencia de la percepción es el fundamento de la experiencia cognoscitiva, nos revela también nuestro ser en el conocer”* (p. 79). De tal manera que, los seres humanos hoy más que nunca pueden acceder a la cultura y al conocimiento universal, por la experiencia de la percepción-cultural, sobre el conocer social y biológico del individuo, en el desarrollo de la construcción de los conocimientos epistemológicos y ontológicos del ser en ese desafío transformacional de la educación rural.

Es importante destacar que, inquirir en la esencia dialéctica del proceso formativo del ser, viene desempeñar para el docente el puente entre el pasado y el futuro, o un entramado entre las praxis educativa o pedagógica, como señala, Dewey (2003): *“La educación es por su naturaleza un círculo o espiral infinito. Es una actividad que incluye en si a la ciencia. En su mismo proceso...en el progreso educativo para cambiarlo...y así exige más pensamiento...”* (p.79). En ella, se redimensiona y revitaliza ese caracol multidimensional sobre los conocimientos científicos para llevar a cabo una transformación o metamorfosis de raíz, desde la escuela rural, además, del ser y la sociedad; como ser autopoietico en la dinámica trascendente en los infinitos niveles de la educación y de la sociedad del conocimiento.

De acuerdo con los razonamientos que se han venido realizando, la filosofía, se presenta ante el docente como una atmósfera natural y connatural para el desarrollo de sus propias ideas, sobre los actos y fundamentos del conocimiento de la percepción del “ser” cognoscente, para comprender como la educación rural ha cambiado de acuerdo a la teoría y práctica educativa, con las exigencias y cambios de la sociedad es preciso tener una idea del devenir de la educación durante su proceso transformador, teniendo en cuenta que la sociedad dictamina los parámetros sobre la educación rural en general al proponer al ser humano la necesidad de ir desarrollándose. En ese ecosistema, dentro de la reflexión teórica y práctica; para asumir el desafío trascendental de una racionalidad compleja argumentativa sobre un engranaje socio dinámico, del quehacer educativo en el espacio rural.

Camino o dirección del camino metodológico

Dentro del acontecimiento de la facticidad, la existencia de la conciencia significa la existencia del mundo, como manifiesta, Martínez, (2004). Refiere que *“Un modelo sistémico-dialéctico que toma en cuenta la teoría del conocimiento como el resultado de la dialéctica entre el sujeto (sus intereses, valores, creencias, costumbres) y el objeto del estudio, para generar el saber científico y un equilibrio social” (p.5)*. El recorrido ontológico de experiencias cotidianas en su aparente incongruencia con los fenómenos representa el conocimiento dentro del avance científico y la tecnología como producto de la interacción del hombre con el ambiente donde se desenvuelve, en este caso los actores sociales.

En lo que respecta, todo investigador debe recurrir a una matriz epistémica como la fuente de parto de la metódica, por ello, Martínez, (ob. cit.) afirma que *“La matriz epistémica es la fuente que origina y rige el modo general de conocer (...), y su esencia consiste en el modo propio y peculiar que tiene un grupo humano de asignar significados a las cosas... y un sistema de condiciones de pensar”* (p.228). El dominio de los métodos científicos y de los asuntos sistematizados libera a los individuos; les capacita para ver nuevos problemas, encontrar nuevos procedimientos, todos esos significados son procesos como producto de transformación para los conocimientos en el ser humano.

Cabe señalar, que intentar pensar una instancia en donde el ser se introduce en la consciencia. Se trata de una doble penetración donde la naturaleza penetra en la subjetividad de la misma forma en que ésta penetra en aquélla, sedimentándola y constituyendo de esta manera el mundo de la cultura.

A todo esto, Merleau-Ponty, (2004) manifiesta en su fenomenología de la percepción que *“Así como la naturaleza penetra hasta el centro de mi vida personal y se entrelaza con ella, igualmente los comportamientos descienden hasta la naturaleza y se depositan en ella bajo la forma de un mundo cultural”* (p.399). En cambio, entre el mundo y la subjetividad, hay un entrelazamiento que implica una relación dialéctica que no se limita a la naturaleza del ser su esencia o eidética que sea auto-productivo o autopoietico, desde lo consciente para transformarse.

Reflexiones finales

Los seres humanos son toda una red dinámica de interacciones que deben enfocarse en su proyección formativa como metamorfosis social del ser venezolano, con base a configuraciones cambiantes trascendentales cognitivas y afectivas como expresiones del ser vivo autopoietico concatenado al sistema molecular que contribuye al aprender y el conocer donde el estudiante rural juega un rol en el aprender – aprender, es de ahí que, debemos redimensionar esa transfiguración del ser como gran desafío de una educación rural transformadora en Venezuela; la misma está teniendo una invisibilidad en su esencia de los conocimientos empíricos que existen en su entorno.

Las instituciones educativas rurales deben ser esa metamorfosis como los sistemas autopoieticos, las mismas están llenas de sistemas vivos con capacidades de noesis y cognoscentes con acciones transformadoras en el convivir humano es importante que ocurra ese proceso que tiene la mariposa, desde un entramado epistémico de la construcción de conocimientos, en su saber científico, con una nueva racionalidad del carácter histórico como esencia de la magnitud de los aprendizajes para transformarse en el quehacer educativo rural, profundizando el conocer para reafirmar la vida como su saber cotidiano, en el eje didáctico del conocimiento progresivo de los estudiantes en la oscilación de las escuelas rurales que queremos.

Después de las consideraciones anteriores, La globalización, se puede asumir como el conjunto de comportamientos humanos inducidos por los avatares en las transformaciones provocadas por los fenómenos de vertiginosos

cambios, en las ciencias y la educación como una metamorfosis social del ser humano, que surja del presente reordenamiento de creencias, cotidianidad, imaginarios, valores, estructuras sociales y económicas; del saber al servicio de esa aventura epistemológica, axiológica, como la construcción de conocimientos en la multidimensionalidad de los procesos de transformación en las instituciones educativas del ecosistema rural y sus actores y suscite el efecto de la mariposa para transformarnos.

Es por esto que, la metamorfosis social del ser es un desafío de una educación rural transformadora en Venezuela, que solo el hecho de ser seres vivos o sistemas autopoieticos, ante el vertiginoso cambio al currículo bolivariano educacional se abre una gran interrogante ¿cómo formar un nuevo republicano, se va a enseñar una ideología socialista, mientras que en otros países se apuesta a las ciencias y las matemáticas? Qué sucede en nuestro país, que debemos transformar para no quedarnos rezagados en el mundo académico de conocimientos como ocurre en los países asiáticos y Finlandia. Ellos han tenido sus propios ritmos históricos, si se elaboran estudios comparados siempre estaremos en desventaja, posiblemente son culturas con otra idiosincrasia y formación cultural en sus avanzados progresos científicos y conocimientos necesarios, debemos buscar la vía de la transformación de la educación del cambio cultural, o socio cultural, donde los docentes sean los seres transformacionales de los avances significativos de la educación rural que queremos.

Nuestra educación rural necesita ese dialogo, esa dialéctica como aventura transformacional de la educación rural, que es un potencial en la formación de los estudiantes bajo un sistema cultural, de creencias y valores, que se

convierten en un sembradío de conocimientos, como seres cognoscentes, autónomos, auto-productivos para transformar el contexto, esa metamorfosis social del ser, forjando acciones auto productivas, de los aprendizajes significativos desde su vivencialidad, hacia una nueva racionalidad cognoscitiva de la realidad de una educación rural transformadora anhelada.

Referencias

- Bachelard, G. (2000). *La Formación del Espíritu Científico. Contribución a un Psicoanálisis del Conocimiento Objetivo*. México: Siglo XXI Editores
- Colom, A. J. y Nuñez Cubero, L. (2011). *Teoría de la Educación*. Madrid: Síntesis.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 5.908 (Extraordinario). 15 de febrero de 2009.
- Dewey, J. (2003). *La Ciencia de la Educación*. Buenos Aires: Losada S.A Editorial
- Habermas, J. (1992). *Teoría de la acción comunicativa, II. Crítica de la razón funcionalista*. Madrid - España: Taurus ediciones
- Hidalgo, J. (2017). *Ser hacer del Docente de la Educación Rural. Una Aproximación Teórica para la transformación social*. Proyecto de tesis doctoral no publicado. Universidad de Carabobo. Valencia Venezuela.
- Martínez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Editorial Trillas
- Maturana, H. (1999). *Transformación en la convivencia*. Santiago, Chile: Dolmen.
- Maturana, H. (2003). El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano. Buenos Aires-Argentina: Lumen editorial.
- Merleau-Ponty, M. (2004). *Fenomenología de la percepción*. México: Paidós
- Morin E. y Delgado R. (2014). *Reinventar la educación. Abriendo caminos a la metamorfosis de la humanidad*. México: Multiversidad Mundo Real Edgar Morin
- Morín, E. (2011). *La Vía. Para el futuro de la humanidad*. Barcelona– España: Paidós
- Morín, E. (2010). Los siete saberes necesarios a la educación del futuro. Caracas: UNESCO / Universidad Central de Venezuela.

Morín, E. (2006). Cátedra Humanista. *El pensador planetario*. Colección bioética 11 Bogotá, Colombia.

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid, España: Narcea ediciones.

OBSTÁCULOS EPISTEMOLÓGICOS EN LAS PRÁCTICAS DE LECTURA DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE LA FACE-UC

EPISTEMOLOGICAL OBSTACLES IN THE READING PRACTICES OF FACE-UC UNIVERSITY STUDENTS

Marisela Jiménez Robayna

jimenezmarisela38@gmail.com

ORCID 0000-0002-8329-2082

Unidad de Atención Lingüística "Magaly Feo de Correa" Departamento de Lengua y Literatura. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Carabobo. Valencia, Venezuela

Recibido: 15/04/2023 - Aprobado: 29/05/2023

Resumen

El presente artículo gira en torno a develar la presencia de obstáculos epistemológicos en las prácticas de lectura de los estudiantes universitarios, del primer semestre de la FaCE-UC; de acuerdo a la visión de Bachelard (1972). Este estudio, se realizó bajo una investigación de campo y se aplicó una entrevista, permitiendo vislumbrar algunos obstáculos en los lectores universitarios, entre ellos el de experiencia primera. Por último, se destaca la importancia de reconocer que, en todo estudio emprendido, siempre habrá presencia de obstáculos epistemológicos; sin embargo, en lugar de perjudicar la investigación, la fortalecerá, pues permiten al investigador pasar de un estado pre-científico a uno científico.

Palabras clave: Obstáculos epistemológicos, prácticas de lectura, estudiantes universitarios.

Abstract

This article revolves around revealing the presence of epistemological obstacles in the reading practices of university students, from the first semester of FaCE-UC; according to the vision of Bachelard (1972). This study was carried out under a field investigation and an interview was applied, allowing to glimpse some obstacles in university readers, including first experience. Finally, the importance of recognizing that, in any study undertaken, there will always be the presence of epistemological obstacles is highlighted; However, instead of harming the investigation, it will strengthen it, since they allow the investigator to pass from a pre-scientific state to a scientific one.

Keywords: Epistemological obstacles, reading practices, university students.

Introducción

Los seres humanos, en el día a día, en su cotidianidad, están constantemente rodeados de obstáculos, los cuales se debe, en un primer momento, en reconocer, luego enfrentarlos y superarlos, para seguir adelante y alcanzar el éxito deseado. Ahora bien, ¿sucede lo mismo en el curso de un estudio científico? Es menester recordar la investigación como un proceso totalmente vinculado con la vida cotidiana; es decir, se indaga y se explora aquello donde estamos inmersos, problemas, situaciones que atañen al individuo. En palabras de Hernández, Fernández y Baptista (1998), aspectos inherentes a las relaciones interpersonales, el matrimonio, la violencia, la televisión, el trabajo, enfermedades, las emociones humanas, la familia y otros más que forman parte y le dan sentido a lo cotidiano de la vida; es decir, la investigación es científica pero también es social.

Bajo un escenario similar a este, se pretende explorar las prácticas de lectura realizadas por los estudiantes universitarios cursantes del primer semestre de la Unidad Curricular Castellano Instrumental de la FaCE-UC, con el fin de develar los obstáculos epistemológicos que podrían condicionar su acto, tomando en cuenta su inicio en una carrera universitaria, están ante el desafío de aprender prácticas letradas nuevas y de mayor complejidad, de acuerdo a la especialidad que estudian, requirieren destrezas cognitivas generales en el acto lector, además y tener presente las convenciones culturales propias de cada entorno.

Asimismo, cuando investigamos, hay producción, conocimiento y comprensión de la realidad circundante, hacemos críticas, de ser necesario, para resolver problemas, proponer soluciones, y reflexionar. En este transitar, es necesario estar conscientes de la existencia de ciertos obstáculos, como el de la experiencia primera, realista, entre otros; los cuales están latentes y su presencia, por el contrario de entorpecer el proceso, permitirá generar otros conocimientos, por medio del descubrimiento y la reflexión, lo que Bachelard (1972) ha llamado ruptura epistemológica.

Bachelard (Ob. Cit.), afirma que la ciencia se opone a la opinión o, dicho de otra manera, la opinión se considera un obstáculo que sobrepasar, ya que se encuentra en el campo del sentido común. La generalidad, la intuición, los prejuicios, las formas establecidas y sólidas de pensamiento, las tradiciones, tanto en el discurso como en las distintas prácticas, forman parte de este ámbito del sentido común o construcciones que aparentan ser sólidas, pero pueden ser interrogadas, analizadas desde otras perspectivas, para ser replanteadas. Por tanto, resulta importante conocer los posibles prejuicios y conjeturas que traen consigo los estudiantes universitarios en sus prácticas de lectura, desde niveles educativos precedentes y que aparecen en el acto mismo de conocer, que pudieran presentarse como obstáculos que deben ser reconocidos y establecerse una ruptura epistemológica necesaria para generar nuevos conocimientos.

La afirmación de este autor es de gran significancia, y deja ver claramente, la importancia de lo que “yo” como investigador piense o proyecte sobre lo investigado, pero sin ignorar lo que se descubra. Una experiencia científica,

contradice a la común, cuando esta no es contrastada con la realidad. En otras palabras, esos prejuicios, intuiciones a las que él se refiere, deben contrastarse posteriormente con el mundo de vida de los sujetos investigados. Por tanto, no debe perderse el norte cuando se investiga. Este es el primer obstáculo epistemológico que Bachelard (1972), plantea.

El conocimiento, en términos generales, es concebido como sistemas reticulares mentales, representacionales, que describen y explican el mundo perceptible en términos abstractos y generalizadores. Por su parte, un conocimiento es científico porque presenta altos niveles de socialización, sistematización fundamentación teórica (Padrón, 2013). En este sentido, la lectura y el acto de leer también constituyen una práctica social, que involucra un proceso en el que se decodifica un mensaje para posteriormente, comprenderlo e interpretarlo; la cual está impregnada por factores políticos, económicos, sociales y culturales. Por lo que se puede decir que en la práctica lectora confluyen multiplicidad de sentidos y significados.

Etapas del conocimiento científico

En el ámbito de la ciencia todo se construye, existe la pretensión de hallar una respuesta a una pregunta, siendo necesario plantear con sabiduría los problemas; por tanto, en la investigación no hay un conocimiento que comience desde cero, al contrario, se parte de uno anterior, pues...” *cuando se presenta a la cultura científica, el espíritu no es nunca joven. Es incluso muy viejo, pues tiene la edad de sus prejuicios*” (Bachelard, 1972, p. 16). En atención a lo anteriormente mencionado, de acuerdo con este autor, a lo largo de la

historia, se han desarrollado diferentes etapas del conocimiento científico, dividiéndose en tres grandes períodos:

- **El primer período:** representa el *estado precientífico* que comprende desde la antigüedad edad clásica y los tiempos del renacimiento y de nuevos esfuerzos, hasta principios del siglo XVIII.
- **El segundo período:** representa el *estado científico*, desde finales del siglo XVII, extendiéndose hasta inicios del siglo XX.
- **El tercer período:** corresponde a la era del *nuevo espíritu científico* en 1905, en el momento en que la relatividad einsteiniana deforma conceptos primordiales que se creían formados para siempre.

Es entonces cuando la razón multiplica sus objeciones y reconfigura las nociones fundamentales; y ensaya las abstracciones más intrépidas, demostrando tales pensamientos, una gran madurez espiritual. Por otra parte, Bachelard (1934) habla de una especie de **Ley de los Tres Estados del Espíritu Científico** y afirma que, en su formación individual, este, necesariamente pasaría por los siguientes estados:

1. Estado concreto: el espíritu recrea las primeras imágenes del fenómeno y se apoya sobre una literatura filosófica que glorifica la naturaleza y, extrañamente, canta al mismo tiempo a la unidad del mundo y diversidad de las cosas.

2. Estado concreto abstracto: en el que el espíritu adjunto a la experiencia física, esquemas geométricos y se apoya sobre una filosofía de la simplicidad. El espíritu se mantiene todavía en una situación paradójica: está seguro de su

abstracción cuanto más claramente esta última, está representada por una intuición sensible.

3. El estado abstracto: en el que el espíritu emprende informaciones voluntariamente abstraídas a la intuición del espacio real, voluntariamente desligadas de la experiencia inmediata y hasta polemizando abiertamente con la realidad básica, siempre impura, siempre informe.

Así, en el transcurso de una investigación, se hace necesario que el espíritu científico, traspase estos tres estados. De tal manera que, la presencia de obstáculos epistemológicos en la investigación científica, forma parte de una realidad presente en la vida cotidiana y, por ende, en las prácticas de la lectura del estudiante universitario. Basándome en ello, se han seleccionado algunos de los obstáculos epistemológicos encontrados.

Obstáculos epistemológicos en las prácticas de lectura de los estudiantes Universitarios de la Face-UC

El hombre como ser social, ha estado y está, rodeado de información, desde hace mucho tiempo, y en este siglo XXI, la "sociedad del conocimiento" se presenta como una realidad imperante. Cada día existe diversidad de espacios y mecanismos de interconexión tecnológica; incluso, es común ver cómo las generaciones, desde muy temprana edad, hacen uso de medios electrónicos, por ejemplo, consolas para videojuego, celulares, computadoras, redes sociales, facebook, twitter. En otras palabras, están en contacto permanente con la tecnología, la información y el conocimiento, lo cual incide en su

cotidianidad y el espacio académico en el cual se desenvuelven. Ruiz (2020), indica que se está ante un proceso de virtualización gradual y contextualizado de diferentes procesos sustantivos en las universidades, lo que ha provocado un cambio en los roles de disciplinas, docentes y estudiantes.

Aunque todavía hay muchas personas de esta generación que leen libros y materiales impresos; de alguna manera, frente a estos nuevos avances, pareciera que los formatos digitalizados se fortalecen, por posiblemente, resultar más atractivos y de mayor acceso para muchos lectores, incluyendo a los jóvenes. En este contexto, esta situación demanda un tratamiento especial a la lectura y su enseñanza, acorde con los nuevos retos de la sociedad del siglo XXI, puesto que estos procesos se han visto revolucionados con la tecnología, lo cual ofrece a su vez, diferentes posibilidades y prácticas. Frente a este entorno, el desafío está en los estudiantes universitarios, muchos de los cuales, inmigrantes digitales (Ocaña, Valenzuela y Garro, 2019).

La situación descrita, muestra cómo es necesario la ruptura de viejos paradigmas cognitivos y epistemológicos en torno a la enseñanza de la lectura y la construcción de significados en el proceso lector por parte del estudiante universitario, por lo que se requiere ser un lector autónomo, crítico, con criterios propios, capaz de hacer frente a los problemas socioculturales; tomando como referencia sus mundos de vida, experiencias, contextos, intereses, motivaciones, entre otros.

Al hablar de la cultura del lector universitario en ese artículo, se hace referencia a las prácticas de lectura que el estudiante realiza. En este sentido, se tomará

en cuenta los significados plurales entre las distintas maneras de leer, lo cual resulta relevante para la construcción de significados sociales a partir de sus experiencias vividas y de los diferentes contextos, de ahí que las expresiones tienen un significado propio para cada lector. En palabras de Cassany (2006) *"leer implica decodificar las palabras del texto, exige que el lector aporte conocimientos previos, obliga a inferir todo lo que no se dice... Pero la comprensión... el significado, nace de la cultura que comparten el autor y el lector"* (p.13).

En otras palabras, la lectura es una práctica sociocultural de gran significancia en la vida de los jóvenes, particularmente, del lector universitario. Su abordaje, permite comprender en cuanto a: ¿Qué subyace en la práctica pedagógica de los niveles educativos anteriores a la Educación Superior? Además, proporciona insumos relevantes en cuanto a la formación lectora de los estudiantes, permite indagar el problema educativo en relación a los jóvenes con su proceso lector en la actualidad: los escasos niveles de comprensión, los cuales han sido develados a través de los obstáculos encontrados.

Tal como se ha mencionado, en todo proceso de investigación encontraremos obstáculos epistemológicos, por eso se considera necesario plantear el problema del conocimiento científico en torno a ellos. Para Bachelard (1934), estos dificultan el aprendizaje de conceptos; presentándose en todos los sujetos que se enfrentan a nuevas realidades, las cuales se caracterizan por no tener una referencia o experiencia directa. En consecuencia, la presencia de obstáculos epistemológicos no permite la correcta apropiación del conocimiento. De allí la importancia de reconocerlos en el proceso

investigativo, para, en palabras de Rojas (2017), producir grandes saltos, descubrimientos y reflexiones.

Para alcanzar un grado de enriquecimiento epistemológico como Bachelard lo llama, el nuevo espíritu científico ha de abandonar los hábitos analíticos de la experiencia que siempre ha utilizado y en general, son propios de todo espíritu pre-científico; estos hábitos son obstáculos epistemológicos, es decir, barreras y se oponen a la formación del espíritu científico.

En este discernir, los obstáculos epistemológicos particulares en la investigación de las prácticas de lectura de los estudiantes de FaCE-UC, aludidos por el autor, no hacen referencia a elementos externos, sino a condiciones psicológicas, impidiendo evolucionar al espíritu científico en formación. Efectivamente, estos estudiantes al ingresar a la universidad, traen consigo un gran cúmulo de experiencias y conocimientos, producto de los niveles educativos anteriores y cierta parte de ellos, son concepciones erradas en relación al proceso lector, así como la creencia, tan alejada de la realidad, de que “hablar”, “leer” y “escribir”, son procesos sencillos, además se pueden desarrollar en poco tiempo y más equívoco aún, que ya lo saben. Muchos no lo han reconocido como un obstáculo, lo cual sería de gran significancia para tener un mayor éxito en la vida académica universitaria.

- **El obstáculo de la experiencia primera:** Posiblemente se presente en el investigador, quien al abordar la realidad posee un cúmulo de conocimientos y al no ser sometidos a la crítica, pudieran, convertirse en verdades, creando un velo, no permitiendo mirar hacia el horizonte para crear nuevos conocimientos.

Personalmente, como investigadora, tengo conocimiento de la realidad a estudiar, la experiencia primera, como docente con los estudiantes de la FaCE-UC, sin embargo, al emprender el estudio, fue imperante dejar a un lado, deslastrarme, de creencias, pensamientos, opiniones, entre otros, sobre la práctica del lector universitario, para comprender esa realidad, no desde mi perspectiva propia, sino, como la perciben, la viven, la sienten, los estudiantes, desde sus experiencias o mundos de vida. En este sentido, en ciencia, la opinión carece de validez, ya que involucra la intención de quien opina y esto puede contaminar la investigación.

En cuanto a las prácticas de lectura de los estudiantes, en su mayoría, afirmaron que, si desconocen el contenido del texto, poseen poca información del tema, o no es de su agrado, entonces para ellos es difícil la comprensión de las ideas y tienden a abandonar la lectura; colocando en evidencia que la actitud y disposición mental relacionada con el texto, representa un obstáculo epistemológico en el proceso de lectura, impidiendo avanzar con éxito en la interpretación del escrito.

- **El obstáculo realista:** El realismo es considerado como un instinto, el cual no se discute, es impuesto; es así como un profesor al sostener su argumento en lo realista, no permite discusión de otra teoría porque cree poseer lo real. El obstáculo realista toma la naturaleza de la sustancia como algo que no necesita explicación, simplemente es.

Es aquí donde se toma la noción de sustancia como realidad sin admitir discusión, y de la que parten una gama de conocimientos. Esta perspectiva se

vincula con el obstáculo sustancialista, en él las características de la sustancia se fusionan con sus cualidades. Puede suceder como investigadores, dejarse engañar por la sustancia y esto no permite ver la realidad tal como es o, por el contrario, se obvian ciertas teorías y conocimientos, ayudando a comprender y reflexionar sobre ese mundo investigado.

Indudablemente, destaca la importancia de conocer la existencia de estos obstáculos en una investigación para evitar empañar la luz de lo indagado. A todo esto, se ha encontrado otra dificultad expresada en palabras de los estudiantes cuando afirman “saber leer” solo por el hecho de descifrar el código escrito. Esa es una concepción errada que se ha convertido, sin advertirlo de manera consciente, en un obstáculo epistemológico en la práctica del lector universitario.

Lamentablemente, hoy día impera esta creencia como verdadera, pues se le continúa otorgando gran importancia a los aspectos gramaticales, hacer las pausas correspondientes de acuerdo a los signos de puntuación, a la pronunciación de las palabras, al tono de voz, entre otros; y no tanto a la comprensión de lo leído y a los pensamientos, sentimientos, vivencias del lector; en relación al texto. Pareciera asociarse dicha comprensión, únicamente con la correcta oralización del texto. Dejando de lado, una gran cantidad de investigaciones y teorías con un conocimiento más actualizado y acorde a los escenarios de la sociedad del conocimiento en el que hoy día estamos inmersos.

Esto ha podido observarse en niveles educativos de la Educación Primaria, Secundaria, y hasta en la Universidad, pareciera que aún quedan rastros de este modelo positivista. Pese a los grandes esfuerzos del Ministerio del Poder Popular para la Educación, a partir del 2007, a través del Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano, ha pretendido que el docente desarrolle los aprendizajes en los estudiantes, desde una práctica creadora, en ambientes sociales que permitan relaciones armoniosas; lo cual requiere por parte del profesional, atender diferenciadamente sus potencialidades. No obstante, tal es al caso de los estudiantes entrevistados, quienes coincidieron en recordar que los docentes que impartieron la asignatura de Castellano en el liceo, les colocaban extensos textos para responder una gran cantidad de preguntas, que la mayoría de las veces no entendían, lo que les hizo valorar la lectura como un castigo y sentir fastidio y rechazo por su práctica. Por ello, afirman tener recuerdos desagradables de estos profesores.

La creencia errada por parte del docente, de que hay una sola forma correcta de leer, es otro aspecto relevante. En torno a este planteamiento, para Weber (1969), la relación social es una combinación de diferentes sentidos individuales o colectivos. Los hombres asignan diversos sentidos a las mismas cosas y un mismo sentido a cosas diferentes. Es así como a la lectura de un mismo texto, pudieran asignarse diversos sentidos o interpretaciones, según sea el lector, es decir, la construcción de significados atenderá al contexto político, económico, cultural y social. En este sentido, como afirma Gerbaudo (2022), si el punto de partida de la lectura es el ingenuo uso de un método que pretende garantizar en todo caso, ante cualquier texto y en cualquier contexto de instrumentación cómo leer, tenemos que en la llegada no encontramos sino la frustración de quien lee y de quien enseña a leer.

Por consiguiente, la forma de abordar la realidad será individual, la cual dependerá de su experiencia de vida por lo que de encontrarán diferentes prácticas de lectura, formas de abordarla y comprender el mundo. Ante tal realidad, resulta contradictorio pretender universalizar el modo de leer. Por consiguiente, resulta conveniente destacar que los obstáculos epistemológicos son entendidos como *"limitaciones o impedimentos que afectan la capacidad de los individuos para construir el conocimiento real o empírico, lo que obviamente afecta su aprendizaje"* (Rojas, 2021).

Hay otro obstáculo epistemológico observado en muchos lectores, el cual pudiera ser por la enseñanza recibida a lo largo de su formación académica; ellos creen saber leer, no obstante, la disonancia entre las competencias necesarias que debieron adquirir a lo largo de sus estudios previos y las mostradas al ingresar al nivel universitario, específicamente en la FaCE-UC, es enorme, los docentes de la Unidad Curricular Castellano Instrumental impartida en el primer semestre, han podido observar la presencia de un gran abismo entre el deber ser y el ser del lector universitario. Esto los puede llevar a construir estructuras mentales difíciles de cambiar, hasta rechazar cualquier otro posicionamiento al no comulgar con lo creído, pues idealizan los conocimientos logrados (Solís, 2022).

Además, se considera como otro obstáculo epistemológico, la falsa creencia, arraigada desde nivel de Educación Media General, manteniéndose en la universidad, el hecho de conferir la responsabilidad absoluta por la lectura, al profesor de lengua o castellano.

- **El obstáculo verbal:** Hace referencia a que los hábitos verbales utilizados cotidianamente se convierten en obstáculos en cuanto mayor sea su capacidad explicativa. Es concebido como el uso inadecuado de palabras o imágenes para expresar un concepto o teoría. Este obstáculo pudiera verse reflejado por parte del investigador, al momento de seleccionar las teorías para fundamentar su estudio.

Por consiguiente, en el asunto particular, que ocupa este artículo, para comprender las prácticas de lectura del estudiante universitario de la FaCE-UC, se fundamenta en la teoría sociocultural de la lectura desarrollada por Cassany (2009), la cual considera la importancia en la formación del sujeto y su participación social. Así pues, se subraya, desde una concepción sociocultural, que la lectura es práctica social, dado que se lee, se interpreta y comprende los hechos históricos de una sociedad, para luego actuar con lo aprendido, tomar decisiones y dar respuesta adecuadas a problemas del entorno.

Asimismo, cuando un estudiante adquiere conocimiento a través de un ejemplo simple, no podrá contrastarlo con la complejidad real del objeto, quedándose con una explicación superficial. El hecho de presentarles, lecturas desarticuladas, desvinculadas del contexto social, político, económico, cultural, geográfico, en el que se desenvuelve el lector, niega la teoría sociocultural de la lectura de Cassany (2009), la cual afirma que la comprensión de los códigos escritos se entiende como un acto social. Todo ello, comporta un obstáculo epistemológico en las prácticas de lectura del estudiante universitario.

Además, en la entrevista aplicada los jóvenes han manifestado que responden mejor a contextos conocidos por ellos, es decir, comprenden más los textos cuando tienen algún referente previo, mencionan por ejemplo, que les agrada la lectura de noticias del periódico, debido a que le encuentran una relación inmediata a su comunidad y al mundo en el que viven, afirmando que estas lecturas las realizan en familia y además, las socializan con sus compañeros de clase en la universidad; lo que permite fortalecer su confianza para ir ampliando a contextos mayores y más complejos (Mena, 2021).

Reflexiones

Los obstáculos epistemológicos advertidos en las prácticas del lector universitario, no han sido expuestos con la finalidad de encontrar posibles responsables, pues la noción de este, nunca está separada de la propia investigación. Por el contrario, más bien para guiar hacia un camino de reflexión, pues generan un entramado entre conceptos, descritos e interpretados por los sujetos sobre su mundo de vida, influyendo de alguna manera, en el aprendizaje, pudiendo en ocasiones dificultar dicho proceso; dejando de lado los obstáculos externos, más bien considerando los aparecidos en el acto mismo de conocer, sin perder de vista, la presencia de la noción del obstáculo en la propia investigación (Feyerabend, 1986).

En este sentido, se destaca la necesidad de desarrollar por parte de los sujetos una vigilancia permanente de sus prácticas de lectura, por medio de un conocimiento consciente, para así, regular su funcionamiento. En palabras de la profesora del Puerto (2023), en su investigación realizada con estudiantes de la Universidad del Cono Sur de las Américas en Paraguay, "*la lectura de un*

libro requiere realizar un esfuerzo intelectual que pocos están dispuestos a emprender" (p. 116). Ciertamente, esto demanda un compromiso por parte del estudiante universitario, caso particular FaCE-UC, implica el reconocimiento de la lectura como un proceso complejo, que requiere atención constante y, por otra parte, contemplar la posibilidad de llevar a cabo las prácticas de lectura de manera voluntaria y dinámica, logrando así, ser más significativas.

Es importante advertir que existen otros tipos de obstáculos epistemológicos, considero no están vinculados al lector universitario de la FaCE-UC, estos son el animista, el de la digestión, la libido y el del conocimiento cuantitativo; teniendo presente que la noción del obstáculo nunca está separada de la propia investigación (Feyerabend, Ob. Cit).

Uno de los aportes más significativos de Bachelard (1972) en el ámbito de la filosofía es que *"nada es evidente. Nada está dado. Todo es construido."* (p.16). Esto exige, una mirada amplia de la situación estudiada, en la que irán apareciendo problemas, y diversos matices. Este camino, muestra que los conocimientos no se construyen sobre la nada, por el contrario, hay experiencias previas que cimientan las bases para la generación de muchos otros.

Por lo tanto, someter las producciones culturales a un proceso crítico de validación, no es negar el valor del trabajo de las instituciones, sino darles un nuevo sentido y legitimidad (Demellenne, 2014). Este es el "valor agregado" generado por el espíritu científico, consecuentemente la generación del

pensamiento crítico, vuelve a dar un mejor enfoque para comprender, en su totalidad el objeto de estudio. En ese sentido, reconocer la presencia de obstáculos epistemológicos en las prácticas de lecturas de los estudiantes iniciados en el primer semestre de la FaCE-UC no significa un problema, más bien la posibilidad de reconocerlos, aceptarlos y poder avanzar en el fortalecimiento de habilidades y destrezas como lector en su carrera universitaria, más estando en una profesión en la cual en un futuro cercano serán formadores de niños y jóvenes en competencias lecto-escriturales, eso en consonancia con Jarvio (2022), cuando indica que la formación de lectores requiere de promotores profesionales, con los conocimientos adecuados, influyentes directamente en la transformación social. Por otro lado, demanda reflexionar y resaltar la importancia del rol del maestro como guía y apoyo en los niveles educativos de Educación Primaria y Media General.

De manera que, la universidad y la Facultad de Ciencias de la Educación, en ese caso concreto, cumple con la misión de preparar a futuros profesionales, tanto en un contexto humanístico, científico, tecnológico y económico, como, además, social y cultural. Ahora bien, dependerá del esfuerzo dedicado por los estudiantes a las prácticas de lectura a lo largo de su vida universitaria, el cual se verá reflejado en la búsqueda del conocimiento, la superación personal y la mejora de sus capacidades.

Referencias

- Bachelard, G. (1934). *La formación del espíritu científico. Contribución al psicoanálisis del conocimiento objetivo*. México: Siglo Veintiuno.
- Bachelard. (1972). *La formación del espíritu científico*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas, sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.

- Cassany, D. (2009). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona: Paidós.
- del Puerto, L. (2023). "Importancia de la promoción de la lectura en el nivel universitario". *Revista Científica de la UCSA*. (Vol. 10, N° 1, p. 115-119). <https://doi.org/10.18004/ucsa/2409-8752/2023.010.01.115>
- Demellenne, D. (2014). *Propuestas pedagógicas con criterios de equidad y calidad pertinentes a los contextos rurales y urbanos. Una tarea pendiente en Paraguay en la educación en su entorno, sistema educativo y políticas públicas en Paraguay*. Documento disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Paraguay/cadep/20160714114128/9.pdf> [15/09/2019].
- Feyerabend, P. (1986). *Contra el método. Esquema de una teoría anarquista del conocimiento*. Madrid: Tecnos SA.
- Gerbaudo, A. (2022). *Obstáculos epistemológicos en la enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel superior*. Trabajos en curso en la Universidad Nacional del Litoral. Facultad de Humanidades y Ciencias.
- Hernández, Fernández y Baptista (1998). *Metodología de la investigación*. Caracas: Mc Graw Hill.
- Jarvio, O. (2022). "La promoción de la lectura en la vinculación universitaria". *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*. (Vol.12, N° 23, p. 161-174).
- Mena, J. (2021). *Obstáculos epistemológicos que poseen los estudiantes del grado séptimo en la adición de números enteros negativos: un estudio de casos*. Universidad Autónoma de Manizales Facultad de Estudios Sociales y Empresariales. Maestría en Enseñanza de las Ciencias.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007). *Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano*. Caracas.
- Ocaña, Y., Valenzuela, L. y Garro, L. (2019). "Inteligencia artificial y sus implicaciones en la educación superior". *Revista de Posología Educativa Propósitos y Representaciones*. (Vol. 7, N° 2, p. 536-568).
- Padrón, J. (2013). *Epistemología Evolucionista: Una Visión Integral. Estudio originalmente solicitado para la Universidad Piloto de Colombia*. Documento disponible en: <http://www.unipiloto.edu.co/> [21/10/2019].
- Rojas, C. (2017). "El obstáculo epistemológico y el pensamiento crítico". *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*. (Vol. 13, N° 2, p. 305-320).
- Rojas, Y. (2021). "Obstáculos epistemológicos y cognitivos en el aprendizaje del cálculo diferencial: Una mirada sobre los casos de límites especiales". *Revista Boletín Redipe*. (Vol. 10, N° 6, p. 229-244).
- Ruiz, M. (2020). *El desafío de la presencialidad a la virtualidad en la educación superior en*

tiempos de pandemia. Documento disponible en:
<https://doi.org/10.37711/desafios.2020.11.1.136> [05/07/2019].

Solís, L. (2022). "Obstáculos epistemológicos manifestados en documentos recepcionales de la literatura en Educación Física". *Revista de Investigación Educativa RedCA*. (Vol. 4, Nº 12, p. 96-108).

Weber, M. (1969). *Economía y sociedad*. México, DF: Fondo de Cultura Económica.

FENOMENOLOGÍA: UN MÉTODO PARA LA ELABORACIÓN DE PRODUCTOS INTELECTUALES

PHENOMENOLOGY: A METHOD FOR THE PREPARATION OF INTELLECTUAL PRODUCTS

María Chillé de Colmenares

mariachillecol@gmail.com

ORCID 0000-0002-2151-2836

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

Stanley Steele

steelem654@gmail.com

ORCID 0009-0001-1822-9861

Departamento de Educación Física, Deporte y Recreación. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Carabobo. Valencia, Venezuela

Soveida Vera Archila

soveidaarchila2@gmail.com

ORCID 0000-0002-0334-4365

Departamento de Educación Física, Deporte y Recreación. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Carabobo. Valencia, Venezuela

Recibido: 03/02/2023 - Aprobado: 26/04/2023

Resumen

La fenomenología, como paradigma pospositivista es aplicada en diversos campos de investigación para explorar diferentes temas. En este artículo se pretende proporcionar información que permita aclarar, sistematizar y unificar criterios sobre el uso de la fenomenología como método de investigación científica. El objetivo es realizar una revisión documental que explore la fenomenología como método para la creación de productos intelectuales; analizando la diversidad de opciones ofrecidas por la perspectiva pospositivista y el paradigma interpretativo derivado de la matriz epistémica fenomenológica. A pesar del creciente uso de la fenomenología, la revisión bibliográfica revela una diversidad de criterios y una falta de orientación en la aplicación de los métodos fenomenológicos en la elaboración de productos intelectuales.

Palabras clave: Fenomenología, método, productos intelectuales.

Abstract

The phenomenology, as a post-positivist paradigm, it is applied in various fields of research to explore different topics. This article aims to provide information that allows for clarification, systematization, and unification of criteria regarding the use of phenomenology as a method of scientific research. The objective is to conduct a literature review that explores phenomenology as a method for the creation of intellectual products, analyzing the variety of options offered by the post-positivist perspective and the interpretative paradigm derived from the phenomenological epistemic matrix. Despite the increasing use of phenomenology, the literature review reveals a diversity of criteria and a lack of guidance in the application of phenomenological methods in the development of intellectual products.

Keywords: Phenomenology, method, intellectual products.

Introducción

La fenomenología, como paradigma pospositivista, se aplica en diversos campos de investigación para explorar temas como la percepción, la memoria, la emoción, la interacción social y la cultura. Su objetivo es proporcionar una comprensión profunda de la experiencia subjetiva de los individuos, lo cual puede contribuir al desarrollo de nuevas teorías contextualizadas en los sujetos estudiados.

Los autores del presente artículo realizamos la revisión de diferentes productos intelectuales, tanto impresos como electrónicos, y observamos que existe contradicción y confusión en los términos utilizados en el enfoque fenomenológico; es decir, en el método, la metodología y la epistemología. Esta falta de claridad puede conducir a una distorsión de los resultados de la investigación, ya que las directrices para la recolección, el análisis y la presentación de la información carecen del rigor científico necesario en este tipo de trabajo.

En este sentido, el objetivo de este artículo es llevar a cabo una revisión documental que explore la fenomenología como método para la creación de productos intelectuales. Se analiza la diversidad de opciones ofrecidas por la perspectiva pospositivista y el paradigma interpretativo derivado de la matriz epistémica fenomenológica.

Considerando lo antes planteado, en este trabajo se examina la perspectiva paradigmática pospositivista, la matriz epistémica fenomenológica, el origen

de la fenomenología, su conceptualización, así como se discute su aplicación como método, enfoque o paradigma, y se exploran sus diseños; todo ello con el fin de elaborar de manera objetiva y pertinente productos intelectuales como parte esencial del paradigma interpretativo. Finalmente, se presentan las conclusiones extraídas de la revisión documental realizada.

Perspectiva paradigmática pospositivista

Todo estudio científico comienza por comprender las perspectivas paradigmáticas que lo sustentan. En la comunidad científica se reconocen dos corrientes principales que guían la investigación en las ciencias sociales. La primera es la perspectiva positivista, fundamentada en el conocimiento científico y el uso del método científico para respaldar sus hallazgos. Por otro lado, la segunda corriente es la perspectiva pospositivista, la cual se contrapone a la visión tradicional de la ciencia al reconocer que las teorías no están libres de valores externos al ámbito científico, no son lineales y promueve la utilización de métodos alternativos para generar conocimiento científico (Leal, 2012).

Dentro de este contexto, la perspectiva paradigmática pospositivista destaca y enfatiza la importancia de la subjetividad, la interpretación y la reflexividad en la investigación social. Entre los métodos más relevantes se encuentran las siguientes matrices epistémicas: Matriz Epistémica Fenomenológica, Matriz Epistémica de la Razón Crítica, Matriz Epistémica de la Transdisciplinariedad y Matriz Epistémica del Pensamiento Complejo.

En este artículo en particular, nos centraremos en la matriz epistémica fenomenológica la cual da origen al paradigma interpretativo o cualitativo; cuyo enfoque permite una exploración detallada de las percepciones y vivencias de los individuos, enriqueciendo así la comprensión de los fenómenos sociales desde una perspectiva más holística y profunda.

Paradigma interpretativo

El paradigma interpretativo o enfoque cualitativo se centra en la descripción y comprensión de la realidad del ser humano desde los significados de las personas involucradas. Emerge, en contraposición a los preceptos establecidos por la perspectiva paradigmática positivista; la cual da paso a las investigaciones de corte cuantitativo.

En este sentido, el paradigma interpretativo no solo estudia en los seres humanos sus creencias, motivaciones, intenciones, sentires y otras características no observables ni susceptibles de experimentación y/o verificación; sino por significados simbólicos e interpretaciones construidas por el sujeto a través de la interacción con los demás (Suárez y Mujica, 2011).

Sandín (2003, p. 23), acota que el paradigma interpretativo orienta su accionar a *"la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos"*.

Entre los principales métodos del paradigma interpretativo están los siguientes: Método Fenomenológico Clásico, Método Fenomenológico Hermenéutico, Método o Enfoque Hermenéutico Dialéctico, Método Etnográfico, Historia de Vida, Interaccionismo Simbólico, entre otros.

Matriz Epistémica Fenomenológica (MEF)

En la investigación científica, el paradigma o matriz desempeña un papel fundamental en la generación de conocimiento. Según Ander-Egg (2001), el paradigma o matriz está compuesto por las creencias y perspectivas de una comunidad científica. Es un supuesto metateórico o factor supracognitivo que comparten, sin cuestionar, un grupo de investigadores y científicos en un período histórico y cultural determinado.

Ander-Egg (2001) también señala que el paradigma tiene implicaciones tanto teóricas como experimentales, ya que engloba supuestos teóricos, generalizaciones simbólicas, modelos y criterios que influyen en las preguntas planteadas, la aceptación de explicaciones y la aplicación de métodos, técnicas y procedimientos.

En la actualidad, se ha ampliado la conceptualización del paradigma, dando lugar a lo que se conoce como matriz epistémica. Muchos investigadores consideran esta matriz como un elemento fundamental para respaldar, guiar y dirigir la elaboración de sus trabajos intelectuales. Al respecto, Leal (2012/2016, p. 41) define la matriz epistémica como un "*sistema de ideas que*

origina un paradigma científico o teorías a partir de las cuales surgen métodos o estrategias específicas para investigar la naturaleza de una realidad natural o social."

Por su parte, Martínez (2012) resume la matriz epistémica como el trasfondo existencial y vivencial, el mundo de vida que subyace y guía la forma general de conocer propia de un período histórico-cultural específico y situado en una geografía determinada. En esencia, consiste en la manera única y particular en la que un grupo humano atribuye significado a las cosas y eventos, es decir, en su capacidad y forma de simbolizar la realidad.

Dentro de este contexto, la Matriz Epistémica Fenomenológica (MEF), aborda la condición humana para lograr su interpretación y comprensión. Parte de la premisa de que la dignidad del ser humano es fundamental para valorar la aceptación, el respeto y la tolerancia hacia las personas. Entre sus principios, se destaca la capacidad de ser espectador de uno mismo y mostrar interés por los fenómenos presentes en el proceso investigativo. En síntesis, la MEF se relaciona con aspectos inductivos, holísticos, subjetivos, creíbles, intuitivos, intangibles, emocionales, entre otros.

En este enfoque, se estudian los fenómenos tal como son percibidos, experimentados y vividos por el individuo. Husserl introdujo el concepto de "*mundo de vida*" o "*mundo vivido*" para analizar las realidades en su esencia, permitiendo que se manifiesten por sí mismas, sin restricciones, y respetándolas en su totalidad (Martínez, 2012).

De la Matriz Epistémica Fenomenológica se derivan: el método fenomenológico clásico de Husserl y el método fenomenológico hermenéutico del cual se desprenden dos perspectivas para su aplicación.

Origen de la fenomenología

Los inicios de la fenomenología se remontan a finales de 1900 en Alemania, con la aparición de la obra fundamental de Edmund Husserl "*Investigaciones Lógicas*".

Posteriormente, Husserl publicó otras obras que inspiraron a destacados pensadores al estudio y análisis de la fenomenología; entre las cuales se encuentran: Ideas Relativas a una Fenomenología Pura y una Filosofía Fenomenológica (1913); Lecciones sobre la fenomenología de la conciencia interna del tiempo (1927); Lógica Formal y trascendental (1929); Meditaciones cartesianas (1931); Crisis de las ciencias europeas y la Fenomenología trascendental" (1936); y finalmente; Experiencia y juicio (1938). A lo largo del siglo XX y XXI, la fenomenología ha seguido diversos caminos que se han diversificado y renovado hasta la actualidad (Rosales, 2008).

Es relevante destacar que, en sus inicios, la fenomenología era el enfoque adecuado para estudiar fenómenos distantes de la propia experiencia del investigador, como el mundo de los drogadictos, de los homosexuales, la ruptura de una relación amorosa o una experiencia significativa (Martínez, 1999).

Siendo las cosas así, el alcance de la fenomenología se ha expandido a otras áreas del conocimiento como la psicología, la educación; y por extensión, a la didáctica y pedagogía. Este hecho se confirma con las palabras de Martínez (2008), quien destaca que la fenomenología respeta plenamente la relación que la persona establece con sus propias vivencias, ya que al ser algo estrictamente personal, no hay razón externa para dudar de sus vivencias. Además, menciona que la fenomenología busca descubrir las estructuras esenciales de la conciencia, no describir un fenómeno particular, sino encontrar en él una esencia válida universalmente y útil científicamente.

El propósito inicial de Husserl al desarrollar la fenomenología era establecer un enfoque filosófico y metodológico que permitiera un estudio riguroso y crítico de la conciencia y la experiencia humana. Su objetivo era centrarse en la descripción detallada y el análisis profundo de los contenidos de la conciencia, con la intención de otorgar a la fenomenología el estatus de una disciplina científica rigurosa y sistemática. Con ello, Husserl buscaba proporcionar un marco teórico y metodológico para investigar las estructuras esenciales de la experiencia humana, con el fin de comprender mejor la naturaleza de la realidad y el conocimiento.

Conceptuación de fenomenología

La fenomenología, según Edmund Husserl, es un método filosófico que busca describir los fenómenos tal y como se presentan a la conciencia, sin hacer suposiciones previas sobre su naturaleza o existencia. Husserl sostenía que la fenomenología era la única forma de llegar a un conocimiento verdadero y

objetivo del mundo, ya que se basaba en la experiencia directa de los fenómenos.

De acuerdo con Machado y Racamonde (2010, p. 7), la fenomenología, "*es reconocida como la doctrina que recalca un gran descubrimiento centrado en la conciencia*". Ésta, no trabaja en el vacío ya que la conciencia es siempre conciencia de algo, es decir, es conciencia de conciencia. Tal situación es lo que los fenomenólogos llaman intencionalidad o trascendencia de la conciencia, de lo cual se concluye que, si la conciencia es desde el sí, contendrá un objeto, y por consiguiente una trascendencia eidética.

Para García Baca (2001) la obra de Husserl describe el proceso mediante el cual se toma conciencia plena de los distintos estados de conciencia propios del acto de conocer, que se estructuran en el estado natural, la fenomenología eidética y la fenomenología trascendental.

Así, la fenomenología es un conocimiento, no de hechos, sino del eidos de las esencias; es decir, se actúa con la reducción eidética y con la epojé como si estuvieran dirigidos hacia objetos con una descripción noésica y noemática concentrada en el acto de observación y no en lo observado.

Volver a las cosas mismas, fenomenológicamente, consiste en retroceder al origen, ver las cosas tal y como son; ya que la cosa generalmente se halla encubierta con teorías, opiniones y puntos de vista, entre otras. Por tal razón,

Xolocotzi (2007) refiere que esta máxima fenomenológica pretende retroceder al inicio de la deformación para desencubirla y llegar a su origen, es decir, tal y como es.

En este contexto, Heidegger en 1927 acuñó la máxima "*volver a las cosas mismas*"; lo cual se refiere al modo de aproximarse a los fenómenos y al tratamiento que se les da. Para este autor, la máxima de la investigación de la fenomenología "*no debe ser entendida como una simple frase, sino que, al fundamentar a la fenomenología como método, ésta es caracterizada por Husserl como principio fundamental*" (Xolocotzi, 2007, p. 250).

Sin embargo, esta máxima no se limita únicamente al modo de proceder o al acercamiento a los fenómenos, sino que también abarca la forma de tratar los fenómenos (Heidegger, 1937, **citado** en Xolocotzi, 2007). Por consiguiente, la expresión fenomenología implica una concepción metodológica, fundamentando la fenomenología no solo como una simple frase, sino como un método en sí mismo.

Así pues, la principal dificultad para comprender el fenomenalismo de Husserl radica en que su enfoque no se presenta como un sistema racional y lógico de pensamiento filosófico, sino como un método que va más allá de la mera racionalidad. Esto puede resultar desafiante para aquellos que están acostumbrados a enfoques filosóficos más tradicionales y estructurados, ya que la fenomenología de Husserl se centra en la descripción detallada y el análisis profundo de la experiencia humana, buscando comprender las

estructuras esenciales de la conciencia de una manera que va más allá de la mera racionalidad.

Lo dado en la intuición fenomenológica de Husserl permite acceder a lo que en primera instancia no es así, de allí que debe ser demostrado y desencubierto fenomenológicamente. Por tal razón, Heidegger interpretará la fenomenología *"como hacer ver desde sí mismo aquello que se muestra, y hacerlo ver tal como se muestra"* (Xolocotzi, 2007, p. 251).

Para el autor antes mencionado, la máxima de volver a las cosas mismas de Husserl (1911), se puede sintetizar en los siguientes aspectos:

1. Considerar la intuición en que se da algo originariamente como fuente adecuada de conocimiento.
2. Que todo lo que se nos brinda originariamente en su realidad en persona hay que tomarlo como se da.
3. Hay que reconocer los límites dentro de los cuales aparece lo que se da.

Fenomenología como método

A partir de 1913 y con la publicación de la obra *Ideas Relativas a una Fenomenología Pura* y una *Filosofía Fenomenológica* de Husserl, se produjo un giro trascendental que se basó en la idea de volver a las cosas mismas; lo cual significó la constitución de un método que permitiera realmente ir a la cosa sin predeterminarla de antemano.

Husserl desarrolló su método fenomenológico a través de una serie de pasos, que incluyen:

1. La reducción fenomenológica o epojé: Este paso implica suspender todas las creencias y suposiciones previas sobre el mundo, para poder experimentar los fenómenos tal y como se presentan a la conciencia.
2. La intuición eidética: Este paso implica enfocarse en las esencias de los fenómenos, que son las características que los hacen lo que son.
3. La descripción fenomenológica: Este paso implica describir los fenómenos tal y como se presentan a la conciencia, sin hacer suposiciones previas sobre su naturaleza o existencia.

Estos pasos del método fenomenológico permiten dar con una actitud filosófica lo suficientemente despojada de conceptos previos que contribuyen al fenómeno mostrarse tal como es en sí mismo.

La fenomenología es una corriente filosófica relativamente reciente. Sin embargo, marcó el siglo XX al ser una corriente de la que surgieron muchos pensadores y filósofos de renombre. Segundo Espínola (2022) menciona que algunos de estos fenomenólogos son:

- Edmund Husserl (1859-1938). Es considerado el fundador de la fenomenología. Todavía hoy se discuten e investigan sus trabajos, dejó más de cuarenta y cinco mil folios sin publicar.

- Martin Heidegger (1889-1976). Fue discípulo directo de Husserl. A partir de la crítica a su maestro, elaboró una teoría ontológica en Ser y tiempo.
- Maurice Merleau-Ponty (1908-1961). Fue uno de los primeros lectores francófonos de Husserl y Heidegger. Elaboró una fenomenología del cuerpo publicada en Fenomenología de la Percepción.
- Emmanuel Levinas (1906-1995). Es considerado una de las figuras éticas más importantes del siglo XX. Al publicar la teoría fenomenológica de la intuición, introdujo a Husserl en Francia.
- Jean-Paul Sartre (1905-1980). Es considerado el padre del existencialismo. Tras su estancia en Berlín de 1933, se volcó al estudio de la fenomenología de Husserl y Heidegger.
- Jean-Luc Marion (1946-.) Es un fenomenólogo francés de la segunda mitad del siglo XX. Revolucionó el ámbito de la fenomenología tras traducir la idea de Gegebenheit como donación. Resignificó la idea de fenómeno como fenómeno saturado.

Métodos de la fenomenología

En la perspectiva fenomenológica, se utilizan varios métodos para estudiar la experiencia tal como es vivida por las personas. Algunos de los métodos más comunes son:

Fenomenología clásica de Husserl

Este método, es un legado de la matriz epistémica fenomenológica. Husserl creó el método fenomenológico con la pretensión de hacer ciencia, es decir, de ser más riguroso y crítico en la metodología científica. Se centra en la

descripción y análisis de la conciencia a objeto de darle el carácter de ciencia estricta (Díaz, 2015).

Martínez (2012) afirma que la fenomenología es la ciencia que trata de descubrir las estructuras esenciales de la conciencia. Su fin no es describir un fenómeno singular, sino descubrir en él la esencia, la visión intelectual de ese eidos. Esto, hace que ese objeto, fenómeno o realidad, sea lo que es y no otra cosa, válida universalmente y útil científicamente.

Las investigaciones enmarcadas en la Fenomenología pura o clásica están orientadas por el siguiente interrogante ¿Cuál es la esencia y estructura de la experiencia de este fenómeno para estas personas? Para dar respuesta a este interrogante, el autor propone las siguientes fases o etapas: Estado Natural, Reducción Eidética y Reducción Trascendental.

Diseño del método fenomenológico clásico

El diseño fenomenológico está orientado a lograr interpretaciones de lo que el sujeto percibe del objeto de estudio. En este sentido, Díaz (2015) señala que en el método fenomenológico clásico Husserl propone tres fases, a saber:

Estado Natural. En esta etapa, se pone entre paréntesis todo lo dado como conocimiento previo, subjetivo que gira alrededor del fenómeno investigado. La característica fundamental de esta etapa consiste en desconectar -epojé-, cualquier referencia del individuo y/o fenómeno, con otro tipo de

informaciones, teorías, investigaciones, entre otras. Se describen las subjetividades narradas por el individuo por medio de la descripción protocolar proveniente de las entrevistas, la observación, el autoreportaje y otros. En definitiva, se describe el fenómeno en toda su pureza.

Reducción Eidética. Se determinan las esencias individuales –categorías individuales- que emergen de las descripciones protocolares como actos llenos de intención. Estas esencias a su vez permiten descubrir las esencias de significado universal, como atributo universalmente válido de sus vivencias. Las esencias universales se integran en una estructura categorial general – Estructuración Global del Fenómeno- en una suerte de familias de esencias universales del fenómeno objeto de estudio.

Reducción Trascendental. En esta etapa se describen las esencias puras con absoluta subjetividad. Esta descripción permite una narrativa que abarca cada esencia universal con sus respectivos significados individuales. Asimismo, se apoyan en las vivencias puras (en forma de cita), provenientes de las descripciones protocolares de cada informante. Se logra así, la descripción de las esencias puras o trascendentales como construcción teórica del fenómeno objeto de estudio. Finalmente, con la reducción trascendental de las esencias se logra hacer ciencia de esencias.

Es importante aclarar que desde el punto de vista metodológico la propuesta de Husserl se agota en la tercera fase: Reducción trascendental, de esta manera, no se accede ni a la deducción ni a la interpretación, limitándose a la descripción de la esencia inmediata del fenómeno.

Método fenomenológico hermenéutico

El desarrollo filosófico, teórico y metodológico de la fenomenología posterior a Husserl se enriqueció significativamente con las contribuciones de Heidegger y Gadamer, entre otros: Estos filósofos, a través de sus estudios sobre la hermenéutica concibieron la denominación actual del método fenomenológico hermenéutico. Para Heidegger el problema del ser, centrado en el ser, es la ontología. Por ello, considera que lo único que puede preguntarse por el ser es lo relativo a la existencia humana: el *dasein*: el ser ahí; el ser es un estar en el mundo, o ser en el mundo.

La experiencia hermenéutica contempla el comprender interpretativo como medio que implica el reconocimiento de la realidad que se comprende; para la producción de conocimiento y teoría, a través del lenguaje/texto. Esta propuesta ontológica de Heidegger y Gadamer contrasta con la fenomenología del *eidos* o esencias de Husserl cuya base es epistemológica.

Con base a estos planteamientos, los aportes de Heidegger y Gadamer complementan con sus estudios las reducciones básicas de Husserl, incorporando no solo el nivel interpretativo, sino también el de construcción teórica, tal y como lo demanda la investigación científica en los actuales momentos.

Ahora bien, las investigaciones fenomenológicas hermenéuticas buscan responder la interrogante fundamental ¿Cuál es el significado y estructura de

la experiencia de un fenómeno particular para estas personas? Para abordar esta cuestión, se plantean los siguientes diseños:

Diseños del Método Fenomenológico Hermenéutico

1. Diseño de Spiegelberg (1975), citado en Leal (2016)

Descripción del fenómeno. Esta fase se caracteriza por describir el fenómeno con toda su riqueza, sin omitir ningún detalle. Su discurso no es riguroso, puede hablar en primera persona.

Búsqueda de múltiples perspectivas. El investigador toma en cuenta las opiniones de los sujetos de estudio, la visión del fenómeno de personas involucradas, y su propia opinión sobre el fenómeno.

Búsqueda de la esencia y la estructura. Organiza la información a través de cuadros y matrices para establecer las semejanzas y diferencias sobre el fenómeno de estudio.

Constitución de la significación. Se pasa a la constitución de los significados que los informantes clave tienen respecto al fenómeno de estudio.

Interpretación del fenómeno. El investigador tiene todos los elementos para interpretar y comprender el fenómeno de estudio. Todo este proceso está presidido por la epojé o suspensión de juicios.

2. Diseño de Van Kaam (1996), Giorgi (1975), y Quiken (1981), citado en Díaz (2015).

Los valiosos aportes de teóricos como Van Kaam (1996), Giorgi (1975), y Quiken (1981) permitieron con sus visiones, configurar un diseño que complementa la fenomenología de Husserl. En este sentido, introdujeron el nivel interpretativo y el de construcción teórica. De acuerdo con esta propuesta, las fases de este diseño son:

Fase previa: Suspensión de juicio o epojé y descripción protocolar del fenómeno. En esta fase, se presentan los presupuestos teóricos referenciales relacionados con la problemática a estudiar. Se presenta en una descripción protocolar (matriz), la información obtenida de entrevistas, observaciones, autoreportajes y otros, que muestran los fenómenos subjetivos vividos por los sujetos de estudio, en toda su pureza. Se despoja al investigador de todo lo que pudiera apartarlo del significado de lo que desea exponer.

Fase estructural: Reducción fenomenológica y reducción eidética. Se determinan las esencias de significados individuales o unidades temáticas naturales que descubre el investigador en un acto lleno de intención. Estos actos permiten descubrir a su vez el significado de las categorías universales o temas centrales que dominan cada unidad temática, las cuales se integran en una estructura categorial general denominada Estructuración global del fenómeno.

Fase descriptiva: Reducción trascendental. Se describen las esencias puras a partir de una absoluta subjetividad. Permite una narrativa que lidera cada

esencia universal con sus respectivos significados individuales, apoyados en las citas contenidas en las descripciones protocolares. En definitiva, se describen las categorías universales del fenómeno a estudiar.

Fase interpretativa. Se interpreta el fenómeno en toda su trascendencia, relacionando lo emergente significativo de la fase anterior con los hallazgos, teorías, conceptos, de otros estudios, para contrastarlos, comprenderlos, en busca de diferencias y similitudes, hasta lograr una integración mayor del conocimiento objeto de estudio.

Fase de construcción teórica. Se muestra la teoría que emerge producto de una estructura imaginaria circular pendiente de los supuestos sistémicos y de coherencia científica epistemológica del fenómeno como un todo. La teoría se expresa de manera simbólica, verbal o icónica.

Como puede observarse, son variados y diversos los métodos que abarca la fenomenología. Pasando por la fenomenología clásica de Husserl, como por la fenomenología hermenéutica posterior a Husserl. La selección y posterior aplicación del método a emplear por el investigador va a depender de los propósitos planteados en el estudio.

Aproximaciones conclusivas

En este artículo se aborda la aplicación de la fenomenología, como paradigma pospositivista, en diversas áreas de investigación para explorar la percepción, la memoria, la emoción, la interacción social y la cultura. El objetivo principal

es comprender en profundidad la experiencia subjetiva de los individuos, lo que puede contribuir al desarrollo de teorías contextualizadas en los sujetos estudiados.

La revisión bibliográfica efectuada revela una falta de claridad en los términos clave del enfoque fenomenológico. Esta falta de precisión puede distorsionar los resultados de la investigación al carecer de rigor científico en la recolección, análisis y presentación de la información.

Ante esta problemática, el artículo se propone explorar la fenomenología como método para la creación de productos intelectuales, analizando las opciones ofrecidas por la perspectiva pospositivista y el paradigma interpretativo derivado de la matriz epistémica fenomenológica. Se examinan la perspectiva paradigmática pospositivista, el origen y conceptos clave de la fenomenología, así como su aplicación como método, enfoque o paradigma, con el objetivo de elaborar productos intelectuales objetivos y pertinentes dentro del paradigma interpretativo.

La perspectiva paradigmática pospositivista en la elaboración de productos intelectuales en educación ofrece un enfoque que destaca la importancia de la subjetividad, la interpretación y la reflexividad en la investigación social. Esta perspectiva reconoce que las teorías no están desligadas de valores externos al ámbito científico, no siguen un camino lineal y promueve la utilización de métodos alternativos para generar conocimiento científico.

Dentro de esta perspectiva, se utilizan diversas matrices epistémicas, como la Matriz Epistémica Fenomenológica que, en el contexto educativo, enfatiza la comprensión profunda de la experiencia subjetiva de los individuos, lo cual puede enriquecer la investigación educativa al considerar aspectos subjetivos y significativos en el proceso de generación de conocimiento.

El paradigma interpretativo se enfoca en la comprensión y descripción de la realidad humana a través de los significados atribuidos por las personas involucradas. Surge como contraposición a la perspectiva positivista, que favorece las investigaciones cuantitativas. Este paradigma no solo analiza las creencias, motivaciones, intenciones y sentimientos de los individuos, sino también los significados simbólicos e interpretaciones construidas por ellos en interacción con otros.

Según Suárez y Mujica (2011), el paradigma interpretativo se enfoca en comprender en profundidad fenómenos educativos y sociales, transformar prácticas y escenarios socioeducativos, tomar decisiones y desarrollar un cuerpo organizado de conocimientos.

Dentro del paradigma interpretativo, se emplean diversos métodos como el Método Fenomenológico Clásico, Método Fenomenológico Hermenéutico, Método o Enfoque Hermenéutico Dialéctico, Método Etnográfico, Historia de Vida e Interaccionismo Simbólico, entre otros, para explorar la riqueza de significados y experiencias subjetivas de los individuos en contextos educativos y sociales.

La Matriz Epistémica Fenomenológica (MEF) es un componente clave en la investigación científica que guía la generación de conocimiento. Se define como un sistema de ideas que origina un paradigma científico o teorías, influyendo en las preguntas planteadas, explicaciones aceptadas y métodos aplicados. La MEF se centra en la condición humana, promoviendo la interpretación y comprensión respetuosa de la dignidad de las personas. Se caracteriza por ser inductiva, holística, subjetiva, intuitiva, emocional y creíble.

La MEF se enmarca en la corriente pospositivista, contraria al positivismo, y se basa en estudiar los fenómenos tal como son percibidos y vividos por el individuo. Se inspira en el concepto de "mundo de vida" de Husserl para analizar las realidades en su esencia, permitiendo que se manifiesten sin restricciones y respetándolas plenamente.

De la MEF se derivan el método fenomenológico clásico de Husserl y el método fenomenológico hermenéutico, que ofrece dos perspectivas para su aplicación en la investigación.

La Fenomenología clásica de Husserl, se enfoca en la descripción y análisis riguroso de la conciencia con el objetivo de convertirla en una ciencia estricta. Este enfoque busca descubrir las estructuras esenciales de la conciencia para revelar la esencia y estructura universalmente válida de los fenómenos estudiados.

En el diseño del método fenomenológico clásico propuesto por Husserl, se incluyen tres fases fundamentales:

1. Estado Natural. Se suspenden los conocimientos previos y subjetivos para describir el fenómeno en su pureza, basándose en narrativas subjetivas obtenidas a través de entrevistas, observaciones y Autorreportajes.
2. Reducción Eidética. Se identifican las esencias individuales emergentes de las descripciones protocolares, las cuales conducen al descubrimiento de esencias de significado universal. Estas esencias universales se integran en una estructura categorial general.
3. Reducción Trascendental. Se describen las esencias puras con absoluta subjetividad, utilizando vivencias puras provenientes de las descripciones protocolares. Esta etapa permite la construcción teórica del fenómeno objeto de estudio a través de las esencias trascendentales.

A través de este método, se logra una ciencia de esencias al describir la esencia inmediata del fenómeno. Aunque la propuesta metodológica de Husserl se limita a la descripción en la tercera fase, la Fenomenología clásica contribuye significativamente a la elaboración de productos intelectuales en educación al profundizar en la comprensión y estructura de la experiencia humana en contextos educativos.

El método fenomenológico hermenéutico, enriquecido por las contribuciones de Heidegger y Gadamer, se centra en la interpretación y comprensión de la experiencia humana en su contexto cultural. Este enfoque busca descubrir la esencia y estructura de la experiencia de un fenómeno particular para las personas involucradas en el estudio.

En la elaboración de productos intelectuales en educación, el diseño del método fenomenológico hermenéutico contribuye de manera significativa al proceso investigativo. A través de fases como la descripción del fenómeno, la búsqueda de múltiples perspectivas, la identificación de esencias y estructuras, la constitución de significados, la interpretación del fenómeno y la construcción teórica, se logra una comprensión profunda y contextualizada de la realidad estudiada.

Este método permite al investigador sumergirse en la subjetividad y significados atribuidos por los participantes, guiando el proceso desde la suspensión de juicios hasta la interpretación y construcción teórica. La fenomenología hermenéutica ofrece un marco metodológico rico y complejo que facilita la exploración detallada y significativa de las experiencias humanas en el ámbito educativo, enriqueciendo así la producción de conocimiento y teoría en este campo.

Finalmente, el presente artículo no pretende ser la panacea para abordar una problemática tan compleja como la expuesta en este breve trabajo; solo se aspira crear espacios de discusión que permitan establecer las bases para sustentar con el rigor metodológico requerido, los productos intelectuales elaborados en la matriz epistémica fenomenológica.

Referencias

- Ander-Egg, E. (2001). *Métodos y técnicas de investigación social I. Acerca del conocimiento y del pensar científico*. Buenos Aires, Argentina: Grupo Editorial Lumen.
- Díaz, A. (2015). *Visión investigativa en ciencias de la salud (Énfasis en paradigmas*

- emergentes*). Valencia, Venezuela: IPAPEDI.
- García Baca, J. (2001). *Elementos de filosofía. Origen y evolución desde los griegos hasta el siglo XX; Estructura, fundamentos y grandes temas*. Caracas, Venezuela: Libros del Nacional.
- Leal, J. (2016). *La autonomía del sujeto investigador y la metodología de investigación*. (4ª Ed.). Valencia, Venezuela: Signos.
- Machado, F., y Racamonde, M. (2010). *Especificidad n º 1*. Valencia, Venezuela: América Grafica
- Martínez, M. (1999). "Criterios para la superación del debate metodológico cuantitativo/cualitativo". *Revista Interamericana de Psicología*. (Vol. 33, N° 1, p. 79-107).
- Martínez, M. (2008). *Epistemología y metodología cualitativa en las ciencias sociales*. México: Trillas.
- Martínez, M. (2012). *Nuevos fundamentos en la investigación científica*. México: Trillas.
- Rosales, A. (2008). La fenomenología en Venezuela. En Navia, M. y Rodríguez, V. (2008). (Comp.), *Hermenéutica interpretaciones desde Nietzsche, Heidegger, Gadamer y Ricoeur*. (pp. 15-23). Universidad de los Andes, Consejo de Publicaciones.
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación, Fundamentos y tradiciones*. Madrid, España: McGraw Hill
- Suárez, M. de, y de Mujica, D. de (2011). *Investigación y proyectos educativos*. (2ª Ed.). Caracas, Venezuela.
- Xolocotzi, A. (2007). La fenomenología: filosofía del siglo XX. Actualidad y Perspectivas. En Navia, M. y Rodríguez, V. (2008). (Comp.) *Hermenéutica Interpretaciones desde Nietzsche, Heidegger, Gadamer y Ricoeur*. (pp. 239-258) Universidad de los Andes, Consejo de Publicaciones.

Revista

ARQUE

Ensayos

Essays



2023

EL DESARROLLO PROFESIONAL DEL DOCENTE: UNA VÍA PROACTIVA PARA LA RESIGNIFICACIÓN PEDAGÓGICA

TEACHERS' PROFESSIONAL DEVELOPMENT: A PROACTIVE WAY TO RE-SIGNIFY PEDAGOGY

Ormary Egleé Barberi Ruiz

ormary.barberi@unae.edu.ec

ORCID 0000-0002-3628-3677

Carrera de Educación Inicial. Grupo de Investigación ADEPIN (Atención, Desarrollo y Educación a la Primera Infancia). Universidad Nacional de Educación. Cuenca, Ecuador

Recibido: 10/03/2023 - Aprobado: 17/05/2023

Resumen

El presente ensayo recoge algunas reflexiones y análisis, producto de las revisiones de organizaciones, modelos pedagógicos y autores sobre el desarrollo profesional del docente y la resignificación pedagógica. Se establecieron algunas interrogantes dirigidas hacia: aspectos conceptuales, el proceso de resignificación pedagógica y el desarrollo profesional docente en algunos países, de la región y particularmente en Ecuador. Las conclusiones reflejan el requerimiento de orientaciones claves para concretar los escenarios educativos en el desempeño pertinente del docente en los centros educativos, en los marcos regulatorios de los países latinoamericanos, se reconoce la norma del ingreso, ascenso y capacitación permanente del docente y se expresa la necesidad de promover una política de atención a la formación continua del docente en las diferentes etapas.

Palabras clave: Desarrollo profesional, docente, proactivo, resignificación pedagógica.

Abstract

This essay collects some reflections and analysis, resulting from reviews of organizations, pedagogical models and authors on the professional development of teachers and pedagogical resignification. Some questions were established aimed at: conceptual aspects, the process of pedagogical resignification and teacher professional development in some countries in the region and particularly in Ecuador. The conclusions reflect the requirement of key guidelines to specify educational scenarios in the relevant performance of the teacher in educational centers, in the regulatory frameworks of Latin American countries, the norm of entry, promotion and permanent training of the teacher is recognized and the need to promote a policy of attention to the continuous training of teachers at different stages.

Keywords: Professional development, teacher, proactive, resignification pedagogical.

Introducción

Ante el panorama mundial caracterizado por avasallantes cambios, avances de la ciencia y la tecnología que genera la globalización, resulta indispensable perfiles y desempeños profesionales competentes a la vanguardia de los escenarios complejos y de incertidumbre de la sociedad actual. En el ámbito educativo, las estructuras del Estado deben propiciar las condiciones y bases sólidas en su sistema educativo, no sólo en la optimización de las condiciones pedagógicas y didácticas para garantizar la calidad de los procesos de enseñanza, dirigidos a obtener buenos resultados de aprendizaje por parte de los educandos en los diferentes centros educativos, sino también, para la consolidación de verdaderas sociedades del conocimiento sobre la base de los saberes profesionales que permean las competencias del docente y procesos de transformación que conlleven a la solución de diversos problemas de la sociedad.

En este escenario, el desarrollo profesional docente representa para la mayoría de las naciones del mundo, un desafío constante junto a las demandas derivadas de los procesos de formación inicial y permanente. Ambos constituyen ejes de acción estratégica en las políticas educativas para propiciar las condiciones que permitan la preparación, incentivo, motivación y desarrollo de los docentes como actores clave de su práctica pedagógica, protagónicos del proceso educativo y desarrollo integral de un país. Así también, constituye un tema de estudio de singular interés para la comunidad científica y particulares. En tal sentido, la construcción del andamiaje conceptual sobre el desarrollo profesional docente, sus acepciones, enfoques, rasgos característicos, indicadores y perspectivas, serán derivadas de la

revisión documental y análisis frente a las realidades socio-educativas vivenciadas por la autora, principalmente como docente investigadora en escenarios de formación docente, particularmente en el contexto ecuatoriano.

De la misma manera, la búsqueda metodológica y epistemológica servirá para comprender lo expresado por la UNESCO (2021), donde más del 60% de los docentes no han recibido formación continua y más del 50% de los currículos universitarios exigen un cambio de modelo dirigido a contextualizar las estrategias formativas a la realidad de los educandos y sus contextos inmediatos. Por tal razón, se formularon interrogantes como elemento activador y orientador del desarrollo del contenido de las categorías clave y las subcategorías derivadas de la reflexión y análisis.

Dichas interrogantes son las siguientes: ¿Cuáles son los aspectos conceptuales que fundamentan el desarrollo profesional docente y sus componentes esenciales?, ¿cómo emprender el proceso de resignificación pedagógica del docente? y ¿de qué manera se asume y concreta el desarrollo profesional docente en algunos países, de la región y particularmente en Ecuador?

Es necesario resaltar que la mayoría de las naciones de Latinoamérica procuran lograr la calidad de sus sistemas educativos en pro de una educación para todos, vinculada a las necesidades y particularidades socio-educativas, económicas y culturales. Para tal fin, es indispensable contar con docentes preparados y competentes para superar los retos que impone la educación en la era digital y brindar a los educandos y a la sociedad, una Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS).

Por consiguiente, la UNESCO (2016) establece repensar los entornos de aprendizaje, tanto físicos como virtuales, para infundir en los estudiantes el deseo de actuar en favor de la sostenibilidad, de la misma manera, establecer la formación y desarrollo profesional docente actualmente en correspondencia con los procesos y dinámicas educativas en cuanto a concebir la enseñanza y el aprendizaje de un modo interactivo, centrado en los educandos, que posibilite un aprendizaje exploratorio, transformativo y orientado hacia la acción.

En tal sentido, refieren Barber y Mourshed (2008), es preferente asumir como guía del proceso de mejora del desarrollo profesional docente, principios que lo condicionan y orientan en relación a:

*la calidad de un sistema educativo no será superior a la calidad de sus docentes; la única manera de mejorar los resultados es mejorando la docencia; y lograr para todos los estudiantes muy buenos resultados sólo es posible si se ponen en práctica mecanismos que aseguren que las escuelas brinden a todos los niños educación de alta calidad.
(p.7)*

El panorama educativo referenciado, ratifica la importancia insoslayable de que las naciones, mediante sus sistemas educativos deben centrar sus esfuerzos, inversiones y acciones para asumir el desafío de mejora de la calidad educativa y brindar un servicio educativo integral en correspondencia con las particularidades de cada nivel educativo, mediante el ejercicio eficiente de la docencia; es decir docentes que faciliten las condiciones óptimas para un aprendizaje significativo de los niños, adolescentes y jóvenes.

De acuerdo con lo planteado, la infraestructura del desarrollo profesional docente demanda condiciones y una inversión educativa. Al respecto, el Estado debe procurar presupuestos suficientes para la preparación de los docentes, disponibilidad para un sistema de remuneraciones e incentivos que motiven y conlleven a la eficiencia en su desempeño docente. Darling-Hammond, Chung Wei y Andree (2010), afirman que la inversión en este sentido, es acción para mejorar tanto las competencias docentes como los aprendizajes y el rendimiento académico de los educandos.

En consecuencia, el desarrollo profesional docente es un componente esencial y determinante que representa un tema prioritario e ineludible en las agendas de Estado y de interés de docentes, investigadores y particulares. Este escenario deriva en una búsqueda constante de cómo concebir, organizar, implementar y redimensionar este proceso y resultado al mismo tiempo, para concretar condiciones y avances en la eficiencia de la labor docente y de esta manera elevar la calidad educativa en los diversos niveles y modalidades de los sistemas educativos: Educación Inicial o Parvularia, Básica, Intercultural Bilingüe, Especial, Secundaria o Bachillerato y Universitaria o Superior, entre otros.

Abordaje conceptual sobre el desarrollo profesional docente y sus elementos esenciales

El estudio del desarrollo profesional docente, conlleva en primer lugar a definir su comprensión y precisar cada una de las dimensiones que lo explican como referente de su resignificación en las políticas, planes, programas y proyectos de atención al docente para la promoción de una educación de calidad con pertinencia social. Por su parte, expresa Vaillant (2018) que:

el Desarrollo Profesional Docente (DPD), constituye un tema de preocupación en la agenda de la educación superior. Existe consenso en que el buen profesor y su desarrollo profesional son un insumo clave para lograr la mejora de los aprendizajes de los estudiantes de educación superior. También hay acuerdo que la política docente es un proceso complejo y de largo plazo que requiere voluntad gubernamental, capacidad técnica, continuidad y amplio apoyo de diversos grupos de actores. (p. 63)

También, Imbernón (2011) y Molina (2018) coinciden en señalar que el docente se apropia de un modelo de práctica pedagógica dirigido a provocar en los aprendices aprendizajes perdurables, significativos para sí mismo y para la sociedad. El desarrollo profesional es proceso y resultado de la experiencia, el modelo de formación inicial, la investigación y producción de saberes, conocimientos y experiencias significativas para realimentar desde la práctica la formación en contextos socio comunitario reales. Por ello, la formación permanente es uno de los principales instrumentos del desarrollo profesional docente. Entendiendo el desarrollo profesional como todo intento sistemático de mejorar la práctica pedagógica, las creencias, los saberes (personales y profesionales) y conocimientos profesionales, con el fin de aumentar la calidad docente investigativa y de gestión.

Al respecto, afirma Molina (2018), el proceso de mejora y transformación del docente es un proceso de metacognición donde se propicia la autoconciencia como resultado del hacer, el ser, el conocer, el convivir en el aula, la comunidad y el centro educativo. Esto conlleva a evaluar los actos formativos que prevalecen en la práctica, mediante las acciones asumidas para atender a los problemas que se presentan, el cual lo conduce a una docencia

transformadora, con un nuevo sentido y significado a su práctica docente traducido como resignificación docente.

La revisión sobre las dimensiones que determinan el desarrollo profesional docente permite observar que una de las principales variables determinantes en la calidad educativa está centrada en la dimensión formativa inicial, es allí donde se construye y se internaliza un modelo referente de ética e identidad docente, de enseñanza, educación, evaluación, investigación y autorrealización docente; se apropian de conocimientos, se desarrollan habilidades, destrezas, actitudes y valores para la orientación, la tutoría, el acompañamiento, la pedagogía desde lo científico y lo humano, bajo principios morales, éticos, de atención a la diversidad, inclusión y desarrollo humano. Desde el concepto de “continuum” formativo.

Al respecto, Calvo (2016) plantea que en el proceso de formación permanente del docente el aprendizaje con otros es parte de la cotidianidad de su desempeño, es decir “*los saberes de los docentes tienen lugar en procesos de intercambio con sus pares*” (p. 22). Igualmente, especifica este carácter social del aprendizaje docente para ser reconocido, como modalidad, debe ser incorporada dentro de las estrategias enfocadas a su desarrollo profesional.

Lo anterior, implica un proceso de resignificación del perfil docente desde la formación inicial de los currículos universitarios, contextualizando el modelo curricular y pedagógico a las dimensiones que explican la configuración de un perfil integral con pertinencia social, que significa dar respuesta a las demandas y necesidades de los futuros profesionales de la docencia. Siendo la formación inicial la base, el referente para el abordaje de una docencia

centrada en un docente con autonomía de sus actos, independencia en las decisiones, responsabilidad en sus actos e intervención en su contexto socio pedagógico y socio comunitario para transformarlo desde su accionar creativo e innovador.

Frente a los retos que impone al docente la sociedad actual en todos sus órdenes, Zabalza (2015) considera como elemento esencial en la consolidación del perfil docente la dimensión ética y vocacional, siendo la ética un eje transversal en la formación del profesorado, la cual le permite sentar las bases en la configuración de una auténtica identidad humana cuyo fin como formador debe estar cimentado en valores de respeto, tolerancia, comprensión y principios de inclusión, autonomía, independencia, criticidad, atención a la diversidad humana. Lo vocacional tiene explicación en la aptitud para la docencia, es decir las habilidades, destrezas que exhibe y demuestra durante el acto de enseñar, planificar, organizar, dirigir, innovar, seleccionar recursos y promover estrategias para garantizar la calidad de la educación.

De acuerdo con Jiménez (2014), el desarrollo profesional docente debe promover la reflexión sobre la importancia del componente ético en la praxis del docente, a través de discusiones sobre situaciones relacionadas con su práctica pedagógica, tomando en cuenta la dimensión organizacional, referida a los componentes del currículo, lo colectivo que incluye la relación estudiante-comunidad y desde lo individual.

A juicio de Guzmán (2018), la dimensión ética y política representa un elemento clave en la configuración de la identidad docente en una etapa histórica de profundos y constantes cambios en todas las áreas del

conocimiento y en la formulación y aplicación de políticas públicas a nivel mundial; esto implica un impacto en la identidad docente, en su integridad moral y su autonomía para la toma de las decisiones.

En efecto, el desarrollo profesional docente es asumido según González y Ospina (2013), como un proceso que implica las siguientes dimensiones: a) una actitud de indagación, formulación de interrogantes y búsqueda de soluciones, b) se trata de un proceso continuo de cambio y mejora, c) la mejora desde la práctica y el conocimiento desde la práctica, la existencia de un proceso de una trayectoria que lo guíe, d) se aprende de forma activa y colaborativa, construyendo con otros el pensamiento, debe producirse una reflexión, cambio y resignificación de la praxis formativa y transformación en el contexto educativo.

La resignificación del docente desde el desarrollo profesional

De acuerdo con Real Academia Española (RAE, 2014) la palabra resignificación en su estructura gramatical está compuesta por dos palabras: el prefijo “re”, significa repetición” en sentido de reconstruir y ‘significación’, definido como la “importancia en cualquier orden”. Según esta descripción, se puede afirmar que resignificación es un proceso de reconstrucción que da importancia nuevamente a algo.

En ese sentido, expresa Marín (2020), resulta imperioso una dinámica que atienda a la resignificación de la praxis educativa. Esta realidad, implica una nueva concepción desde la percepción de los actores, donde se le confieren nuevos significados asociados a cómo innovar en los procesos de gestión

académica, administrativa y comunitaria. De esta forma, se pueden minimizar las brechas entre el componente normativo-objetivo de la política educativa y sus vías de operacionalización. A fin de desarrollar competencias personales y profesionales en los estudiantes, es necesario centrar las discusiones con el uso de procesos de mediación que contribuyan a la producción, transferencia de conocimiento y al aseguramiento de los aprendizajes.

Para Berrio (2019), la resignificación pedagógica como proceso, busca dar nuevos significados a la educación, procura la innovación por su carácter novedoso de la escuela. La reflexión permanente de las acciones de los profesionales de la educación, están dirigidas a nutrir las actividades desarrolladas en el marco de las instituciones educativas, específicamente en el aula de clases. Por tal motivo, la resignificación renueva los procesos pedagógicos.

Otro de los elementos significativos que lleva a un proceso de resignificación en el desarrollo profesional del docente según Imbernón (2011), es la formación permanente como proceso de apropiación de estrategias actualizadas, desarrollo de habilidades, formación de actitudes, concienciación de los problemas educativos en lo pedagógico, curricular y/o didáctico, análisis sistémico de la docencia, dominio de nuevos modelos pedagógicos y de aprendizaje, abordaje de nuevas perspectivas formativas y la configuración de nuevas políticas de aseguramiento de la calidad de la educación en los estados, según los lineamientos internos de cada uno de los países.

Se han venido configurando una serie de elementos que invitan a la resignificación del desarrollo profesional docente. En tal sentido, otra de las dimensiones de análisis es a la que hace referencia Parra y otros (2010), centrado en un modelo de formación docente integrador, holístico, dialógico, vinculante con el contexto real, transdisciplinario, donde no se evidencie el divorcio entre la teórica y la práctica. Un modelo de formación centrado en los pilares de educación de la UNESCO (2017), el aprender a hacer, el convivir, el ser, el pensar y el actuar, para contrarrestar los problemas de exclusión, fracaso escolar o deserción, repitencia, certificacionismo académico, entre otros factores que inciden en la calidad de la educación.

En este orden de ideas, los cambios y transformaciones que el docente va alcanzando en su formación inicial y como docente en ejercicio (formación permanente) y luego como parte de su desarrollo profesional, es dinamizado además por su actitud personal y colectiva mediante procesos metacognitivos que propician la autoformación, la comunidad de aprendizaje, las buenas prácticas y la investigación acción como dispositivos para transformar su propia práctica y en este proceso, la transformación de los contextos socio-educativos donde le corresponde actuar.

A partir del escenario descrito, Figueredo (2016) plantea que el(los) docente(s) aprende(n) desde su hacer, a reflexionar desde la acción y durante la acción para transformar la realidad, a partir de la dialogicidad que se entreteje al pensar, repensar y resignificar la propia práctica. Asimismo, construyen conocimientos en la acción, al descubrir el significado que tiene la experiencia en el marco de la “hermenéutica interactiva”, la cual se hace posible con el diálogo entre el saber académico, el popular y el común.

Por lo tanto, al proporcionar un acercamiento a los diversos factores de análisis del quehacer educativo en la vida cotidiana, los conduce a romper con las recetas y manuales de investigación, creando zonas de significación colectiva desde el ámbito de su propia realidad. Por ello, los procesos del desarrollo profesional in situ desde el actuar, pensar, sentir y hacer del docente en la cotidianidad y como una condición insoslayable de su desempeño para formar parte de su cultura, constituye una forma diversa de construir saberes y conocimientos.

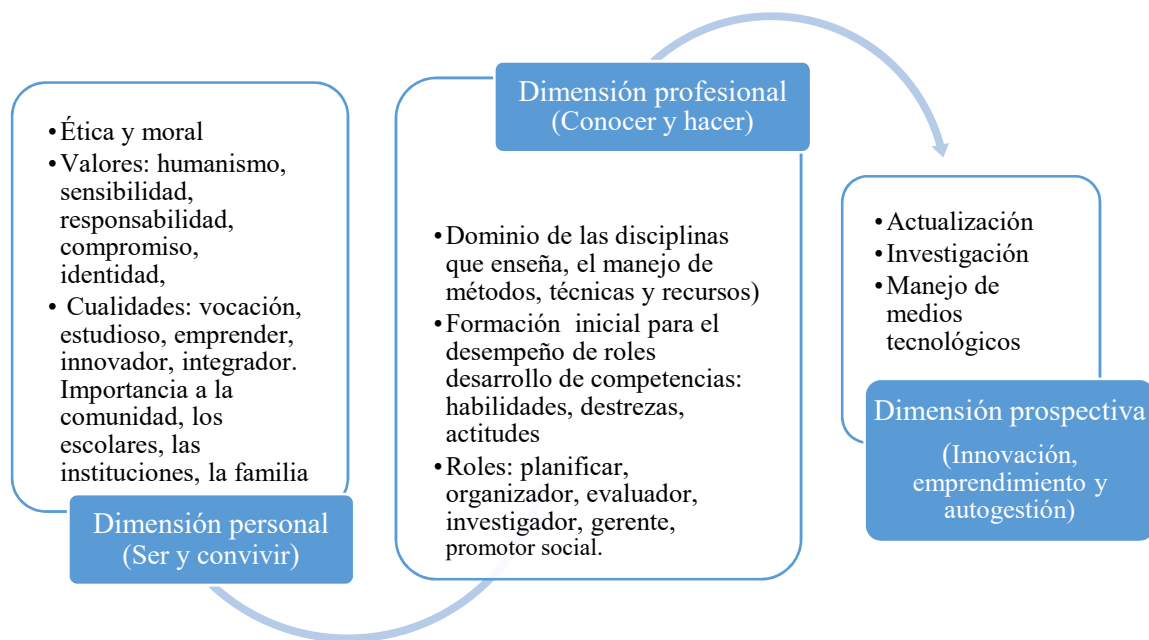
Los planteamientos anteriores han llevado a proponer como aporte significativo desde lo que se ha venido construyendo y planteando con respecto al desarrollo profesional docente en América Latina: dimensiones claves para la resignificación del papel del docente, desde su conceptualización, la ética y la política en la construcción de su identidad docente; su desempeño en un contexto complejo y de incertidumbre, su vocación, los límites y perspectivas como agente y promotor de cambios sociales.

En tal sentido, se presenta en la Figura 1, el marco de resignificación del desarrollo profesional docente varias dimensiones y categorías de análisis: en la dimensión personal (Ser y convivir) se refiere al proceso de autonomía para la toma de decisiones, habilidad para trabajar con los agentes y agencias educativas, vocación- aptitudes y actitudes; en la dimensión profesional (conocer y hacer) se contempla un docente con dominio de las disciplinas que enseña, el manejo de métodos, técnicas y recursos, con formación inicial para el desempeño de roles (planificar, organizador, evaluador, investigador, gerente, promotor social), además, desarrollo de competencias, habilidades,

destrezas y actitudes (permeadas en parte por lo intuitivo) y por último, la dimensión prospectiva, la cual está referida a la innovación, emprendimiento y autogestión.

Figura 1

Dimensiones claves para la resignificación de la formación docente



Contexto latinoamericano: Resignificación del desarrollo profesional docente

En el contexto Latinoamericano, las sociedades se encuentran en un desafío permanente en la búsqueda de garantizar la calidad educativa. El primer reto que deben asumir es contar con los actores claves que garanticen “in situ” un proceso de enseñanza y aprendizaje pertinente y un proceso educativo en correspondencia a las necesidades y particularidades del contexto, es decir el

desafío constante de disponer de un número suficiente de docentes que sean competentes, permanezcan motivados y tengan condiciones laborales adecuadas durante toda su carrera profesional. Para avanzar en la búsqueda de soluciones, la autora plantea que es necesario fortalecer en América Latina tanto la formación docente como el desarrollo profesional continuo (Vaillant, 2016).

El fortalecimiento de la profesión docente a juicio de Vaillant (2016), requiere esfuerzos de los sistemas educativos para el aseguramiento de la calidad de la docencia desde la operacionalización de políticas de formación y el desarrollo profesional de los educadores. En tal sentido, se consultan diversas fuentes, investigaciones, documentos e informes de organismos internacionales como la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), entre otros que describen el ser y el deber ser del desarrollo profesional docente en América Latina y con especial consideración en el Ecuador.

Otro aporte significativo es el realizado por Gajardo (2013), sobre una recopilación y análisis de los aportes más relevantes de expertos en cuanto a elementos claves de desarrollo profesional en Latinoamérica (LA), tales como: formación inicial y continua de maestros, efectividad del desempeño docente y políticas de reclutamiento y atracción de talentos a la profesión.

El estudio del perfil docente y sus competencias en Latinoamérica, invita a la reflexión y el análisis bajo la mirada de las distintas perspectivas de actores y

agentes educativos que implica la profesión docente: profesores, estudiantes, padres, representantes y comunidad, a la luz de las políticas educativas de los Estados y las exigencias de la sociedad actual que lleva al fortalecimiento de una dimensión ética y política en la construcción de la identidad profesional y desarrollo vocacional del docente.

El fortalecimiento de la profesión docente a juicio de Vaillant (2016), es una dimensión de análisis y referente de resignificación permanente del perfil personal, profesional y prospectivo en función de dar respuestas a los nuevos retos planteados por la sociedad y los adelantos científicos y tecnológicos en todas las áreas del saber. Así como afrontar desde su desarrollo profesional la compleja y dinámica sociedad, sus problemas, las exigencias socioeducativas, socioculturales que le permita con seguridad y ética la toma de decisiones que favorezcan la integralidad de sus actos formativos.

Frente a ello, Gajardo (2013), plantea que el logro de las políticas docentes y el aseguramiento del aprendizaje en las escuelas, exige asumir tendencias globales y desafíos regionales, que lleva al Estado a un proceso de reclutamiento y selección de los mejores profesionales de la carrera de pedagogía y/o educación; estableciendo exigencias en el proceso de selección para garantizar la administración curricular y la calidad de la práctica pedagógica. Así como, el acompañamiento de profesionales de la docencia mediante mecanismos idóneos de seguimiento, actualización permanente, asesorías y tutorías que faciliten de forma oportuna la realimentación y resignificación continúa de la práctica docente. Aunado a los incentivos,

remuneraciones, condiciones de trabajo y reconocimientos a la misión de formadores para la vida.

Lo anterior, se traduce en un proceso de resignificación del desarrollo profesional desde la praxis diaria, proceso definido por Molina (2018), como un acto de renovación y apropiación de nuevos conceptos, estrategias, modelos de enseñanza en función de las vivencias y experiencias de la dinámica educativa diaria. De allí que se abordan las dimensiones del desarrollo profesional docente que pueden considerarse como referente de resignificación.

Es importante destacar, que en cada uno de los países Latinoamericanos existen políticas definidas y contextualizadas de acuerdo con sus realidades y al marco normativo interno. La revisión documental permitió una indagación de información sobre algunos aspectos del desarrollo profesional docente. En el caso de la Argentina, Colombia, Venezuela, Ecuador, Chile, Bolivia, Uruguay, donde el ingreso del personal docente se realiza por concurso de méritos y oposición, así como también se han creado propuestas de formación y capacitación permanente dirigido a dar respuestas a las demandas educativas, exigencias a nivel de la docencia y de atención a la formación en los diferentes niveles y modalidades del sistema. No obstante, escasamente son expuestos los dispositivos del desarrollo profesional docente.

La formación docente en Ecuador

El abordaje de la formación docente en el Ecuador no escapa de la realidad de los demás países de la región, destacando la marcada influencia de los

modelos pedagógicos europeos. Sin embargo, un rasgo distinto en los últimos años, lo representa la formación inicial docente centrado en un modelo pedagógico inclusivo, reflexivo, crítico, centrado en el aprendiz, la educación personalizada y contextualizada, el énfasis en las prácticas pre profesionales que ha llevado a la contextualización de los currículos de formación inicial universitarios (Modelo Pedagógico, Universidad Nacional de Educación, UNAE, 2019).

El desarrollo profesional docente en el Ecuador lo resume Calle, Rodríguez y Calle (2017), en etapas que van desde la construcción de una aproximación a la formación inicial de los docentes en formación, donde la relación teoría y práctica se realiza mediante las escuelas anexas, reconociendo la necesidad de perfeccionar la orientación, las prácticas y la formación docente para el abordaje de las mismas. Determinándose desviación entre el modelo teórico de formación y la praxis diaria del docente. La segunda etapa que abarca del periodo 1990-1999 se centró en la reorientación de la formación inicial laboral con prácticas preprofesionales pedagógicas que incluye el año rural. La tercera etapa del 2000 al 2005 se intensifica la práctica profesional pedagógica y la cuarta etapa, vigente hasta la actualidad, tiene como objetivo la consolidación de la formación inicial laboral y del papel de las prácticas preprofesionales para la educación general básica

A manera de conclusión

El desarrollo profesional docente en América Latina y en la mayoría de los países de la Región, requiere orientaciones claves para concretar en los

escenarios educativos el desempeño pertinente del docente que brinde el aseguramiento del aprendizaje en las escuelas, mediante la consolidación de diversas acciones, tales como: un proceso de reclutamiento y selección de los mejores profesionales; unificación de criterios y dirección de los procesos de selección docente; procesos de acompañamiento pedagógico (tutorías, asesorías, actualización de profesionales de la docencia) que faciliten al docente novel o “veterano” escenarios de reflexión, retroalimentación e investigación sobre su propia práctica.

En todos los marcos regulatorios de los países latinoamericanos, incluyendo Ecuador, es reconocido por la norma el ingreso, ascenso y capacitación permanente del docente. En la mayoría de las experiencias las autoridades educativas y los gremios comparten la responsabilidad de evaluación de los aspirantes. En el caso de Paraguay, Uruguay y Venezuela, se exigen para el ingreso la capacitación previa y su respectiva aprobación mediante mecanismos de evaluación y seguimiento, sin dejar de mencionar la incidencia política en la elección de los docentes para su ingreso al sistema educativo.

Los datos de investigaciones recientes expresan la necesidad de promover una política de atención a la formación integral del docente, desde la formación inicial hasta la formación continua, fortaleciendo la identidad profesional, canalizando la toma de decisiones vocacionales hacia sus prácticas pedagógicas específicas, la inserción en planes de desarrollo personal que implica la valoración de sí mismo sus potencialidades y fortalezas como ser humano y ser social. Asimismo, potencializando sus prácticas exitosas sobre la base de la autoformación, las comunidades de

aprendizaje y la investigación acción para el fortalecimiento de su perfil personal, profesional y prospectivo que le permita asumir nuevos retos en la dinámica y compleja sociedad actual.

Frente a los planteamientos anteriores se recomienda a los Estados asumir como política obligatoria la actualización permanente de los currículos de formación inicial en las universidades y centros de formación docente, crear programas de formaciones con pertinencia social, innovadora y emprendedora que promuevan en el docente competencias, que le inviten a formar para la vida personal y socialmente productiva. Así como definir y aplicar estándares de desempeño acompañados de mecanismos de evaluación, seguimiento, clasificación, remuneración, ascensos y reconcomiendo al desdiseño docente.

Referencias

- Barber, M. y Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Mckinsey & Company. PREAL. 41. Documento disponible en: http://www.oei.es/pdfs/documento_preal41.pdf [15/10/2022].
- Berrio, A. (2019). "Resignificación pedagógica: reinención de la educación". *Revista Palabra*. (Vol. 19, N° 2, p. 256-269). Disponible en: Dialnet-ResignificacionPedagogica-7461192%20(1).pdf [15/10/2022].
- Calle, R., Rodríguez, A, y Calle, J. (2017). "Tendencias de formación inicial docente en Ecuador con énfasis en la práctica pre profesional pedagógica". *Revista Killkana Sociales*. (Vol. 1, No. 3, p. 61-74).
- Calvo, G. (2016). Desarrollo Profesional Docente: el aprendizaje profesional colaborativo. En: *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual*. UNESCO-OREALC.
- Darling-Hammond, L., Chung-Wei, R., & Andree, A. (2010). *How High Achieving Countries Develop Great Teachers*. California: Stanford Center for Opportunity Policy in Education. Documento disponible en:

<https://scirp.org/reference/referencespapers.aspx?referenceid=2133191> [20/11/2022].

Figueredo, M. (2016). *Investigación para la transformación de la práctica educativa*. Documento disponible en: <http://otrasvoceseneducacion.org/archivos/243735> [20/11/2022].

Gajardo, M. (2013). Retos del desarrollo profesional docente en América Latina. Tendencias Globales. Desafíos Regionales. Educación y Desarrollo. Documento disponible en: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Retos+del+desarrollo+profesional+docente+en+Am%C3%A9rica+Latina.pdf> [25/11/2022].

González, H. y Ospina, H. (2013). "El Saber Pedagógico de los docentes universitarios". *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*. (N° 9, p. 95-109). Disponible en: <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/429/878> [25/11/2022].

Guzmán, L. (2018). *La construcción de la identidad profesional docente: estudio cualitativo sobre la construcción de la identidad profesional de los estudiantes de pedagogía en programas de formación inicial de profesores de carácter público y privado*. [Tesis Doctoral, Universitat de Girona]. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10803/482110> [12/07/2022].

Imbernón, F. (2011). "La formación pedagógica del docente universitario". *Educação. Revista do Centro de Educação*, (Vol. 36, N° 3, p. 387-396). Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/1171/117121313005.pdf> [15/07/2022].

Jiménez, L. (2014). "Modelo pedagógico del rol de los sujetos del proceso de formación en valores de la universidad venezolana". *Conocimiento Libre y Licenciamiento CLIC*. (Vol. 8, N° 5, p. 68-79). Disponible en: <https://convite.cenditel.gob.ve/publicaciones/revistacliv/article/view/550> [25/07/2022].

Marín, F. (2020). "Resignificar la praxis educativa en tiempos de incertidumbre: Un desafío para las organizaciones". *Revista de Ciencias Sociales*. (Vol. 26, p. 9-13). Disponible en: <https://www.redalyc.org/journal/280/28064146032/html/> [16/02/2023].

Molina, D. (2018). *Hacia una educación integral. Elementos claves en la escuela de la Vida*. España: Ediciones Erasmus.

Parra, C., Ecima, I., Gómez, M. y Almenares, F. (2010). "La formación de los profesores universitarios: una asignatura pendiente de la universidad colombiana". *Revista Educación y Educadores*. (Vol.13 N° 3, p. 421-452). Disponible en: <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1733/2275> [20/02/2023]

Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española* (23ª ed.). Disponible en: <http://www.rae.es/rae.html> [20/10/2022].

- Universidad Nacional de Educación (UNAE) (2019). *Modelo pedagógico Universidad Nacional de Ecuador*. Documento disponible en: <https://unae.edu.ec/wp-content/uploads/2019/11/modelo-pedagogico-unae.pdf> [25/02/2023].
- UNESCO (2016). Enseñanza y aprendizaje: Lograr la calidad para todos (N° 201). Documento disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002261/226159s.pdf> [20/02/2023].
- UNESCO-OREALC. (2017). "Perspectivas sobre políticas docentes en América Latina y el Caribe. Aprendizajes de la Estrategia Regional de Docentes de la OREALC/UNESCO 2012-2016". Publicado por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago). Políticas de formación Docente. Documento disponible en: www.unesco.org/santiago [20/11/2022].
- UNESCO (2021). Estudio sobre la situación actual de la docencia en la educación y formación técnica profesional (EFTP) en Bolivia, Colombia, Ecuador y Venezuela. Oficina de la UNESCO en Quito y Representación para Bolivia, Colombia, Ecuador y Venezuela. Veintimilla E9-53 y Tamayo, Quito-Ecuador. Documento disponible en: <https://es.unesco.org/sites/default/files/doc-estudio-situacion-docencia>
- Vaillant, D. (2016). "El fortalecimiento del desarrollo profesional docente: una mirada desde Latinoamérica". *Journal of supranational policies of education*. (Vol. 5, p. 5 – 21). DOI: <http://dx.doi.org/10.15366/jospoe2016.5>
- Vaillant, D. (2018). El desarrollo profesional docente en la educación superior: temas emergentes y brechas de investigación. En Wiebusch, E. M. y Côrte Vitória, M. I. (Organizadoras). *Estreantes no ofício de ensinar na educação superior*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Zabalza, M. (2015). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.



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. Ejemplo:

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 (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 17, N° 32. Edición enero - junio 2023
Versión Impresa ISSN: 1856-9153
Versión Digital ISSN: 2443-4442



Autora: Ana Yudith Hernández Ramírez
Título: "CICLOS" DE LA SERIE TIEMPO 2019
Iconografía: Abstracción y Clásica del Renacimiento
Tipología y Clasificación Genérica: Pintura
Técnica y Material: Mixta sobre Lienzo
Medidas: 150 Cm X 150 Cm
Venezuela

