

# REVISTA CIENCIAS<sup>DE</sup> LA EDUCACION

Segunda Etapa Año 2015 - Vol 25 N° 46. JULIO - DICIEMBRE  
Valencia • ISSN 1316-5917 • PP 199002CA66



**Autora:** Lucila de Santos **Título:** Anturios para el Caribe **Técnica:** Oleo sobre lienzo  
**Medidas:** 89 cm x 58 cm **Año:** 2009

**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
UNIVERSIDAD DE CARABOBO**

REVISTA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
Segunda Etapa / Año 2015 / Vol. 25/ N° 46. Valencia, Julio - Diciembre  
Publicación Semestral  
UNIVERSIDAD DE CARABOBO  
©FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
VALENCIA, EDO. CARABOBO. VENEZUELA.

Depósito Legal: PP199002CA66  
ISSN: 1316-5917  
Código Revencyt: RVR031  
FONACIT: Reg-2006000004.

#### DIRECCIÓN DE LA REVISTA

Campus Bárbula, Facultad de Ciencias de la Educación, Edif. Administrativo, Piso 1, Nguanagua - Edo. Carabobo, Venezuela. Telefax: (0241) 615.63.30 (0241)-6005000 e-mail: [revistafaceuc@gmail.com](mailto:revistafaceuc@gmail.com).

La Revista Ciencias de la Educación puede ser consultada en las direcciones electrónicas <http://servicio.cid.uc.edu.ve/educacion/revista/> y <http://www.cid.uc.edu.ve/> Se encuentra indexada en el Índice de Revistas Venezolanas de Ciencia y Tecnología REVENCYT FUNDACITE MÉRIDA. Código: RVR031. Asimismo, reingresó en el Registro de Publicaciones Científicas y Tecnológicas 2005, cuyo número de registro asignado es: Reg-2006000004, y está incluida en los siguientes índices de revistas digitales especializadas en educación:

REVENCYT: Revistas Venezolanas de Ciencia y Tecnología:

<http://servicio.cid.uc.edu.ve/educacion/revista/index.htm>

IRESIE: Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (México).

[www.unam.mx/cesu/iresie](http://www.unam.mx/cesu/iresie)

DIALNET: Servicio de Alertas informativas de acceso a la literatura científica hispana. Universidad de La Rioja. España.

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/listarevistas?tb=MATERIA&cb=20&i=251>

CREDI-OEI: Centro de Recursos Documentales e Informáticos. Organización de Estados Iberoamericanos. (Colombia). <http://www.oei.es/crvenezuela.htm>

Biblioteca Universidad de Lund, Suecia:

<http://www.doaj.org/doaj?func=openurl&genre=journal&issn=13165917>

LATINDEX: [www.latindex.org](http://www.latindex.org)

CLASE: <http://dgb.unam.mx/clase.html>

SCIELO: <http://www2.scielo.org.ve/scielo.php>

Esta publicación se produce como resultado de la ejecución de la Política Editorial del Fondo de Publicaciones del Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico de la Universidad de Carabobo CDCH-UC, y la subvención de FONACIT.

Los términos empleados, los datos, el estilo y el contenido en general de los trabajos que aparecen en la Revista Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo, son de la entera responsabilidad de sus autores, por lo que en ningún momento comprometen al Equipo Editor ni al CDCH-UC, institución encargada de su subvención. El Comité Editorial autoriza la reproducción siempre y cuando se mencione el lugar de procedencia.



#### **AUTORIDADES**

Jessy Divo de Romero

##### **Rectora**

Ulises Rojas

##### **Vicerrector Académico**

José Ángel Ferreira

##### **Vicerrector Administrativo**

Pablo Aure

##### **Secretario**

#### **FACULTAD DE CIENCIAS**

##### **DE LA EDUCACIÓN**

Ginoid de Franco

##### **Decana**

##### **Asistente de la Decana**

María Auxiliadora González

##### **Asesor de la Decana**

José Luis García

##### **DIRECCIONES**

Magaly Rojas

##### **Dirección de Escuela**

Elizabeth Martínez

##### **Dirección Académica**

Rosa Amaya

##### **Dirección de Gestión Administrativa**

Medardo Sánchez

##### **Dirección de Planificación**

Zoraida Villegas

##### **Dirección de Investigación y Producción**

##### **Intelectual**

Yarimar Requena

##### **Dirección de Asuntos Estudiantiles**

Teresa Mejías

##### **Dirección de Asuntos Profesorales**

Francisco Malpica

##### **Dirección de Biblioteca**

Marilín Durant

##### **Dirección de Extensión Pedagógica**

José Tadeo Morales

##### **Dirección de Estudios para Graduados**

Nolberto Gonçalves

##### **Dirección de Tecnología e Información**

Martha Cecilia Santos

##### **Dirección de la Revista Ciencias de la Educación**

Wilfredo Illas

##### **Dirección de la Revista Arje**

#### **AUTORIDADES DE LA REVISTA**

##### **CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

##### **UNIVERSIDAD DE CARABOBO**

Brígida Ginoid Sánchez de Franco

Decana-Presidenta

Facultad de Ciencias de la Educación-UC

Martha Cecilia Santos

Editor-Jefe

##### **Directora**

Facultad de Ciencias de la Educación

Hilda Pérez

Asesora Jurídica – UC

##### **COMITÉ EDITORIAL**

Dra. Brígida Ginoid de Franco / U.C. FaCE

Dra. Alba Caroccio/ Universidad Central de Venezuela

Dra. Coral Delgado/U. Simón Bolívar

Dr. Gabriel Parra/ U. Simón Rodríguez

Dra. Amada Mogollón / FaCE-UC

Dr. Wilfredo Illas/ FaCE-UC

Dra. Thairry Briceño/ FO-UC

Dra. Thairry Briceño. UJAP

##### **COMITÉ EDITORIAL INTERNACIONAL**

Dra. Adriana Santos/ Universidad Nacional de Colombia.  
(Colombia)

Dr. Gustavo Ángeles/Universidad  
de Guadalajara. (México)

##### **ASISTENTES AL EDITOR-JEFE**

María Adilia Ferreira/ Facultad de Ciencias  
de la Educación-UC

Liliana Mayorga / Facultad de Ciencias  
de la Educación-UC

##### **ADMINISTRACIÓN SOFTWARE**

##### **PLAGIARISM CHECKER X**

Carlos Moniz / Facultad de Ciencias de la Educación-UC

##### **Árbitros de esta Edición**

Gabriel Parra, Wilfredo Illas, Martha Santos, Jesús  
Puerta, Magalis Pérez, Samir El Hamra , María Domínguez,  
Alba Caroccio, María Ferreira, Samar Rodríguez, Jorge  
Borges, Fredy Narea, Steele Stanley, Flor Gallego, José  
Hernández, Manolo Martínez, Zoraida Villegas,  
Adriana Santos, Liliana Mayorga

##### **TRADUCTORAS**

Dra. Omaira Chacón

Dra. Alehem Fernández

##### **APOYO TÉCNICO, LEVANTAMIENTO DE INFORMACIÓN, DISTRIBUCIÓN Y CANJE**

María Adilia Ferreira/ Facultad de Ciencias  
de la Educación-UC

Liliana Mayorga / Facultad de ciencias  
de La Educación-UC



Ulises Rojas

Vicerrector Académico UC

Presidente CDCH-UC

Dra. Ana Rita de Lima

Directora Ejecutiva CDCH-UC

## **PROPÓSITO DE LA REVISTA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

La Revista Ciencias de la Educación es el órgano divulgativo de los trabajos académicos de la Facultad de Ciencias de la Educación, con opción para el resto de la comunidad universitaria tanto de la Universidad de Carabobo como de otras universidades. En ella han tenido y tienen cabida, investigaciones nacionales e internacionales. Es una revista arbitrada e indizada, de cobertura internacional adscrita al Consejo de Desarrollo Científico Humanístico y Tecnológico de la Universidad de Carabobo (CDCH-UC) y resultado de su política editorial, registrada bajo el ISSN N° 1316-5917, se ubica además, en formato electrónico.

### **Visión**

Ser un órgano de difusión, de los aportes investigativos ubicados filosófica y pedagógicamente en el campo de las Ciencias Sociales, con altos niveles de calidad académica.

### **Misión**

Promover y facilitar la difusión de las producciones investigativas tanto de los profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo, como de otras universidades nacionales e internacionales. Velar por la calidad de las publicaciones y coordinar esfuerzos para elevar el nivel académico del personal docente a partir del desarrollo de la investigación como función esencial de la Universidad.

### **Objetivos**

1. Propiciar espacios para la producción de conocimientos actualizados e investigaciones novedosas dentro del ámbito de las Ciencias Sociales y, más aún, en el campo de la educación.
2. Difundir los trabajos surgidos de la investigación, para que sirvan de orientación teórica y práctica a la comunidad académica que se desenvuelve en el contexto de la formación humanística.
3. Ofrecer un espacio para el encuentro e intercambio de visiones, reflexiones, consideraciones y cuestionamientos en torno al hacer educativo.

## PRESENTACIÓN

Con este nuevo número de la Revista Ciencias de la Educación, ponemos en manos de nuestros lectores y de toda la comunidad académica nacional e internacional, una selección rigurosa de significativos y trascendentes productos científicos, cuyo interés no sólo se orienta hacia la reflexión en torno al fenómeno educativo en sus múltiples formas, manifestaciones y dinámicas emergentes; sino además, en pensar el tejido social como instancia fundamental en la que se fraguan relaciones del hombre consigo mismo, con los otros y con el entorno, para generar entonces, un interés inaplazable en relación al carácter humano que se erige como piedra angular de todo esfuerzo que materialice las búsquedas, ideales y propósitos de la educación. Este científico que también resulta inacabado dado que se constituye en instancia para pensar, dialogar y generar nuevas rutas epistémicas que posibiliten una reflexión abierta, integral y constante en torno a los rumbos e incertidumbres que demarcan y reconfiguran progresivamente el mapa de la educación en sus diversas problemáticas y en sus constantes desafíos.

Aparecen reunidos en este número para el renglón ponencia las propuestas de Amanda Rodríguez en relación al aporte de la tecnología para sustentar la enseñanza de la lectura y la escritura desde el reconocimiento de las inteligencias múltiples en contextos educativos orientados al reconocimiento de la diversidad funcional; y de Christian Farías, en atención al carácter reflexivo que implica asumir desde las fronteras históricas, políticas y estructurales el desarrollo cualitativo de la educación. En el ámbito investigativo, se presentan los resultados y las transiciones teóricas y metodológicas que nos plantea Kelly Bravo a partir de un estudio en el que la autora conjuga la tríada conceptual conectividad, aprendizaje y ciencia, para transformar y reactualizar los propósitos de la educación superior.

En el renglón de artículos, la oferta se encuentra más nutrida; y es que el temario proyecta múltiples perspectivas epistémicas que van desde la tecnología al servicio de la mediación de aprendizajes hasta la integración de contenidos como base para sustentar la adquisición de una segunda lengua, pasando además por el empoderamiento de la evaluación en el aprendizaje autónomo, por el aporte de la psicología de la Gestalt en el aprendizaje del dibujo para la carrera de ingeniería y por la actuación del defensor escolar como figura mediadora de los contratos que sustentan las relaciones pedagógicas. No menos importantes son otras ofertas temáticas compendiadas en esta sección como: el

sujeto visto desde el psicoanálisis en la dicotomía ser y deber ser que, de soslayo, fluctúa en la sustancia del hecho educativo; la enfermedad advertida, desde un tratamiento estético, en la creación literaria; y, la actitud que exhiben los estudiantes ante la mediación educativa con mapas mentales para generar un aprendizaje significativo de la cinética y el diseño.

En la sección ensayo, presentamos un cuerpo constituido por cinco productos: componentes estructurales de la tesis doctoral, procedimientos de muestreo en procesos investigativos, lo práctico y lo teórico en términos lingüísticos-conceptuales en el campo filosófico del derecho y la moral, optimista visión de calidad a partir de una propuesta de cambio centrada en la educación para el trabajo y, finalmente, perspectivas de la motivación en estudiantes universitarios. Con esta gama de interesantes aportes, se presenta una edición constituida por la amplitud temática, la rigurosidad científica y el profundo interés reflexivo que se constituye en instancia fundamental de diálogo y apertura tanto en la construcción como en la difusión de saberes.

Martha Cecilia Santos Martínez

Editor-Jefe Directora

Revista Ciencias de la Educación

## TABLA DE CONTENIDO

### TÍTULO PRODUCTO-AUTOR

Presentación.....	5
-------------------	---

### PONENCIA

#### **Material educativo computarizado orientado a la diversidad funcional basado en las inteligencias múltiples para la enseñanza de la lectura y escritura**

Educational material oriented computer based functional diversity in multiple intelligence: for teaching reading and writing.

<b>Rodríguez, Amanda.....</b>	<b>9-13</b>
-------------------------------	-------------

#### **La calidad educativa como problema histórico-estructural**

Education quality as historical structural problem

<b>Farías, Christian.....</b>	<b>27-37</b>
-------------------------------	--------------

### INVESTIGACIÓN

#### **Conectividad en la educación universitaria. Una nueva visión en el aprendizaje de ondas y óptica**

Connectivity in university education. A new vision in wave and optics learning

<b>Bravo, Kelly.....</b>	<b>38-48</b>
--------------------------	--------------

### ARTÍCULO

#### **Criterios para el uso del correo electrónico en procesos de mediación del aprendizaje.**

Criteria for the use of e-mail within the learning mediation processes

<b>Manzano, Juan / Alonso, José.....</b>	<b>49-59</b>
--	--------------

#### **Integración de contenidos como estrategia motivadora para la comprensión de la lectura en inglés en la Facultad De Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo.**

Contents integration as a motivating strategy for english reading comprehension at the faculty of education of the university of carabobo

<b>Guanchez, Sergio.....</b>	<b>60-70</b>
------------------------------	--------------

#### **Empoderamiento de la evaluación en el aprendizaje autónomo**

Empowerment of self-assessment on learning

<b>Taberneiro Rosa .....</b>	<b>71-82</b>
------------------------------	--------------

#### **Psicología de la gestalt relacionada al aprendizaje, comprensión y utilización de las normas y técnicas del dibujo de ingeniería de la Universidad de Carabobo**

Gestalt psychology related to learning, compression and use of technical standards and engineering drawing University of carabobo

<b>Severían, Neyda / Lin, Hurtado.....</b>	<b>83-93</b>
--	--------------

#### **Actuación del defensor escolar en la protección del niño, niña y adolescente**

Defender in school performance child protection, and adolescents

<b>Franco, Ginoid Nazareth.....</b>	<b>94-103</b>
-------------------------------------	---------------

**Hacia los avatares del sujeto que se encuentra entre el “deber ser” de lo educativo y el “ser” del psicoanálisis**

Subject to avatars which lies between the “ought” of educational and “being” of psychoanalysis

**Tovar, Zulay** ..... 104-117

**Enfoque literario de la enfermedad a través del tiempo en varios autores.**

Literary approach over time in various authors

**Romero Trina** ..... 118-128

**Actitud de estudiantes de ingeniería química ante la enseñanza de cinética y diseño de reactores a través de mapas conceptuales**

Attitude of chemical engineering students to the teaching of kinetics and reactor design concept maps through

**Bastidas Gilberto / Rafael Hernández** ..... 129-137

**ENSAYO**

**Componentes estructurales de la tesis doctoral (II)**

Structural components of the doctoral thesis (II)

**Mogollón, Amada** ..... 138-150

**Procedimientos de muestreo**

Sampling procedures

**Corral, Yadira / Corral, Itzama / Franco, Angi** ..... 151-167

**Lo práctico y lo teórico en términos lingüísticos-conceptuales en el campo filosófico del derecho y la moral**

The practical and the theoretical in terms language-philosophical concepts in the field of law and the moral

**Piña, José** ..... 168-178

**Optimista visión de calidad: una propuesta de cambio centrada en la educación para el trabajo**

Optimistic vision of quality: a proposed change focus on education for work

**Osabarríos, María** ..... 179-196

**Perspectiva de la motivación en estudiantes universitarios para el logro de metas académica**

Perspective of motivation in university students for academic achievement goals

**La Rosa, Cleidy** ..... 197-213

**Índice acumulado** ..... 214-237



## **NORMAS ESTABLECIDAS PARA LA PUBLICACIÓN EN LA REVISTA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

La Revista Ciencias de la Educación es el órgano difusor de los trabajos académicos de investigación en el campo de las Ciencias Sociales, de los profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación, con opción para el resto de la comunidad universitaria tanto de la Universidad de Carabobo como de otras universidades. Su filosofía se ubica en el ámbito humanista, para proyectar el pensamiento reflexivo sobre temas de interés para profesores y alumnos, que conduzca al conocimiento profundo del hombre que se desea educar y la sociedad requiere. En esta Revista han tenido y tienen cabida, investigaciones nacionales e internacionales. Sus objetivos están centrados en prestar un servicio divulgativo de las investigaciones realizadas y servir como estímulo para la producción de conocimientos actualizados e investigaciones novedosas, todo dentro del ámbito de las Ciencias Sociales.

### **NORMAS PARA PUBLICAR: Instrucciones para los Autores Revista Ciencias de la Educación**

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 evento similar, se deben suministrar los detalles correspondientes (nombre completo, fecha, lugar, institución organizadora).

2. Entregar un (1) CD del trabajo en tamaño carta, márgenes superior e izquierdo 3 cm., derecho e inferior 2,5 cm. grabado en Word bajo ambiente Windows.

3. La primera página del ejemplar con identificación personal debe contener título, autor(es), correo electrónico (indispensable), institución de procedencia laboral, Ciudad-Estado, País, una breve reseña curricular que no exceda las 40 palabras, la Sección\* en la que será publicado el trabajo y el correspondiente resumen en español y en inglés (título y abstract).

4.\*Secciones:

I. Investigación. Proyecto en proceso o concluido. Indicar Tipo de investigación.

II. Diseño Instruccional

III. Ponencia / Conferencia.

IV. Artículo.

V. Ensayo

VI. Reseña Bibliográfica

5. La extensión en trabajos de investigación, ponencias o diseños no debe exceder las veinticinco (25) páginas, incluida la bibliografía; para todas las secciones de la Revista se admiten trabajos de menor extensión.

6. Los trabajos deben estar escritos a fuente Times New Roman, tamaño: doce (12) puntos, traer resumen en español y traducido al idioma inglés, el cual no debe exceder de 180 palabras e interlineado a espacio sencillo. Incluir al final del mismo, de 3 a 5 Palabras Clave (que faciliten la búsqueda en la red). El interlineado del desarrollo del trabajo debe ser 1,5 líneas. Apego estricto a las normas de estilo, redacción, citas y bibliografía establecidas por

las normas A.P.A. (American Psychological Association) vigentes. En cuanto a la bibliografía, el autor debe incluir sólo la citada en el texto.

#### 7. 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 de los datos incluyendo niveles de significación estadístico, cuando proceda. Conclusiones y recomendaciones.

##### **Para una Investigación Documental:**

Objetivo de la investigación, descripción del tópico, enfoque epistemológico, metodología, constructo, alcance, fuentes utilizadas, conclusiones.

8. 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 exhaustivamente

c) Corregir y publicar

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 diez (10) días hábiles para entregar la versión corregida cuando corresponda al literal b ó c. En el caso del literal a, la Dirección de la Revista no informará ni mantendrá, posteriormente, ningún tipo de correspondencia con los autores.

9. No se devuelven los textos originales.

10. Para su publicación se respetará el orden de consignación de los trabajos, dependiendo d su adecuación a la normativa y calidad académica.

11. No se aceptarán trabajos que hayan sido elaborados por más de tres (3) autores, exceptuando los Diseños Curriculares.

12. Los términos empleados, los datos, el estilo y el contenido en general, de los trabajos publicados en la "Revista Ciencias de la Educación", de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo, son de la entera responsabilidad de sus autores, por lo que en ningún momento comprometen al Equipo Editor ni al CDCH-UC, institución encargada de su subvención.

13. En caso de no cumplir con las normas anteriormente establecidas, favor abstenerse de consignar el trabajo.

14. Los autores sólo publicarán nuevamente después de transcurridas cuatro ediciones de la Revista Ciencias de la Educación

Los trabajos deberán ser enviados o entregados en sobre a: Oficina Sede de la "Revista Ciencias de la Educación", Edif. Administrativo, Piso 1, Facultad Ciencias de la Educación (Nueva Sede), Universidad de Carabobo. Bárbula, Naguanagua, Edo. Carabobo, Venezuela. e-mail: [revistafaceuc@gmail.com](mailto:revistafaceuc@gmail.com) Telf.: 0241- 615.63.30 (0241)-6005000.

## **PUBLICATIONS NORMS: Instructions to Authors**

### **"Revista Ciencias de la Educación"**

The "Revista Ciencias de la Educación" publishes the academic papers related to the social sciences field, produced by the academic staff who works at the Faculty of Education. It also gives the opportunity to other academic members from different universities worldwide. Its philosophy is placed under the humanistic area. This journal tries to project the reflective thought on topics of interest for teachers and students. It aims to lead the deep knowledge that the man needs and our society requires.. Its objectives are focused on providing an informative service of several researches in the social sciences field. It also provides a stimulus for the production of knowledge and innovative research.

#### **Instructions to Authors**

1) Papers should not have been published before nor be currently under consideration by other journals. If the paper has already been submitted to a Scientific Meeting and Symposium, it is necessary to include details such as: name, date, place, and organizing institution of the event.

2) Papers should be submitted in one CD, recorded as 97-2003 word format, in separate files, leaving 3 cm for left and superior margins and 2, 5 cm for right and inferior margins.

3) The first page of the copy which has the author's identification, should include the title of the paper , the complete name/s (name and surname), number identification, the telephone number, fax or E-mail of the author/s, the name of the institution or place of work (also, add the city where this is located), a brief résumé of no more than 40 words, containing academic information (degrees, affiliations , research experience on the subject under discussion), the section \* in which the paper will be published and the abstract. Papers which do not include these requirements will not be accepted.

4) The Sections \*:

I RESEARCH: Either in progress or concluded

II INSTRUCTIONAL DESIGN

III LECTURE

IV ARTICLE

V ESSAY

5) Papers (Research reports, articles , designs, etc .) should have (15 pages in length minimum) and (25 pages in length maximum), including the references .

6) Papers should be written in 1/5 intermediate spacing, using 12-pt Arial and be preceded by an abstract of no more than 180 words with one line space , in both languages Spanish and English with their respective titles. Between five and three key words should be included at the end of each abstract in the respective language. All papers have to get strict adherence to the rules of style, writing, quotations and references established by American standards of Psychological Association (A.P.A.). In relation to references, the author must include only what was cited in the text.

7) Abstracts should present the following characteristics:

**Abstracts of a report of an empirical study:**

Problem and general objective, description of the theoretical approach, research type, method and design (description of the sample or participants, techniques, procedures or instruments for data gathering). Results (analysis, including statistical levels when necessary), conclusions and recommendations.

**Abstracts of a documental study:**

Research objective or purpose, description of the topic, epistemological approach, construct, scope of the study, sources and conclusions.

8) Every member of the Evaluation Committee will send a written evaluation report to the Editorial Board of the Journal with the correspondent remarks that he/she considers the paper deserves. This evaluation will be absolutely confidential. The results of the evaluation should coincide with one of the following criteria:

The article is not publishable

The article is publishable but it requires substantial modifications

The article is publishable but it requires slight modifications

The article is publishable No modifications are required

9) Papers are never returned to authors.

10) The publication date of the paper depends on its submission date, as well as on its adequacy to the norms and on its academic quality.

11) Papers that have been made from more than (3) authors will not be accepted, except the curriculum design papers.

12) All the terms used in a paper, date, style and content published in the "Revista de Ciencias de la Educación" Faculty of Education Sciences at the University of Carabobo, are the sole responsibility of their authors, so that the team editor or the CDCH -UC , institution are not responsible for their writings.

13) The authors can only publish their new papers again after four editions of the "Revista Ciencias de la Educación ".

14) Please abstain to send all papers that do not match to the established standards of publications, mentioned above.

**NOTE:** Papers should be mailed in separate files to : "Revista Ciencias de la Educación", Edif. Administrativo, Piso PB, Facultad Ciencias de la Educación, Universidad de Carabobo. Bárbula, Naguanagua, Edo. Carabobo, Venezuela. E-mail: [revistafaceuc@gmail.com](mailto:revistafaceuc@gmail.com) Telf. 0241-615.63.30

## INSTRUCCIONES PARA LOS ÁRBITROS

### Comité de Arbitraje

Los Árbitros tendrán como misión:

Evaluar, en un tiempo no mayor a diez (10) días hábiles -contados a partir de la fecha de recibido para arbitrar-, los trabajos presentados para ser publicados en la Revista, de acuerdo a la normativa establecida previamente.

Informar al(a) 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                 |

### Funciones del Comité de Arbitraje Interno:

- a) Orientar la política que debe seguir la Revista.
- b) Elaborar y/o actualizar el baremo para la evaluación de los trabajos a publicar.
- c) Dictaminar sobre actualización y profundización de las temáticas planteadas en cada una de las publicaciones.
- d) Evaluar la acreditación científica de los autores.
- e) Evaluar los trabajos propuestos por los investigadores, a los fines de su publicación, los cuales serán editados bajo la responsabilidad de sus autores.
- f) Aceptar o rechazar los artículos presentados para su publicación en la Revista, cuando no cumplan con el perfil exigido.
- g) Entregar a la Dirección de la Revista, un informe escrito referente a cada trabajo arbitrado, en el tiempo establecido.
- h) Mantener un registro actualizado de los índices acumulados impresos en las diferentes publicaciones de la Revista.
- i) Las demás que asigne el(la) Director(a)-Editor(a).



**INFORME DESCRIPTIVO DE LOS RESULTADOS DEL ARBITRAJE**  
**REVISTA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

CÓDIGO DE ARBITRAJE: \_\_\_\_\_

FECHA: \_\_\_\_\_

Estimad@ Profesor@:

La Dirección de la Revista Ciencias de la Educación, ha considerado seleccionarlo para integrar el equipo de árbitros. El siguiente instrumento le guiará en la realización del trabajo de manera sistemática. Le recomendamos señalar en el texto papel o electrónico las indicaciones, para que el autor pueda comprender y hacer los correctivos indicados por Usted. Dispone de hasta 10 días hábiles para hacer entrega de las observaciones. Una vez que consigne la producción evaluada, podrá retirar la constancia de Arbitraje. Agradecemos su colaboración.

TÍTULO DE LA PRODUCCIÓN INTELECTUAL: \_\_\_\_\_

SECCIÓN: \_\_\_\_\_

**CRITERIOS A EVALUAR:** INDICAR MARCANDO CON "X" UN SI O UN NO LOS SIGUIENTES ASPECTOS:

CRITERIO DE EVALUACIÓN		SI	NO
1. EL TÍTULO:	1.1. ¿Número de palabras entre 16 y 20?		
	1.2. ¿Es claro y coherente?		
	1.3. ¿Está vinculado al resumen?		
2. LAS PALABRAS CLAVE	2.1 ¿Las palabras Clave tienen entre 3 y 5 palabras?		
	2.2 ¿Están referenciadas en el título, el resumen y en el desarrollo del escrito?		
3. EL RESUMEN	3.1 ¿Tiene como máximo 150 palabras?		
	3.2 ¿Presenta objetivo? ¿Metódica? ¿Indica las partes?		
	¿Asoma resultados?		

4. EL CUERPO DEL TRABAJO	4.1 ¿La introducción amplía con centralidad el resumen y señala las partes que aborda?		
	4.2 ¿Están articuladas a lo largo del trabajo las partes ofrecidas en el resumen?		
	4.3 ¿Utiliza fuentes primarias?		
	4.4 ¿Utiliza fuentes de especialistas?		
	4.5 ¿Integra referencias de los últimos 5 años?		
	4.6 ¿Los autores citados aparecen en las referencias?		
	4.7 ¿Las citas textuales y el parafraseo utilizan las normativas?		
	4.8 ¿Se expone con coherencia y claridad el tema tratado?		
	4.9 ¿Se presenta el contenido de manera creativa/novedosa?		
	4.10 ¿El trabajo responde a los criterios normativos de la escritura ofrecida: ensayo, artículo e investigación?		
5. REFERENCIAS	5.1. ¿Aplican las normas APA en las referencias?		
	5.2. ¿Las referencias aparecen en el texto?		

Nota: Todo artículo será verificado mediante el software antiplagio, para garantizar las publicaciones inéditas. Según su consideración el trabajo arbitrado:

Nº	INDICADOR	MARQUE CON "X"
A	SE PUBLICARÁ SIN CORRECCIONES	
B	SE PUBLICARÁ SI EL AUTOR REALIZA LOS CORRECTIVOS SUGERIDOS POR LOS ÁRBITROS	
C	NO SERÁ PUBLICADO	

### Funciones de los Árbitros Externos:

- Evaluar los trabajos, a publicarse en la revista, asignados por el Comité Editorial cuando el tema por su contenido especial así lo amerite.
- Dictaminar sobre actualización y profundización de la temática planteada en cada una de las publicaciones.
- Evaluar la acreditación científica de los autores.
- Evaluar los trabajos propuestos por los investigadores, a los fines de su publicación, los cuales serán editados bajo la responsabilidad de sus autores.
- Aceptar o rechazar los artículos presentados para su publicación en la Revista, cuando no cumplan con el perfil exigido.
- Entregar a la Dirección de la Revista, un informe escrito referente a cada trabajo arbitrado, en el tiempo previsto.

**MATERIAL EDUCATIVO COMPUTARIZADO ORIENTADO A LA DIVERSIDAD FUNCIO-  
NAL BASADO EN LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES: PARA LA ENSEÑANZA  
DE LA LECTURA Y ESCRITURA**

**EDUCATIONAL MATERIAL ORIENTED COMPUTER BASED FUNCTIONAL DIVERSITY  
IN MULTIPLE INTELLIGENCE: FOR TEACHING READING AND WRITING**

*II Congreso Internacional de Educación Orientación e Intervención Psicopedagógica.  
Universidad Francisco de Paula Santander. Cúcuta Colombia*

\*Amanda Rodríguez

Correo: amandanelyda@gmail.com

**Facultad de Ciencias de la Educación  
Universidad de Carabobo**

---

Profesora Ordinaria de Universidad de Carabobo Maestría en Educación mención Orientación. Universidad de Carabobo. Licenciada en Educación Mención Orientación. Universidad de Carabobo. Profesor de Estado en Educación General Básica Mención Ciencias Naturales. Universidad de Chile. Especialidad en Tecnología de la Computación para la Educación. Universidad de Carabobo. Coach Vibracional, Internacional Círculo de Realización Personal. Arbitro interno de Revista de Educación. Universidad de Carabobo.

---

**Sección:** Ponencia

## **RESUMEN**

Nace este proyecto de la necesidad de los docentes de la Asociación Carabobeña de Padres y Amigos de Niños Excepcionales (ACAPANE), de crear nuevos modelos didácticos que despierten el interés y motiven el proceso educativo de sus estudiantes. La intencionalidad de la autora, es diseñar un material educativo computarizado (MEC), con estrategias pedagógicas apoyadas en las Inteligencias Múltiples que le permita al docente el éxito en la enseñanza de la lectura y escritura. Se establece entonces, una propuesta para la digitalización del material basado en un diseño centrado en el usuario (Negrete, 2002) y en la interacción que ofrece la interfaz, donde los estudiantes participan a través de sus propios mouse, gracias al programa de Microsoft Mouse Mischief. De acuerdo con el diseño Instruccional, se aspira que este producto se convierta en un aporte significativo para el docente y le garantice al estudiante el aprendizaje de las competencias comunicacionales para su adaptación e incorporación como sujetos productivos a la sociedad.

**Palabras clave:** Material Educativo Computarizado (MEC), Estrategias Pedagógicas, Diversidad Funcional, Microsoft Mouse Mischief.

**Recibido:**Febrero 2015

**Aprobado:**Abril 2015



## ABSTRACT

This project was born of the need for teachers in the Carabobea Association of Parents and Friends of Exceptional Children (ACAPANE) to create new teaching models that arouse the interest and encourage the education of their students. The intent of the author, is to design a computerized educational materials (MEC), with teaching strategies supported by multiple intelligences that allows the teacher's success in teaching reading and writing. A proposal for digitizing based on a user-centered (Negrete, 2002) and interaction that provides the interface design material where students participate through their own mouse, thanks to Microsoft Mouse program is then set Mischief. According to the Instructional designs is drawn that this product will become a significant contribution to the teaching and ensure the student learning the communication skills for adaptation and incorporation into society as productive individuals.

**Keywords:** Educational Material Computer (MEC), Strategies Pedagogical, Functional Diversity, Microsoft Mouse Mischief.

## Introducción

Si las nuevas tecnologías crean nuevos lenguajes y formas de representaciones permitiendo diversos escenarios de aprendizajes entonces, las instituciones educativas no pueden permanecer al margen de ello, necesariamente deben conocer y utilizar estos avances tecnológicos.

La educación tiene la responsabilidad de ayudar a todos los niños, niñas, adolescentes y demás actores que lo requieran a desarrollar sus potencialidades, al mismo tiempo debe prepararlos para enfrentar los cambios científicos y tecnológicos de la nueva era, permitiéndoles desarrollar habilidades técnicas comunicativas para aprender a pensar y a actuar creativamente, para adquirir una conciencia social global que les facilite la inserción en la sociedad que les corresponde vivir.

El dominio progresivo de las habilidades lingüísticas, de la lectura y escritura son factores decisivos para el desarrollo integral, de tal manera que la combinación de ellas representa el instrumento más privilegiado de la comunicación humana a través del cual se vinculan los contenidos culturales y se hace posible el aprendizaje.

Actualmente en Venezuela, las instituciones que atienden a niños (as) con necesidades educativas, no cuentan con un programa de estudio específico, sino que, deben adaptar el propuesto para la educación primaria. Entonces, las estrategias de enseñanza y recursos para el aprendizaje de la lectura y escritura no siempre son los más idóneos. Tal es el caso de la institución objeto de esta investigación, los esfuerzos que realizan los docentes no siempre se llegan a cristalizar por la carencia de recursos y especialmente de recurso tecnológico.

La educación ha sido influenciada por la tecnología tanto en su sistema formal como en lo no-formal e informal. La propuesta de la utilización de estrategias que se relacionan con el uso de la tecnología ha despertado grandes expectativas en todos los actores vinculados con este quehacer, así tenemos que diferentes autores han venido apoyando ésta idea, entre ellos (Márquez, 2002) quien afirma:

...en la actual era de la información permanente, las tecnologías proporcionan numerosos instrumentos que facilitan una mayor autonomía en los aprendizajes y la personificación de la enseñanza, además de facilitar también, al centro educativo una posibilidad de relación

sincrónica y diacrónica con otros, el acceso a la información, dar a conocer sus productos y sus servicios. Esto constituye un verdadero recurso educativo, un recurso para el aprendizaje o una verdadera herramienta de trabajo como vía de accesibilidad a situaciones de enseñanza y aprendizaje. (p.68)

La lectura y escritura preceden a la era de la informática no obstante, sabemos que la computadora en la escuela es una herramienta importante en esta actividad. Su valor en educación de niños con necesidades educativas es muy particular, cabe destacar que estos niños se fatigan con facilidad, su umbral de atención es bajo y en general les cuesta tener iniciativas propias en los trabajos en el aula. El uso de un software o entorno abierto de trabajo les permitirá interactuar con la máquina y sacar conclusiones de los efectos de su accionar. Por su parte, Rivera (2000) proporciona algunas de las ventajas que ofrecen las tecnologías de información y comunicación (TIC) a esta población:

a) La posibilidad de segmentar el aprendizaje en sus componentes siguiendo una secuencia lógica. b) La posibilidad de realizar prácticas repetitivas y variadas de destrezas necesarias para consolidar diversos aprendizajes. c) Las ayudas que ofrecen para el aprendizaje de conceptos esenciales en las diferentes áreas del currículo, tales como simulaciones, animaciones o videos. d) El potencial que tienen para compensar diferencias en áreas del desarrollo sensorial, motriz, cognitivo o comunicativo. (p.72)

La experiencia en esta materia que ha tenido Colombia nos provee de un marco referencial para la implementación de los recursos tecnológicos digitales, a través de estrategias interactivas multimediales proyectándose un estilo cognitivo y pedagógico con una nueva visión en la relación de aprendizaje.

Henao, Ramírez, y Giraldo (2009) trabajaron sobre un diseño y experimentación de una propuesta didáctica apoyada en la tecnología multimedia para el desarrollo de habilidades comunicativas en niños con síndrome de Down, donde exploraron las posibilidades que ofrecen algunos recursos audiovisuales e informáticos para estimular el desarrollo cognitivo. En el estudio participaron diez jóvenes con discapacidad intelectual en edades comprendidas entre 10 y 15 años, pertenecientes a una Institución Especializada en la ciudad de Medellín, como resultado se obtuvo que los estudiantes que empezaron escribiendo a partir de modelos, avanzaron hasta la escritura por medio del dictado y lograron construir textos cortos y sencillos con un mínimo apoyo, los estudiantes lograron algunas destrezas mínimas para consultar información en fuentes impresas y multimediales, se evidenciaron mayores niveles de atención y concentración en los estudiantes cuando escribían con el apoyo del computador, que cuando lo hacían en forma manuscrita, la estación matemática no despertó mucha motivación en los estudiantes ya que los ejercicios o actividades les resultaban muy complejos. Estas experiencias demuestran que la utilización de recursos de manera adecuada puede convertirse en un andamiaje poderoso para diseñar entornos y estrategias didácticas que estimulen el desarrollo de habilidades cognitivas y comunicativas en esta población.

De manera semejante, la investigación realizada por Giraldo (2008) titulada: *El Computador en el Aula de Preescolar, una Herramienta más de Escritura*, quien trabaja con la escritura emergente con un grupo de nueve niños de preescolar, dos con necesidades educativas. Las actividades se realizaron durante un año escolar incorporando un computador en el aula y utilizándolo como una estación de trabajo. De esto se desprende que la incorporación del computador en el aula favoreció la integración de los niños con necesidades educativas, quienes al igual que sus compañeros lograron generar textos utilizando el computador, los niños se apropiaron fácilmente del computador como herramienta de escritura, mostrando buena motivación y disposición para abordar las tareas de escritura con esta herramienta,

asumieron la escritura como un juego de mecanografía en sus primeras aproximaciones a la herramienta, moviendo los dedos sobre el teclado y observando el resultado en la pantalla. El trabajo colaborativo por pareja formadas por un niño SNE y otro con CNE fue especialmente visible en este estudio.

Otro aporte lo realiza Sánchez (2007) en su trabajo titulado: *Una experiencia del uso del computador en educación especial*. Incorporó el computador al trabajo con niños que presentaban discapacidad intelectual utilizando varios programas que estimulan el desarrollo perceptual a través de la discriminación y clasificación de figuras por tamaño, color, forma, posición espacial y direccionalidad. La experiencia la realizó con treinta y seis estudiantes entre 8 y 18 años durante un período de 18 meses. Entre los resultados de esta investigación se destacaron los siguientes: Los estudiantes mejoraron la atención y concentración, disminuyeron el umbral de fatiga frente al trabajo, desarrollaron habilidades motrices para el manejo del ratón y el teclado, lograron mejores niveles de integración en el desarrollo de las actividades escolares.

Se deja ver entonces, que la incorporación del computador en el aula favorece de una manera significativa no solamente la integración del individuo a las actividades, sino el incentivo cognitivo que le proporciona la motivación y disposición al abordar las tareas a través de este medio, esto es precisamente lo que se pretende con este proyecto, proporcionarle al docente estrategias que pueda desarrollarlas a través de un computador.

Actualmente en Venezuela, se están produciendo grandes transformaciones, que buscan la equidad social, uno de esos cambios tiene que ver con el beneficio que aporta la tecnología al proceso de enseñanza y aprendizaje, observándose una disposición del docente de incursionar en el uso de este recurso como medio de reforzamiento en los aprendizajes de sus estudiantes.

Ahora bien, la problemática que enfrenta la Asociación Carabobeña de Padres y Amigos de Niños Excepcionales (ACAPANE) está precisamente, en los escasos modelos didácticos empleados por los docentes, apoyados en estrategias poco atractivas, y netamente convencionales o tradicionales. Muchas veces no porque el docente lo quiera así, sino que se ve limitado al no contar con material didáctico de calidad y actualizado para hacer del proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura una actividad atrayente para los educandos.

El basamento teórico está sustentado por un fundamento Psicológico y Pedagógico en base a la teoría Socio-cultural de Lev Vigotsky (1934) y a la teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner (1983) respectivamente.

**Teoría Socio-cultural.** Lev Vigotsky(citado por Schneuwly y Bronckart, 2008), demostró que, "desde el punto de vista ontogenético y filogenético, el lenguaje es la fusión de dos raíces psicológicas independientes: el pensamiento pre-verbal (la representación) y, el pensamiento pre-intelectual (la comunicación)" (p.136).

Para que esta fusión se realice, los autores antes mencionados, definieron las condiciones biológicas y sociales necesarias:

La comunicación; es decir, la acción de un individuo dirigida a otro dentro del marco de las relaciones sociales de un grupo dado, debe superar el nivel de las acciones concretas en las que esta se inserta y convertirse en una acción independiente de las que la provocaron. Ello implica particularmente que ésta se sitúa con respecto al contexto que la suscita y al que por tanto representa.(p.140)

En este sentido se puede decir que la fusión de las dos raíces por las que se forma el lenguaje acontece bajo la forma de: representaciones comunicables y comunicación repre-

sentada. El lenguaje, capacidad o facultad general de la especie, se concreta en la lengua, es decir, el sistema de signos y el conjunto de formas de comunicación inherente a un grupo social.

Vigotsky (citado por Schneuwly y Bronckart, 2008) considera el aprendizaje como uno de los mecanismos fundamentales del desarrollo. En sus obras maneja varios términos que constituyen sus posiciones teóricas, entre ellos: *herramientas psicológicas*, *mediación e internalización*, pero el más relevante para esta investigación, es el que llamó *Zona del Desarrollo Próximo* (ZDP), en el que distingue un primer nivel correspondiente al desempeño actual del niño (a), donde resuelve problemas o tareas sin la ayuda de otro, correspondiente al *Nivel de Desarrollo Real* (NDR). Y un segundo nivel denominado *Nivel de Desarrollo Potencia* (NDP), en el cual el niño (a) alcanza las competencias cuando es guiado o apoyado por otra persona. La brecha o diferencia entre estos dos niveles constituye la *Zona del Desarrollo Próximo*. (p.142)

Al vincular esta teoría con el proyecto en el nivel de desarrollo potencial (NDP), es necesario pensar que en los aprendices con diversidad funcional se les dificulta ir de la señalización a la significación, ya que la organización de las funciones cerebrales no están del todo desarrolladas y por ende sus habilidades en el lenguaje se ven alteradas, por lo que necesitarán del apoyo de otro ya sea de sus pares o del docente, para lograr las competencias deseadas.

El fundamento Pedagógico está sustentado por la Teoría de las Inteligencias Múltiples desarrollada por Howard Gardner en 1983 (Gardner, 1995) quien nos brinda una visión diferente de lo que se ha venido manejando como *inteligencia*, para él la Inteligencia es: "la capacidad para resolver problemas cotidianos, la capacidad para generar nuevos problemas para resolver y la capacidad de crear productos u ofrecer servicios valiosos dentro del ámbito cultural" (p.52).

Aunado a esto, Campbell, Campbell y Dickinson (2000), hacen referencia a esta inteligencia humana concebida por el doctor Gardner, basada en dos supuestos fundamentales:

...que la cognición humana es unitaria y que es posible describir adecuadamente a los individuos como poseedores de una inteligencia única y cuantificable, además cada inteligencia debe poseer una característica evolutiva, debe ser observable en grupos especiales de la población tales como prodigios o "tontos sabios", debe proporcionar una evidencia de localización en el cerebro y disponer de un sistema simbólico o representativo. (p. 4)

Si bien la mayoría de las personas cuenta con la totalidad del espectro de inteligencias, cada individuo revela características cognitivas particulares. Todos poseemos diversos grados de las ocho inteligencias que Gardner reconoce y, las combinamos y utilizamos de manera profundamente personal. Cuando los programas de enseñanza se limitan a concentrarse en el predominio de las inteligencias lingüística y matemática, se minimiza la importancia de otras formas de conocimiento. Es por ello que muchos estudiantes no logran demostrar dominio de las inteligencias académicas tradicionales, reciben escaso reconocimiento por sus esfuerzos y su contribución al ámbito escolar y social en general se diluye. De hecho, las investigaciones de Gardner (1995) revelaron:

No sólo una familia de inteligencias humanas mucho más amplia de lo que se suponía, sino que generaron una definición pragmática renovada sobre el concepto de inteligencia. En lugar de considerar la "superioridad" humana en términos de puntuación en una escala estandarizada. (p.186)

A continuación, una breve descripción de las ocho inteligencias:

*\*Inteligencia lingüística* consiste en la capacidad de pensar en palabras y de utilizar el lenguaje para expresar y apreciar significados complejos.

*\*Inteligencia lógico-matemática* permite calcular, medir, evaluar proposiciones e hipótesis y efectuar operaciones matemáticas complejas

*Inteligencia espacial* proporciona la capacidad de pensar en tres dimensiones. Permite al individuo percibir imágenes externas e internas, recrearlas, transformarlas o modificarlas, recorrer el espacio o hacer que los objetos lo recorran y producir o decodificar información gráfica.

*\*Inteligencia corporal-kinestésica* permite manipular objetos y perfeccionar las habilidades físicas. En la sociedad occidental, las habilidades físicas no cuentan con tanto reconocimiento como las cognitivas, aun cuando en otros ámbitos la capacidad de aprovechar las posibilidades del cuerpo constituye una necesidad de supervivencia, así como también una condición importante para el desempeño de muchos roles prestigiosos.

*\*Inteligencia musical* resulta evidente en los individuos sensibles a la melodía, al ritmo, al tono y a la armonía.

*\*Inteligencia interpersonal* es la habilidad para establecer contacto con otras personas, relacionarse y trabajar cooperativamente en equipo.

*\*Inteligencia intra-personal* se refiere a la capacidad de una persona para construir una percepción precisa respecto a sí misma y de utilizar dicho conocimiento para organizar y dirigir la propia vida.

*\*Inteligencia naturalista* consiste en observar los modelos de la naturaleza, en identificar y clasificar objetos y en comprender sistemas naturales y aquellos creados por el hombre. (Gardner, ob. cit., p.226)

Gardner considera que las ocho inteligencias carecen de valor intrínseco, debido a que cada una de ellas puede ponerse al servicio de buenos o malos propósitos. Tanto *Goebels* como *Gandhi* poseían profunda inteligencia interpersonal, pero la aplicaron de maneras diametralmente opuestas. La forma en que un individuo se mueve dentro de la sociedad utilizando su inteligencia constituye una cuestión moral de fundamental importancia. (p.230)

Al respecto, Brites y Almoño (2008) nos hacen ver que, *existen múltiples maneras de enseñar para diferentes maneras de aprender, y pluralidad de cogniciones para multiplicidad de métodos*. Hay personas que desarrollan capacidades que son importantes para su modo de vida, como la habilidad manual y espacial en el caso de los cirujanos, las destrezas físicas en los atletas, la capacidad de comprender a las personas en el caso de los psicólogos y maestros.(p.235)

El aporte de esta teoría de las inteligencias múltiples (IM), a través de la nueva concepción de entender y desarrollar la inteligencia, permite a esta investigación apoyar al docente para que sea capaz de determinar la naturaleza de las inteligencias más desarrolladas y de las menos desarrolladas, valorar las necesidades dentro del contexto del aula, destacando los puntos fuertes, ayudando a los estudiantes a aprender mediante la interacción aprendiz – docente – máquina en un ambiente colaborativo donde cada participante se sienta parte activa tanto de la relación de aprendizaje como de su evaluación.

En relación a la relevancia y significancia de un material educativo computarizado (MEC) o software educativo; Gisbert, Barroso y Cabero (citado por Cabero, 2006) afirman que tiene que ver en gran medida con el grado de atención que este material dé al campo vital del

aprendiz, a su entorno psicológico, sus experiencias previas, sus expectativas, motivadores internos, actitudes y aptitudes. No obstante, psicólogos de la Gestalt y miembros de otras corrientes cognitivas han asegurado esto desde hace cuatro décadas atrás, sin embargo, muchos de los MECs se hacen centrados en el contenido, en lo que se desea que aprenda el usuario, en la funcionalidad que subyace a la estructura de aprendizaje y en las características que se espera tenga en función del tipo de software que se desea construir. (p.245)

Nos interesa entonces, agregar valor educativo a quien hace uso del material, por lo que se trata de hallar las condiciones para lograr que las experiencias que ofrezca el material educativo computarizado (MEC) tenga sentido, motive y enganche al aprendiz con diversidad funcional en el proceso de construir su aprendizaje. Para ello no hay receta, pero apoyándose en los principios que propone Galvis - Panqueva (2003), se puede entender y dar vida a este proceso: "(1) use un enfoque estratégico, (2) apóyese en marcos tecnológicos compartidos y (3) halle requerimientos a partir de necesidades relevantes" (p.p. 122, 123).

De las experiencias tenidas por el autor en colegios del Distrito Capital de Santafé de Bogotá se puede deducir que no es el MEC por sí mismo lo que produce diferencias en términos de resultados cognitivos y afectivos sino, la manera cómo el docente lo articula y utiliza en la relación de aprendizaje.

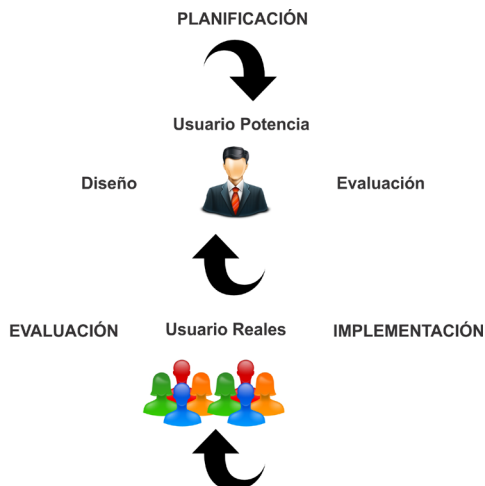
Para diseñar un MEC, no se requiere tener grandes conocimientos informático sin embargo, es necesario conocer todos aquellos elementos que rodean este proceso, objetivos claros, explícitos y posibles de cumplir, dignos de hacer parte de los escenarios educativos. A saber, en la construcción de un software educativo es necesario tener en cuenta tanto aspectos pedagógicos, como técnicos. Su desarrollo consiste en una secuencia de pasos que permiten crear un producto adecuado a las necesidades que tiene determinado tipo de aprendiz, necesidades que deben ser rigurosamente estudiadas por la persona que elabora el material y que se deben ajustar a las metodologías de desarrollo de software educativo presentes en el momento de iniciar dicho proceso.

El alcance de las nuevas tecnologías es ilimitado, el presente proyecto se apoya en las bondades que nos ofrece Microsoft Mouse Mischief en el aula, como un complemento del programa de Power Point, se usa para crear y reproducir presentaciones interactivas para varios mouse. Cada aprendiz participa en las presentaciones con su propio mouse, con esta aplicación se puede transformar la enseñanza y el aprendizaje en el aula, es aplicable tanto en Microsoft PowerPoint 2007 como en Microsoft Office PowerPoint 2010, esto lepermite al docente crear presentaciones interactivas atractivas, divertidas y motivadoras, manteniendo la atención de los educandos.

### **La Propuesta: Diseño Instruccional**

Diseño Centrado en el Usuario (DCU). Atendiendo a lo que dice Negrete (2002), es una metodología de trabajo de diseño de interfaces basadas en la investigación y participación de quienes serán los usuarios finales de un sitio web, software o aplicación.

**Gráfico N° 1: Diseño Instruccional Centrado en el Usuario (DCU)**



**Fuente:**Negrete (2002)

En este diseño centrado en el usuario, Negrete (2002) contempla: “la Planificación, el Diseño, la Evaluación de usuarios potenciales y luego la Implementación y Evaluación de usuarios reales. La Planificación la concibe como el proceso que se sigue para determinar en forma exacta lo que la organización hará para alcanzar sus objetivos” (p.20).

Dentro de la propuesta de este proyecto se contempla una planificación que arranca con una justificación, objetivos, análisis de requisitos, título del trabajo, áreas de recolección de datos, descripción del lugar en estudio, análisis contextual de las tareas y perfil del usuario.

El Diseño es la fase del proceso productivo en el cual se definen todas las características de un producto (visual, formal, tecnológico, utilitario, constructivo, material, entre otras), su forma de producción, distribución y consumo, previo a la producción material. (Negrete, ob. cit.; p.21).

El éxito de los diseños de cualquier aplicación web está determinado por la satisfacción del o los usuarios finales, dado que serán estos los que modelen la interacción entre usuario(s) y aplicación. Para conseguir la satisfacción de él o los usuarios es imprescindible que el diseño sea fácil de usar, amigable, claro, intuitivo y sencillo de aprender, para ello además de contar con un buen diseñador es importante contar con técnicas adecuadas, procedimientos y métodos, que estén en correspondencia con las necesidades y habilidades del usuario final.

El diseño del proyecto contempla en primer lugar el Diseño Educativo con un guión de contenido a través de un plan de trabajo docente, luego lo conforma el guión técnico donde se desarrollan: guía de estilo, guía de contenido, guía comunicacional y guía de interactividad, además el diseño de la actividad, el diseño de la información y finalmente el análisis de la interfaz.

La Evaluación determina el grado de eficacia y eficiencia con que han sido empleados los recursos destinados a alcanzar los objetivos previstos, posibilitando la determinación de las

desviaciones y la adopción de medidas correctivas que garanticen el cumplimiento adecuado de las metas propuestas. (Negrete, ob. cit.; p.22)

La evaluación de la propuesta se realizará en el año lectivo 2014 – 2015 una vez que se aplique el software en la Institución. (ACAPANE). Cabe destacar que se diseñaron dos Manuales, uno para el docente contenido de 76 diapositivas, donde se le explica el manejo del programa de Power Point, el manejo del Microsoft Mouse Mischief, un taller sobre Inteligencias Múltiples y toda la didáctica con cada una de las clases. Y el Manual para el estudiante llamado *Cuaderno de Tareas*, donde cada uno de los participantes interactuará con el material de acuerdo a las oportunidades que la docente le proporcione.

### Análisis de la interfaz

A continuación se describe la interfaz del material educativo computarizado correspondiente al *Manual del docente*. La intención de este análisis es conocer la distribución de los elementos en pantalla y la funcionalidad de ellos.

- Las zonas de la interfaz
- Las secciones del material
- Los recursos de presentación de la información
- Los iconos de funcionalidad

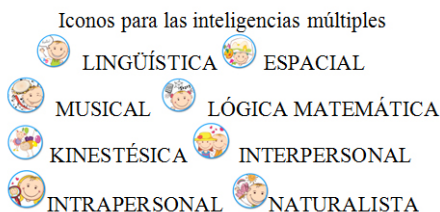
La elaboración del diseño de cada una de las pantallas, conllevan a la definición de un modelo al cual se adapten las variables computacionales propias de este tipo de recurso, ello significa que la ayuda pedagógica se debe ajustar a las particularidades de las herramientas tecnológicas disponibles.





## Iconos para las inteligencias múltiples

INTRODUCCIÓN
OBJETIVOS
Clase Introdutoria
Manejo de POWER POINT
Manejo de Mouse Mischief
Taller de Inteligencias Múltiples
Primera Clase
Segunda Clase



### Guía Comunicacional:

Zonas de comunicación entre el usuario y el programa:

La pantalla indica:

Imagen alusiva al tema

Menú principal e iconos de las inteligencias múltiples

### Medios Instruccionales:

Cualquier forma de instrumento o equipamiento que se utiliza normalmente para transmitir información. Los utilizados para el contenido son:

Introducción, Objetivos, Clase Introdutoria, Power Point Mouse Mischief, Taller Inteligencias múltiples, Primera clase, Segunda Clase. Los utilizados para ir a cada una de las inteligencias son: Inteligencia lingüística, Inteligencia espacial, Inteligencia musical, Inteligencia lógica-matemática, Inteligencia kinestésica, Inteligencia interpersonal, Inteligencia Intrapersonal, Inteligencia naturalista corresponde a la zona de control del programa, le proporciona al usuario todo el contenido y cómo tener acceso a él.

### Lenguaje de interfaz:

La interfaz será textual y gráfica, constituida por una serie de menús, iconos y textos que representan las opciones que el usuario puede tomar dentro del sistema. En la pantalla presentada tenemos: el Menú principal, la botonera para las acciones adelante, atrás, página de inicio y salir del programa y los iconos de las inteligencias múltiples.

### Tipos de navegación:

Representada por la estructura de los botones e iconos. El usuario al hacer click en el menú lo llevará al sitio indicado. El tipo de navegación está diseñado para apoyar el aprendizaje asociativo mediante la presentación de los iconos de las inteligencias múltiples.

### **Toma de decisiones por parte del usuario.**

El diseño de menús e hipertexto se realiza para que el usuario vea en pantalla toda la información necesaria y para que opere e interactúe en ella a través del ratón, el teclado o las opciones del menú. El usuario podrá visualizar el destino o destinos posibles de cualquier enlace para saber hacia dónde se desplazará en caso de optar por esa conexión.

## **CONCLUSIONES**

El Material Educativo Computarizado (MEC) diseñado bajo la concepción de lo que Gardner (Gardner, 1995) entiende por inteligencia y construido utilizando las ocho (8) inteligencias que el autor propone, viene a potenciar y plantear nuevas estrategias para una nueva manera de enseñar y nueva manera de aprender.

El software educativo permite nuevos estilos cognitivos y pedagógicos a través de herramientas ofimáticas multimediales. Al poner en contexto las actividades y los recursos de evaluación y enseñanza, estos se traducen en experiencias significativas, motivadoras e interesantes de aprendizaje en la adquisición de la lectura y escritura para los estudiantes de la Asociación Carabobeña de Padres y Amigos de Niños Excepcionales (ACAPANE).

En el diagnóstico aplicado a los docentes de la Institución, estos revelaron su disposición a cambiar el modo y manera de enseñar, esta actitud positiva beneficia y optimiza la relación de aprendizaje. El docente está dispuesto a introducir cambios desde la organización del aula hasta las estrategias de instrucción que desea utilizar.

Al estructurar el aprendizaje apoyándose en las inteligencias múltiples no se debe perder de vista que las inteligencias son independientes (Gardner, 1995), es decir que un alto nivel en una de ellas, por ejemplo la lógica matemática, no requiere un nivel igualmente alto en otra inteligencia, como en la lingüística o musical. *La independencia contrasta con las medidas tradicionales del CI.* (Prieto y Ferrándiz, 2001; p. 110)

El producto final no solo incluye estrategias de aprendizaje cooperativo, orientadas a favorecer las interacciones socio-cognitivas dentro del aula, sino que también, favorece el desarrollo psicomotriz de los aprendices a través de los modelos de interfaz y la utilización de los múltiples mouse, permitiéndoles señalar, escribir, dibujar, compartir ideas y/o tomar decisiones respecto a las situaciones planteadas.

En la interacción entre aprendiz - docente - ordenador, se establecen relaciones entre las habilidades actuales del estudiante y el potencial a desarrollar, lo que Vigotsky llama *Nivel de Desarrollo Potencial (NDP)*, (Schneuwly y Bronckart, 2008), donde la mediación del docente o de un compañero de clase es fundamental para que el estudiante logre realizar con éxito la tarea. Se requiere por tanto, diseñar procedimientos y tratamientos adecuados a las individualidades y necesidades de cada uno de los estudiantes.

La innovación de este tipo de estrategias para el aprendizaje en el nivel especial de la educación da respuesta a nuevos emergentes sociales, incorporando la tecnología a la enseñanza a través de la riqueza audiovisual con imágenes, sonidos, movimiento y el poder interactivo que le proporciona el uso del mouse *mischief*, transformándose en una opción para la población de niños, niñas y adolescentes con necesidades educativas.

La factibilidad técnica demuestra la viabilidad del proyecto, por una parte el software educativo posee los criterios de optimización que corresponden aplicar en la educación especial y por otra parte, el hardware no requiere de equipos de alta tecnología, sino de una configuración básica que permita conectar tantos mouse como estudiantes se desee atender.

## REFERENCIAS

- Brites, G. yAlmoño, L. (2008) *Inteligencias Múltiples*. Quinta edición. Buenos Aires:Bonum.
- Cabero, A. (2006). *NuevasTecnologíasaplicadas a laEducación*. Madrid: McGraw-Hill/Interamericana de España, S.A.U.
- Campbell, L., Campbell, B., Dickinson, D. (2000). *InteligenciasMúltiples. Usos Prácticos de Enseñanza – Aprendizaje*. Buenos Aires Argentina:Troquel. Documento en Línea.Disponible<http://www.lapaginadelprofe.cl/UAconcagua/formacionprofesional/lasinteligenciasmultiples.pdf>(consultado Marzo 22, 2013)
- Galvis-Panqueva, A.(2003). *Micromundos Lúdicos Interactivos: Aspectos Críticos en su Diseño y Desarrollo*. Colombia. Revista de Informática Educativa, Uniandes -Lidie. Santafé de Bogotá.
- Gardner, H. (1995) *Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona, Paidós Ibérica, S.A.
- Giraldo, L. E. (2008) *El Computador en el Aula de Preescolar, una herramienta de la escritura*. Medellín. Facultad de Educación. Universidad de Antioquia. Siglo del Hombre.
- Henao, O., Ramírez, D., y Giraldo, L. (2009) *Diseño y Experimentación de una Propuesta Didáctica apoyada en Tecnología Multimedia para el Desarrollo de HabilidadesComunicativas en Niños con Síndrome de Down*. Colombia.
- Márquez, R. (2002). *Tecnología y Educación*. (2da Ed.) Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Microsoft Corporation.(2010) Microsoft, Mouse Mischief. Documento en Línea. Disponible en <http://microsoft-mouse-mischief.softonic.com/> (consulta Marzo 22, 2013)
- Negrete, P. (2002) *Diseño Centrado en el Usuario*. Perú. Documento en Línea. Disponible en <http://www.slideshare.net/percynegrete/diseo-centrado-en-el-usuario.2293066>. (consulta Enero 01, 2013)
- Prieto, M. y Ferrándiz, C. (2001) *Inteligencias Múltiples y Currículum Escolar*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Sánchez, R. (2007) *Una Experiencia del uso de Computador en Educación Especial*. Bogotá: Informática Educativa.
- Schneuwly, B. yBronckart, J. (2008). *VigotskyHoy*. Madrid: Popular.

## LA CALIDAD EDUCATIVA COMO PROBLEMA HISTÓRICO-ESTRUCTURAL EDUCATION QUALITY AS HISTORICAL STRUCTURAL PROBLEM

III Encuentro Nacional de Investigadores para la transformación educativa Venezolana.  
UNELLEZ, CIM. Barinas del 19 al 21 de marzo de 2015

\*Christian Farías

Correo: cfarias@edu.ve.uc

Facultad de Ciencias de la Educación  
Universidad de Carabobo

---

\*Licenciado en Educación Mención Lengua y Literatura, Magíster en Literatura Venezolana, Doctorando en Ciencias Sociales mención Estudios Culturales (U.C. Venezuela). Docente ordinario del Departamento de Lengua y Literatura de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo. Ensayista y conferencista. Autor del libro de ensayo, *La vanguardia Literaria subversiva: El techo de la ballena*, Víctor Valera Mora y Tarek Williams Saab (2008) y del poemario *En el borde del oleaje* (2012) con el cual obtuvo el Premio Nacional de Poesía del Concurso Literario del IPASME 2009. Miembro de la Academia Venezolana de la Lengua Capítulo Carabobo.

---

**Sección:** Ponencia

### RESUMEN

La calidad educativa como problema histórico-estructural, implica un abordaje desde la perspectiva del desarrollo histórico-social sobre los cuales se han estructurado y sustentan los sistemas y modelos educativos. Siguiendo este método, la exposición se estructura en dos partes: la educación en el contexto histórico-teórico-cultural de la modernidad capitalista; y la transformación de la educación en Venezuela: inclusión masiva y calidad educativa para la liberación y el buen vivir de la población. La calidad educativa es una exigencia histórica-estructural ineludible del modelo educativo bolivariano que responde a la democracia participativa y protagónica orientada por los objetivos del Plan de la patria. El referente de I debate teórico y la reflexión crítica, se ubica en la realidad concreta. En ese sentido, la observación analítica y crítica, más que las estadísticas, constituye la base de datos para la interpretación desde una perspectiva epistemológica dialéctica, dialógica y, esencialmente, política.

**Palabras clave:** subordinación, dialéctica, calidad educativa, democracia, Plan de la patria.

**Recibido:** Febrero 2015

**Aprobado:** Abril 2015

## ABSTRACT

The quality of education from the perspective of socio-historical development which are structured and sustain educational systems and models our society. Following this method, the exhibition is divided into two parts: the education in the cultural-theoretical-historical context of capitalist modernity; and the transformation of education in Venezuela: inclusion and quality for release and good living. The quality of education is now an essential requirement of the Bolivarian educational model guided by the objectives of the Plan of parental participatory democracy. The referent of this theoretical debate on this critical reflection, is located in the concrete reality. In that sense, analytical and critical observation rather than statistics, is the database for the interpretation of this problematic from an epistemological dialectic, dialogic and essentially political.

**Keywords:** subordination, dialectic, educational quality, democracy, Plan of the country.

### I.- La educación en el contexto histórico-teórico-cultural de la modernidad capitalista

Con el desarrollo de la civilización actual, puesta en marcha desde Europa y sustentada en el modo de producción capitalista y la hegemonía de unas cuantas potencias imperiales sobre el resto de las naciones y pueblos del mundo, la educación escolar o sistemática se convierte en un problema estructural de múltiples dimensiones; a diferencia de la antigua sociedad feudal en donde la educación era solo para las pocas familias de terratenientes y las oligarquías que detentaban todos los privilegios económicos, sociales, políticos y culturales. Desde los siglos XV y XVI, época del Renacimiento europeo, pasando por el periodo de la Ilustración del siglo XVIII y la era del industrialismo, el desarrollismo, las revoluciones socialistas y la revolución tecnológica de las telecomunicaciones a lo largo del siglo XX y lo que va del XXI, se ha producido, en el seno de la civilización occidental, un sostenido e interesante proceso de socialización de la educación bajo el impulso dinámico del desarrollo económico-social, las investigaciones científicas-tecnológicas, las revoluciones y los cambios socio-políticos, las creaciones estéticas y las renovaciones e innovaciones de la didáctica y la pedagogía modernas.

En el caso de Venezuela y las naciones americanas en general, subordinadas a los centros hegemónicos de Europa y Estados Unidos, existió una clara diferencia entre la llamada sociedad letrada, dueña de los conocimientos, del manejo e interpretación de las leyes y de la cultura en general; y la sociedad iletrada, conformada por la mayoría del pueblo esclavizado y excluido (Rama, 1985). Durante la gesta de la Independencia, el Libertador Simón Bolívar decretó la libertad de los esclavos en 1816 y la Educación pública por la que abogó incansablemente. Sin embargo, durante la nueva etapa republicana y casi todo el siglo XIX, prevaleció el antiguo modelo colonial, feudal y oligárquico, que mantuvo la esclavitud y la negación de los derechos del pueblo, incluyendo el derecho a la educación. En 1864, queda abolida definitivamente la esclavitud y con el gobierno de Guzmán Blanco se establece la gratuidad de la enseñanza por parte del Estado.

Existe una extensa literatura en torno al temade la educación, que abarca las diversas conceptualizaciones y fundamentos filosófico-doctrinarios, teorías y métodos de aprendizaje, objetivos, contenidos, estrategias pedagógicas; en fin, todo un inventario de modelos y programas educativos, de acuerdo con las circunstancias históricas concretas, los modos de producción social y los modelos socio-políticos. En tal sentido y a los efectos de ubicar el

problema en el contexto de la modernidad capitalista occidental y la dominación imperialista, reseñamos a continuación cuatro momentos históricos fundamentales del proceso evolutivo de la educación formal en correspondencia con el proceso de desarrollo económico-social.

El primero tiene como referencia el movimiento de la Reforma en el seno de la Iglesia católica alemana que produce la primera ruptura con el viejo modelo educativo religioso-conservador-colectivista de la vieja sociedad feudal e inaugura el nuevo espíritu religioso-modernizador-individualista de la sociedad capitalista-burguesa moderna. Siguiendo a Max Weber (2011), tenemos que “Históricamente, el calvinismo fue uno de los más firmes apoyos de una educación en el espíritu capitalista” y que “la pequeña y media burguesía que ascendía socialmente hasta la dirección de las grandes empresas, era precisamente el típico titular de la ética capitalista y de la Iglesia calvinista”; de donde se concluye que aunque en todos los tiempos ha habido grandes poseedores de capitales monetarios y comerciantes; “la organización racional capitalista del trabajo industrial burgués es el producto de la evolución de la Edad Media a la Edad Moderna” (p. 80).

De manera que el cisma de la reforma protestante luterana y calvinista dentro de los conventos de la Iglesia católica, considerados como el único sistema de educación formalmente establecido en la Edad Media, se conecta directamente con el desarrollo y consolidación histórica del capitalismo. Desde el Renacimiento europeo, la ética protestante es el fundamento filosófico-religioso de la nueva racionalidad individualista de la burguesía que deviene ideología dominante de la sociedad burguesa para imponer una forma de conocimiento y de educación en correspondencia con los intereses del capital que ulteriormente triunfa y se extiende por toda Europa, América y el mundo.

Más tarde, como segundo momento, aparece la figura de René Descartes (1979) quien introduce la visión filosófica-metódica del racionalismo individualista y pone en marcha la primera sistematización de un método para la educación científica que se fundamenta en la separación del sujeto (la res cogitan) del objeto (la res extensa) y en sus cuatro famosos preceptos: primero, la duda metódica que consiste “en no admitir jamás nada por verdadero que no conociera que evidentemente era tal” (p. 23); segundo, “dividir cada una de las dificultades que examinara en tantas partes como fuera posible y necesario para mejor resolverlas” (p. 24); tercero, “conducir por orden mis pensamientos, comenzando por los objetos más simples y más fáciles de conocer para subir poco a poco...hasta el conocimiento de los más compuestos” (p.24); y cuarto, “Hacer en todo enumeraciones tan completas y revisiones tan generales que tuviese la seguridad de no omitir nada.” (p.24).

Con Descartes, el desarrollo del conocimiento y la nueva educación burguesa, da el salto definitivo de la racionalidad religiosa y metafísica a la racionalidad objetivista y metódica-científica. Con esto, el desarrollo de la conciencia individualista-burguesa, sigue siendo el campo común del protestantismo y el racionalismo cartesiano. La importancia de estas dos fuentes de la modernidad capitalista europea es que siguen aún predominando en la base epistemológica de la ciencia y la cultura que se transmiten en los actuales sistemas educativos de nuestras sociedades. Siguen siendo paradigmas, estructuras o sistemas ideológicos-políticos predominantes en nuestra academia e instituciones escolares, a pesar de los efectos negativos y frustrantes para el desarrollo definitivo de un nuevo tipo de educación, así como el respeto a la pluralidad cultural, científica y tecnológica y su liberación de la hegemonía perversa del capital. El positivismo de Auguste Comte, el funcionalismo de Émile Durkheim y todo lo que es el estructuralismo y demás corrientes afines del siglo XX, constituyen las derivaciones más trascendentes del individualismo protestante y del paradigma cartesiano.

El tercer momento corresponde al surgimiento del método dialéctico en la filosofía de Hegel y en el pensamiento de Marx. Para el primero, la dialéctica responde a la relación contradictoria de la realidad material con su negación en la conciencia, de donde surgen los cambios como resultado de la lucha de los contrarios en el plano de la razón. Para el segundo, las contradicciones y los cambios son el resultado del desarrollo histórico-social de la realidad concreta y se expresan de determinadas maneras en la conciencia de las clases sociales en pugna dentro de una sociedad dividida en clases sociales, en explotados y explotadores. Razón y Revolución se convierten en los conceptos paradigmáticos de estas dos dialécticas. Mientras para Hegel, la revolución francesa representa el triunfo definitivo de la Razón sobre la irracionalidad metafísica del pasado; para Marx, es el triunfo de la revolución burguesa y el capitalismo sobre la vieja monarquía de la sociedad feudal. Para Marx, la razón idealista de Hegel no reconoce a la clase de los proletarios. En consecuencia, él asume la filosofía de la razón como una filosofía de la liberación del proletariado, que en la práctica se convierte en una teoría social revolucionaria (Cfr. Marcuse, H., 1980).

La importancia de esta actualización de la dialéctica consiste en que rompe la visión positivista, objetivista, simplista, reificadora y estática del desarrollo histórico-social; y postula una concepción dinámica y confrontacional de la historia y la totalidad social. La dialéctica se funda en el reconocimiento de las contradicciones entre lo general y lo particular, la forma y el contenido, el fenómeno y la esencia, el desarrollo social de las fuerzas productivas y las condiciones sociales de vida, el poder y el no poder, los explotados y los explotadores, la burguesía y el proletariado, el capitalismo y el socialismo, dependencia e independencia.

Si Hegel propone la fenomenología del espíritu como fundamento de una dialéctica de la Razón que funciona como el motor del conocimiento y la ciencia en general; Marx descubre, en la fenomenología de la historia del desarrollo económico-social, la dialéctica de la lucha de clases como motor de la historia y el desarrollo de la conciencia social. Por eso, en el *Manifiesto del Partido Comunista*, Marx (1975) afirma categóricamente que "La historia de todas las sociedades que han existido hasta nuestros días, es la historia de las luchas de clases" (p.32); y en la *Ideología alemana* sentencia que: "No es la conciencia la que determina la vida, sino la vida la que determina la conciencia" (p. 26). Estos dos aportes de Marx son importantes porque, por un lado, introduce una nueva concepción del desarrollo histórico-social y de la historia misma que ya no es vista como un simple desarrollo evolutivo, sino como un proceso dinámico y contradictorio fundamentado en el modo de desarrollo de la actividad económica productiva y las relaciones sociales de producción; y como consecuencia de ello, coloca la determinación de la conciencia en el contexto de la realidad concreta de la vida materia, social y económica.

Si la dialéctica de Hegel constituye el paso de la filosofía metafísica a la filosofía racional - científica, o mejor dicho, la transformación de la filosofía en ciencia dentro de la tradición del idealismo histórico; la dialéctica de Marx pone en marcha una verdadera sociología científica dentro de la tradición del materialismo histórico y militante en la defensa de los intereses históricos del proletariado europeo e internacional frente a la burguesía dominante. En tal sentido, en oposición al poder del capital, Marx propone la liberación del trabajo. En consecuencia, desde esta perspectiva, el problema de la educación se plantea como un escenario socio-pedagógico-productivo de conocimiento y saberes en el contexto político, ideológico, científico, y cultural de la lucha de clases. Desde esta perspectiva, la educación no puede seguir siendo un simple instrumento de dominación al servicio de las clases explotadoras, del capital nacional y transnacional. Se plantea, entonces, un viraje crítico que transforme la educación para que sea un escenario liberador del ser humano, en tanto que le facilita su formación moral, ética, científica, corporal, estética y espiritual, dentro de una visión crítica del

mundo y sustentada en la equidad, la justicia, el respeto, la dignidad, la convivencia y la paz.

El cuarto momento se ubica en nuestro presente histórico caracterizado por el capitalismo globalizado, bajo la hegemonía de la concepción neoliberal y un centro imperial que ha llegado a su etapa de decadencia; pero con un poder tecno-científico-militar sin precedentes, que le permite imponer guerras e invasiones militares donde sus intereses estratégicos así lo requieran; como por ejemplo, en Irak, Afganistán, Libia. El ascenso del neoliberalismo económico estuvo acompañado de la caída del bloque de naciones adverso a la hegemonía norteamericana y la OTAN, agrupados en la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas, URSS; y con ello el fin de la época de la guerra fría. En este contexto, precedido por la crisis de las ideologías y el resurgimiento de las religiones, toman vuelo también la tesis neoliberal del fin de la historia, las posturas postmodernas y el pensamiento complejo. Sobre la contradicción dialéctica o más allá de ella, se imponen temporalmente las ideas relacionadas con el pensamiento único, la diversidad, el todo vale, la interculturalidad, la dialogicidad, la complejidad, el caos, etc.

En ese marco de neoliberalismo económico-teórico-cultural, el paradigma privatizador dominante concibe la educación como un negocio bien rentable a escala mundial.

Cuando Díez, Enrique (2008) publica su libro *Globalización y educación crítica*:

Para el capital financiero la educación mundial representa uno de los últimos grandes mercados, un fabuloso tesoro que se cifra en 2 billones de dólares al año según la Unesco y éste es un "suculento pastel" al que no están dispuestos a renunciar (p. 260).

Imaginemos en cuanto ha ascendido esa cifra hoy. Este es el nuevo "sentido común", impuesto por el capital para la educación, convertida en cosa rentable, y para todos los demás servicios públicos. Así se profundiza la reificación y mercantilización de la existencia humana, donde la industria cultural ejerce su hegemonía para banalizar y vulgarizar la vida social a través de la mediación de sus instrumentos tecnológicos: televisión, radio, prensa, cine, Internet y la gran publicidad.

Sin embargo, frente a esa realidad, se levantan propuestas alternativas de gobiernos patrióticos, populares y democráticos que restituyen y hacen valer la educación como un derecho humano universal garantizado por el Estado que asume su rectoría. De manera que ser un derecho social universal para todos los ciudadanos del mundo; o un negocio y un privilegio para pocos, pasa a ser la contradicción principal en materia educativa. En el caso de Venezuela, esa contradicción está resuelta en el texto constitucional de 1999, que en su Artículo 102 establece que "La educación es un derecho humano y un deber social fundamental, es democrática, gratuita y obligatoria."

Para cerrar esta primera parte de este trabajo, es importante destacar que frente al avance de la doctrina del neoliberalismo capitalista globalizado en la educación; existe una alternativa identificada como pedagogía o educación crítica que tiene sus fuentes en la tradición crítica, liberadora y emancipadora de Nuestra América. La doctrina y la praxis educativa de Don Simón Rodríguez, el gran filósofo venezolano del siglo XIX y principal maestro del Libertador, es sin duda la primera fuente de esa tradición, seguida de las ideas educativas de Simón Bolívar. En la actualidad, hay un conjunto de propuestas y experiencias "que tratan de construir otro tipo de educación en y para otro mundo posible" (Díez, 2011: 404). Entre esas propuestas destacan las siguientes:

La pedagogía de la liberación de Paulo Freire, la pedagogía progresista de John Dewey, la pedagogía científica de María Montessori, la pedagogía libertaria, la Escuela Moderna de Ferrer Guardia, la pedagogía de Barbiana de Lorenzo Milani, la pedagogía de los centros



de interés y los métodos globales de Ovide Decroly, la pedagogía marxista de Antón S. Makarenko, la pedagogía antiautoritaria de Alexander S. Nelly, la psicología constructiva de Lev S. Vigotsky y Jean Piaget, la cooperación educativa de Célestin Freinet, la propuesta desescolarizadora de Ivan Illich, la sociología de la educación de Basil Bernstein y Pierre Bourdieu, etc. (p. 405)

Lo que unifica a esta diversidad de propuestas es la crítica a la civilización occidental y el esfuerzo teórico-práctico por construir nuevos modelos de educación con base en nuevas pedagogías que faciliten y ayuden a construir un mundo mejor, diferente y alternativo al mundo desigual, injusto, destructivo, alienante, explotador y depredador que hoy reina en el planeta, afectando por igual a las naciones poderosas y los pueblos más débiles.

## **II.- La transformación de la educación en Venezuela: inclusión y calidad para la liberación y el buen vivir.**

### **La herencia histórica: las dos tradiciones y una sola víctima.**

#### **Inclusión y calidad: la larga lucha del siglo XX**

Durante la primera mitad del siglo XX, cuando se pone en marcha la primera fase del proceso de modernización capitalista de la sociedad venezolana, bajo los impulsos de la explotación petrolera, la penetración imperial del Norte y el pensamiento positivista, al Estado venezolano se le plantea el problema de la educación en su doble dimensión cuantitativa y cualitativa. De un lado, la cantidad de escuelas, liceos y universidades necesarias para escolarizar, formar, instruir y profesionalizar a la población; y del otro, la calidad de lo que se enseña, cómo hacerlo y para cuál modelo de país; bajo cuáles principios filosóficos, éticos, morales, pedagógicos y didácticos. La pregunta clave, a lo largo del siglo, siempre ha sido ¿Quién garantiza y dirige la educación de las grandes mayorías del pueblo venezolano? Porque es evidente, y nunca ha estado en discusión, que los ricos y las élites socio- culturales, se la han garantizado y siguen garantizándose ellos mismos su educación, dentro del país o en el extranjero.

Pero, al lado de la inclusión y la calidad educativa, están otros dos problemas: uno, la corrupción, que exige sanear moral y éticamente el ejercicio de la responsabilidad del Estado-docente, hacer menos burocrática y autoritaria su rectoría política y combatir los delitos y vicios económicos, administrativos y académicos; y dos, enfrentar la influencia negativa, racista, discriminatoria, neoliberal, manipuladora y extranjerizante de muchos sectores empresariales de la educación privada que se burlan y no cumplen con los objetivos y metas del proyecto educativo nacional.

Es necesario insistir en el hecho de que nuestro pueblo no fue nunca sujeto protagonista de su propia educación; sino objeto pasivo y manipulable de una filosofía educativa de esencia autoritaria y antidemocrática, que se corresponde con prácticas pedagógicas y didácticas bancarias, conductistas, acrílicas y reproductoras del orden social capitalista-burgués dominante. Es a partir de la Constitución de 1999 que esta constante histórica se revierte con base en los conceptos de participación y protagonismo que el pueblo asume con una conciencia cada vez más madura y firme.

El viejo paradigma educativo, que aún persiste y se resiste a morir, limita y cercena al sujeto activo, creador y liberado hasta convertirlo en un objeto pasivo, repetidor y dominado

Esta inversión de valores explica la paradoja de la escuela que se subsume en la ignorancia, que fomenta la violación de los derechos humanos más elementales y promueve la burla, el fraude, el fracaso y la manipulación. Tanto desde el actual Estado burgués, con

su ineficiencia, su corrupción y su burocratismo; como desde la empresa privada, con su discriminación, su exclusivismo perverso, corruptor y su manipulación ideológica capitalista extranjerizante.

### **Ideología y educación o la necesidad de trascender el pasado de opresión desde un presente liberador**

En cuanto al tema de la ideologización que la oposición política venezolana denuncia de manera irracional como una supuesta característica negativa del modelo educativo bolivariano, cabe preguntarnos: ¿No es precisamente una posición ideológica la que los lleva a emitir tales señalamientos? ¿Acaso no saben que toda educación está sustentada o fundamentada en una concepción filosófica, política, doctrinaria y metódica, que de ordinario se reconoce como "ideológica"? Igual que en la era antigua, hoy, Europa y Estados Unidos educan para reproducir ideológicamente su papel hegemónico de potencias del mundo con derecho a dominar y explotar a los otros pueblos de la Madre Tierra. Por ejemplo, en textos norteamericanos de la escuela primaria, se les muestra a los niños que la Amazonía suramericana está amenazada por tribus de salvajes que rivalizan y se matan entre ellos; y que por tal razón, el oxígeno, el agua y todas las riquezas que allí existen deben ser protegidas por las autoridades del mundo civilizado encabezadas por ellos, los gringos. ¿No es esto una preparación ideológica para que esos norteamericanos, adultos del mañana, sigan ejerciendo su dominio imperial contra Nuestra América?

La educación no es neutra. Ya Émile Durkheim (s/f), ideólogo de la sociología funcionalista burguesa, afirmaba que la educación "Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales, que exigen de él la sociedad política en su conjunto" (p. 9), agregando que el medio y el "ideal de la educación es, a la vez uno y diverso"; pero, advirtiendo además, que sila educación no está dirigida y orientada por el Estado, **"ésta se pondría necesariamente al servicio de creencias particulares, y la grande alma de la patria se dividiría y se resolvería en una multitud** incoherente de pequeñas almas fragmentarias, en conflicto unas con otras" (p. 13). En consecuencia, para que esto no ocurra, es decir, para que la educación privada o de las minorías no fracture el alma de la patria, ni el Estado se convierta en una autoridad única y absoluta, Durkheim invoca el acuerdo con base en los siguientes principios comunes a la civilización bajo la égida del Estado: "respeto a la razón, a la ciencia, a las ideas y a los sentimientos que están en la base de la moral democrática. La función del Estado es abrir paso a estos principios esenciales, hacer que sean enseñados en las escuelas, velar para que en ninguna parte se consienta que los ignoren los niños, porque en todas partes se hable de ellos con el debido respeto" (p. 16)

Por su parte, el teórico marxista-estructuralista Louis Althusser (1973) caracterizó la educación como aparato ideológico del Estado; mientras que el latinoamericano Paulo Freire nos dejó el legado teórico-práctico de la educación liberadora con base en el compromiso cristiano militante a favor de los oprimidos; y nuestro gran maestro Luis Beltrán Prieto Figueroa (1980), ubicado en una perspectiva humanista, democrática y constitucional, defendió y promovió la validez y legitimidad del Estado-docente, precisamente para garantizarle al pueblo el derecho a la educación.

Es pertinente recordar el debate de la Asamblea Nacional Constituyente de 1947 en torno al tema educativo de la nueva Constitución que se planteaba en esa época. El excelente historiador y maestro Guillermo Luque (2013), en su libro *Educación, Estado y Nación*, nos aporta dos datos bien interesantes. El primero es una cita de quien fuera historiador y diputado de Acción Democrática, J.M. Siso Martínez, que dice lo siguiente:

Nosotros sustentamos el criterio de que un Estado democrático debe responder a una educación democrática; y sustentando la libertad de enseñanza hacemos plena fe de que esa libertad de enseñanza debe estar intervenida por el Estado, para que el Estado le dé la definitiva orientación; porque no es posible que en un momento dado, que en nombre de la libertad de enseñanza, se vaya a envenenar la conciencia de los hombres que forjarán mañana el futuro de la nación.(...)

Para nosotros la educación es un todo armónico en todos sus ciclos. Por eso pensamos que la educación, desde la primaria hasta la superior, sea impartida por el Estado y orientada también definitivamente por el Estado. (p. 353)

Siendo ésta una postura evidentemente encuadrada en la filosofía de Durkheim, nosotros hacemos nuestra esta posición doctrinaria de Siso Martínez, expresada hace 67 años en el Parlamento. Con ella se muestra que ayer como hoy el debate es el mismo entre quienes siempre hemos defendido la patria y quienes siempre la han entregado a los intereses del capital privado nacional o extranjero. No se trata, entonces, de eliminar o cercenar la democracia y la libertad de enseñanza en el proceso educativo; sino que el Estado actual, dirigido por el gobierno bolivariano que representa el poder político de la mayoría del pueblo y que, por tanto, rige los destinos de la patria, ejerza su potestad de orientarla y no dejarla a merced o al envenenamiento del capitalismo pervertido y apátrida que hoy reina en nuestra sociedad.

El segundo dato es el documento del 22 de febrero de 1947 del Consejo Central de la Federación Venezolana de Maestros, enviado a la Asamblea Constituyente, en el cual exponen sus principios doctrinarios sobre política educacional aprobado por la XI Convención Nacional del Magisterio Venezolano. Dado que este documento contiene lo que ya es Ley en nuestro país, es interesante citarlo en su totalidad para que reflexionemos en cuanto a su cumplimiento o realización en nuestra práctica educativa. Pero, además, es pertinente hacerlo como una apropiación oportuna y necesaria para reafirmar el legado y la tradición histórica en la cual se inscribe el proyecto educativo general y las políticas educativas sectoriales de quienes dirigen hoy la educación que se imparte en el país desde el Estado venezolano. El documento dice así:

- 1.- La educación venezolana estará orientada a formar individuos de mentalidad científica aptos para el ejercicio de la democracia, a fortalecer las relaciones culturales que necesita la nación para su unidad y progreso y acrecentar el espíritu de solidaridad humana.
- 2.- La educación venezolana es función propia del Estado, quien está en la obligación de crear el número de instituciones suficientes para que el pueblo adquiera una cultura compatible con la vida democrática.
- 3.- Los venezolanos gozan de la libertad de enseñanza, dentro de las condiciones de orientación y de organización que fije la Ley. En consecuencia, podrían funcionar escuelas particulares previa autorización del Estado.
- 4.- La formación del magisterio y de los profesionales universitarios es función exclusiva del Estado.
- 5.- La educación primaria es obligatoria y nadie podrá eximirse de recibirla.
- 6.- La educación suministrada por el Estado será gratuita en todos sus ciclos.
- 7.- La educación estará a cargo de personas con idoneidad docente comprobada por el Estado.
- 8.- El Estado facilitará los medios para que los individuos que carezcan de recursos puedan cumplir la obligación escolar y proseguir, sin más limitaciones que las capacidades demos-

tradas, estudios que se consideren necesarios para el progreso nacional.

9.- El estado venezolano reconoce y valora los fundamentos culturales de América Latina y mediante la educación cooperará a su desarrollo en el plano continental. (idem)

He allí el pensamiento de la generación liderada por el insigne Luis Beltrán Prieto Figueroa, quien fue fundador y defensor irreductible, primero de la Sociedad Venezolana de Maestros de Instrucción Primaria (SVMIP) y luego de la Federación Venezolana de Maestros (FVM), instrumentos de lucha del magisterio venezolano durante el tiempo de la dictadura militar como de la democracia representativa. Esta doctrina educativa de la FVM sigue los fundamentos filosóficos del pensamiento de Simón Rodríguez y la doctrina del Libertador Simón Bolívar. De manera que es necesario reconocer que el actual gobierno bolivariano no está inventando ni imponiendo adoctrinamiento extraño alguno; y mucho menos dictatorial. Todo lo contrario, hay una intención clara y bien fundamentada de rescatar y poner en práctica el legado de la tradición educativa popular y democrática que, desde sus precursores (Rodríguez y Bolívar) y pasando por la generación del maestro Prieto y sus seguidores y seguidoras, no ha sido posible ponerla totalmente al servicio de la formación integral de nuestra población estudiantil en función de su mejor crecimiento bio-psico-social para potenciar al máximo el desarrollo profesional, científico, cultural, deportivo y espiritual de toda nuestra población, sin lo cual no es posible hablar de un proyecto de desarrollo económico, científico y tecnológico del país.

En tal sentido, es indudable que el proyecto educativo de la Venezuela de hoy, no obedece ni se debe a los caprichos de una élite o de sectores dominantes extraños a la nacionalidad. Muy por el contrario, el actual proyecto educativo bolivariano tiene una fundamentación y un sentido profundamente popular, enraizado, además, con la tradición histórica de igualdad, de justicia y de paz. En tal sentido, la gran tarea histórica que se plantea como un reto insoslayable para quienes ejercemos la docencia, es formar integralmente a nuestra población estudiantil en la perspectiva del nuevo republicano, del nuevo ser humano, que reclama este nuevo tiempo histórico, no solo de nuestra sociedad venezolana, sino de la sociedad planetaria, para que sea posible el surgimiento de un nuevo protagonismo social, con un nuevo sujeto histórico que libere a la sociedad de las amenazas de su propia destrucción ambiental, política, tecnológica y militar.

Esto, que parece una utopía, es posible convertirlo en una realidad significativa que desde hoy se puede describir y cuantificar en sus primeros e incipientes resultado a partir de la aplicación de lo que establece la Carta Magna de la República. Al nuevo proyecto educativo no le está permitido que su tarea histórica sea frustrada o fracase, como lo fue en la época de la Independencia del siglo XIX y como le sucedió a la generación del maestro Prieto en el primer periodo de la modernización que se llevó a cabo en el siglo XX. Son 200 años de fracasos y de atraso que llevamos a cuenta en el contexto de los avances indiscutibles que se han logrado bajo el sistema democrático. Por eso, es oportuno recordar el alerta dado por Simón Rodríguez cuando advirtió que para tener una República es necesario formar a los republicanos. Pues hoy, la revolución bolivariana ha retomado esa responsabilidad y ese compromiso de formar al nuevo republicano democrático, participativo y protagonista de su propio desarrollo, de su propia historia sustentada en los valores universales e irrenunciables de independencia, justicia y paz.

Igualmente, se asume la doctrina del Maestro de Jerusalén en su esencia más profunda de compromiso liberador con los pobres; la educación crítica y liberadora de Paulo Freire; la teoría crítica decolonial de América latina, representada en pensadores como Enrique Dussel (2005), que reivindica nuestras culturas originarias y su emancipación en un contexto de

diálogo de las culturas, transmodernidad e inter-culturalidad; la teoría social de Marx, sustentada en la dialéctica materialista para emancipar el trabajo de toda forma de explotación y enajenación; y el pensamiento complejo y dialógico de pensadores críticos como Edgar Morín (2001) y otros. En consecuencia, es legítimamente válido y necesario, que el proceso educativo se proponga impulsar y estimular la liberación de nuestro pueblo; transmitir los valores de una conciencia republicana para la construcción de un país donde reine el buen vivir y la máxima felicidad posible para todos, en igualdad, justicia y paz.

Ello implica trascender definitivamente las fijaciones históricas del pasado conservador y de permanente discriminación social, étnica y cultural. Para ello es igualmente necesario superar la estructura capitalista dependiente que nos ha dominado durante más de un siglo de nuestra vida republicana. Se trata, entonces, de inaugurar definitivamente, una praxis educativa alternativa, más propia de nosotros mismos, en el marco de esta nueva época de desarrollo socio-cultural, científico y tecnológico en condiciones de independencia nacional y de igualdad social. Es necesario tener conciencia de que los modelos educativos norteamericanos o franceses que nos impusieron en el proceso modernizador del siglo XX, nos llevaron al fracaso cualitativo y cuantitativo y por ello son cosa del pasado que no debe ni puede repetirse. Estamos en las puertas de un nuevo siglo en condiciones distintas a las del pasado que nos permiten fijar rumbos propios, sustentados en la soberanía y la equidad, la eficiencia y la calidad educativa.

Por último, es necesario decir que más allá de las normales y legítimas diferencias políticas partidistas, así como de la diversidad de perspectivas teóricas, el modelo educativo necesario es el que contribuya a construir y fortalecer el actual proyecto de país que fue puesto en marcha a partir de 1999 con la nueva Constitución de la República Bolivariana de Venezuela y hoy se rige por el Plan de la Patria, aprobado por la mayoría del pueblo venezolano en las dos últimas elecciones presidenciales: la de Hugo Chávez en 2012 y la de Nicolás Maduro en 2013. Es, pues, a partir de estas reflexiones críticas y autocríticas y estas consideraciones doctrinarias, que debemos ubicar el tema de la calidad educativa como un asunto histórico y estructural, sustentado en una perspectiva teórica, metódica y política que nos permita trascender el pasado de opresión, construir un presente de justicia y desarrollo independiente, para garantizar un futuro de seguridad y bienestar integral de toda la población. Ello es posible solo en el marco constitucional de la democracia participativa y protagónica; y el ejercicio de una praxis pedagógica liberadora y emancipadora, venezolanista y latinoamericanista, como la han pregonado y practicado los grandes maestros de la humanidad.

## REFERENCIAS

- Althusser, L. (1973) *Ideología y aparatos ideológicos de Estado*. Caracas: Ediciones Movimiento.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela*. (1999). Gaceta Oficial N° 36.860. (Extraordinario) del 29 de Diciembre. Caracas.
- Descartes, R. (1979). *El discurso del método*. Bogotá: Linotipo LTDA.
- Díez, E. (2008). *Globalización y educación crítica*. Caracas: El perro y la rana.
- Durkheim, É. (s/f). *La educación, su naturaleza y su función*. Documento en línea. Disponible: [www.antorcha.net/biblioteca\\_virtual/pedagogia/ensayos](http://www.antorcha.net/biblioteca_virtual/pedagogia/ensayos).
- Dussel, E. (2005) *Transmodernidad e interculturalidad* (interpretación desde la filosofía de la liberación). UAM-Iz., México City.
- Luque, G. (2013). *Educación, estado y nación*. Caracas: Ministerio del Poder Popular para la Educación.
- Marcuse, H. (1980). *Razón y revolución*. (trad. Julieta Fombona de Sucre). Madrid: Alianza.
- Marx, K. y Engels, F. (1975). *Manifiesto del partido comunista*. Pekín: Ediciones en lenguas extranjeras.
- Marx, K. y Engels, F. (s/f) *La ideología alemana*. (en fotocopia de Dossier Seminario Fundamentos de teoría social de Antonio Romero Milano. Doctorado en Ciencias Sociales de la Universidad de Carabobo)
- Morín, E. (2001). *Introducción al pensamiento complejo*. (Trad. Marcelo Pakman). Gedisa editorial.
- Prieto Figueroa, L.B. (1980). *El Estado y la educación en América Latina*. Caracas. Monte Ávila Editores.
- Rama, A. (1985). *La crítica de la cultura en América Latina*. Caracas: Biblioteca Ayacucho
- Rodríguez, S. (1992). *Inventamos o erramos*. Caracas. Monte Ávila Editores.
- Rosenblat, A. (1977). *Los conquistadores y su lengua*. Caracas. Universidad Central de Venezuela, Ediciones de la Biblioteca.
- Weber, M. (2011). *Ética protestante*. (Trad. Alicia Varela). Argentina. Gradifco SRL.

**CONECTIVIDAD EN LA EDUCACIÓN  
UNIVERSITARIA. UNA NUEVA VISIÓN EN EL  
APRENDIZAJE DE ONDAS Y ÓPTICA  
CONNECTIVITY IN UNIVERSITY EDUCATION.  
A NEW VISION IN WAVES AND OPTICS LEARNING**

\*Kelly Bravo

Correo: kellybravo753@hotmail.com

**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
UNIVERSIDAD DE CARABOBO**

---

Profesor Ordinario de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo, adscrita al Departamento de Matemática y Física. Cursante de la Maestría en Investigación Educativa (FaCE-UC). Investigadora asociada al Centro de Investigaciones Médicas y Biotecnológicas de la Universidad de Carabobo (CIMBUC). Investigadora A-1 del Programa de Estímulo a la Innovación e Investigación (PEII). Ponente y Conferencista a nivel Nacional e Internacional.

---

**Sección:** Investigación.

## **RESUMEN**

La conectividad en la Educación Universitaria puede permitir que los docentes en formación construyan y distribuyan sus propios aprendizajes para la adquisición del conocimiento. Cuando el mismo se adquiere en forma digital puede ser combinado fácilmente con un nuevo conocimiento. No obstante, los ambientes de aprendizaje virtual son quienes hoy en día dan respuesta a la sociedad del conocimiento, al potenciar la comunicación con el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación y sus diferentes lenguajes. En este estudio, se diagnosticó en los docentes en formación del séptimo semestre de la Facultad de Ciencias de la Educación, mención Física la necesidad de un ambiente de aprendizaje virtual en la asignatura Ondas y Óptica. Se empleó como técnica la encuesta con una escala de actitudes tipo Likert. La intención de esto fue minimizar la brecha entre lo presencial y lo virtual, para contribuir a la construcción y fortalecimiento de la sociedad de la información del mundo, en pleno siglo XXI al adquirir los conocimientos necesarios en esta área.

**Palabras Clave:** Aprendizaje, Conectividad, Educación Universitaria.

**Recibido:** Febrero 2015

**Aprobado:** Abril 2015

---

## ABSTRACT

Connectivity University Education may allow student teachers to build and distribute their own learning for knowledge acquisition. When the same is acquired in digital form it can easily be combined with new knowledge. However, virtual learning environments are the ones who today give response to the knowledge society, to enhance communication with the use of Information and Communication Technologies and their different languages. In this study, was diagnosed in training teachers in the seventh semester of the Faculty of Education Sciences, Physics mention the need for a virtual learning environment in the Waves and Optics subject. It was employed as a technical survey with a Likert scale of attitudes. The intention of this was to minimize the gap between the classroom and the virtual, to contribute to the construction and strengthening of the information society in the world in the XXI century to acquire the necessary knowledge in this area.

**Keywords:** Learning, connectivity, higher education.

## Introducción

Hoy por hoy, las sociedades actuales han traspasado el proceso de modernización, logrando un nivel de organización y progreso, permitiendo obtener cierta estabilidad en su evolución, dándoles mayor seguridad a sus protagonistas a través de los continuos cambios en todos sus ámbitos. En este contexto, la educación juega un papel sumamente importante, “tanto como catalizadora del tránsito, como activadora de los resortes que ayudan a los sujetos a su adaptación a las nuevas exigencias” (Manual de la Educación, 2003, p. XIII). Asimismo, con respecto a esta temática Ferreira (2011) afirma:

...es un agente primordial en el desarrollo del ser humano; la misma, está presente en sus acciones, sentimientos y actitudes asumidos en una sociedad con características culturales particulares, que le permiten al ciudadano transmitir el acervo cultural, los valores y los conocimientos adquiridos durante su formación, a través de competencias básicas, objetivos, contenidos, criterios metodológicos y de evaluación que privilegien el aprendizaje desde la cotidianidad y la experiencia (en línea)

Lo antes expuesto permite corroborar, la educación acepta cambios de cultura permanentemente innovadoras, al profundizar en aquellos conocimientos que configuran su activo en el ámbito del saber y las ciencias, donde la tarea más ardua es guiar a sus estudiantes en la adquisición y dominio de los mismos. En este sentido, el progreso apresurado de la ciencia y sus nuevas aplicaciones han traído como consecuencia nuevos retos que se deben enfrentar para evitar convertir en seres anacrónicos todos aquellos individuos dentro de un mundo en constante evolución educativa, científica y tecnológica.

Es evidente la existencia de diversos problemas en la práctica educativa, específicamente en los docentes en formación, el modelo de enseñanza actual sigue siendo el tradicional, donde “...el docente dicta una clase que ilustra la explicación del concepto que pretende enseñar. Es la llamada enseñanza por transmisión, donde el alumno es un receptor pasivo de conocimientos que debe memorizar” (Fundación Empresas Polar, 2009, p. 4). Es por ello, al efectuarse el proceso de enseñanza y aprendizaje en la práctica educativa dentro del aula de clase, debe desarrollarse en forma eficaz e inteligentemente un conjunto de conocimientos, aplicando diversas estrategias y opciones que deben conjugarse en el marco de una intervención cambiante y compleja.



Por otra parte, los estudiantes universitarios vienen del subsistema de Educación Básica, específicamente en el nivel de Educación Media, mención Ciencias, teniendo síntomas específicos que dan origen al problema, como lo son:

- La persistencia de las ideas alternativas en la interpretación de fenómenos.
- Las dificultades de aprendizaje, tanto intrínsecas como extrínsecas.
- Las dificultades para transferir lo aprendido a otro contexto que no sea el que se ha aplicado en clase.
- La tradicional resolución mecánica de problemas en el papel como aplicación de una fórmula con el resultado de un algoritmo, sin que se haga un análisis cualitativo de los mismos.
- Los trabajos prácticos, a modo de receta, que no se plantean con diferentes grados de investigación.
- La necesidad de desarrollar actitudes positivas y críticas hacia la ciencia y la falta de motivación que presentan algunos estudiantes.
- La ausencia de conexión entre la ciencia pura y la ciencia aplicada.
- El modelo y el tipo de estrategias que se usan, lo que condiciona el tipo de actividades realizadas y el tipo de evaluación. (Manual de la Educación, 2003, p.385).

No obstante en este sentido, se hace necesario una nueva perspectiva a nivel de la Educación Universitaria, donde a pesar de estar en pleno siglo XXI existe un desplazamiento entre el binomio aprendizaje y conocimiento. En relación a esto, el problema en este estudio radica, pues no se evidencia el conocimiento alcanzado en los y las estudiantes en forma significativa sobre la materia de Ondas y Óptica, correspondiente a la Licenciatura de Educación, mención Física; quizás esto se deba, que en dicha asignatura por su contenido no se logran observar de forma directa los fenómenos físicos dentro del aula de clase. En este sentido Briceño (2011) señala: "...el lugar, donde se imparte enseñanza tradicional conocido como aula de clases, puede ser sinónimo de ambiente, escenario o espacio de aprendizaje, puesto que, allí es donde se produce un acercamiento vivencial de los actores del proceso..." (p.55); a pesar de ser el aula de clase un ambiente instruccional, en él se desarrollan los procesos que permiten administrar la enseñanza para propiciar escenarios de aprendizaje, desplegando diversas relaciones comunicacionales.

Los ambientes de aprendizaje son definidos como un "conjunto de recursos ambientales, objetos, personas, situaciones, interacciones, actividades y estrategias que van a facilitar el proceso de aprendizaje del niño. Comprende la organización del espacio, el tiempo, los materiales y las interacciones entre las personas" (Cardona, Cardona y Reina, 2011, p.22). Posiblemente en un ambiente de aprendizaje en forma virtual, con los avances tecnológicos de simulación, se logren evidenciar estos hechos o fenómenos físicos, como por ejemplo la descomposición del espectro electromagnético.

Es por ello, la práctica educativa enfocada hacia la ciencia en el aula de clase debe desarrollarse en forma eficaz e inteligentemente, pues ésta constituye un reto difícil para el docente, el cual se ve obligado a poner en juego un conjunto de conocimientos, estrategias y opciones que deben conjugarse en el marco de una intervención cambiante y compleja, al efectuarse el proceso de enseñanza y aprendizaje en forma significativa.

Para nadie es desconocido que la Educación Universitaria debe centrarse en una enseñanza mediante diferentes métodos, procedimientos, estrategias y recursos específicos en el área, donde se transmita el conocimiento en forma crítica los elementos centrales de la experiencia, los fenómenos físicos y químicos que le rodean. Es decir, la enseñanza es un

“proceso por el cual se modifica el entorno de un sujeto o de varios individuos, para ponerlos en condiciones de aprender a desarrollar comportamientos, o de responder adecuadamente en situaciones y condiciones específicas” (Cardona, Cardona y Reina, 2011; p.144). Por tanto, se requiere de una enseñanza en forma integrada, donde se incluyan problemas de la vida real que unan algunos aspectos del pensamiento científico y la física con la teoría, predicción, escepticismo y métodos para evaluar las evidencias.

Por otra parte, el aprendizaje por ser un proceso mediante el cual el sujeto incorpora o modifica una experiencia a su presente conocimiento; éste

...se produce cuando un conocimiento nuevo se integra en los esquemas de conocimiento previos llegando incluso a modificarlos. Para que esto suceda, el aprendiz tiene que ser capaz de establecer relaciones significativas entre el conocimiento nuevo y los que ya posee (Cardona, Cardona y Reina, 2011; p.34).

Lo cual implica, la necesidad de producir un desajuste entre las competencias, los conocimientos previos y las obras propuestas; es decir, que los estudiantes puedan constituir el desafío de adquirir nuevos conocimientos a través de tareas no absurdas, sino significativas para ellos.

En la búsqueda de alcanzar un aprendizaje significativo, se requiere relacionar la nueva información con algunos aspectos ya existentes y notables que permitan la adquisición en la estructura cognitiva del sujeto. Para ello, se deben cumplir dos condiciones: “a) El contenido ha de ser potencialmente significativo desde su estructura interna (significativamente lógica) y su posible asimilación (significativamente psicológica); y b) El estudiante ha de estar motivado, ha de mostrar una actitud favorable para aprender significativamente” (ob.cit., p.36); así el aprendizaje, puede ser relativamente permanente, cambiando el comportamiento de los y las estudiantes a través de la experiencia.

Incluso, se ha podido evidenciar que cuando los estudiantes aprenden a usar una computadora, no pierden esas habilidades, a pesar que en algún momento cometieron algunos errores en su uso. Por consiguiente, usar ambientes de aprendizajes virtuales podría ser una solución al problema de la adquisición de conocimientos en el área de la Física, específicamente en la asignatura ondas y óptica.

El aprendizaje virtual se obtiene mediante ambientes de aprendizaje con presencia de nuevas tecnologías, en concreto de la informática y las telecomunicaciones, o Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs); y también utilizando el conectivismo; la cual es una teoría del aprendizaje que consiste en la integración de los principios explorados por la teoría del caos, las redes neuronales, complejidad y auto-organización. En este sentido, el aprendizaje por ser un proceso que ocurre dentro de una amplia gama de ambientes que no están necesariamente bajo el control del individuo, el conocimiento puede residir fuera del ser humano y se enfoca en la conexión especializada en conjuntos de información que nos permiten aumentar cada vez más el estado actual de los conocimientos.

Para llegar al nacimiento del conocimiento en las ciencias experimentales, se deben utilizar laboratorios o salidas fuera del centro de estudio, pero esto cada día es más difícil hacerlo; por lo cual, un ambiente de aprendizaje virtual podría ser la solución al problema de este estudio; por ser la física una ciencia que estudia las propiedades de la naturaleza de los cuerpos, pues está se encarga de analizar las características de la energía, el tiempo y la materia, así como los vínculos que se establecen entre ellos.

Ahora bien, son objetos de constante preocupación por parte de los docentes del área de las ciencias experimentales, específicamente en la disciplina física, pues en ella los proble-

mas relacionados con la enseñanza y aprendizaje son totalmente diferentes a las de otras disciplinas; por lo tanto, se requiere de una metodología propia, la cual permita conseguir los objetivos propuestos mediante estrategias de mediación diferentes. En consiguiente,

El papel del enseñante en la sociedad del conocimiento es un debate pendiente de resolver y que puede abordarse desde diferentes perspectivas, pero siempre hay que hacerlo desde un enfoque abierto, flexible y –sobre todo– en clave cultural, sin caer en el error del análisis fragmentado por ámbitos, que durante mucho tiempo ha potenciado una percepción muy distorsionada de la realidad, con la tecnología por delante de todo. (Badia, Barba, Barlam, Fernández, Fuentes, González, López, Márquez, de Miguel, Pérez, Prat, Temprano, Torrescassana, 2010, p. 35)

De modo que, la enseñanza y aprendizaje de la asignatura Ondas y Óptica debe realizarse bajo ambientes de aprendizaje significativos donde se presenten condiciones, circunstancias, objetos, factores que rodeen al individuo, desarrollando paralelamente destrezas y habilidades en la adquisición de nuevos conocimientos en el área de la Física.

### **Objetivos del Estudio**

#### **Objetivo General**

Proponer un ambiente de aprendizaje significativo en la asignatura Ondas y Óptica desde la visión del conectivismo en la Educación Universitaria, un estudio a nivel de pregrado del séptimo semestre de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Carabobo.

#### **Objetivos Específicos:**

1. Diagnosticar en los docentes en formación del séptimo semestre de la Facultad de Ciencias de la Educación, mención Física la necesidad de un ambiente de aprendizaje virtual en la asignatura Ondas y Óptica
2. Determinar la factibilidad de diseñar un ambiente de aprendizaje en la asignatura Ondas y Óptica mediante la conectividad desde la perspectiva de George Siemens.
3. Diseñar un ambiente de aprendizaje en la asignatura Ondas y Óptica mediante la conectividad desde la perspectiva de George Siemens, que permita generar un aprendizaje significativo.

#### **Relevancia del Estudio**

Es necesario resaltar, con la apertura de las diferentes estrategias de implementación tecnológicas en los planes de estudio como un instrumento de apoyo, garantizará un desarrollo armonioso, justo y equitativo para todos y todas, donde se exija un compromiso sólido de las partes interesadas, incluyendo a la educación.

Lo antes expuesto, permite exigir una reestructuración desde el currículo mismo, incorporando el valor racional de la tecnología, de manera que no sea un contexto único de aprendizaje, pero sí una de las vías de acceso al conocimiento y la información; permitiendo en los ambientes de aprendizaje plantear metas y objetivos, donde convergen la intención de enseñar e instruir bajo nuevos paradigmas, teorías y métodos. Es desde esta percepción donde Briceño (2011) afirma: “el quehacer educativo es factible de gestarse con una nueva mirada hacia los mecanismos de producción del conocimiento, de los modos de entender su transformación, e inclusive de las formas de concebir su transmisión” (p.57).

## Antecedentes de la Investigación

Para que se dé el proceso de relación entre la información adquirida y la nueva, se necesita un ambiente, el cual consiste en un espacio vital en el que se desarrolla el sujeto; de allí, se define el ambiente de aprendizaje como el conjunto de recursos ambientales, objetos, personas, situaciones, interacciones, actividades y estrategias que van a facilitar el proceso de aprendizaje del estudiante, en este caso específico los y las docentes en formación. A propósito Lanz (2003), esboza lo siguiente: “Los ambientes de formación, significa que no hay aulas, en el sentido estricto; hay ambientes que se van transformando, se van cambiando y se van modulando, en función de los requerimientos de cada una de las experiencias de formación” (p.8).

En la actualidad, los avances tecnológicos han permitido que la gran mayoría de los profesionales en formación no trabajen con objetos tangibles; es por ello, las instituciones educativas del subsistema universitario, han repensado los nuevos pensum de estudio desde comunidades de aprendizaje virtuales. Según Gibelli y Chiecher (2012), en su trabajo *Estrategias de aprendizaje y autorregulación usando TIC*, proponen un plan de investigación donde aborden la problemática que generan las formas tradicionales de enseñanza y aprendizaje que vienen siendo superadas por los escenarios socioculturales donde estas se plantean.

Son estas comunidades de aprendizaje las que programan velar por la formación de sus miembros; las mismas, se conciben como un espacio donde se hace una construcción diaria del conocimiento, de cualquier modalidad; se reflexiona de manera cotidiana y permanente para asegurar la diversidad y con ella la riqueza de la formación profesional.

En el proceso de enseñanza y aprendizaje desde una comunidad de virtual subyace “la implicación activa del que aprende y donde la línea divisoria entre el que aprende y el que enseña no sólo es muy delgada, sino que es absolutamente permeable, promoviendo el constante intercambio de roles” (Rubio, Alalde, Buitago, Castanys, Fálces, Flecha, González, Jaussi, Lavado, Odina, Ortega, Palencia, Planes, Puigdemívol, Ramis, y Wells, 2006, p.45). Esta concepción, permite que el proceso de enseñanza y aprendizaje evolucione desde una percepción individual a una compartida, donde el aprendizaje se convierte en colaborativo, cuyo modelo se basa en los principio de comunicación, interacción, cooperación y diálogo.

Son las comunidades de aprendizaje virtual quienes hoy en día dan respuesta a la sociedad del conocimiento, al potenciar la comunicación con el uso de las TICs y sus diferentes lenguajes; de manera que, promueven según (Rubio y otros, 2006)

...la integración de lo que ocurre en el entorno, fuera del aula, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, fomentando la búsqueda del interés por enseñar y aprender, favoreciendo la participación de todos los integrantes en el proceso de aprendizaje y buscando la innovación y la experimentación como estrategias para aprender.(p. 46)

Por tanto, el aprendizaje no solo se puede lograr con las interacciones que el alumno recibe en el aula ni con sus conocimientos previos que posea en un área específica, más bien se puede afirmar, el proceso de enseñanza y aprendizaje quizás se logre alcanzar mediante la integración con la tecnología.

El uso de las TICs en la educación, ha generado un notable impacto en la sociedad del conocimiento; la cual debe tener la capacidad de generarlo, apropiarse y utilizarlo en atención a sus necesidades en pro de su desarrollo, convirtiendo la creación y formación del conocimiento en una herramienta de la sociedad para su propio beneficio; de allí que, las tendencias actuales están relacionadas a través de tres procesos dinámicos.

En consecuencia en los últimos años, se ha podido visualizar el uso del computador como una herramienta necesaria en la educación del nuevo milenio. Es por ello, se ha visto forzada a integrar el uso del mismo en diferentes áreas curriculares. Según Oliveros (2013),

El uso del computador como herramienta va a permitir que el estudiante aprenda a utilizar como instrumento de medida y de análisis de datos experimentales en el laboratorio, preparándose para diseñar prácticas de laboratorio, mediante programas de simulación de procedimientos experimentales. (p. 162)

Es necesario resaltar el hecho que trabajar con diversos programas interactivos podrá ayudar a fomentar actividades en los docentes en formación el intercambio de ideas e intereses hacia el aprendizaje de ondas y óptica, como una de las asignaturas que abarca la ciencia pura como lo es la física. Al respecto López (2005) afirma:

Tras el análisis de recursos realizado se llegó a destacar que las aplicaciones informáticas que presentan mayor interés para la enseñanza de las ciencias en la actualidad son los programas de simulación y los sistemas tutoriales integrados, que incluyen contenidos teóricos, simuladores de fenómenos, ejercicios y pruebas de evaluación del aprendizaje, aunque a corto o medio plazo cabe esperar que este tipo de recursos informáticos pasen a transformarse en tutoriales inteligentes y sistemas adaptativos multimedia, a medida que se vayan generalizando los llamados sistemas de autor, junto con las aplicaciones educativas de la Inteligencia Artificial. (p. 932)

Por ser la física una asignatura que complementa la enseñanza de la ciencia a través de la descripción de las experiencias, las cuales siguen un esquema de observación, predicción y explicación, permite ésta, desarrollar avances argumentativos y de interpretación, apoyándose en los hechos, conceptos y teorías de una forma adecuada con programas de simulación y tutoriales de los fenómenos físicos que se puedan presentar.

### **Fundamentos Teóricos**

La educación promueve la generación del conocimiento, así como la valoración constructiva de los avances tecnológicos; de allí, las TICs abren un nuevo panorama, las cuales deben estar al servicio de la educación y de la sociedad misma. Por consiguiente, los estudios generales en cada una de las universidades deben tener como propósito la formación integral del estudiante al relacionarlo con los diferentes campos del saber científico, humanístico e interdisciplinaria, en busca de una formación personal y profesional. Para lograr lo antes expuesto en el siglo XXI, se amerita destacar el sentido democrático relacionado con el derecho a la educación en la era digital, donde se legitima por el acceso especializado a la red y el manejo de los recursos que las plataformas promueven en tiempos de la globalización y crecimiento de las competencias.

Sin embargo, estos ideales confrontan a la cultura de la pobreza que actúa como agente condicionante de la inclusión y participación en los avances tecnológicos y sociales; ya que las personas se mantienen al margen por la falsa creencia de no poseer características económicas, sociales y personales requeridas para proceder en los escenarios públicos y generales comunes para todos. Desde esta postura es importante destacar que la cultura según González (2006) "es toda actividad humana en cuanto construye un mundo para ser habitado por las personas; la recibimos de los antepasados, es modificada de acuerdo al modo de vida y las acciones, para así transmitirla a las siguientes generaciones" (p.25).

Dentro de esta perspectiva, la inclusión de la era digital bajo las conexiones como actividades de aprendizaje, empiezan a incursionarse en la educación desde el conectivismo. Éste se define como la integración de principios explorados por la teoría de caos, redes,

complejidad y auto-organización (Siemens, 2010).

La conectividad permite que los individuos creen y distribuyan sus propios materiales e identidad. Ya no contemplamos un todo sino muchas piezas que componen el todo, y como individuos creamos una versión del todo que se adapta a nuestras necesidades e intereses. (p. 73).

Cuando el conocimiento deja de existir en espacios físicos podemos conectar entidades en espacios múltiples. No obstante, la configuración mundial actual de disponibilidad en estas tecnologías evidencian una distribución desigual de las mismas, especialmente en los sectores más pobres de la sociedad, donde por lo general los sectores de mayor nivel socioeconómico son los que concentran el acceso y la propiedad de las tecnologías. De allí, han surgido diversos planes de acción cuyo propósito es minimizar esta brecha para contribuir a la construcción y fortalecimiento de la sociedad de la información del mundo.

El aprendizaje es definido como un cambio relativamente permanente de la conducta del ser humano, el cual podría determinarse por la experiencia y la práctica; no obstante los cambios conductuales tienen lugar en el sujeto, pues se manifiestan con frecuencia en conductas observables. El aprendizaje es de forma significativo cuando se relaciona la nueva información con algún aspecto ya existente y relevante para la nueva adquisición en la estructura cognitiva. Esta adquisición, recrea no solamente el aprendizaje anterior, sino que, también promueve y condiciona las adquisiciones posteriores.

Al buscar las leyes que permiten sustentar la presente investigación, se pudo evidenciar en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), en el artículo 108 lo siguiente:

Artículo 108: Los medios de comunicación social, públicos y privados, deben contribuir a la formación ciudadana. El estado garantizará servicios públicos de radio, televisión y redes de bibliotecas y de informática, con el fin de permitir el acceso universal a la información. Los centros educativos deben incorporar el conocimiento y aplicación de las nuevas tecnologías, de sus innovaciones, según los requisitos que establezca la ley. (p.82)

Por otra parte, en la Ley Orgánica de Educación (2009), se establece las directrices y bases de la educación venezolana, esto se puede evidenciar en el artículo 14:

La educación es un derecho humano y un deber social fundamental. Debe ser integral, gratuita, inclusiva y de calidad, permanente, continua e interactiva y promover la construcción social del conocimiento, la valoración ética del trabajo, la formación de nuevos republicanos y republicanos para la participación activa, consciente y solidaria en los procesos de transformación individual y social; consustanciada con los valores de la identidad nacional, con una visión latinoamericana, caribeña indígena, afrodescendiente y universal. La educación regulada por esta Ley, se fundamenta en la Doctrina Bolivariana, Robinsoniana, en el humanismo social y es abierta a todas las corrientes del pensamiento. La didáctica está centrada en procesos que tienen como eje la investigación y la innovación. Esto permite adecuar las estrategias, los recursos y la organización del aula, a partir de la diversidad de intereses y necesidades de los estudiantes. (p.10)

Con estos basamentos legales se puede vislumbrar el interés del Estado en lograr alcanzar diferentes estrategias que permitan junto con los diversos recursos y una buena organización del aula a través de ambientes de aprendizaje, una diversidad de intereses y necesidades en los docentes en formación con didácticas centradas en procesos que tienen como eje la investigación y la innovación.

## Materiales y Métodos

En toda investigación, se hace ineludible, que los hechos estudiados y los resultados obtenidos tengan relación con el problema evidenciado; para lo cual, se requirió delimitar los procedimientos de orden metodológico, pues éstos dieron respuesta a la problemática planteada. Por ende, en la metodología del presente estudio se propuso diagnosticar en los docentes en formación del séptimo semestre de la Facultad de Ciencias de la Educación, mención Física la necesidad de un ambiente de aprendizaje virtual en la asignatura Ondas y Óptica

El presente estudio estuvo enmarcado en una investigación no experimental; en atención a esto, Hernández, Fernández y Baptista (2010) señalan: "Podría definirse como la investigación que se realiza sin manipular deliberadamente variables" (p.205), pues en esta no se construyó una situación, sino que se observaron escenarios ya evidentes. Asimismo, es transeccional descriptivo, según como lo plantea el autor antes citado "... tiene como objetivo indagar la incidencia de las modalidades o niveles de una o más variables en una población" (ob.cit., p.210), el cual se desarrolló para evaluar el fenómeno o contexto en un punto del tiempo. Por otra parte, por ser este un avance de una investigación tecnística, según Orozco, Orozco y Palencia (2002) la misma consistirá en: "...hallar la solución de un problema práctico (...), o satisfacer una necesidad detectada mediante la puesta en funcionamiento de un programa, plan, estrategia" (p. 21). Se logró evidenciar la necesidad de un ambiente de aprendizaje virtual en la asignatura Ondas y Óptica en los y las docentes en formación del séptimo semestre de la Licenciatura Educación, mención Física del período 1-2015, a través de una encuesta de actitudes tipo Likert, estructurada con diecinueve (19) ítems, cuyas opciones de respuesta fueron: Totalmente de Acuerdo, Medianamente de Acuerdo, Escasamente de Acuerdo y En Desacuerdo.

Por consiguiente, para la validez del instrumento de investigación fue necesario tomar en cuenta el grado en que los ítems fueron una muestra de todo el contenido que se deseaba medir; es decir, el instrumento medió lo que se esperaba. La validez de este instrumento se realizó mediante el juicio de expertos profesionales en el área de la física, metodología y lingüística, con la finalidad de validar los criterios de redacción y pertinencia de cada ítem según los objetivos específicos del estudio.

La confiabilidad del instrumento se determinó a través del coeficiente Alfa de Cronbach, el cual permitió medir la consistencia interna del instrumento. Según Hernández, Fernández y Baptista (2010) afirmaron que el método de cálculo en este caso "requiere de una sola administración del instrumento de medición" (p.290). De esta manera, los autores antes mencionado señalan: "Todos estos coeficientes oscilan entre 0 y 1, donde un coeficiente de 0 significa nula confiabilidad y 1 representa un máximo de confiabilidad -confiabilidad total-" (ob.cit., p.439).

Posteriormente, para calcular la confiabilidad del instrumento fue necesario en primera instancia aplicar el instrumento a una muestra piloto conformada por dos (2) docentes en formación pertenecientes al pregrado en Educación, mención Física. Dicha muestra se escogió de tal manera que no existiera la posibilidad de que estos elementos formen parte de la muestra definitiva. Se confirmó, de ser aplicado el instrumento en otros grupos los resultados serían similares porque la confiabilidad sobrepasa el 80,1% de los casos. Posteriormente, la información fue analizada estadísticamente atendiendo a un diagnóstico descriptivo de campo, obteniendo como resultados la necesidad de un ambiente de aprendizaje virtual en la asignatura Ondas y Óptica en los docentes en formación del séptimo semestre de la Facultad de Ciencias de la Educación, mención Física, el cual permita la adquisición del conocimiento en esta área.

---

## REFERENCIAS

- Arias, F. (1999). *El Proyecto de Investigación*. Guía para su elaboración. Tercera Edición. Caracas: Texto, C.
- Badia, A., Barba, C., Barlam, R., Fernández, A., Fuentes, M., González, I., López, Ma., Márquez, C., de Miguel, C., Pérez, M. del Mar, Prat, A., Temprano, A. Torrecassana, Ma. (2010). *Escuela y cultura digital. Internet como recurso*. Barcelona: GRAÓ.
- Briceño, T. (2011). *El uso del error en el aprendizaje. Una posible construcción pedagógica argumentativa*. Venezuela: Corporación ASM, C.A.
- Cardona, Ma., Cardona, M. y Reina D. (2011). *Diccionario de Educación Especial*. Colombia: Continente de editores S.A.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela*. (1999). Gaceta Oficial N° 36.860. (Extraordinario) del 29 de Diciembre. Caracas.
- Ferreira, M. (2011). *Episteme Multidimensional en el aprendizaje de la Geometría desde la Conectividad en la Educación Universitaria*. Disponible: [http://wikieducator.org/images/4/4e/-\\_Maria\\_Ferreira-Ep%C3%ADsteme.pdf](http://wikieducator.org/images/4/4e/-_Maria_Ferreira-Ep%C3%ADsteme.pdf). [Consultado: 2015, enero, 18].
- Fundación Empresas Polar (2009). *Ciencia para Nosotros*. Caracas: Autor.
- Gibelli, T. y Chiecher, A. (2012). *Estrategias de aprendizaje y autorregulación usando TIC*. Disponible: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/26521>. [Consultado: 2015, noviembre 17].
- González, T. (2006). *La Tecnología Educativa y el Trabajo Colaborativo*. Perspectivas Docentes, N° 32.
- Hernández, R., Fernández, C. y Batista, P. (2010). *Metodología de la Investigación. Cuarta Edición*. México: McGraw-Hill.
- Lanz, R. (2003). *El arte de pensar sin paradigmas*. Conferencia pronunciada en la Universidad Fermín Toro. Barquisimeto, Venezuela.
- Ley Orgánica de Educación*. Gaceta Oficial de la República de Venezuela, 5.929 (Extraordinario), Agosto 15, 2009.
- López, S. (2005). *Los recursos tecnológicos y los medios de Comunicación en la Escuela*. Enciclopedia de Pedagogía Práctica. Tomo N° 4. Estrategias Didácticas.
- Manual de la Educación* (2003). España: Océano.
- Oliveros, S. (2013). *Enfoque Gnoseológico en la enseñanza y aprendizaje de la Física a nivel de Educación Universitaria*. Revista Ciencias de la Educación, Segunda Etapa, Vol. 23, N° 42, Venezuela.
- Orozco, C., Orozco, M. y Palencia, A. (2002). *Metodología. Manual Teórico Práctico de Metodología para Tesistas, Asesores, Tutores y Jurados de Trabajo de Investigación y Ascenso*. Venezuela: Ofimax de Venezuela
- Rubio, A., Alalde, A., Buitago, M., Castanys, M., Fálces, M., Flecha, R., González, P., Jaussi, M., Lavado, J., Odina, M., Ortega, S., Palencia, A., Planes, L., Puigdemívol, I., Ramis,



M. y Wells, G. (2006). *Transformando la Escuela: comunidades de aprendizaje*. España: Laboratorio Educativo.

Siemens, G. (2010). *Conociendo el Conocimiento*. Disponible: <http://www.nodosele.com/editorial>. [Consultado: 2015, enero, 22].

## **CRITERIOS PARA EL USO DEL CORREO ELECTRÓNICO EN LOS PROCESOS DE MEDIACIÓN DEL APRENDIZAJE**

**CRITERIA FOR THE USE OF E-MAIL WITHIN THE LEARNING  
MEDIATION PROCESSES**

\*Juan Luis Manzano

Correo: jmanzano@uc.edu.ve

\*\* José Gregorio Alonso Hernández

Correo: alonsojg@gmail.com

**Facultad De Ciencias de la Educación  
Universidad de Carabobo**

---

Licenciado en Educación Mención Lengua y Literatura (UC-1997). Magíster en Lectura y Escritura (UC – 2001). Profesor ordinario adscrito al Departamento de Lengua y Literatura de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo. Docente en las asignaturas Literatura Venezolana, Gramática I y Castellano Instrumental.

\*\*Licenciado en Educación Mención Matemática (UC-2001). Magíster en Educación Matemática (UC – 2007). Profesor ordinario adscrito al Departamento de Informática de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo. Docente en las asignaturas Informática Básica, Matemática Discreta, Investigación Educativa y Seminario Proyecto de Investigación.

---

**Sección:** Artículo

### **RESUMEN**

Partiendo del análisis de los procesos de mediación para el aprendizaje en el contexto del Departamento de Informática de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo, específicamente en la asignatura Seminario Proyecto de Investigación, se detecta la necesidad de mejorar las condiciones de comunicación docente – estudiantes a partir del correo electrónico como herramienta efectiva para tal fin. Por ello, se propone un estudio cuantitativo, de campo, no experimental que pretende proponer criterios para el uso del correo electrónico con fines didácticos en los estudiantes de informática. Se consideró una muestra de 17 sujetos que cursaron la mencionada asignatura. Se obtuvo una matriz cuantitativa que sintetiza la frecuencia de mensajes electrónicos enviados, mensajes recibidos y la correlación entre ambas categorías. Se concluye con una propuesta de criterios de evaluación para el uso del correo electrónico como canal para la mediación del aprendizaje de los estudiantes.

**Palabras clave:** Aprendizaje, correo electrónico, investigación, mediación, tecnología.

**Recibido:** Febrero 2015

**Aprobado:** Abril 2015

## ABSTRACT

Starting from the learning mediation process analysis, in the context of the Information Technology (IT) Department, of the Faculty of Educational Sciences of the University of Carabobo, specifically, in the course Research Project Seminar, the need to improve the teacher-students communicational skills is detected, starting with e-mail as an effective tool for the purpose. Based on that, a quantitative study is proposed, a non experimental field study that tries to propose criteria for the use of e-mail with didactical purposes for IT students. A 17 subject sample was considered, from students that took the same course. The quantitative matrix obtained, synthesizes the frequencies of electronic messages sent, received and the correlation between both categories. It is concluded with a proposal of evaluation criteria for the use of electronic mail as a channel for the learning mediation process of students.

**Keywords:** learning, electronic mail, research, mediation, technology.

### Consideraciones preliminares

En el contexto del Departamento de Informática de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo, se forman los futuros docentes que promoverán en las escuelas y otras instituciones educativas conocimientos y saberes vinculados con las tecnologías de la información y la comunicación; sin embargo, muchos estudiantes se concentran en el conocimiento tecnológico y dejan de lado la didáctica para la divulgación de esos conocimientos en pro del aprendizaje de los estudiantes que estarán bajo su responsabilidad. Considerando esta realidad se detectó la necesidad de mejorar las condiciones de comunicación docente – estudiantes a partir del correo electrónico como herramienta efectiva; por ello, se desarrolló un trabajo de tipo cuantitativo, no experimental que explorara los criterios para el uso del correo electrónico con fines didácticos en el contexto de los estudiantes de informática. Para ello, fue seleccionada una muestra de estudiantes que cursaron la asignatura Seminario Proyecto de Investigación; se analizaron los mensajes enviados para establecer vínculos a través de procedimientos de la estadística descriptiva. Seguidamente, se aborda el proceso que permitió llegar a conclusiones significativas vinculadas con el uso adecuado del correo electrónico con fines didácticos.

### Contextualización de la situación problemática

Los estudiantes de informática deben cursar como asignatura obligatoria para la obtención de su título universitario un conjunto de asignaturas que los forma como investigadores y que consolidan en ellos competencias de gestión de la información, procesamiento de contenidos e intercambio de saberes para la investigación. En este contexto, un facilitador combina la investigación, la tecnología y la didáctica para integrar como un todo sistemático un conjunto de competencias en los futuros docentes de informática.

Uno de los medios más utilizados para el intercambio de información entre estudiantes y docentes en las asignaturas relacionadas con la investigación es el correo electrónico, porque se considera una herramienta accesible, económica, ecológica y efectiva para el procesamiento de información en conjunto a través de los procesos tutoriales; sin embargo, existe un conjunto de condiciones que deben considerarse para que un mensaje digital remitido por correo electrónico sea efectivo:

Debe poseer una identificación formal, con nombre y apellido de la persona. La configuración de datos personales e información del usuario debe corresponder con la persona.

Como primer paso para el envío de un mensaje, debe figurar un asunto claro que debe incluir, en este caso, el nombre de la institución abreviado con una breve descripción del contenido del mensaje electrónico. Los mensajes deben ser enviados desde la cuenta personal de cada estudiante, no desde las cuentas de terceros.

En el contenido del mensaje, debe estar presente un saludo formal. Posteriormente, se debe exponer la finalidad del mensaje y el desarrollo de contenido, así como un cierre con una oración de despedida; también se deben considerar normas de ortografía y redacción caracterizada por la unidad y la coherencia en los mensajes que se desean enviar.

Una vez remitido el mensaje, se espera que se emita un acuse de recibo. Igualmente, se aspira una respuesta que no sobrepase las 48 horas de espera.

Aunque los docentes durante el proceso de inicio de los semestres recuerdan las condiciones que deben caracterizar un adecuado mensaje electrónico, se ha observado que la mayoría de los estudiantes no consideran esas recomendaciones, lo que genera barreras de comunicación e inconvenientes en el desarrollo de las actividades que se planifican para ser desarrolladas en forma semipresencial por medio de la herramienta de correo electrónico. Entre las debilidades que se han observado figuran las siguientes:

En lo que respecta a la configuración de cuentas, los estudiantes utilizan identificación de cuenta de correo electrónico con palabras inadecuadas e, incluso, soeces, en algunos casos; además, se evidencian nombres y otros datos personales que no corresponden con los registros formales de la Universidad.

El envío masivo de mensajes electrónicos sin asuntos claros y sin descripción de los mismos abundan. En la mayoría de los casos no se registra en el asunto los datos institucionales. En muchas ocasiones, los estudiantes envían mensajes y documentos a través de cuentas de terceros, en forma anónima con documentos sin identificación, que son desconocidos para el docente.

En la redacción de los mensajes, se obvian los componentes formales de saludo y descripción o finalidad del mensaje; lo que atenta contra la organización y la claridad del contenido. En muchas ocasiones sólo se adjunta la actividad. Se deja, en muchas ocasiones el espacio para el asunto y el contenido del mensaje en blanco.

Los estudiantes no acostumbran a emitir un mensaje de respuesta que confirme que han recibido las pautas o informaciones que el docente ha remitido ni que permita conocer al facilitador si el estudiante revisó las recomendaciones para lograr una mejor comunicación productiva para futuras actividades.

Por las razones anteriormente expuestas, se hace necesario proponer criterios para el uso del correo electrónico con fines didácticos en los estudiantes de informática, aportes que permitirán optimizar la comunicación docente – estudiantes y potenciar los procesos de aprendizaje en forma efectiva con el uso de una herramienta sencilla, clara, ecológica y práctica.

### **Experiencias previas**

El desarrollo de investigaciones previas sobre la temática vinculada con tecnología, correo electrónico, didáctica e investigación dan una base epistemológica que permite verificar la vigencia y la pertinencia de la presente investigación.

Ricetti (2009), en Argentina, propuso una investigación titulada *Uso del correo electrónico: una experiencia en el Profesorado en Educación Física de la Universidad Nacional de Río Cuarto*. El objetivo de este trabajo fue el de promover el uso del correo electrónico como parte de una nueva configuración de los procesos de enseñanza y aprendizaje a partir del

uso de las TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación), en los que el estudiante pasa a ser protagonista de su propio aprendizaje y el docente el mediador, proporcionando experiencias significativas para que los alumnos tomen contacto con las nuevas tecnologías.

Los sujetos que participaron de la experiencia cursaban una asignatura perteneciente al segundo año del plan de estudio de la carrera Profesorado en Educación Física. La experiencia fue realizada durante un cuatrimestre, la misma inició y finalizó conforme al calendario académico de la Facultad de Ciencias Humanas.

El trabajo fue desarrollado sobre la base de un paradigma positivista, como una investigación cuantitativa y no experimental. Los resultados arrojaron criterios de uso del correo electrónico para mejorar la interacción y ofrecer un medio de comunicación efectivo para el facilitador y los estudiantes en formación. Considerando estos aportes, se valora este trabajo como parte central de los antecedentes del presente estudio por razones temáticas y metodológicas.

Puerta y Sánchez (2010) desarrollaron un estudio titulado *El correo electrónico: herramienta que favorece la interacción en ambientes educativos virtuales*. Esta investigación se desarrolló considerando el objetivo general de formular estrategias de interacción digital de acuerdo con el contexto, el género textual, el medio y el público al cual va dirigido el mensaje, específicamente, haciendo énfasis en este caso al correo electrónico.

De esta manera, se analizan las interacciones educativas en dos cursos virtuales (Enfoques de la investigación y Didáctica de la lengua castellana II, de la Católica del Norte Fundación Universitaria), mediante el uso del correo electrónico entre el facilitador y los estudiantes, con el fin de formular estrategias para mejorar el uso de éste como herramienta de enseñanza-aprendizaje. La metodología utilizada fue de tipo cualitativa con base en el análisis lingüístico de la comunicación mediatizada. Uno de los principales hallazgos de este trabajo indica que el estudiante al redactar el mensaje, en muchas ocasiones, no tiene en cuenta aspectos ciberpragmáticos, de género textual, de micro-redacción y macro-redacción.

Existen relaciones expresas entre la investigación propuesta por Puerta y Sánchez (2010) y el presente estudio, ya que se consideran aspectos de contenido y de producción de los mensajes en el contexto de la herramienta que representa el correo electrónico para los procesos educativos contemporáneos.

### **Una visión epistemológica**

Uno de los primeros aportes más significativos que vinculaban el correo electrónico con la educación, se generó en Argentina, como un trabajo desarrollado por la red Porteña Telemática de Educación. Tascón (2000) caracterizó al correo electrónico como una sencilla herramienta que, a través de Internet, permite enviar cartas inmediatamente a cualquier parte del mundo, con el agregado de adjuntar a ella cualquier tipo de archivo, sea este un video, música, una planilla de cálculo, otro archivo de texto.

El mismo autor enumera nueve ventajas del uso del correo electrónico, entre las que destacan la no interrupción de las actividades laborales en los espacios cotidianos de trabajo, el reciclaje de la información, la rapidez, la economía y la eficiencia, la posibilidad de desarrollar grupos de trabajo sin espera, la característica de generar síntesis conceptual en sus contenidos y la visión ecológica, ya que se pueden leer los mensajes sin utilizar papel. En este primer intento sistematizado de promoción del correo electrónico, se explicó a los usuarios la estructura y la dinámica de envío y recepción, así como los diferentes servicios que ofrecen la posibilidad de una cuenta en la red.

Años más tarde, en México, Roquet (2004) desarrolló un material de autoinstrucción sobre el correo electrónico para La Universidad Nacional Autónoma de México, específicamente para la Facultad de Filosofía y Letras, Colegio de Pedagogía. En este trabajo, el correo electrónico fue categorizado como un medio de comunicación diacrónico. Se desarrollaron aspectos educativos que oscilaron desde su estructura, su importancia en la educación y las formas de comportamiento que se derivan de su uso. Afirma este investigador que la dinámica que se daba en los cursos originales de educación a distancia que utilizaban el correo tradicional como medio de interacción, se agilizó y se dinamizó con la aparición de las tecnologías y con la inserción del correo electrónico como herramienta más eficaz en los contextos educativos.

Con la evolución de la red de Internet y las diferentes visiones de los usuarios, Dorfsman (2012) propone un trabajo que tituló *La profesión docente en contextos de cambio: el docente global en la sociedad de la información*. En esta propuesta teórica, el investigador propone como realidad emergente una dimensión digital:

Considerando las nuevas condiciones creadas en la Sociedad de la Información, se ha generado un replanteo del significado de esas dimensiones favoreciendo el surgimiento de una nueva que, si bien no está aun suficientemente consolidada, la denominaremos dimensión digital. (p. 2)

Se desarrollan en este trabajo las ventajas de la WEB 2.0; sin embargo, se deja entrever que la vigencia del correo electrónico persiste por necesidad en los usuarios, aporte que da vigencia y pertinencia a la presente investigación.

### **Metodología**

Se asumió un paradigma positivista, que concuerda con el desarrollo de un trabajo de tipo cuantitativo, que según Palella y Martins (2012), corresponde con una concepción de la ciencia que se despliega en el uso predominante de lo que se ha dado en llamar las metodologías que no es otra cosa que la forma como se lleva a la práctica el método hipotético – deductivo con el apoyo de la estadística descriptiva.

El diseño seleccionado fue no experimental, ya que no se consideró la manipulación de variables. La muestra fue censal o poblacional porque se asumió todo un grupo conformado por diecisiete sujetos inscritos en una misma sección, considerado como muestra no aleatoria e intencionada. Se realizó un análisis de frecuencias de envío y recepción de mensajes vía correo electrónico y se estableció un estudio correlacional entre estas frecuencias para determinar la efectividad en el uso de la herramienta.

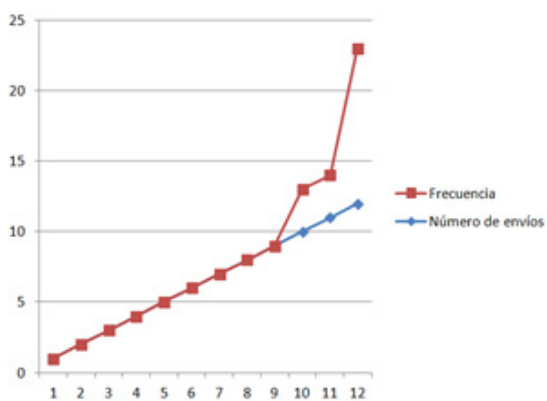
### **Análisis de los resultados**

Al considerarse una muestra censal o poblacional con diecisiete (17) sujetos, se asumió la organización estadística por datos directos desde el sujeto 1 hasta el 17. Para el análisis de los mensajes enviados, no se establecieron rangos, se utilizó la variable discreta representada por la cantidad de veces que se enviaron mensajes a los estudiantes, tal como se refleja en la tabla N° 1.

**Tabla N° 1: Mensajes enviados.**

Número de envíos	Frecuencia
1	0
2	0
3	0
4	0
5	0
6	0
7	0
8	0
9	0
10	3
11	3
12	11

**Gráfico N° 1: Mensajes enviados**



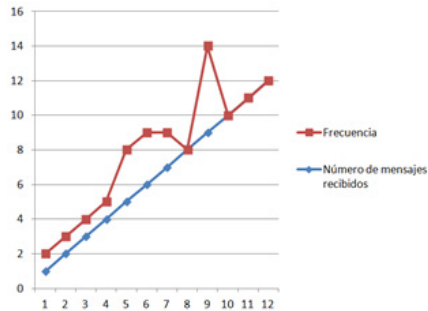
**Fuente:** Alonso y Manzano (2014)

Obsérvese que durante el proceso de desarrollo del semestre, el docente envió entre diez (10) y doce (12) mensajes por correo electrónico y la mayor proporción de envíos, realizada a once de los diecisiete (17) participantes, fue de doce (12) mensajes. Seguidamente, se ofrece un análisis de los mensajes recibidos.

Tabla N° 2: Mensajes recibidos

Número de mensajes recibidos	Frecuencia
1	1
2	1
3	1
4	1
5	3
6	3
7	2
8	0
9	5
10	0
11	0
12	0

Gráfico N° 2: Mensajes recibidos



Fuente: Alonso y Manzano (2014)



Durante el proceso de desarrollo del semestre, ningún participante envió más de nueve mensajes al docente. Se registra una frecuencia de cinco (5) estudiantes para la categoría de nueve mensajes, mientras que la mayor proporción de mensajes recibidos se concentran entre cinco (5) y seis (6) mensajes enviados por seis personas. Considerando la frecuencia de los mensajes enviados a los estudiantes, los recibidos podrían valorarse como insuficientes para garantizar una adecuada interacción de los estudiantes con el docente facilitador. Sobre la base de los datos anteriormente descrito, se ha propuesto el desarrollo de un estudio correlacional:

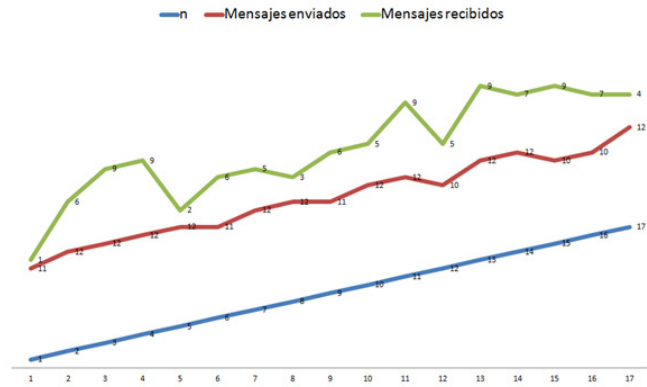
**Tabla N° 3: Índice de correlación de Pearson**

N°	X	X	X <sup>2</sup>	Y	y	y <sup>2</sup>	xy
1	11	-0,47	0,2209	1	-5	25	2,35
2	12	0,53	0,2809	6	0	0	0
3	12	0,53	0,2809	9	3	9	1,59
4	12	0,53	0,2809	9	3	9	1,59
5	12	0,53	0,2809	2	-4	16	-2,12
6	11	-0,47	0,2209	6	0	0	0
7	12	0,53	0,2809	5	-1	1	-0,53
8	12	0,53	0,2809	3	-3	9	-1,59
9	11	-0,47	0,2209	6	0	0	0
10	12	0,53	0,2809	5	-1	1	-0,53
11	12	0,53	0,2809	9	3	9	1,59
12	10	-1,47	2,1609	5	-1	1	1,47
13	12	0,53	0,2809	9	3	9	1,59
14	12	0,53	0,2809	7	1	1	0,53
15	10	-1,47	2,1609	9	3	9	-4,41
16	10	-1,47	2,1609	7	1	1	-1,47
17	12	0,53	0,2809	4	-2	4	-1,06
	11,47		10,2353	6,00		104	-1
Coeficiente P							-
							0,03065019

**Fuente:** Alonso y Manzano (2014)

Se observa que análisis del índice de correlación de Pearson arroja un valor negativo, que puede interpretarse como inverso, y muy bajo; lo que implica que en una proporción poco significativa, mientras más mensajes envía el docente por correo electrónico, recibe menos de ellos por parte de los estudiantes. Estos resultados pueden apreciarse en el gráfico N° 3:

Gráfico N° 3: Correlación entre mensajes enviados y mensajes recibidos



Fuente: Alonso y Manzano (2014)

Los resultados del estudio correlacional dejan claro que es preciso evaluar los criterios para el uso del correo electrónico para el proceso de mediación de los aprendizajes, debido a que la forma como se está llevando esta intervención no resulta productiva ni significativa. Los aportes del presente estudio se centran en el manejo de una tabla de criterios que se determinaron gracias a la aplicación de una guía de observación en tres momentos didácticos:

Tabla N° 4: Evaluación de criterios para el uso del correo electrónico en los procesos de mediación del aprendizaje.

Momento	Criterio	Explicación
Antes del proceso de promoción del aprendizaje	Configuración de la cuenta de correo	Identificación formal del usuario. Verificación de datos.
	Instrucciones didácticas	Pautas del docente en relación con el uso del correo
Durante el proceso de promoción del aprendizaje	Organización del mensaje	Clarificación del asunto
	Redacción del mensaje	Estructura del mensaje electrónico: Saludo, finalidad, contenido, despedida
Después del proceso de promoción del aprendizaje	Respuestas de los destinatarios	Acuse de recibo y respuesta oportuna en un lapso prudente

Fuente: Alonso y Manzano (2014)

## **Reflexiones de cierre**

La presente investigación representó una experiencia que aportó criterios para el uso del correo electrónico en el proceso de mediación de los aprendizajes para la formación de competencias de investigación en estudiantes de informática. La formación de los futuros docentes exige que en la contemporaneidad se fijen criterios de comunicación para el trabajo a distancia y la posibilidad de potenciar los aprendizajes desde una perspectiva horizontal asincrónica; de esta manera se fijarán las bases para el futuro auto-aprendizaje y la gestión de la información sobre la base de la consolidación de una cultura.

De la misma forma, es preciso promover valores éticos a la hora de generar, compartir y promover información, ya que la planificación del correo como un acto lingüístico y comunicativo es una realidad que se materializa cuando se organiza el mensaje y se consideran todas las partes esenciales que deben constituirlo. Otro aspecto significativo en estos contextos de comunicación caracterizados por la dinámica de la tecnología y sus características es la posibilidad de respuesta.

La tensión y el efecto del mensaje dependerán de la capacidad de respuesta y recepción que le impongan los productores – intérpretes de los mensajes electrónicos y de la valoración que se les dé a los mismos. La responsabilidad de crear conciencia al respecto, es en un primer momento del facilitador de los aprendizajes, quien debe dar las pautas y explicar al inicio de los procesos de mediación el por qué y el para qué de los criterios de configuración previa, organización y producción de los contenidos y de las respuestas que de parte de todos los usuarios exige el uso del correo electrónico con fines didácticos.

## REFERENCIAS

- Dorfsman, M. (2012). *La profesión docente en tiempos de cambio: el docente global en la sociedad de la información*. Murcia – España: Red docencia universitaria en la sociedad del conocimiento. N° 6 – Año XI.
- Palella, S. y Martins, F. (2012). *Metodología de la Investigación Cuantitativa*. Caracas: Fedupel.
- Puerta, C. y Sánchez, A. (2010). *El correo electrónico: una herramienta que favorece la interacción en ambientes educativos virtuales*. Colombia: Revista virtual de la Universidad Católica del Norte. N° 30.
- Ricetti, A. (2009). *Uso del correo electrónico: una experiencia en el profesorado en Educación Física de la Universidad Nacional de Río Cuarto*. Argentina: Digital. N° 14.
- Roquet, G. (2004). *El correo electrónico en la educación. Material de autoinstrucción*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Tascón, F. (2000). *El correo electrónico. Posibles usos educativos*. Argentina: Secretaría de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

**INTEGRACIÓN DE CONTENIDOS COMO ESTRATEGIA MOTIVADORA  
PARA LA COMPRENSIÓN LECTORA EN INGLÉS EN LA FaCE  
DE LA UNIVERSIDAD DE CARABOBO**  
CONTENTS INTEGRATION AS A MOTIVATING STRATEGY FOR ENGLISH  
READING COMPREHENSION AT THE FACULTY OF EDUCATION OF THE  
UNIVERSITY OF CARABOBO

\*Sergio A. Guánchez C.

Correo: [sguancolombet@yahoo.com](mailto:sguancolombet@yahoo.com)

**Facultad de Ciencias de la Educación  
Universidad de Carabobo**

---

Licenciado en Educación, Mención: Inglés, Universidad de Carabobo. Especialista en Gerencia Educativa, Universidad Pedagógica Experimental El Libertador. Profesor Agregado de la Cátedra de Lengua Extranjera, Inglés en la FaCE- UC. Jefe de Departamento de Idiomas Modernos de la FaCE-UC.

---

## RESUMEN

El propósito del presente artículo es presentar la integración de contenidos de la unidad curricular Lengua Extranjera Inglés y las diferentes disciplinas de la FaCE-UC, como estrategia motivadora para la comprensión de la lectura en inglés. La investigación está basada en una revisión documental y bibliográfica sobre el análisis de necesidades, considerando los aportes de las teorías de aprendizaje: Significativo, cognitivo y constructivista. El estudio se apoya en los lineamientos del Marco Común Europeo de Referencia (MCER, 2001) y en los resultados de un diagnóstico acerca de los intereses de los estudiantes de Educación con respecto al inglés, realizado por el investigador. Tales datos demostraron la preferencia de los estudiantes por interactuar con textos académicos relacionados con el área educativa, a través de los cuales adquirirían información útil para un mejor desempeño durante el proceso de aprendizaje y así, un alto nivel de competencia como profesionales.

**Palabras clave:** Integración, Contenidos, Motivación, Estrategia, Comprensión.

**Recibido:** Febrero 2015

**Aprobado:** Abril 2015

## ABSTRACT

The purpose of this article is to present the content integration of the curricular unit Lengua Extranjera Inglés with different subjects of the Faculty of Education Sciences of the University of Carabobo as a motivating strategy for English reading comprehension. The research is based on a literature and bibliographic review about needs analysis, considering the contribution of the learning theories: Significant, cognitive and constructive. The study is supported by the scheme of the Common European Framework of Reference and the findings of a diagnosis about the students' interest of the Faculty of Education Sciences regarding English learning,

carried out by the researcher. Such data showed their preference for interacting with academic texts related to the educational area through which they could get useful information for a best performance during their learning process and thus, a high level of competence as professionals.

**Keywords:** Integration, Contents, Strategy, Motivation, Comprehension.

## Introducción

La formación de los futuros profesores debe responder a las necesidades contextuales de acuerdo al ámbito educativo en el cual ocurre tal proceso. Esto requiere el trabajo cooperativo entre profesores para el logro del trabajo interdisciplinario, en el que se evite un currículum fragmentado y desconectado, y que responda a una concepción sociocrítica que promueva el aprender a ser, conocer, hacer y convivir (Delors, 1996). La interdisciplinariedad es un proceso en el que intervienen dos o más disciplinas, con el objeto de generar formas y maneras de hacer ciencia con la finalidad de solucionar problemas sistemáticamente, cuyos beneficios redunden en el bienestar individual y colectivo de determinada comunidad (Torres, 2000). Al respecto, Uribe (2011) afirma que "la interdisciplinariedad no se decreta, es óptima cuando surge de iniciativas de abajo hacia arriba, pero tampoco ocurre por generación espontánea; hay que poner las condiciones para que ella tenga lugar. Pero sí se puede inspirar y promover a través de políticas, estrategias y estructuras" (p. 64)

Así como sostiene Perrenoud (2004), es preciso entender la realidad educativa en su carácter multidimensional que conduzca a la integración de saberes y al análisis para la resolución de problemas y la transformación social, por lo que se trata de reflexionar sobre el saber, saber hacer, el ser docente, es decir, trabajar en función de las interacciones comunicativas que ocurren en el contexto educativo, para comprender cómo se construye el conocimiento sobre la profesión docente.

Ante lo antes expuesto, y como respuesta a los requerimientos de una generación de personas que conocían las razones por las cuales estaban aprendiendo un idioma, y de una sociedad que, cada vez más, exige la especialización de sus profesionales en distintas áreas, las universidades venezolanas han incluido en sus planes de estudio a los idiomas extranjeros. Esto ha hecho que los responsables del diseño curricular de las carreras ofrecidas por dichas instituciones, le hayan otorgado la importancia que merece el dominio instrumental de una lengua extranjera en muchas de sus facultades.

Por ello, la Facultad de ciencias de la Educación (FaCE) de la Universidad de Carabobo (UC) ha incluido, desde hace mucho tiempo, la asignatura Inglés Instrumental como parte del componente general común para todas las menciones. En la actualidad, esta es denominada Lengua Extranjera Inglés (LEI), perteneciente al Departamento de Idiomas Modernos, y su objetivo es proveer, al estudiante de Educación o de las distintas menciones, de estrategias cognitivas que le permitan resolver problemas en el proceso de la comprensión de textos escritos en inglés.

En base a lo expuesto, este estudio se llevó a cabo bajo la modalidad de proyecto factible, por cuanto es una propuesta en torno a la problemática relacionada con la comprensión de la lectura en inglés. La misma está apoyada en una investigación de tipo documental. En este sentido se aborda este hecho, en primer lugar, a través del análisis de las necesidades e intereses de los estudiantes de la carrera de Educación, y se toma en cuenta el indicador de logro de la unidad curricular LEI para la propuesta de la estrategia de integración de contenidos, con el propósito de que ellos sean capaces de manejar destrezas de lectura que

les permitan obtener información específica de textos de su interés.

El conocimiento del idioma Inglés se ha convertido en uno de los requisitos indispensables para el desempeño en muchos campos de trabajo o áreas profesionales. En los últimos años, el mundo ha demandado profesionales que no solamente lo dominen, sino que también estén preparados en áreas determinadas. Así, al ellos estar conscientes de esto, se interesan en el idioma, pero especialmente en el área en la cual se están preparando y en el campo laboral en el que se desempeñarán.

Lo antes expuesto lleva a considerar el valor que tiene el querer obtener algo práctico o concreto del estudio de otro idioma. Un estudiante que quiere aprender algo, se siente gratificado al trabajar con un material retador e interesante que satisfaga sus necesidades de crecer (Gardner, 1988). Igualmente, se aborda lo relacionado con la factibilidad de la propuesta y la contribución que ésta ofrece, tanto al estudiante, como a aquellos que en un futuro estarán bajo su orientación que, a su vez, ayudará a solventar diversos problemas dentro del ámbito educativo. Asimismo, se tomará en cuenta las delimitaciones de las capacidades que el aprendiz de un idioma debe controlar como agente social y miembro de un campo de acción concreto.

Por otra parte, se trata el análisis documental para profundizar la información, apoyado en las teorías del aprendizaje significativo, cognitivo y constructivista, y complementado con los resultados de un diagnóstico realizado por el investigador, referente a las necesidades e intereses de los estudiantes con respecto a sus estudios de inglés. En base a todo lo antes expuesto, se constata la preferencia de los estudiantes por interactuar con textos académicos relacionados con especialidades distintas a las suyas, de los cuales puedan adquirir información valiosa para su formación como profesionales competentes, y consecuentemente, su mejor desempeño en el campo laboral.

### **Necesidades e intereses de los estudiantes**

Las necesidades e intereses del aprendiz son de vital importancia para el éxito o no de una experiencia de aprendizaje de una lengua, lo cual conduce a mencionar a uno de los más importantes factores dentro del desarrollo de los idiomas para fines específicos: La motivación, deseo de perseverar en una tarea, lo cual impulsa a una persona a actuar de cierta forma. La enseñanza de la destreza de la lectura y comprensión de textos escritos en otro idioma, requiere de una didáctica integral, que sea capaz de relacionar los contenidos y objetivos que persigue la enseñanza del idioma con el resto de las asignaturas que cursa el estudiante, para que éste sienta que los conocimientos que está adquiriendo, no estén deslindados de su área de estudio. Esto requiere que la selección del material de lectura reúna ciertas características que sean del interés del estudiante y que asegure una efectiva interacción entre él y los textos (Gardner, 1988).

Es imperativo hacer referencia al indicador de logro de la unidad curricular Lengua Extranjera Inglés, para apoyar lo afirmado anteriormente: Desarrollar estrategias de aprendizaje cognitivas y metacognitivas con el fin de resolver problemas de comprensión de la lectura en función de las necesidades propias de un lector crítico, independiente y autogestionado, relacionadas con su área de especialidad (Areba y Mórquez, 2001). Por todo esto, se hace necesario encontrar una estrategia que satisfaga lo requerido por los estudiantes de LEI, por lo que su programación didáctica debe ser coherente en el discurso con los contenidos de las diferentes áreas curriculares, como un paso a una didáctica más integradora de los conocimientos, destrezas y estrategias de las otras disciplinas de la carrera de Educación.

De lo expuesto anteriormente, se derivaron las siguientes interrogantes: ¿Es posible relacionar el aprendizaje del idioma inglés con el contenido programático de otras disciplinas? ¿Cuáles principios teóricos justifican el diseño de materiales didácticos bajo la perspectiva de lo ya expuesto? ¿Es necesario integrar el contenido de LEI con el resto de las asignaturas que conforman el pensum de estudios de la FaCE-UC?

### **Implicaciones**

La integración de contenidos en el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés a nivel instrumental, contribuiría a dar solución a una problemática existente en el ámbito educativo relacionada a las necesidades de los estudiantes. La práctica de esta estrategia estaría vinculada al quehacer docente en relación al diseño de estrategias instruccionales dirigidas a articular los objetivos y contenidos de una unidad curricular con el resto de las que conforman el pensum de estudio de cualquier institución. Desde el punto de vista metodológico, contribuirá a la estandarización de procedimientos a seguir, para alcanzar la integración de materiales bajo la perspectiva de la transversalidad curricular.

Con respecto a la relevancia social, su aplicación implica proveer al estudiante-participante de un ambiente comunicativo que posibilita la interacción con otros aprendices, facilitadores y otras personas que puedan intervenir tanto en el aprendizaje del idioma como en la adquisición de conocimientos relacionados con otras disciplinas que forman parte del pensum de estudio. Es así, ya que se promueve el trabajo colaborativo y cooperativo amplio, propiciador de negociación y solidaridad en distintos entornos socioculturales. Esta afirmación se fundamenta en los principios de la teoría constructivista impulsada por Vygotsky, (1978) al sostener que el desarrollo intelectual del ser humano está determinado por la interacción con otras personas.

A través de la integración de los contenidos, también se intenta promover la conformación de los valores de responsabilidad y cooperación, por medio de la interrelación de la teoría y la práctica, al manejar textos significativos con sentido crítico. Asimismo, se promueve la formación del docente y su actualización en diversos tipos de conocimientos al servicio del colectivo. Los estudiantes-participantes al adquirir conocimientos en cuanto a la comprensión del inglés, recibirían al mismo tiempo, una formación que podrán transferir a otros contextos durante sus estudios y en su futuro desempeño profesional. Esto, en vista de que el contenido de los textos utilizados en el curso de inglés estaría relacionado con otras disciplinas del pensum de estudio de la carrera de Educación.

Además de estas implicaciones, se demuestra la importancia que tiene el hecho de que los estudiantes de inglés se sientan como parte central del desarrollo del currículo. De esta manera, se sentirán motivados hacia la lectura y comprensión de textos académicos, cuando estos estén relacionados con un tema que les sea interesante, de donde puedan extraer información de utilidad.

### **Competencia Lingüística y el Marco Común Europeo de Referencia**

Para el desarrollo de este estudio, es necesario mencionar lo planteado por el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) para las lenguas, creado por el Consejo Europeo en 1991, el cual fue publicado en 2001, como parte del proyecto *"Aprendizaje de Idiomas para la Ciudadanía Europea"*. Es un documento de 260 páginas que proporciona las bases para la elaboración de temarios, currícula, exámenes, textos y otros materiales didácticos en toda Europa, el cual define la competencia lingüística de los estudiantes y describe lo que él debe hacer para comunicarse a través del idioma en estudio (Marco Común Europeo de Referencia, 2001). El MCER delimita las capacidades que el alumno



debe controlar para las categorías *comprender, hablar y escribir*. Con respecto a la categoría *comprender*, que es a la involucrada en este estudio, integra la comprensión auditiva y de lectura. Su enfoque se centra en la acción, al considerar a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua, como agentes sociales que desarrollan una serie de competencias generales y comunicativas.

### **Lineamientos del MCER**

Entre los lineamientos del marco, están las competencias generales de los alumnos o usuarios de la lengua compuestas por sus conocimientos, destrezas, capacidad de aprender (saber aprender), y la habilidad para descubrir lo que es diferente, ya sea otra lengua, cultura, personas o nuevas áreas de conocimiento. Esto moviliza a la competencia existencial (saber ser), considerada como la suma de las características individuales, los rasgos y las actitudes de la personalidad, lo que tiene que ver, por ejemplo, con la autoimagen y la visión que se tiene de los demás y con la voluntad de entablar una interacción social con otras personas. La capacidad de aprender, igualmente, moviliza los conocimientos declarativos (saber) entendidos como aquellos conocimientos derivados de la experiencia (empíricos) y de un aprendizaje más formal (académicos). Las destrezas y habilidades (saber hacer) también son movilizadas por la capacidad de aprender y dependen más de la capacidad de desarrollar procedimientos que de los conocimientos declarativos. Estos aspectos considerados por el marco sirvieron de base para el desarrollo del presente estudio (Marco Común Europeo de Referencia, 2001).

Es preciso señalar que la definición de integración del lenguaje y los contenidos tiene su origen en tres importantes programas de enseñanza lingüística entre los años sesenta y ochenta: *Los Programas de Inmersión en Canadá y los Estados Unidos*, diseñados como una respuesta a los problemas de aquellos estudiantes que tenían que aprender simultáneamente el idioma y las materias curriculares en un contexto de segunda lengua; la aparición del movimiento del *Lenguaje a través del Currículo* en Gran Bretaña; y el *Desarrollo de los Enfoques de Lenguas para Fines Específicos*, como una manera de cubrir las necesidades de grupos concretos de estudiantes que no estaban satisfechos por los cursos generales de lenguas extranjeras (Marco Común Europeo de Referencia, 2001).

A partir de estas tres líneas de innovación, la enseñanza basada en contenidos ha evolucionado hasta funcionar en contextos de segunda lengua como de lengua extranjera y ha incorporado elementos de otros enfoques innovadores como el aprendizaje experiencial o el aprendizaje globalizado (García, 2001).

### **Teorías que sustentan el estudio**

#### **Teoría del aprendizaje significativo**

Ausubel (1986) sostiene que el aprendizaje tiene lugar en el organismo humano a través de un proceso significativo, que consiste en relacionar nuevos conocimientos con los conceptos cognitivos. Cualquier situación puede ser significativa si el individuo tiene una razón para obtener cierta información relacionada con su estructura cognitiva. Esto depende de dos factores principales que intervienen en el establecimiento de esta clase de relación, es decir, tanto la naturaleza del material, como la de la estructura cognoscitiva del alumno en particular. Éste no debe ser ni arbitrario, para que pueda relacionarse de modo intencional y sustancial con el conocimiento previo, y es lo que determina que el material sea o no significativo.

Así, para que ocurra realmente el aprendizaje significativo, es necesario que tal contenido

exista en la estructura cognoscitiva del alumno. Su disponibilidad es una de las variables determinantes y decisivas de la significatividad potencial del material de aprendizaje, de la cual se distinguen dos dimensiones: **Significatividad lógica**: Coherencia en la estructura interna del material, secuencia lógica en los procesos y consecuencia en las relaciones entre sus elementos componentes; **Significatividad psicológica**: Los contenidos y materiales deben ser comprensibles y significativos, respectivamente, y la disposición del individuo hacia el aprendizaje debe ser positiva para que éste se logre (Ausubel, 1986). Por todo esto, esta teoría presupone que el estudiante manifieste una actitud positiva hacia el aprendizaje significativo, es decir, una disposición para relacionar, no de manera arbitraria, sino, sustancialmente, el material nuevo con su conocimiento previo.

### **Teoría del aprendizaje cognitivo**

Ausubel (1986) sostiene que desde el punto de vista cognitivo, el aprendiz es considerado como un procesador activo de información y se requiere que él aplique su capacidad mental, con el fin de llegar a una regla sobre la cual se pueda trabajar, derivada del conjunto de datos presentados. Aprender es, entonces, un proceso en el cual el estudiante trata activamente de dar sentido e interpretación significativa a los datos obtenidos, para que, luego, analice las situaciones donde la aplicación de la regla pueda ser útil. El punto de vista cognitivo en el aprendizaje ha tenido gran impacto en la adquisición de un idioma con fines específicos, a través del desarrollo de cursos para enseñar estrategias de lectura.

Por ello, para este estudio son relevantes los principios de esta teoría, determinantes en el proceso de comprensión global del texto, considerado en el enfoque del proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés instrumental. Éste enfatiza el esquema de contenido de la lengua para la comprensión de un texto escrito, proceso en el que intervienen los procesos cognitivos y metacognitivos, los cuales apoyan las estrategias que llevan a la metacompreensión, a la toma de conciencia de los procesos que intervienen en la comprensión (Morles, 1985).

### **Análisis de necesidades**

A través del análisis de necesidades, se relaciona la definición de objetivos con la selección de los contenidos de un programa. En el campo de enseñanza de la lengua, este análisis, como fase en el diseño curricular, se consolida en la etapa de los enfoques comunicativos (Cfr. Munby (1978)). Según Richterich (1985), las necesidades objetivas nacen de las condiciones socioculturales y educativas de los alumnos, de su nivel de competencia en la lengua que van a estudiar y del uso que vayan a tener que hacer de esa lengua o los objetivos para los que aprenden; y las subjetivas se relacionan con los factores de aprendizaje.

Este análisis está vinculado a los currículos centrados en el alumno, al desarrollo de la autonomía en el aprendizaje y al trabajo con las estrategias cognitivas y metacognitivas. Su aplicación es necesaria para identificar y determinar su magnitud, por lo que este proceso fue fundamental para el diagnóstico de las necesidades de los estudiantes involucrados en este estudio, en el que fue preciso diagnosticar las necesidades e intereses de los estudiantes con el fin de obtener los datos necesarios para continuar con el desarrollo de la investigación (Hernández y col. 1995).

### **Teoría Constructivista**

Para el psicólogo Vygotsky (1978) el aprendizaje posee un fuerte componente social, colectivo y comunitario que negocia significados con otras personas dentro de un ambiente democrático. El psicólogo considera la influencia del contexto en el proceso de aprendizaje y destaca el papel de quien enseña mientras se desarrolla las actividades mentales del

estudiante de manera natural a través de la construcción de significados, los instrumentos para el desarrollo cognitivo y la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). De acuerdo a esto, cada estudiante es capaz de aprender una serie de aspectos que tienen que ver con su nivel de desarrollo; pero existen otros fuera de su alcance, los cuales pueden ser asimilados con la ayuda de otro. Este espacio, entre lo que el estudiante puede aprender por sí solo y lo que puede aprender con ayuda, es lo que se llama ZDP. Esto quiere decir que se aprende con mayor eficacia cuando se hace de manera cooperativa.

Hernández, (1991) afirma que la postura constructivista en la educación se alimenta de las aportaciones de diversas corrientes psicológicas: La teoría cognitiva, la del aprendizaje significativo, y la psicología sociocultural vygotskiana, así como otras teorías instruccionales. Todas ellas comparten el principio de la importancia de la actividad constructivista del alumno en la realización de los aprendizajes, lo cual representa el punto de partida de este estudio.

El docente debe promover el proceso de socialización y permitir al aprendiz construir su identidad personal en el marco de un contexto social y cultural determinado. La finalidad última de la intervención pedagógica es desarrollar en el alumno, la capacidad de realizar aprendizajes significativos por sí solo, en una amplia gama de situaciones y circunstancia (aprender a aprender). La teoría constructivista destaca así, la importancia que tienen los intereses, necesidades, motivaciones, el componente afectivo y social de los estudiantes dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje (Hernández, 1991).

### **Estudio de factibilidad**

La estrategia motivadora de la integración de contenidos en la unidad curricular Lengua Extranjera Inglés es factible, ya que se corresponde con la necesidad de implementar nuevas estrategias motivadoras para la comprensión de la lectura en inglés, por parte de los estudiantes que se beneficiarán del mismo, al que cursar dicha unidad curricular en cada período lectivo de la FaCE. En el plano institucional, se garantiza su aplicación, ya que el estudio se sustenta en los principios del Inglés con Fines Específicos, los cuales responden a la enseñanza de la lengua con fines primordialmente utilitarios o instrumentales, sobre los cuales se fundamentan otros contenidos programáticos del pensum de estudio de la mención Inglés de la Facultad de Ciencias de la Educación y del curso de Inglés Instrumental del área de estudios de postgrado de la Universidad de Carabobo, cuyo dominio es imprescindible para los aspirantes a cursar estudios de cuarto nivel en la institución.

En cuanto al recurso humano, la unidad curricular Lengua Extranjera Inglés cuenta con la cantidad suficiente de profesores preparados y necesarios para la incorporación de la estrategia de integración de contenidos y para el diseño del material didáctico adaptado a ella, así como para la planificación y elaboración del material, selección de instrumentos y estrategias para la evaluación formativa y sumativa del contenido programático, y lo más importante, proponer los objetivos y metas que satisfagan las necesidades e intereses de esos estudiantes. Todo esto obliga a hacer una revisión de todo el contenido programático, partiendo del indicador de logro de la unidad curricular LEI, en función a las necesidades e intereses de los lectores, relacionadas con el área de su especialidad

De este modo, la factibilidad de su aplicación en la programación está garantizada al contar con el apoyo de la jefatura de la cátedra y la receptividad y asesoría de los docentes que la conforman, lo que garantiza la integración de contenidos. Asimismo, por el compromiso docente de lograr que el estudiante logre cumplir con el perfil del egresado, un profesional con una formación y enfoque holístico, transdisciplinario, comprometido con un

alto sentido de servicio ético y moral, lector crítico, promotor social y pluricultural, democrático y respetuoso de la diversidad. Adicionalmente, para la implementación de la integración de contenidos, se debe tomar en consideración las estrategias cognitivas y metacognitivas que forman parte del proceso de comprensión de la lectura y se aplican en la realización de una tarea en cada fase de la lectura:

**Prelectura:** Momento en el que se activa el conocimiento del estudiante sobre el tema y en el que se motiva al aprendiz a querer leer el texto. Su experiencia afectará la comprensión del material; **Lectura :** Fase en la que se ayuda al estudiante a comprender el contenido específico y percibir la estructura retórica del texto, momento en el que se formulan preguntas sobre lo leído, se establece la idea central y las relaciones semánticas y referenciales entre las ideas; **Postlectura:** Momento en el que el lector repasa el contenido, organiza la información, parafrasea la idea, realiza resúmenes y reflexiona sobre el contenido del texto (Dubin y Biana, 2001).

### **Diagnóstico que sustenta la propuesta**

Los resultados obtenidos de la aplicación de un instrumento tipo cuestionario, contentivo de diez (10) preguntas con cuatro (4) alternativas de respuesta, el cual fue respondido por 41 estudiantes que conformaron la muestra de estudio, cursantes de Lengua Extranjera Inglés en las secciones 72 y 73 del turno de la tarde del segundo semestre de la FaCE-UC, y su análisis e interpretación, evidenciaron la necesidad y el interés de los estudiantes, en interactuar con textos académicos cuyos contenidos se relacionan con otras disciplinas correspondientes al diseño curricular de la carrera de Educación. Por ello, se pudo aseverar que el empleo de un material didáctico que satisfaga las aspiraciones de los estudiantes, resulta significativo y motivador para el logro de la comprensión de textos escritos en inglés.

### **Aspectos preliminares de la propuesta**

**Objetivo general:** Aplicar la integración de contenidos a la programación de la unidad curricular Lengua Extranjera Inglés, como estrategia motivadora para la comprensión de la lectura.

**Población:** Está representada por todos los estudiantes inscritos formalmente y cursantes de la unidad curricular Lengua Extranjera Inglés del segundo semestre de la FaCE-UC.

**Fundamentación teórica:** La propuesta se fundamentó en el análisis de necesidades y en las teorías de aprendizaje: Significativo, cognitivo y constructivista.

**Aspectos didácticos:** La selección de los textos académicos adecuados a la integración de contenidos se debe basar en el enfoque instrumental del proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés, enmarcado dentro del estudio del Inglés con Fines Específicos utilitarios o instrumentales, con un propósito definido con referencia a algún requisito ocupacional, entretenimiento vocacional o algún estudio académico o profesional. Asimismo, es imprescindible tomar en consideración, tanto las necesidades lingüísticas, comunicativas y culturales de los estudiantes, como los tres esquemas de la lengua, que se activan durante el proceso de comprensión de la lectura; a saber: El discursivo, relacionado con los aspectos globales del texto, tales como su modo de organización y tipología del texto, y las estrategias cognitivas y metacognitivas que se utilizan en el proceso de la lectura; el lingüístico, referente a los aspectos propios de la gramática, como la morfología y sintaxis; y el de contenido, concerniente a las ideas contenidas en el texto, como el tópico y las relaciones semánticas y referenciales (Crystal, 1995).

Además de lo señalado anteriormente, se involucran fundamentalmente aspectos como la

coherencia y la cohesión del texto; las relaciones entre los elementos y mecanismos formales que se manifiestan lingüísticamente en forma lineal y global a través de las ideas de un texto, los mecanismos lingüísticos que permiten percibir las relaciones entre las ideas, la estructura y unidad del texto; y los elementos lingüísticos que establecen relaciones y significado entre enunciados distintos, tales como, conectores de adición, oposición, causalidad, explicación, entre otros.

### **Estrategias para laplanificación de las actividades**

Morles (1985) especificó cinco estrategias que un docente puede considerar durante la planificación de actividades de comprensión de lectura para abordar un texto:

**Organización:** Dotar a la información de un orden distinto al del texto para hacerla más significativa. El lector puede organizarla en orden cronológico, jerárquico, inductivo, deductivo, causa-efecto, entre otros.

**Elaboración:** Relacionar el contenido del texto con elementos externos, facilitando la información y las ideas previas del lector, entre otros.

**Focalización:** Permitir al lector centrar la atención en la lectura, desde una finalidad determinada, globalizando la idea o resumiendo la información.

**Integración:** Permitir al lector unir las partes en un todo coherente, integrando los elementos del texto en unidades más globales y sintéticas.

**Verificación:** Comprobar que la representación mental del texto por parte del lector, sea coherente con sus conocimientos previos y la lógica del tema.

En los momentos descritos anteriormente: Antes (prelectura), durante (lectura) y después (postlectura), el lector aplica estrategias cognitivas y metacognitivas para lograr la comprensión del texto escrito. El término metacognición se refiere a la conciencia que tiene una persona acerca de sus propios procesos cognitivos que utiliza en la realización de una tarea, cuando el estudiante deberá realizar actividades de control, es decir, verificación, rectificación y revisión de lo realizado. La etapa de evaluación incluye, además del monitoreo en busca de errores en la comprensión o producción de material nuevo, la autoevaluación del propio progreso a lo largo de todo el proceso de aprendizaje. La decodificación de la lengua extranjera y la comprensión de la lectura en inglés son abordadas en forma explícita en la realización de las estrategias instruccionales del material didáctico, lo que permitirá al estudiante la construcción del saber a través de diversas experiencias (Díaz, 1989).

Los objetivos del docente facilitador en este proceso no se limitarían a brindar información, sino, guiarlo durante el proceso y estimularlo para la autogestión del aprendizaje y convertirlo así, en un lector autónomo y eficaz, capaz de extraer el significado del texto o de sus partes de manera inteligente. Las actividades a ser realizadas por los estudiantes en su proceso de aprendizaje deben ser seleccionadas, diseñadas y adaptadas de manera consciente, controlada e intencional, considerando al estudiante como centro del proceso educativo. Las actividades incluyen estrategias cognitivas para el procesamiento de textos escritos, tomando en cuenta las fases de la lectura, las estrategias metacognitivas y el aprendizaje cooperativo.

### **Consideraciones finales**

Basado en el análisis documental, sustentado en las teorías referidas anteriormente y en el análisis e interpretación de los datos arrojados por la aplicación del cuestionario, se puede interpretar que existe la necesidad y el interés de los estudiantes en trabajar con textos con los cuales puedan adquirir información y conocimientos útiles para un mejor desempeño durante la carrera y, posteriormente, favorecer su competencia en el campo laboral.

Por lo antes expuesto, se puede concluir que la integración de contenidos en el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés a nivel instrumental en la FaCE-UC, es una estrategia didáctica innovadora, contextualizada y motivadora de nuevos saberes y aprendizajes que promueve la interacción entre los estudiantes, y entre ellos y el docente-facilitador, para el logro de la comprensión de la lectura en inglés.

## REFERENCIAS

- Areba, A. y Márquez, J. (2001). Programa Analítico. Asignatura: Lengua Extranjera Inglés y Francés, FaCE-UC.
- Ausubel, D (1986). Psicología Educativa. Un Punto de Vista Cognoscitivo. 2da Edición. México: Trillas.
- Crystal, D.(1995), The Cambridge Encyclopedia of the English Language. Cambridge.
- Delors, J. (1996). Los Cuatro Pilares de la Educación, La Educación Encierra un Tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional Sobre la Educación para el Siglo XXI. Madrid, España: Santillana / UNESCO. pp. 91-103.
- Díaz, B. (1989). Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. Editorial McGraw-Hill. 2da edición. México S.A. de C.O.
- Dubin y Byana (2001) Academic Reading and the ESL/EFL Teacher. Londres: Prentice Hall.
- García, L. (2001). La Educación a Distancia: De la Teoría a la Práctica, Madrid.
- Gardner, R. (1988). Motivation in Second Language Learning. Londres. Prentice Hall.
- Hernández, R. (1991). Metodología de la Investigación. México: McGraw Hill
- Hernández, Fernández y Baptista. (1995). Metodología de la Investigación. Mc Graw Hill. 2da edición. México S.A. de C.O.
- Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas Europeas. Consejo Europeo (2001). (Consulta: 12 de octubre de 2014). Recuperado: [www.cvc.cervantes.es/bref/mara](http://www.cvc.cervantes.es/bref/mara)
- Morles, A. (1985). Capacidad Lectora y Comprensibilidad del Material Escrito. Madrid.
- Munby, J. (1978). Communicative Syllabus Design. Cambridge University Press.
- Perrenoud, PH. (2004). Desarrollar la Práctica Reflexiva en el Oficio de Enseñar. Profesionalización y Razón Pedagógica. Barcelona: Madrid: Morata.
- Programa Analítico de Lengua Extranjera Inglés/Francés (2001). Universidad de Carabobo. Facultad de Ciencias de la Educación. Valencia, Venezuela.
- Richterich, R. (1985) BesoinsLangagier et Objectifs d'Apprentissage, Parissi Hachette.
- Torres, J. (2000). Globalización e Interdisciplinariedad: El Currículo Integrado. Madrid: Morata.
- Uribe, C. (2011). La Interdisciplinariedad en la Universidad Contemporánea: Reflexiones y Estudios de Caso. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.
- Vygotsky, L. (1978). Obras Escogidas, Tomo I, Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores.

**EMPODERAMIENTO DE LA EVALUACIÓN EN EL  
APRENDIZAJE AUTÓNOMO**  
EMPOWERMENT OF SELF-ASSESSMENT ON LEARNING

\* ROSA TABERNEIRO PARDO

Correo: rotapa@hotmail.com

**Facultad de Ciencias de la Educación  
Universidad de Carabobo**

---

\*Docente Ordinario. Evaluación de los Aprendizajes. FACE Universidad de Carabobo, Departamento de Evaluación y Medición. Valencia, Carabobo, Venezuela.

Licenciado en Educación. Universidad de Carabobo, Especialista en Gerencia de Recursos Humanos, Doctor en Educación: Innovaciones Educativas, (UNEFA). Docente Ordinario Pregrado FaCE UC y docente del Ministerio de Educación.

---

**Sección:** Artículo

**RESUMEN**

El aprendizaje se concibe como una experiencia de por vida, para conseguir que el estudiante se discipline, parte por inculcarle la importancia del aprendizaje autónomo y el empoderamiento de la evaluación. Desde un enfoque holístico, este artículo enmarcado dentro de las líneas de investigación del Departamento de Medición y Evaluación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo, bajo la temática Evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje en los diferentes niveles y sistemas educativos, tiene como objetivo realzar la importancia del aprendizaje autónomo fomentando en el estudiante ser dueño de su propio desarrollo a través del empoderamiento de la evaluación desde el aprender a aprender para un aprendizaje para toda la vida, orientando a los estudiantes para que incrementen y analicen sus propios valores y prejuicios, sus ideas y conductas críticas, y afronten opiniones que son nuevas para ellos desde una evaluación auténtica. En la actualidad ofrecer una evaluación basada únicamente en el esfuerzo y la calificación ya no es suficiente, porque los estudiantes no han de ser objetos de enseñanza, sino sujetos de aprendizaje.

**Palabras Clave:** aprender a aprender, aprendizaje autónomo, empoderamiento de la evaluación, evaluación auténtica.

**Recibido:** Febrero 2015

**Aprobado:** Abril 2015



## ABSTRACT

Learning is conceived as a lifelong experience, getting the student to discipline for that part to instill the importance of autonomous learning and empowerment evaluation. From a holistic approach, this article framed within the research of the Department of Measurement and Evaluation of the Faculty of Education at the University of Carabobo, under the thematic evaluation of the processes of teaching and learning at different levels and educational systems, aims to highlight the importance of autonomous learning by encouraging students to their own development through empowerment of evaluation from learning to learn for learning throughout life, guiding students to increase and examine their own values and biases, ideas and critical behaviors, and cope opinions that are new to them from an authentic assessment. At present one based solely on the qualification effort to offer is not enough, because students do not have to be objects of teaching but learning subjects.

**Keywords:** Learn to learn, Self-regulated learning. Empowerment evaluation, Authentic assessment.

## Introducción

El informe DeSeCo (2005), (Defining and Selecting Key Competencies), plantea una pregunta directa al comienzo del resumen ejecutivo: “¿qué competencias necesitamos para el bienestar personal, social y económico?” (p.20). A pesar de constatar que hoy en día las personas necesitan un amplio rango de competencias para enfrentar los complejos desafíos – individuales y colectivos– del mundo presente y futuro, se centra en un número muy reducido de categorías, interrelacionadas entre sí: Usar herramientas de manera interactiva, Interactuar en grupos heterogéneos; Actuar de forma autónoma.

En una situación de aprendizaje para toda la vida, el aprender a aprender se convierte en una destreza necesaria en sí misma. El estudiante debe ser capaz de definir sus objetivos de aprendizaje en consonancia con sus valores y su situación, de desarrollar un plan para alcanzarlos, de aplicar el esfuerzo y voluntad necesarios y de evaluar los resultados de su aprendizaje. Ser capaces de aprender autónomamente es una garantía de desarrollo personal, mayor espacio de libertad interior y exterior y mejor adaptación a un ambiente en continuo cambio.

Desde una perspectiva holística, el estudiante debe tomar conciencia de cómo es su aprendizaje, se refiere al proceso que ocurre en el individuo para el reconocimiento, aceptación y apropiación del conocimiento. Es indiscutible que la pedagogía tradicional ofreció un aporte valioso a la educación, pero las transformaciones de la sociedad y su continuo cambio esperan tanto de los estudiantes como de los profesores innovación en sus metodologías para adaptarse a nuevas formas de aprendizaje como el aprendizaje autónomo. Sobre la importancia del aprendizaje autónomo, aprender a aprender o aprendizaje a lo largo de la vida, son de destacar en este momento, desde una perspectiva global, las aportaciones realizadas por parte de Rué (2009) sobre la consideración de los procesos de auto regulación destacamos el trabajo de Nicol y MacFarlane (2006) y Nicol (2010), y desde el campo de la evaluación, son remarcables las aportaciones Boud y Falchikov (2007).

En este sentido, la evaluación implica valorar cómo el trabajo de los estudiantes responde satisfactoriamente a las exigencias académicas. Los docentes han sido tradicionalmente los encargados de llevar a cabo esta responsabilidad. No obstante, los propios estudiantes

necesitan desarrollar la capacidad de valorar tanto su propio trabajo como el de los demás, para de esa forma poder convertirse en buenos aprendices profesionales y a lo largo de toda la vida, para ello necesita empoderar la evaluación para reconocer cuáles son sus alcances y satisfacción por la calidad de su propio aprendizaje, convirtiendo a estudiantes y profesores en socios responsables en el aprendizaje y la evaluación.

El empoderamiento es poder y Montero (2003) sugiere que “el poder es un logro de la reflexión, conciencia y acción de las personas interesadas” (p. 62), en este contexto empoderar la evaluación es ubicarse en un estudiante crítico y reflexivo ante su aprendizaje, de tal manera que problematice, cuestione, desafíe y proponga cambios con responsabilidad hacia sí mismo y hacia sus compañeros para transformar y transformarse.

Ante estas consideraciones este artículo enmarcado dentro de las líneas de investigación del Departamento de Evaluación y Estadística, bajo la temática evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje en los diferentes niveles y sistemas educativos, tiene como objetivo presentar la importancia del empoderamiento de la evaluación por parte de los estudiantes desde un aprendizaje autónomo, asumiendo el control de su aprendizaje mediante una evaluación crítica y reflexiva de su desempeño donde el profesor, desde su rol de facilitador, oriente y retroalimente las fortalezas y debilidades de sus estudiantes mediante herramientas, criterios e indicadores que faciliten la construcción del conocimiento, estimulando el crecimiento personal y académico desde una evaluación auténtica.

### **La Evaluación en el Contexto Universitario**

La noción de sociedad del conocimiento emergió hacia finales de los años 90 en medios académicos como alternativa a sociedad de la información. La UNESCO, en particular, ha adoptado el término sociedad del conocimiento o su variante, sociedades del saber, dentro de sus políticas institucionales para desarrollar una reflexión en torno al tema que incorpore una concepción más integral, no ligada a la dimensión económica y a la revolución tecnológica, así lo expresa Sanabria (2007), para quien la sociedad del conocimiento es una sociedad con capacidad para generar, propiciar y utilizar el conocimiento para atender a las necesidades de su desarrollo y así propiciar su propio futuro, convirtiendo la creación y la transferencia del conocimiento en herramienta de la sociedad para su propio beneficio.

Una de las características de la sociedad del conocimiento es el fortalecimiento de los procesos de aprendizaje como medio para asegurar la apropiación social del conocimiento y su transformación en resultados útiles, donde la educación juega un papel importante y desde la universidad, en concordancia con Fandiño (2011), la educación universitaria deberá superar el afán desmedido por una formación profesional actual que sólo sabe separar o romper la complejidad del mundo en fragmentos simplificantes y desunidos (p.6). En lugar de separar las disciplinas y desunir los problemas, las universidades deben enseñar a los estudiantes diferentes posibilidades de comprensión y de reflexión para integrar las concordancias de las disciplinas y la complementariedad de los problemas e incorporar oportunidades para ejercer y desarrollar un juicio pertinente y una visión a largo plazo.

Ante estos desafíos la mayoría de las universidades han revisado y adaptado los currículos hacia un enfoque por competencias para acoplarlos a las nuevas demandas y, tal como sugiere Mateo y Martínez (2008) deben organizarse no únicamente desde la lógica de la construcción del conocimiento, sino también simultáneamente desde la lógica de su aplicación a realidades de complejidad creciente (p. 10), en este aspecto es necesario tomar en cuenta las palabras de Gulikers et al (2004) “aprendizaje y evaluación son dos caras de la misma moneda e influyen fuertemente el uno en el otro” (p. 68), rescatando así la función pedagógica y la función social dentro de la evaluación.

Función pedagógica de la evaluación tiene que ver directamente con la comprensión, regulación y mejora de la situación de enseñanza y aprendizaje. En este sentido se evalúa para obtener información que permita en un momento determinado saber qué pasó con el aprendizaje de los estudiantes y con las respectivas estrategias de enseñanza asociadas a éste, para que en ambos casos puedan hacerse las mejoras y ajustes necesarios, dándole paso a una genuina evaluación continua; esta función es muchas veces solapada por la función social de la evaluación, que tiene que ver con cuestiones tales como la selección, promoción, acreditación, certificación; ambas funciones son importantes pero la función pedagógica es la que asegura la construcción del conocimiento y el aprendizaje para toda la vida, si esta función es realizada con conciencia y coherencia la función social se da en correspondencia.

La gran cantidad de estudiantes y el tiempo limitado con que se cuenta para desarrollar los contenidos conspiran contra una utilización más provechosa de las instancias de evaluación. Asimismo, existe entre los profesores una creencia generalizada –aunque no explícita– de que a nivel superior puede soslayarse el carácter formativo de la evaluación sin que por ello se vea perjudicada la calidad educativa: se da por sentado que los estudiantes poseen ya cierta autonomía para regular sus aprendizajes y que la misión del profesor es, ante todo, la de proveer información disciplinar, por lo general de manera expositiva, para luego certificar que los estudiantes han alcanzado los objetivos de conocimiento mediante el empleo de herramientas de evaluación que requieren respuestas más o menos rutinarias y mecánicas.

En el contexto universitario depende del profesor si evalúa para calificar o para ofrecer información y tomar decisiones, el uso más generalizado es evaluar para calificar eligiendo los mejores instrumentos que evidencien de forma rápida y sencilla el aprendizaje de los estudiantes, al respecto, con esta práctica no se evidencia si el estudiante comprende y analiza los contenidos sino la promoción de la materia o asignatura; lo importante de la evaluación, como señala Coronel (2007), es que “la evaluación no es un sistema para detectar lo que el estudiante no sabe, sino para ayudarle a asentar lo que sabe y a incentivarle para que aprenda lo que desconoce” (p. 22).

Incentivar al estudiante para que aprenda, es el desafío del profesor que sabe cómo atraer y retar a los estudiantes provocando en ellos respuestas apasionadas y, sobre todo, creen firmemente dos cosas: que la enseñanza importa y que los estudiantes pueden aprender, generando en ellos compromiso e implantando estrategias que le permitan al profesor obtener información sobre cómo se desarrolla el aprendizaje en sus estudiantes a través de una evaluación formativa y continua.

Es cierto que en las universidades existen estudiantes que se conforman con un aprendizaje superficial dirigido a obtener su calificación con un mínimo esfuerzo, quizás impulsados por profesores apegados a viejas técnicas de evaluación que no proporcionan alternativas de participación sino de memorizar lo más importante o relevante, centrando la atención en los hechos, datos o principios aislados tal como apunta Bain (2006,) sobre esos estudiantes:

En el aula, se convierten a menudo en aprendices superficiales, nunca se ponen en disposición de invertir lo suficiente en ellos mismos para comprobar en profundidad un asunto, ya que temen al fallo, y por tanto se conforman con ir arreglándoselas, con sobrevivir. A menudo recurren a la memorización y sólo intentan reproducir los que han oído. (p.52).

Por ello es importante que los profesores universitarios no pierdan de vista el enfoque multidimensional de la evaluación como lo considera Barberá (2006), enfatizando en cuatro dimensiones que considera básicas, para una práctica evaluativa completa: evaluación del aprendizaje, evaluación para el aprendizaje, evaluación como aprendizaje y evaluación desde el aprendizaje (p.6), cuyas características se describen en la siguiente tabla (1).

DIMENSIONES DE LA EVALUACIÓN			
EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE	EVALUACIÓN PARA EL APRENDIZAJE	EVALUACIÓN COMO APRENDIZAJE	EVALUACIÓN DESDE EL APRENDIZAJE
Evaluación que nos da como resultado la conformidad de si los alumnos son o no capaces delante de la sociedad de saber y de ser competentes en un determinado ámbito.	El eje motor principal es la retroalimentación y el aprovechamiento que de ésta realizan los alumnos y los mismos profesores. Se ofrece una ayuda y respuesta ajustada, coherente, y contextualizada.	Contempla el aprendizaje mismo de la dinámica evaluativa en cuanto al análisis y reflexión de las propias prácticas educativas llevadas a cabo por los propios alumnos.	Aprender es conectar el conocimiento nuevo al que accedemos por primera vez con el conocimiento que ya poseemos. Por tanto, esta conexión se tiene que desarrollar de manera significativa por lo que es condición necesaria conocer el punto de partida de ese conocimiento.

**Tabla 1.** Dimensiones de la Evaluación. Fuente: Barberá, (2006)

Este enfoque multidimensional es lo que da coherencia al hecho evaluativo, facilitando el cambio educativo en los contextos formales de enseñanza y aprendizaje, trasladando tanto a los estudiantes como a los profesores hacia la evaluación auténtica.

### La Evaluación Auténtica

El elevado número de estudiantes por curso o semestre –que dificulta el seguimiento individual– así como los escasos márgenes de tiempo con que se cuenta para el desarrollo de los contenidos previstos llevan a que, por lo general, según Seminara y Del Puerto (2014), en el ámbito universitario no se evalúen los procesos de aprendizaje sino que se obtenga la calificación de los estudiantes exclusivamente mediante evaluaciones parciales y finales (p.114), desaprovechando la rica información que provee una evaluación periódica, así como el trabajo que podrían realizar los alumnos sobre sus propios errores.

Centrar el trabajo pedagógico en el aprendizaje más que en la enseñanza, exige desarrollar estrategias pedagógicas diferenciadas, adaptadas a los distintos ritmos, estilos de aprendizaje y capitales culturales de un grupo estudiantil heterogéneo. También implica reorientar el trabajo pedagógico desde su forma actual, predominantemente discursiva y basada en destrezas, a una modalidad centrada en actividades de exploración, de búsqueda de información, de construcción y comunicación de nuevos conocimientos por parte de los estudiantes, tanto individual como colaborativo.

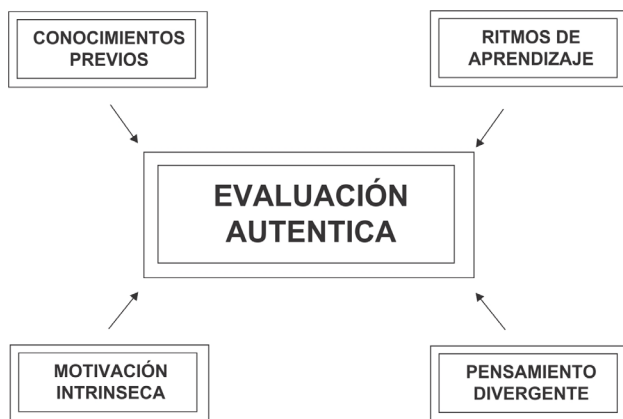
La evaluación auténtica responde a este cambio de paradigma dado que se centra en un estudiante real, considera sus diferencias, lo ubica en su propio contexto y lo enfrenta a situaciones de aprendizaje significativas y complejas, tanto a nivel individual como grupal. Evaluación alternativa y auténtica se sustenta teóricamente en los principios constructivistas del aprendizaje y la enseñanza. Al respecto, Molina y Vallejo (2014) manifiesta que la evaluación auténtica sería la reacción ante una tradición pedagógica muy extendida en la que el estudiante se limita a escuchar, repetir, copiar y memorizar (p. 15), una tradición en la que la

evaluación es, ante todo, sumativa, y responde a criterios de uniformización que persiguen clasificar a los estudiantes en función de los resultados obtenidos y mediante exámenes basados en la repetición de contenidos transmitidos durante las clases.

Siguiendo a Molina y Vallejo (ob. cit.) a la evaluación auténtica se le vincula con varios enfoques: la evaluación alternativa, performance assessment, la evaluación basada en problemas y la evaluación formativa (p. 14), aunque algunas de ellas presentan características diferenciales a la evaluación auténtica. Para Bañales (2011), la evaluación auténtica es “una forma de evaluación en la que se pide a los estudiantes que realicen tareas del mundo real para que demuestren la aplicación significativa de los conocimientos y habilidades esenciales” (p. 2). El carácter auténtico de la evaluación queda definido por su vínculo con el mundo real, con la vida cotidiana. Otra cuestión esencial que explica lo auténtico en la situación de evaluación es la naturaleza de las demandas cognoscitivas, las cuáles deben corresponder a necesidades reales para el desenvolvimiento de los estudiantes como ciudadanos o como futuros profesionales.

En este sentido, Ahumada (2005) considera la evaluación auténtica como un aspecto inseparable de la enseñanza y del aprendizaje constituyéndose en una acción destinada a regular los aprendizajes; es decir, que los estudiantes eleven sus niveles de comprensión asegurando su permanencia y posterior aplicación (p. 14), bajo condiciones y supuestos representados en la Figura 1.

**Figura 1.** Condiciones y supuestos de la evaluación auténtica.



**Fuente:** Ahumada, (2005)

Asumir el proceso evaluativo en función de que el estudiante asuma responsabilidad sobre sus aprendizajes conlleva a replantear la función de la evaluación ya que la misma como señalan Molina y Vallejo (Ob. cit) supone garantizar la adquisición de una serie de competencias personales y profesionales que permitan al estudiante desempeñar adecuadamente sus funciones profesionales y su perfil de ciudadano (p.15) y para lograrlo es necesario promover

entre los estudiantes el aprendizaje autónomo y a través del mismo lograr el empoderamiento de la evaluación por los mismos. El objetivo formativo de la evaluación supone la adquisición de conocimiento, el desarrollo de habilidades y la capacidad de aplicar estos recursos de forma adecuada a cada una de las situaciones que se presenten.

En el contexto actual en que una gran cantidad de instituciones ha modificado sus planes curriculares a un sistema "centrado en competencias", Ahumada ob.cit) señala que, el profesorado que es el mismo y que no siempre ha sido capacitado para realizar una evaluación del desempeño, propia de un modelo centrado en competencias, sigue evaluando en función de un enfoque "centrado en objetivos" (p.20). Si realmente se desea enseñar a los estudiantes a pensar, decidir y actuar en el mundo real, la tarea de evaluación que se proponga debe requerir, en algún momento, una demostración activa de su capacidad de poner en acción el conocimiento, en lugar de hablar o escribir sobre él.

### **Aprendizaje Autónomo**

En esta sociedad en la que prima el valor de la capacidad intelectual, conocimiento, desarrollo científico y tecnológico y de la capacidad de innovación como factores básicos de competitividad y de supervivencia, como elementos claves para el desarrollo económico, social y el mejoramiento de las condiciones de vida, bienestar individual y colectivos la educación de las personas se convierte en un asunto estratégico, siendo fundamental el desarrollo de ciertas competencias como la capacidad de pensar, la independencia intelectual y el aprendizaje autónomo.

Cada persona aprende conceptos y desarrolla destrezas de manera distinta y a ritmo diferente que otros de sus pares, la posibilidad de desarrollar estrategias, habilidades, técnicas requiere de la disposición permanente para aprender; los incesantes cambios de la sociedad y los cambios personales así lo exigen; son efectivas en la medida en que se contrasta con la realidad y se identifican las variables personales. Rué, (2009), señala que:

Si el objetivo es que los estudiantes desarrollen formas de ser correspondientes a un nivel superior de comportamiento, pero la práctica docente se organiza mediante estrategias, actuaciones y recursos de trabajo y de modalidades de evaluación cuyo potencial tan sólo pretende instruir, o incluso sólo adiestrar intelectualmente, el resultado es la desmoralización de quien se lo propone y una limitación de sus oportunidades para aquellos a quienes se dirige aquella propuesta. (p.34)

El aprendizaje autónomo es parte del aprender a aprender y para De la Fuente (2010) "ha tomado múltiples formas aludiendo a la misma capacidad: autonomía en el aprendizaje, saber tomar decisiones en situaciones múltiples para aprender, reflexionar sobre el propio aprendizaje, ser estratégico y experto aprendiendo, o aprendizaje a lo largo de la vida" (p.12). El aprendizaje autónomo es un método eficaz para adquirir y desarrollar ciertas habilidades personales, tales como la planificación de tareas y la verificación independiente de estas, la distribución de información para profundizar e identificar de los tema clave, la organización del tiempo y el aumento de la motivación para aprender a aprender. Para Bernardo (2011),

...la naturaleza de cada persona influye de forma muy particular en el proceso de aprender. El aprendizaje no puede reducirse a una característica, pues en él intervienen factores externos e internos, llamados factores afectivos-sociales y locus de control - responsabilidad del éxito o del fracaso de sus propias acciones. (p. 29)

En general, sobre ellos recae la responsabilidad que el aprendiz tiene frente a sus procesos y la forma como los sujetos son capaces de enfrentar lo que el contexto impone, exige y brinda. El aprendizaje es un proceso multifactorial y existen un conjunto de variables que

lo facilitan o que lo dificultan. Los profesores universitarios suelen centrarse en los factores cognitivos, los contenidos curriculares y en el rendimiento académico y pocas veces se consideran los factores socio-afectivos, fisiológicos, contextuales y ambientales que influyen en el aprendizaje.

En el aprendizaje autónomo el proceso de enseñanza según Martí (2000), tiene como objetivo "desarrollar conductas de tipo metacognitivo, es decir, potenciar niveles altos de comprensión y de control del aprendizaje por parte de los alumnos" (p.20). En este tipo de aprendizaje se espera que el alumno sea independiente y que autogestione su práctica, es decir, que sea capaz de autorregular sus acciones para aprender y alcanzar determinadas metas en condiciones específicas. De acuerdo con Arriola (2001), para apoyar el desarrollo de los procesos de autorregulación es necesario que los estudiantes aprendan a planificar, monitorear y valorar de manera consciente las actitudes y limitaciones con respecto a las demandas cognoscitivas de una tarea específica (p.45).

En este sentido es muy importante que el profesor compruebe si los estudiantes tienen claridad en las metas, en la estructura de la tarea, en el tiempo, recursos y lugar, para que los estudiantes puedan planear adecuadamente las acciones a emprender y elegir las estrategias más pertinentes, para así lograr la meta deseada. Un estudiante autorregulado se caracteriza por utilizar estrategias de alto nivel para dirigir y controlar su concentración en el cumplimiento de sus obligaciones académicas, para ello es necesario que el profesor utilice una enseñanza estratégica, implicando a que el profesor planea de manera estratégica y que la meta se enfoque en aprender a aprender. Este enfoque se aproxima al descubrimiento y a la construcción del conocimiento de manera comprensiva y significativa, guiando a los estudiantes en la ejecución y reflexión consciente de sus propios procesos de aprendizaje y en las estrategias que usa, en cómo, cuándo y por qué las usan, y qué resultados obtienen. La enseñanza estratégica implica para el profesor identificar acciones y procedimientos que favorezcan la apropiación y la integración del conocimiento de manera comprensiva y duradera, generando las condiciones para que el estudiante aprenda a aprender, es decir, debe planear, generar un ambiente propicio conducir y adecuar las actividades al grupo y evaluar el logro de las metas. La universidad tiene la responsabilidad de poner las condiciones para que quienes transiten por sus aulas aprendan a pensar de manera estratégica, abierta y flexible; de ayudar a los estudiantes a que sean capaces de aprender de forma efectiva, de enfrentar hábilmente el "cómo" exigido por el mundo de hoy, conformado por la tecnología y saturado de información, sin olvidar el ejercicio inteligente del "por qué".

## EMPODERAMIENTO DE LA EVALUACIÓN

El empowerment, es un término anglosajón que se traduce como potenciación o "empoderamiento", el mismo se basa en delegar poder y autoridad a los subordinados y transmitir el sentimiento de que son dueños de su propio trabajo, es además una herramienta utilizada tanto en la calidad total como en reingeniería procurando elementos para fortalecer los procesos que llevan a las empresas a su adecuado desarrollo. El empoderamiento permite que los empleados se sientan cómodos y tengan sentido de orientación, posesión y responsabilidad para poder adquirir las destrezas requeridas para el puesto. El empoderamiento, según Ávila (2003), es la asignación de autoridad y responsabilidad sobre las actividades definiendo estándares de excelencia, permitiendo la retroalimentación oportuna sobre el desempeño de los miembros del proceso, reconocer oportunamente los logros y crear confianza en el equipo.

Lo anterior se puede traducir para el ámbito educativo que se debe tomar en cuenta a las personas que poseen cargos de menor jerarquía representado en el docente y el estudiante porque empoderar significa delegar y confiar. En el ámbito educativo y en particular en la evaluación de los aprendizajes, los profesores deben delegar y confiar que sus estudiantes son responsables de su evaluación ya que la evaluación de los aprendizajes es un proceso mediante el cual se observa, recoge y analiza información relevante del proceso de aprendizaje de los estudiantes, con la finalidad de reflexionar, emitir juicios de valor y tomar decisiones pertinentes y oportunas para optimizarlo.

Optimizar el proceso de aprendizaje de los estudiantes conlleva a flexibilizar la evaluación dándoles a los estudiantes poder y autoridad para responsabilizarse y de conferirles el sentimiento de que son dueños de su propio trabajo, asignándoles tareas, trabajos mediante estrategias que le faciliten el logro de las metas u objetivos propuestos proporcionando la información y los conocimientos necesarios reconociendo los logros alcanzados. En la evaluación tradicional y extendida de evaluación sumativa, al poner atención en el resultado, obliga a utilizar procedimientos o pruebas sobre trabajo terminado, este procedimiento no es lo suficientemente flexible como para explicar las diferencias culturales que participan de la construcción del conocimiento y del aprendizaje. Además, son empleados, fundamentalmente, para establecer un orden entre los estudiantes, más bien que para determinar el nivel de comprensión de los mismos.

Flexibilizar la evaluación es empoderar hacia una evaluación auténtica enfatizando su nexo con la realidad, es decir, integrando y coordinando conocimientos, habilidades y actitudes en la solución de problemas en contextos reales y significativos. Gulikers et. al (2005) argumentan que lo que hace auténtica la evaluación es justamente la evaluación basada en tareas reales (p. 510), lo cual resulta un condicionante para lograr el desarrollo de competencias, enseñar y aprender el planteamiento y la resolución de problemas cotidianos implicando una serie de saberes que un estudiante o un conjunto de estudiantes ponen en acción para dar respuestas pensadas, sentidas, efectivas y actualizadas a las demandas de un entorno complejo y cambiante, enmarcándonos en un nuevo discurso evaluativo que según Ahumada (2005) apunta hacia la auto y coevaluación, privilegiando indiscutiblemente los aprendizajes logrados por los estudiantes y los procesos de aprender a aprender (p.26).

Este nuevo discurso evaluativo requiere que el profesor vaya dejando las prácticas que apoyan la heteroevaluación y las sustituya por otras que permitan que sea el estudiante el que evalúe sus propios aprendizajes, o sean sus pares los que entreguen información sobre sus logros esto hace que el estudiante empodere la evaluación con responsabilidad.

Hoy en día, investigadores como Ahumada (ob.cit.) suelen dar mayor relevancia a la evaluación de los procesos de aprendizaje que a los resultados mismos, ya que consideran clave el desarrollo de ciertas capacidades y habilidades de pensamiento, la comprensión profunda y global de los contenidos curriculares y, sobre todo, su relación con la vida real. Esta concepción exige el desarrollo de una evaluación individualizada y multidimensional que se contrapone a la concepción didáctica vigente, centrada en una enseñanza grupal y estandarizada.

## CONCLUSIONES

La sociedad ha evolucionado de forma distinta a través del tiempo, de manera lenta durante la edad media y un cambio más rápido durante la revolución industrial, pero el cambio más diverso y dinámico se gesta durante la sociedad de la información con los avances de las tec-



nologías de la comunicación e información y sigue hoy día con la sociedad del conocimiento. Los cambios actuales exigen dinamismo e innovación en las instituciones de educación superior porque el aprendizaje no se concibe como acumulación de contenidos, sino desde la óptica de aprender a aprender y esto sólo se consigue desde un aprendizaje autónomo.

Este aprendizaje autónomo requiere compromiso y responsabilidad por parte de los estudiantes y nuevas estrategias de los profesores para que el aula sea dinámica e innovadora, donde el estudiante, al responder por su aprendizaje, se empodera de la evaluación al autoevaluarse y reconocer las sugerencias de sus compañeros para mejorar su aprendizaje. El empoderamiento de la evaluación es un reto tanto para estudiantes como para los profesores pero determina una evaluación auténtica que asegura un aprendizaje profundo basado en situaciones reales donde la evaluación es formativa, continua, compartida y, en menor grado, intensidad, idoneidad y relevancia la evaluación terminal y sumativa.

Conclusión, el empoderamiento de la evaluación desde un aprendizaje autónomo es hacer más conscientes a los estudiantes de cuál es su nivel de habilidades, actitud, creatividad y conocimientos, de cómo resuelven las tareas y de cuales puntos fuertes deben potenciar y qué puntos débiles deben corregir para enfrentarse a situaciones de aprendizaje futuras. Para el profesor el aprendizaje autónomo implica mayor dedicación la cual, en ocasiones, puede ser superior a las posibilidades reales del mismo, por lo que es recomendable ajustar bien los momentos, escoger los instrumentos apropiados y establecer rúbricas sencillas y válidas para llevar a cabo cada una de las evaluaciones.

## REFERENCIAS

- Ahumada, P. (2005). *La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*. Núm. 45. Viña del Mar, Chile: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Arriola, A. (2001). *Relación entre estrategias de aprendizaje y autorregulación*. Tesis de grado. México: Universidad Iberoamericana, Ciudad de México.
- Ávila, R. (2003). *Empoderamiento*. Recuperado: <http://www.monografias.com>.
- Bain, K. (2006): *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. España: Publicaciones de la Universidad de Valencia. Universidad de Valencia.
- Bañales, G. (2011). *Introducción a la evaluación auténtica*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, Volumen XVI N° 51. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Barberà, E. (2006). *Aportaciones de la Tecnología a la e-Evaluación. Revista de Educación a Distancia (RED)*. Núm. Monográfico VI. España: Publicaciones Universidad Abierta de Cataluña.
- Bernardo, M. (2011). (Coord.). *Aprendizaje autónomo: orientaciones para la docencia*. México: Dirección de Publicaciones de la Universidad Iberoamericana.
- Boud, D. y Falchikov, N. (2007). *Rethinking Assessment in Higher Education. Learning for the longer term*. (eds.) Londres: Routledge.
- Coronel, M (2007). *Reflexiones sobre la evaluación de materias de humanidades. La evaluación de los estudiantes en la Educación Superior*. España: Editorial Servei de Formació Permanent. Universidad de Valencia.
- De la Fuente, J. (2010): *Estrategias metodológicas y de evaluación para promover la competencia para aprender a aprender*. Aula de Innovación Educativa no. 192
- DeSeCo (2005): *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo*. Recuperado en: <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248>.
- Fandiño, Y. (2011). *La educación universitaria en el siglo XXI: de la sociedad de la información a la sociedad del conocimiento*. Revista Iberoamericana de Educación, N° 55, Vol.3. Bogotá, Colombia. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de La Salle.
- Gulikers, J., Bastiaens, T. y Kirschner, P. (2004). *Perceptions of authentic assessment. Five dimensions of authenticity*. Educational Technology Research & Development, N°52, Vol.3.
- Martí, E. (2000). *Metacognición y estrategias de aprendizaje. El aprendizaje estratégico. Aula siglo XXI*. Madrid. España: Santillana.
- Mateo, J y Martínez F. (2008). *Evaluación Alternativa de los Aprendizajes*. Barcelona. España: Octaedro.
- Molina, J. y Vallejo, M. (2014). *La evaluación auténtica de los procesos educativos*. Revista Iberoamericana de Educación. Año 2014, N. ° 64 (Monográfico). Editores Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, OEI.

- Montero, M. (2003). *Teoría y práctica de la psicología social comunitaria. La tensión entre sociedad y comunidad*. Buenos Aires. Argentina:Paidós.
- Nicol, D. y Macfarlane, D. (2006). *Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice*. Studies in Higher Education, Vol.31 N° 2.
- Rué, J. (2009). *El aprendizaje autónomo en la universidad*. Madrid. España: Narcea.
- Seminara, S. y Del Puerto, S. (2014). ¿Es posible una evaluación más rica a nivel universitario? Revista Iberoamericana de Educación. Año 2014, N. ° 64 (Monográfico). Editores Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, OEI.

**PSICOLOGÍA DE LA GESTALT RELACIONADA AL APRENDIZAJE, COMPRESIÓN Y  
UTILIZACIÓN DE LAS NORMAS Y TÉCNICAS DEL DIBUJO DE INGENIERÍA  
DE LA UNIVERSIDAD DE CARABOBO**  
**GESTALT PSYCHOLOGYRELATED TO LEARNING, COMPRESSION AND  
USE OF TECHNICAL STANDARDS AND ENGINEERING DRAWING  
UNIVERSITY OF CARABOBO**

\*Ing. Neyda Severian

Correo: neydaseve@gmail.com

\*\*Ing. Lin Hurtado

Correo: lin.hurtado@gmail.com

**Facultad de Ingeniería  
Universidad de Carabobo**

---

\* Docente Ordinario. Dibujo I y Dibujo II. Facultad de Ingeniería Universidad de Carabobo, Departamento de Dibujo. Valencia, Carabobo, Venezuela.

Ingeniero Mecánico. Universidad de Carabobo, Especialista en Tecnología de la Computación para la Educación FACE Universidad de Carabobo (UC), Coordinadora General de Proyectos de DIMAI UC. Miembro principal del Consejo Técnico de Diseño curricular de Ingeniería UC.

\*\*Docente Ordinario. Dibujo I y Dibujo II. Facultad de Ingeniería Universidad de Carabobo, Departamento de Dibujo. Valencia, Carabobo, Venezuela.

Ingeniero Mecánico. Universidad de Carabobo, Especialista en Tecnología de la Computación para la Educación FACE Universidad de Carabobo (UC), Directora de los Estudios Básicos de la Facultad de Ingeniería UC, representante curricular de la Facultad de Ingeniería UC.

---

**Sección:** artículo

### **Resumen**

El presente artículo tiene como propósito establecer la importancia del sentido visual en el aprendizaje del dibujo de ingeniería. Partiendo del supuesto que lo que se aprende es producto de las leyes de organización perceptual, con base en los aportes de la Teoría Gestalt o de la forma. La metodología aplicada se fundamentó en un estudio de naturaleza teórico documental, mediante la revisión de fuentes bibliográficas de las principales leyes de la percepción, tomando como fundamento transversal la Ley de Contornos de la Gestalt, a fin de establecer la relación entre esta ley y el aprendizaje del dibujo, concluyendo que las traducciones y reconstrucciones cerebrales son fundamentales en la interpretación del que ejercita el conocimiento, para transformar los procesos de razonamiento y trascender en este de manera tal que empleando afinidades, simbolismos e interconexiones podamos acercarnos al actual paradigma de aprender a aprender las cuales son base del dibujo.

**Palabras Clave:** Aprendizaje, Percepción, Gestalt, Dibujo.

**Recibido:** Febrero 2015

**Aprobado:** Abril 2015

## ABSTRACT

This paper wants to establish the importance of the visual sense in learning engineering drawing. Under the assumption that what is learned is a product of the laws of perceptual organization, based on the contributions of Gestalt theory or form. The methodology is based on a theoretical study mainly based on the Law of Contours Gestalt, seeking to establish the relationship between this law and learning drawing, concluding that brain translations and reconstructions are essential in the interpretation of exercising knowledge, to transform the processes of reasoning and transcend this so that employing affinities, symbolisms and interconnections can approach the current paradigm of learning to learn which are the basis of the drawing.

**Keywords:** Learning, Perception, Gestalt, Drawing.

## Introducción

La acepción de psicología estriba en el estudio del comportamiento humano y los procesos mentales del individuo, ésta indaga en conceptos como la percepción en un primer orden y además en los restantes procesos básicos del pensamiento. Una de las psicologías que describe cómo el individuo percibe los componentes visuales es la denominada "Teoría Gestalt" enmarcada en la percepción visual, cuyo surgimiento data de principios del Siglo XX en Alemania. Siendo su principal reto explicar el proceso mediante el cual el ser humano es capaz de reconstruir y representar adecuadamente el mundo visual.

Desde esta perspectiva, la acción de discriminar, estructurar e interpretar es fundamental para dar significado a la información que recibe el ser humano, por lo que el sentido visual genera los conflictos más rigurosos, debido a que se fundamenta en la percepción de las formas del espacio y se extiende a la representación sobre el plano mediante procesos mentales cognitivos. Es por ello que las consideraciones de la Gestalt en el aprendizaje, sus postulados y principios se hacen relevantes en el área del dibujo y la ingeniería, debido a la constante necesidad de representar objetos en el plano y brindar a través de éste información para su construcción, mediante la aplicación de métodos y normas.

La representación gráfica fluctúa en el continuo dilema del conocimiento racional de los objetos y la captación visual de los mismos; entre representar las cosas "como son" o como "se ven", entre la presentación de estímulos y sensaciones, y los resultados obtenidos por la percepción. Esto conlleva a que las formas físicas de los objetos disputan con las formas proyectadas como un todo en la representación de los mismos; por ejemplo, los objetos de área transversal circular, como ruedas y anillos, rara vez se ven como círculos, por lo general se ven en forma elíptica pero se perciben como círculos. Ésta concepción de la forma, engloba al dibujo en la importancia de cómo percibimos las mismas, aparte del conocimiento técnico que la representación requiere, para recrear de forma automática y sensitiva la información que un ingeniero plasma en sus proyectos y entender éstos datos observables.

Para entender los datos observables la teoría psicología de la Gestalt orientó los esquemas del pensamiento con la organización y reestructuración de la percepción en la comprensión de significados, prevaleciendo las reglas en el aprendizaje, en comparación con la memorización, ejemplo: antes de "b" va m. Al respecto los teóricos de la Gestalt consideran que dichas teorías son aplicables al aprendizaje con implicaciones prácticas, orientando sus estudios a cómo el sujeto elabora soluciones posibles a un problema, como un proceso de

organización de los elementos a partir de una organización estructural, desarrollado en el plano de la percepción; estableciendo la necesidad de plantear las situaciones con una visión global a través de sus teorías.

En este orden de ideas, es la representación visual el principal apoyo en la asimilación de los procedimientos y técnicas del dibujo requerido en la carrera de ingeniería. El aspecto visual fundamentado en las representaciones gráficas, constituyen el sustento principal del proceso de aprendizaje cognitivo de la instrucción técnica y metodológica que implican las normas de dibujo, fundamentándose dicha teoría en un conjunto de leyes que estructuran el proceso cognitivo que se realiza cuando se decodifica el mensaje.

Considerando los fundamentos de la teoría Gestalt en el aprendizaje, el objetivo del presente artículo es manifestar la aplicación de ésta relacionada al aprendizaje, comprensión y utilización de las normas y técnicas de dibujo de ingeniería, como operaciones que se realizan procesando la información por medio del cerebro. Para lograr dicho objetivo realizó una revisión bibliográfica de la psicología de la Gestalt, sus postulados, teorías a fin de establecer la relación de la misma y el aprendizaje del dibujo en ingeniería.

### **Teoría de la Gestalt postulados y principios**

Los filósofos y psicólogos han tenido diferentes conceptos de la percepción con, valga la redundancia, perspectivas o posturas divididas; la nativista, definida como una reacción intuitiva e innata y el empirismo, concebida como fruto del aprendizaje y acumulación de experiencias. Existe también la postura mantenida por los filósofos de la Gestalt, fundamentada en la denominada organización sensorial, la cual pretende establecer un puente entre la representación del conocimiento y lo que se observa. Lo cual se produce de forma espontánea y es una característica del sistema nervioso central. Los principales teóricos gestaltistas Köhler, K. Koffka, Lewin, y Wertheimer, exponen que "la realidad psíquica es unitaria, y por ello únicamente comprensible si se la enfoca en su conjunto estructural" (Roca, Mülberger, Tortosa, Pastor, Civera 2002, p. 59). Declarando insuficiente la psicología de los elementos y abordando una psicología de los conjuntos, de las estructuras y de las formas. Sus fundamentos se orientaron en que las estructuras globales pueden presentar una articulación interior de partes o miembros que tienen funciones determinadas en el todo.

Para los gestaltistas, los objetos se perciben como un todo, es decir, que nosotros vemos un acontecimiento como un todo que va adquiriendo significado en el contexto que se presente, no es algo aislado. Destaca el concepto de insight o aprendizaje por comprensión súbita del problema y supone que para percibir, debido a que es un aprendizaje de búsqueda de solución de problemas, no se necesita de la experiencia almacenada. En consecuencia a ello, para los gestaltistas, "...Los individuos organizan al mundo imponiendo formas; esta idea la extienden no sólo a terreno de la percepción, sino también al del pensamiento, sosteniendo que "pensar supone organizar los elementos de un problema en una totalidad nueva". (Mondragón, 2003, p. 28)

En base a lo expuesto la psicología de la Gestalt parece tener solo un postulado fundamental, que se relaciona con su nombre. Lo cual da origen a la frase más conocida de la Gestalt "el todo es mayor o diferente que la suma de sus partes" (Köhler, W, 1959). Se trata del postulado sobre las relaciones entre las partes y el todo: "el todo domina las partes y constituye la realidad primaria, el dato primario de psicología".

Destacando que la correspondencia que se establece entre una parte y la totalidad de la forma no se mantiene cuando esa parte se traslada a otro conjunto, citando que: "una parte en un todo es algo distinto a esa parte aislada o en otro todo". (Köhler, W, 1959).

El principio más relevante de los gestalistas es el de *pregnancia* (*Pragnanz*) que constituye la organización de los elementos, éste considera que la organización reduce posibles ambigüedades o efectos distorsionadores, tendiendo siempre a buscar la mayor simplicidad durante la actividad mental de abstracción a través de una actividad mental que organice los elementos de forma coherente. Estos principios y leyes de la Gestalt se reducen a reglas que explican la percepción, las cuales fueron creadas por Max Wertheimer, (Wertheimer ,1912) a saberse:

- Ley de la proximidad.
- Ley de similitud.
- Ley de cierre.
- Ley de simetría.
- Ley de la buena comunicación.

Normalmente, los ejemplos visuales que se derivan de éstas leyes, suelen ser formas planas y pegadas como proyecciones sobre el plano, y esto lo imputa Gibson cuando aborda en 1950 la percepción visual del espacio y de la realidad física de la profundidad, relación fundamental de esta psicología con el dibujo. Donde se analizarán los elementos básicos, simples y planos que utilizan los teóricos de la Gestalt y, partiendo de ellos, se aplicarán al espacio perceptual del mundo tridimensional, relacionados con nuestras experiencias de cátedra.

### **La Gestalt y el aprendizaje del dibujo de ingeniería.**

La columna vertebral de las artes visuales radica en definir la forma, es por esto que el dibujo representa una rama primordial en las escuelas de arte, arquitectura y por supuesto en ingeniería. En estas áreas la mayor parte del aprendizaje organizado ocurre principalmente a través del sistema visual. Este sistema perceptivo nos permite tener una visión espacial, capacidad de percepción para las formas espaciales, fundamental para comprender la geometría descriptiva y el dibujo técnico industrial, cuyo propósito principal es representar en el plano las formas materiales del mundo y hacer posible la construcción y entendimiento de éstas. Por lo cual la percepción visual está particularmente en constante análisis de la información percibida.

Para el aprendizaje del dibujo de ingeniería el proceso de percepción se carga de complejidad, debido a que acercarse o entender la relación entre el espacio y el plano requiere un considerable nivel de abstracción la cual se da de manera activa y con un componente marcadamente subjetivo por parte del docente, donde este último tiene resistencia a comprender la manera en que funciona el sistema perceptivo de los estudiantes para incorporar, procesar y seleccionar la información para la final solución al problema de estudio. Gibson en su obra *Fundamentos del Aprendizaje*. Cita "Travers expresó que la esencia del aprendizaje perceptivo extraer gradual y lentamente, la información necesaria para establecer una diferenciación." (Gibson, 1969). En este sentido el aprendizaje del dibujo técnico, requiere dominar la ciencia de percibir la realidad para luego plasmarla en planos que contendrán toda la información necesaria y suficiente para la fabricación y/o construcción de elementos que le componen.

En el dibujo de ingeniería el estudiante dedica su atención, aplicando los sentidos, percepción y abstracción, hacia el objeto que se está estudiando, a fin de estructurarlo según la realidad. En esta etapa el observa el objeto, obteniendo información en cuanto a su forma, tamaño y funcionamiento. Esta información es necesaria para representar el objeto en el plano, donde se utiliza el método de la proyección ortogonal y, se ameritan diferentes vistas

que conforman el objeto, estudiadas como sistemas individuales; constituyentes de un todo; por lo cual requieren establecer que éstas partes o vistas son partes del todo. Esta constituye una de las tantas formas de manifestación de la teoría psicológica de la Gestalt en el aprendizaje del dibujo.

### **Aprendizaje, comprensión y utilización de las técnicas y normas del dibujo de ingeniería por medio de la Gestalt**

Es inherente a la ingeniería la representación gráfica, la representación tridimensional, el estudio gráfico de los cuerpos en el espacio, la distribución del espacio. La información contenida en estas representaciones describe la forma y dimensiones, a la vez explican las relaciones que se dan entre los componentes del todo; por ejemplo la representación de los ensamblaje; y describe relaciones del todo con el entorno; representación de accionamientos y fabricación. Todo esto se transmite a través de normas, códigos, símbolos, técnicas y procedimientos de carácter gráfico.

Basando lo expuesto anteriormente en los principios fundamentales de la Gestalt, donde postulan que el aprendizaje es una función de la manera en que el organismo estructura la situación total del problema y entendiendo una Gestalt como una “pauta organizada” o “configuración”, y apuntando con ello a la idea de un todo organizado, en contraste con un conjunto de partes. (Wertheimer, 1912). En este sentido la persona tiende a agrupar las cosas de su espacio vital en su campo perceptivo de una manera organizada que se caracteriza por la simplicidad, la estabilidad, la regularidad y la simetría. El organizar la percepción de la forma es un proceso psicológico en la forma como el observador ve su ambiente físico.

El dibujo de ingeniería requiere por parte del estudiante especial atención en la imagen, comprender el significado de esta es lo que permite recuperar con mayor facilidad las partes del mismo (detalles), ya que dentro de la imagen percibida hay una sumatoria de elementos que son las partes. Al respecto la teoría gestalista supone que “Las formas son como campos de fuerzas y existiría un isomorfismo entre el mundo físico y las formas mentales” (p. 64)

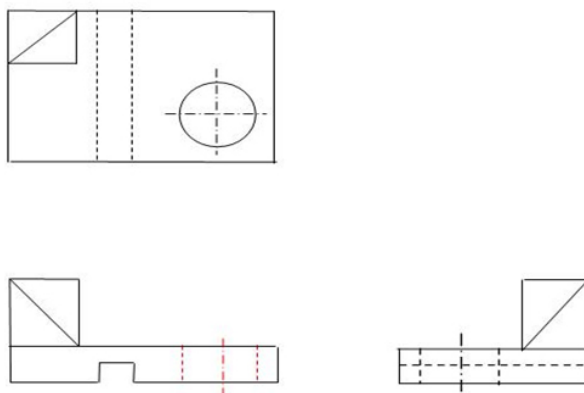
En este sentido para comprender y asimilar las técnicas y normas del dibujo es necesario abstraer el todo a representar del espacio, es por ello que las leyes de organización perceptiva son fundamentales en la comprensión de lo que percibimos del espacio, profundidad, fondo, similitud, constancia, color, etc. Al respecto, la normalización relativa al dibujo, se fundamenta en unificar la percepción del espacio, relacionando criterios a fin de facilitar los trazados gráficos y simplificar la lectura e interpretación de los planos por personas distintas a las que realizaron el plano original, para lograr la universalidad en la aplicación de éstas. Por lo cual para realizar los planos, es necesario que se empleen las mismas técnicas, de tal manera que cualquier persona independientemente del lugar donde se encuentre pueda interpretar de la misma manera un mismo plano.

Al respecto presentar las normas y técnicas del dibujo de ingeniería apoyado en las leyes de la Gestalt, desarrolla un razonamiento inductivo y analógico; por lo tanto no podemos representar, bajo ninguna técnica y norma, un objeto que no comprendemos, donde la teoría de la Gestalt subraya que, para facilitar el aprendizaje, el material debe ser asimilado por comprensión o por integración con materiales aprendidos con anterioridad. Para que lo aprendido pueda ser recordado fácilmente, debe ser integrado a una unidad cognitiva, es decir, debe ser “comprendido”.

Pero ¿Cómo contribuyen las leyes de la Gestalt en el aprendizaje del dibujo de ingeniería?: Los estudiantes sin información previa, encuentran dificultades para comprender los dibujos de un objeto en un plano de construcción, como el presentado en la figura 1.



**Figura 1: Plano de construcción de un objeto.**

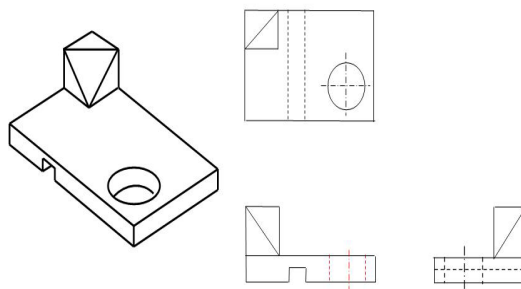


**Fuente:**Autor.

La mayor dificultad la hallan en la distribución de las vistas, debido a que las entienden como aisladas o separadas del todo, lo que hace necesario emplear una isometría o la representación espacial del objeto, como el todo para asociar lo mostrado. En virtud a lo anterior, la Gestalt gestiona, dentro de una totalidad no inserta sino estructurada en sus elementos una demanda de la organización del campo de la percepción del aprendizaje; cuya dinámica se encuentra en el todo; ésta interrelación con el objeto percibido, remite a una necesaria consideración de que dicho objeto ha de representar para el sujeto una “buena forma”, o Ley de Pragnanz, la cual es fundamental en el dibujo al momento de plantear un ejercicio, ya que el hecho de organizar los objetos mediante su forma, tamaño y uso, permite tener una idea concisa y explícita de lo que le caracteriza.

En este sentido al organizar el todo con las vistas del mismo, se establece en el estudiante un valor significativo de las vistas mostradas del objeto, consolidando la bidireccionalidad objeto-vistas. Ver figura 2

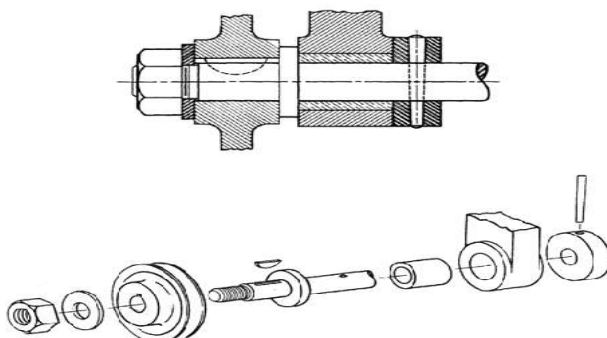
### Figura 2: Relación objeto-vista



**Fuente:**Autor.

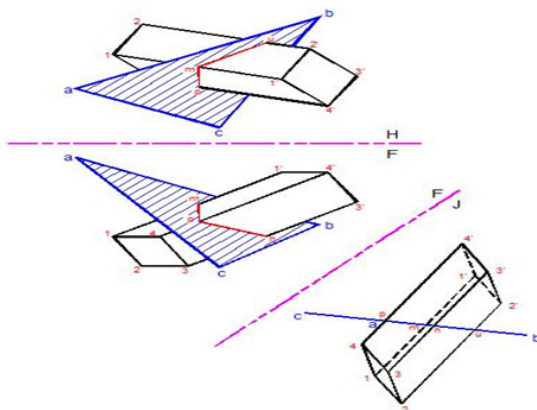
La *ley de proximidad* es considerada por los gestalistas como uno de los más importantes criterios para realizar el trabajo de abstracción. La variable distancia entre los elementos permite llevar a cabo la organización perceptual. Kohler (Gondra 1996, p.496). Los elementos próximos tienden a ser vistos como constituyendo una unidad antes que los elementos alejados. Wertheimer (Kannizza 1986, p.30). Esto es prioritario en la representación y percepción de los conjuntos armados de un objeto en el dibujo de planos de fabricación y ensamble. Ver figura 3.

### Figura 3: Conjunto armado e isometría explotada



La *ley de similitud* es otro criterio aplicado en la construcción de representaciones psíquicas. Es la búsqueda de la homogeneidad. La información que es repetida con mayor frecuencia es predominante de la poco frecuente o difusa. Esta similitud es indispensable en la metodología de representación de vistas en la geometría descriptiva, debido a que se requiere ubicar los elementos proyectados en el sistema de representación y la similitud apoya dicha ubicación espacial. Ver figura 4.

**Figura 4: Metodología de Geometría Descriptiva.**



**Fuente:** Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD.

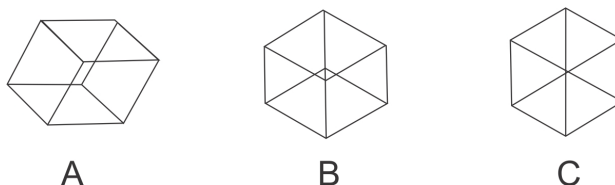
La *ley de cierre* contribuye a la conformación del concepto de contorno, dando la capacidad de entender la totalidad de la forma con tan solo percibir parte de ella. Autores como (Katz, 1967, p. 45) interpretan que la información que contribuya a formar una percepción de superficie resulta importante. Esta ley refleja el fundamento de la delimitación de los contornos en el dibujo arquitectónico, el cual se basa en la distribución del espacio en una superficie para su habitabilidad. Ver figura 5.



**Figura 5:** Planta arquitectónica de una vivienda

La *ley de simetría* es importante para construir buena forma sobre el plano. Es un elemento perturbador cuando las formas sugieren espacio tridimensional. H. Kopferman publicó en 1930 un interesante trabajo usando figuras semejantes al cubo de Necker, que provocaban formas tridimensionales cuando son asimétricas, y se quedan planas cuando tienen buenas formas simétricas, y ello se cumple tanto en el conjunto como en sus partes desglosadas (Wertheimer ,1912) . En este sentido esta ley permite realizar en el dibujo efectos espaciales en el plano. Ver figura 6.

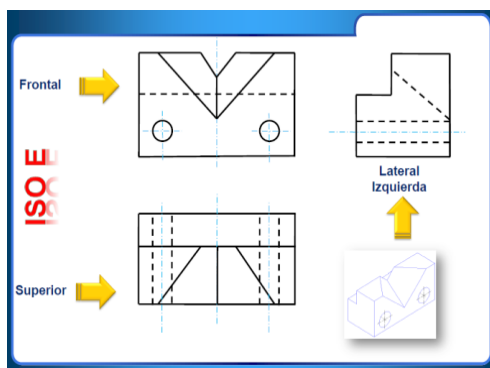
**Figura 6:** Percepciones de los cubos de acuerdo a su simetría.



**Fuente:**Autor.

La *ley de la buena comunicación*, los elementos tienden a agruparse de manera que se haga el mínimo cambio o discontinuidad. Aquellos elementos que tienen la misma dirección se perciben de forma seguida, además de mantener la misma dirección del objeto o elemento. Es decir, percibimos más fácilmente algo formado por elementos continuos que algo que por el contrario, esté realizado a base de elementos interrumpidos y discontinuos (Wertheimer ,1912). Fundamental para el paralelismo requerido en el dibujo de proyección, basado en la correspondencia lineal de las dimensiones en el sistema de representación, ver figura 7.

**Figura 7:** Proyección ortogonal (sigue una misma dirección perpendicular al plano de proyección)



## **Análisis del estudio**

Con el estudio de la Teoría Gestalt y sus principios de percepción visual, puede decirse que su conocimiento constituye el alfabeto básico del lenguaje visual. Desprendiéndose una necesidad urgente de revisar las directrices pedagógicas en el aprendizaje del dibujo de ingeniería, a fin de aplicarlas y someterlas al análisis de los diferentes principios que constituye la Gestalt. Siendo que se tiene la acepción de que la percepción representa un proceso de formación estructurado de representaciones mentales esta es la manera óptima de estructurar el abordaje conceptual. Basado en los resultados de las experiencias obtenidas en las asignaturas Dibujo I y Dibujo II de la Facultad de Ingeniería en la Universidad de Carabobo; queda en evidencia que es tarea de la percepción facilitar la abstracción mediante las cualidades definitorias de las características esenciales de la realidad externa.

El estudio de las leyes de la Gestalt, fundamentado en la pregnancia, puede apoyar el aprendizaje del dibujo, ya que ésta se encarga de describir los criterios con base en el sistema perceptual seleccionando información relevante y agruparla en la mayor armonía posible, permitiendo ampliar la facultad para percibir el campo espacial y la de organizar elementos en orden a la solución creativa, características básicas en el dibujo de ingeniería.

La concordancia de los principios expuestos con las aplicaciones intuitivas en el dibujo de ingeniería, coincide con los conceptos compositivos que maneja el docente, concediéndole protagonismo a la didáctica trivial acercándose a la percepción visual deseada, y al estado emocional propuesto.

Queda abierto el argumento para que las leyes y principios que hemos expuesto, sean observados y descubiertos en la asignatura, sirviéndose de claves interpretativas para profundizar, con ayuda del conocimiento científico, en ésta área tan perceptiva como son las representaciones gráficas.

## **CONCLUSIONES**

El estudio consolida la importancia de la percepción en el aprendizaje, no solo del dibujo sino del mundo exterior, basado en concepción de éste el cual se constituye en la psiquis. Concluyendo que las traducciones y reconstrucciones cerebrales son fundamentales en la interpretación del que ejercita el conocimiento, por lo cual la información es el insumo principal del mismo proporcionándole valor en los cambios de los paradigmas actuales de aprender a aprender, en tal sentido, hay que empezar por extender nuestros procesos de razonamiento, más allá del foco de las cosas, entidades o eventos, empleando afinidades, simbolismos e interconexiones y el dibujo de ingeniería facilita esta posibilidad continuamente y además fija el precedente para que sea un proceso natural y continuo en la formación del estudiante de ingeniería.

## REFERENCIAS

- Gibson, E. J. (1969) Principles of Perceptual Learning and Development.
- Gondra, J. M. (1996). La psicología moderna. Bilbao: DescleeBrouwer.
- Kannizza, G. (1986). Gramática de la visión. Buenos Aires: Paidós.
- Katz, D. (1967). Psicología de la forma. Madrid: Espasa-Calpe.
- Kohler, W.(1959).Gestalt Psychology: An introduction to new concepts in modern psychology. New York: Liverright, 1947; NY:NAL, 1959.
- Mondragón, L. (2003). Revista Xictli, Vol. 51, julio-septiembre.
- Roca, Mülberger, Tortosa, Pastor, Civera, (2002) La psicología en la primera mitad del siglo XX, Editorial UOC.
- Wertheimer, M. (1912). Estudios experimentales sobre la visión del movimiento.
- Zeitschrift der Psychologie, 61, 161-265. Versión en español: Sahakian, W. S. (1968). Historia de la psicología. México: Trillas.

**ACTUACIÓN DEL DEFENSOR ESCOLAR EN LA PROTECCIÓN DEL NIÑO,  
NIÑA Y ADOLESCENTE**  
**DEFENDER IN SCHOOL PERFORMANCE CHILD PROTECTION,  
AND ADOLESCENTS**

\*Ginoid Nazareth Franco Sánchez  
**Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas**  
**Universidad de Carabobo**

---

\*Profesora Contratada de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas de la Universidad de Carabobo, adscrita a Cátedra de Derecho Civil IV. Abogada (2006), Cursante de la maestría en Investigación Educativa (FaCE-UC). Miembro activo de la Asociación para el Avance de la Ciencia (ASOVAC). Investigadora acreditada en el Programa de Estímulo al Investigador e Innovador (PEII).

---

**Sección:** Artículo

**RESUMEN**

La Ley Orgánica de Protección del Niño, Niña y Adolescente (LOPNNA) crea un Sistema Rector el cual está formado por el Ministerio Público, Consejo de Protección, Tribunales y hace especial referencia a las Defensorías de Niños, Niñas y Adolescentes. De igual forma, el entonces Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, a través de la Resolución N° 447 crea las Defensorías Educativas de Niños, Niñas y Adolescentes, con el objeto de defender y promover los derechos y garantías de la población infantil y juvenil en todo el ámbito educativo del país. Es por ello que, en aras de una mejor comprensión de las Defensorías Escolares se realizó una investigación documental que tuvo como objetivo Analizar la actuación del Defensor Escolar en el Municipio "Carlos Arvelo" del Estado Carabobo en la Protección del Niño, Niña y Adolescente. Finalmente las conclusiones arrojaron que el defensor escolar es una figura importante dentro del ámbito educativo para la garantía de los derechos de los niños, niñas y adolescentes.

**Palabras Clave:** Defensor escolares, resolución de conflictos, espacios educativos, protección del niño.

**Recibido:** Febrero 2015

**Aprobado:** Abril 2015

**ABSTRACT**

The Organic Law on Protection of Children and Adolescents (LOPNNA) creates a Rector System which consists of the Public Prosecutor Protection Council, Courts and makes special reference to the Defenders of Children and Adolescents. Similarly, the then Ministry of Education, Culture and Sports, through Resolution No. 447 created the Education Ombudsman for Children and Adolescents, in order to defend and promote the rights and guarantees of children and young people throughout the education sector of the country. That is why, for the sake of a better understanding of the School Ombudsman documentary research that

aimed to analyze the performance of the School Ombudsman in the Municipality “Carlos Arvelo” state Carabobo on Protection of Children and Young was performed. Finally the findings showed that the school advocate is an important figure within the educational environment to guarantee the rights of children and adolescents .

**Keywords:** school Defensor, conflict resolution, education spaces.

## Introducción

A nivel mundial a lo largo del siglo XX se realizaron esfuerzos para ampliar, garantizar y proteger los derechos fundamentales de los niños, niñas y adolescentes quienes por sus características evolutivas se veían vulnerados en sus derechos tales como trabajo forzoso, explotación, prostitución, abandono y exclusión todo ello dadas las condiciones de debilidad en las que se encontraban y continúan encontrándose frente al mundo de los adultos.

Frente a esta situación de vulnerabilidad el 20 de noviembre de 1989 se aprueba el tratado Internacional de las Naciones Unidas conocida como la Convención sobre los Derechos del Niño(CDN), la cual a lo largo de su articulado protege y garantiza el ejercicio de los derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales de todas las personas menores de 18 años de edad, independientemente de su lugar de nacimiento, sexo, religión, etnia, clase social, condición familiar, entre otros. Para ello, los Estados partes, entre ellos Colombia, Argentina, Costa Rica, Ecuador, México, entre otros; están obligados a velar por la aplicación de estos derechos de conformidad con su legislación nacional y las demás obligaciones que hayan contraído en virtud de los instrumentos internacionales pertinentes en esta materia. Todo ello, fundamentándose posteriormente en la doctrina de protección integral del Niño, Niña y adolescente.

## Doctrina de protección integral

La protección integral de acuerdo a Buaiz (citado por Córdova, 2014)

...es el conjunto de acciones, políticas, planes y programas que con Prioridad Absoluta se dictan y ejecutan desde el Estado con la firme participación y solidaridad de la Familia y la sociedad para garantizar que todos los niños, niñas y adolescentes gocen de manera efectiva y sin discriminación de los derechos humanos a la supervivencia, al desarrollo y a la participación, al tiempo que atienda las situaciones especiales en que se encuentran los niños individualmente considerados o determinado grupo de niños que han sido vulnerados sus derechos. (p.24)

Esta doctrina tiene como contenido fundamental el reconocer en los niños, niñas y adolescente la condición de sujetos plenos de derecho, lo que implica que ellos salen de un ámbito estrictamente privado de relaciones para emerger hacia lo público, adquiriendo centralidad la vigencia de sus derechos y garantías, siendo la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (1989) la que ha constituido la “base y piedra angular” de esta nueva doctrina, pues formaliza jurídicamente en el ámbito global un nuevo paradigma en la relación de la infancia con el derecho y obliga a los Estados a adecuar sus legislaciones nacionales a los postulados que contiene.

En el caso de Venezuela es importante realizar una breve mención sobre los niños, niñas y adolescentes los cuales bajo la vigencia de la Ley Tutelar del Menor (1980) no tenían voz, opinión, capacidad, garantías ni derechos, estaban denominados con el término “menor”, que era equivalente a “irregular”; esta situación cambia una vez que Venezuela ratifica la



Convención Internacional sobre los Derechos del Niño en el año 1990, asumiendo el Estado venezolano el compromiso de garantizar el bienestar social de la población infantil y juvenil estableciendo herramientas jurídicas como la Ley Orgánica de Protección del Niño, Niña y Adolescente (LOPNNA) y demás instrumentos legales.

Desde esta perspectiva, la actividad legislativa desarrollada en los últimos años forma una parte fundamental dentro del proceso de protección de dicha población, ya que ha resguardado la vigencia de sus derechos esenciales tal como lo plantea Migliaccio, (2001) al afirmar "la actividad legislativa nacional permite que la sociedad tome conciencia de la pertinencia del niño en la comunidad, de sus derechos frente a ella, así como sus deberes correlativos" (p.35). Lo cual significa entonces, que el objetivo principal de la ley es proporcionar a los niños, niñas y adolescentes el disfrute de sus derechos así como sus deberes, tal como lo estableció el legislador en la exposición de motivo de la LOPNNA (2007):

El sistema de protección estaría incompleto y del todo inoperante si el proyecto no contempla los mecanismos procesales, para exigir a instancias anteriormente mencionadas, el cumplimiento de los derechos consagrados es esta ley por ello ha previsto un conjunto de acciones y procedimientos tanto administrativos como judiciales.

Sobre estas consideraciones, a través de la LOPNNA (2007), se ordena la creación de órganos judiciales y administrativos que aseguren los derechos y garantías del Niño, Niña y Adolescente, mediante políticas, programas y acciones que propicien el cumplimiento de dicho objetivo. Dentro de este Sistema de Integral de Protección se encuentra en sede administrativa el Ministerio con competencia en la materia, los Consejos Nacionales y Municipales de Protección al Niño, Niña y Adolescente.

En ese marco, se crea el Programa Educativo Defensorías Educativas, con el fin de defender y promover políticas, planes y actividades de los derechos de todos los niños, niñas y adolescentes para lograr la articulación entre la Defensorías Educativas y las instituciones educativas.

### **Defensoría Escolar: Un Servicio Social-Educativo**

La defensoría escolar es un programa de servicio social dirigido a implementar acciones colectivas tendientes a promover y garantizar los derechos del niño, niña y adolescente a través del trabajo en equipo y la integración entre los actores que participan en ella familia, escuela y comunidad.

En este sentido, en la creación de la defensoría escolar se busca la articulación de la triada (familia, escuela, comunidad) con el propósito de fortalecer el conocimiento y la difusión de la LOPNNA (2007).

Entre los servicios a proporcionar por dicho programa se encuentran los siguientes: brindar orientación individual en caso de maltrato o derechos vulnerados a los niños, niñas y adolescentes en el ámbito educativo, apoyo interdisciplinario y detección de los casos que ameritan otros programas o servicios en las instituciones educativas, denunciar ante el Consejo de Protección o ante el Juez competente aquellos casos que ameriten imposición de medidas de protección o que constituyan infracciones de carácter civil, administrativo o penal.

De igual manera, intervenir en la defensa de los derechos de los niños ante instancias educativas, administrativas y/o comunitarias, promover y difundir los derechos de los niños, niñas y adolescentes, así como la educación para la autodefensa de los derechos, asistir a los niños, niñas y adolescentes para el logro de la continuidad escolar y velar por una educación de calidad para todos los niños, niñas y adolescentes; todo ello, lograra la materialización de lo consagrado en la doctrina de protección al infante y adolescente. Además de jornadas

permanentes en contra de la violencia escolar, conciliación y resoluciones de conflictos, difusión de los derechos y deberes de la población infantil.

En este sentido, el Programa de Defensores Escolares se iniciaría con un plan piloto el cual era crear una defensoría en tres Estados: Mérida, Caracas y Monagas. Posteriormente se crearían 24 defensorías en cada zona educativa correspondiente a cada Estado.

En su tercera fase, cada zona educativa le correspondería dirigir la creación de las defensorías a nivel municipal. No obstante, solo se logró la materialización de la creación de defensorías en los diversos municipios de cada Estado, coordinados siempre por la zona educativa respectiva en el caso específico del Municipio de Carlos Arvelo del Estado Carabobo objeto de análisis en esta investigación ya que en los otros municipios, no se concretó su puesta en marcha.

### **Base legal**

La creación de las Defensorías Escolares encuentra su sustento legal en documentos como la Convención Internacional del Niño, la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, Ley Orgánica para la Protección del Niño, Niña y del Adolescente y Resolución N° 447 del Ministerio Educación, Cultura y Deportes.

Al respecto, el artículo 78 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) señala:

Los niños, niñas y adolescentes son sujetos plenos de derecho, y estarán protegidos por la legislación, órganos y tribunales especializados, los cuales respetarán, garantizarán y desarrollarán los contenidos de esta Constitución, la Convención sobre los Derechos del Niño y demás tratados internacionales que en esta materia haya suscrito y ratificado la República. El Estado, las familias y la sociedad, asegurarán, con prioridad absoluta, protección integral, para lo cual se tomará en cuenta su interés superior en las decisiones y acciones que les conciernen. El Estado promoverá su incorporación progresiva a la ciudadanía activa y creará un sistema rector nacional para la protección integral de los niños, niñas y adolescentes. (p.52)

Esto implica, la exigibilidad jurídica de la responsabilidad del Estado de prevenir y procesar, por las vías jurídico-administrativas previstas en la ley, con efectividad y oportunidad las violaciones a los derechos de los niños, niñas y adolescentes, de modo que ellos puedan demandar y obtener de las autoridades e instancias públicas y privadas la tutela de sus intereses. Es por ello, en el ámbito administrativo la LOPNNA (2007) en su artículo 201 contempla:

La Defensoría de Niños, Niñas y Adolescentes es un servicio de interés público que en cada municipio debe ser organizado por la Alcaldía y, de acuerdo con su población, deberá contar con más de una Defensoría. Así mismo, las Defensorías de Niños, Niñas y Adolescentes pueden ser organizadas por la sociedad, a saber: consejos comunales, comité de protección, asociaciones, fundaciones, organizaciones sociales o por cualquier otra forma de participación ciudadana. El Estado deberá adoptar las medidas necesarias para fortalecer las Defensorías de Niños, Niñas y Adolescentes creadas por la sociedad.

En base a ello, las Defensorías de Niños, Niñas y Adolescentes tienen como objeto promover y defender los derechos y garantías de los niños, niñas y adolescentes; cada Defensoría tendrá un responsable a los efectos de LOPNNA (2007) quien debe cumplir con los requisitos establecidos en el artículo 207:

- a) Reconocida idoneidad moral.
- b) Edad superior a veintiún años.

c) Residir o trabajar en el municipio.

d) Formación profesional relacionada con niños, niñas y adolescentes o, en su defecto, experiencia previa en áreas de protección de los derechos de niños, niñas y adolescentes o en áreas afines.

e) Aprobación de un examen de suficiencia en el conocimiento del contenido de esta Ley.

Por otra parte, en cuanto a las defensorías escolares la Resolución del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes N° 447 publicada en Gaceta Oficial el 06 de noviembre de 2001 de conformidad con la Ley Orgánica de Educación para ese entonces, y conforme a lo establecido en los artículos 117, 120, 201 y 202, literal e de la Ley Orgánica para la Protección del Niño Niña y del Adolescente, publicada en la Gaceta Oficial N° 5859, Extraordinaria, de fecha 10 de Diciembre de 2007, refiere dicha figura en los siguientes artículos:

En su Artículo 1 señala el objeto de creación de las Defensorías Educativas de Niños, Niñas y Adolescentes, como servicio público del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, con el objeto de promover y defender los derechos y garantías de los Niños, Niñas y Adolescentes, en todo el ámbito educativo del país.

En este sentido, el Artículo 2 estipula:

Es competencia del Viceministerio de Asuntos Educativos, la puesta en funcionamiento de las Defensorías Educativas que el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes desarrolle, pudiendo evaluar la factibilidad de crear los servicios de defensorías educativas en las Zonas Educativas, los Distritos Escolares, o en las unidades operativas y de dirección, como los Núcleos Integrales de Bienestar Estudiantil, Servicios de Bienestar Estudiantil de Plantales, Núcleos de Educación Rural, Centros de Desarrollo Infantil y equipos de integración social pertenecientes a la modalidad de Educación Especial, Dirección de Protección y Desarrollo Estudiantil, entre otros, los cuales deberán articularse con los Consejos Municipales de Derechos, a fin de ejecutar las políticas, planes y programas que serán aplicables dentro del municipio en materia de protección de niños, niñas y adolescentes, en concordancia con la política nacional en materia de educación y los lineamientos emanados del Consejo Nacional de Derechos.

Además de ello, las defensorías educativas prestarán los siguientes servicios de acuerdo a lo señalado en el Artículo 3:

a. Orientar y apoyar intrasectorialmente para garantizar los derechos de niños, niñas y adolescentes en el proceso educativo.

b. Orientar y apoyar intersectorialmente los casos que ameriten la atención de otros programas y servicios asociados, para garantizar el derecho a la salud, información, participación, recreación, protección en el trabajo, filiación, entre otros.

c. Estimular y fortalecer las relaciones familiares y comunitarias, a través de procesos no judiciales, en la resolución de problemas educativos.

d. Establecer y promover oportunidades que estimulen la participación de alumnos y alumnas en su ambiente familiar y comunidad, para fomentar la toma de decisiones comunitarias en el proceso educativo.

e. Difundir y salvaguardar los derechos de niños, niñas y adolescentes.

f. Asistir a los niños, niñas y adolescentes para garantizar la prosecución escolar.

g. Participar en las actividades, planes y programas vinculados con la defensa y protección de los derechos de niños, niñas y adolescentes.

Para la consecución de ello, las Defensorías Educativas deben registrarse ante el Consejo Municipal de Derechos de Niños y Adolescentes y finalmente el Defensor Escolar de acuerdo a lo preceptuado en el Artículo 6:

Los defensores que prestarán el servicio en las defensorías educativas serán profesionales o personas de reconocida experiencia en el área de protección de los derechos de niños, niñas y adolescentes, y otros miembros de la Comunidad Educativa designados por el despacho de la viceministra de asuntos educativos, sean o no funcionarios del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, atendiendo los requisitos exigidos en el artículo 207 de la Ley Orgánica para la Protección del Niño y del Adolescente.

De las normas anteriormente transcritas, resulta necesario conocer como debe ser la actuación del defensor escolar y como actualmente viene desempeñando sus funciones. Para ello, la misma debe estar dirigida por personas con formación profesional relacionada con niños, niñas y adolescentes o, en su defecto, experiencia previa en áreas de protección de los derechos de niños, niñas y adolescentes o en áreas semejante, a fin de que se establezca efectivamente como servicio encargado de proteger y garantizar los derechos de los niño, niña y adolescente administrativas y judiciales.

### **Actuación del defensor escolar**

Los espacios educativos no están ausentes de la presencia de la violencia escolar la cual inciden en el desarrollo normal y la sana convivencia que debe imperar en los mismos, en este sentido Franco (2013) afirma:

Que la cultura de la violencia, al formar parte de la realidad venezolana, se ha instaurado, también, en los centros educativos; siendo necesario realizar una revisión sobre las múltiples formas de convivencia de los niños, niñas y adolescentes, ya que los mecanismos de resolución de conflictos actuales dan a entender que es a través de las agresiones físicas y verbales, como se logran solucionar los problemas. Significa entonces, que es imperioso diseñar mecanismos de resolución de conflictos alternativos, basados en: el reconocimiento, la negociación y la mediación.(p.p. 104-105)

De lo anteriormente señalado, en la búsqueda de la resolución pacífica de dichos conflictos en estos espacios se promulga la Resolución precitada que está orientada hacia la transformación y mejora del sistema de protección integral del niño, niña y adolescente y la materialización de la norma constitucional contenida en el artículo 78 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), ya que el deber ser en la actuación del defensor escolar es que una vez llegada la denuncia se escuche lo planteado por el representante, luego se cita al directivo del plantel (director, coordinador pedagógico y docente) en conjunto con el representante, familiares y el estudiante, para tratar de solucionar y mediar en el conflicto.



**Gráfico N°1:** Relación de los sujetos intervinientes en la Defensoría Escolar

En este propósito, se busca darle solución a los conflictos sociales sin llegar a daños irreparables, para ello los medios alternos de resolución de conflictos. Es preciso mencionar, que cuando ocurren faltas graves como actuaciones violentas con miembros de la comunidad educativa, venta o consumo sustancias psicotrópicas (drogas), intimidaciones graves con cualquier tipo de armas, acoso escolar en la actualidad el defensor escolar específicamente del Municipio Carlos Arvelo no les brinda herramientas, recursos para solucionar estas situaciones, bien porque quizás existe un desconocimiento de estas herramientas de solución pacífica de conflictos o desconocimiento de la Ley que le permita solucionar la problemática planteada.

Sin embargo, todo esto acarrea una serie de situaciones difíciles de afrontar; tal es el caso de la violencia escolar; el cual es una problemática actual que día a día se inserta aún más en las comunidades escolares.

Tal como lo expone Bolaños (2013):

Un problema actual y creciente en las comunidades escolares es la violencia observada entre los estudiantes siendo de tal intensidad que ha provocado incidentes negativos en niños y adolescentes, así como dificultad en el aprendizaje y el abandono escolar. En tal sentido, puedo decir que la escuela tiene un papel fundamental y definido en la prevención, detección e intervención en los casos donde se genere la violencia en el espacio escolar, para poder lograr así la convivencia que tanto queremos que reine en las instituciones educativas. (p.13)

Es allí donde tiene que estar presente, la exigibilidad jurídica que implica la responsabilidad del Estado de prevenir y procesar, por las vías jurídico-administrativas previstas en la ley, con efectividad y oportunidad las violaciones a los derechos de los niños, niñas y adolescentes, de modo que ellos puedan demandar y obtener de las autoridades e instancias públicas y privadas, lo siguiente:

- La adopción de medidas urgentes de protección, frente a las conductas que produzcan una flagrante violación a sus derechos, los amenacen o los expongan a un riesgo no permitido por la ley.
- La investigación de las conductas y hechos a los que se atribuye la violación de los derechos de los niños, niñas y adolescentes.
- La sanción a los responsables de la violación de los derechos, en los términos que prescribe la ley.
- La reparación integral por los daños causados a consecuencia de los actos y decisiones que los funcionarios y/o las autoridades públicas toman y cuyo efecto es causar un daño ilegítimo en los derechos de los niños, niñas y adolescentes.
- La suspensión, eliminación y/o rectificación de las conductas (decisiones, acciones u omisiones) que causen o puedan causar una violación a los derechos de los niños, niñas y adolescentes; de modo que el ejercicio de tales derechos sea restituido y/o remediados los perjuicios ocasionados.

### **Orientación Metodológica**

La técnica utilizada fue el análisis de contenido, “que es uno de los procedimientos más utilizados en investigación cualitativa” (Teppa 2011; p.31). En este sentido, se realizó la recolección de la información a través de la selección del instrumento legal Resolución N° 447 del Ministerio Educación, Cultura y Deportes donde se encuentran las directrices en materia del defensor escolar. De esta manera, el contexto poblacional tal como lo define Orozco, Labrador y Montañez (2002) “no es más, que la precisión de documentos y unidades de análisis (...) la población no siempre es un conglomerado humano y muchos estudios no requieren de su establecimiento” (p.41).

### **Análisis Crítico**

La delimitación del objeto de estudio se circunscribe a la Resolución N° 447 del Ministerio Educación, Cultura y Deportes, en atención a la clasificación de las Técnicas de Análisis de Contenido –Tac- de Barreras (2009) se aplicara la técnica critica al final donde producto del conocimiento previo se produjo una valoración crítica del instrumento sujeto a estudio. No obstante, después de trece años de vigencia en la creación de las Defensorías Educativas de Niños, Niñas y Adolescentes, resulta evidente que en la actualidad se presentan problemas que acarrear la desproporción del servicio:

1. Las políticas que persiguen los defensores escolares no poseen un objetivo único sino una diversidad de objetivos; ya que se desconoce realmente si se dirige a garantizar la permanencia en el sistema educativo, reducir la violación de derechos en las instituciones educativas por parte de estudiantes, docentes, padres, representantes y comunidad local, o como medio para obligar a los padres a cumplir con sus deberes en materia educativa con respecto a sus hijos, para disminuir la repitencia, deserción o exclusión escolar, disminuir la tasa de analfabetismo o construir una cultura de derechos humanos.
2. En este orden de ideas, se llevó a cabo un plan piloto, pero ninguna defensoría fue creada en los estados mencionados, así como tampoco se crearon las 24 defensorías en las 24 zonas educativas del país, ya que se evidencia ausencia de voluntad para implantar la figura de las defensorías escolares así como darle continuidad a las existentes.

3. No existen acciones planificadas para su desarrollo óptimo y se realizan de forma improvisada. En consecuencia, las directrices del nivel central son crear, cuanto más rápido, defensorías educativas a nivel municipal.

4. En cuanto a la gestión del personal, los constantes lineamientos ocasionan tanto inseguridad como preocupación en quienes puedan ejercer el cargo de defensor. Producto ello la propia resolución establece que el personal puede o no ser miembro activo del ministerio de educación, lo cual genera la práctica clientelar.

5. Se evidencian dificultades en el desempeño del defensor escolar ya que proviene de áreas distintas a la docencia y legal, esto permitiría que su actuación fuese eficaz y eficiente logrando así minimizar la incidencia de situaciones que vulneren los derechos de los niños, niñas y adolescentes; por cuanto existiría su atención oportuna.

Todo ello conduce a señalar, primeramente la importancia de la figura del Defensor Escolar quien de acuerdo a lo establecido en la Resolución cumple una función medular para lograr la convivencia armónica dentro del contexto educativo jugando un papel de mediador, conciliador en las situaciones donde requiera su intervención y siendo además un apoyo para los Consejos de Protección Municipales.

En este sentido, en el deber ser consolidándose dicha figura y funcionando a cabalidad se lograría la descongestión de funciones de los Consejos de Protección del Niño, Niña y Adolescentes. De igual manera es importante señalar, el carácter ad-honorem establecido en la Resolución del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes N° 447 publicada en Gaceta Oficial el 06 de noviembre de 2001 lo cual constituye un obstáculo desde el punto de vista de la autora en razón a estar presente en muchas ocasiones la desmotivación de la persona encargada de llevar a cabo esa labor dada la responsabilidad social y profesional.

Sobre este particular cuando se analiza la preparación profesional del defensor escolar se evidencia que debe ser sino un profesional del Derecho una persona que realice un capacitación donde se haga énfasis en la legislación aplicable y las técnicas de resolución de conflictos. Finalmente, la apuesta es hacia un defensor escolar preparado, apto donde deje de ser una premisa irrealizable la puesta en marcha de esa figura sino que se materialice permitiendo la apertura a la concienciación de la sociedad y las instituciones educativas de buscar otras vías dentro de su propia convivencia para la resolución de conflictos.

## REFERENCIAS

- Bolaños, M. (2013). El fenómeno de las conductas violentas manifestadas por adolescentes en el contexto escolar. Trabajo de grado no publicado: Universidad de Carabobo.
- Córdova, M. (2014). Análisis del nivel de cumplimiento de las entidades responsables de la rectoría y ejecución de las 28 políticas públicas del Plan de Protección Integral de la Niñez y Adolescencia en el cantón Cuenca, en el periodo de abril a septiembre del 2013. Consultada el 28 de octubre de 2014 en [Documento en línea]. Disponible: <http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/21531>.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (1999). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 5.453, Marzo 3, 2000.
- Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (1990). Adoptada y abierta a la firma y ratificación por la Asamblea General en su resolución 44/25, de 20 de noviembre de 1989. Entrada en vigor: 2 de septiembre de 1990.
- Barreras, M. (2009) Análisis en Investigación. Ediciones Quirón. Caracas- Venezuela.
- Franco, G. (2013). Cultura de paz en la formación de líderes escolares. Revista Ciencias de la Educación. Vol. 23 / Nº 41 / Valencia, Enero- Junio.p.p. 99-106
- Ley Orgánica para la Protección del Niño Niña y del Adolescente, publicada en la Gaceta Oficial Nº 5859, Extraordinaria, de fecha 10 de Diciembre de 2007.
- Ley Tutelar del Menor (1980) Gaceta Oficial de la República de Venezuela, 2.710, Noviembre 11, 1980.
- Orozco, Labrador y Montañez (2002) Metodología. Manual Teórico- Práctico. Venezuela: Otomax de Venezuela, C.A.,
- Resolución Nº 447 Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. Despacho del Ministro. Caracas 06 de noviembre de 2001, publicada en la Gaceta Oficial Nº 5265, Extraordinaria, de fecha 2 de Octubre de 1998.
- Migliaccio, C. (2001). Defensorías Educativas en Venezuela. Consultada el 28 de Octubre de 2014 en [Documento en línea]. Disponible: 42\_migliaccio-defensoria\_educativas.pdf – Adobe Reader.
- Teppa, S. (2012) Análisis de la Información Cualitativa y Construcción teórica. Caracas- Venezuela: Ediciones Gema.



**HACIA LOS AVATARES DEL SUJETO QUE SE ENCUENTRA ENTRE EL “DEBER SER”  
DE LO EDUCATIVO Y EL “SER” DEL PSICOANÁLISIS**  
SUBJECT TO AVATARS WHICH LIES BETWEEN THE “OUGHT” OF EDUCATIONAL AND  
“BEING” OF PSYCHOANALYSIS

\* Zulay G. Tovar G.  
Correo: zulaygitg@hotmail.com  
**Universidad de Carabobo**

---

\*Profesora Adscrita al Departamento de Orientación FaCE. UC. Especialista en Gerencia Educativa.Lic. en Educ. Especial Mención Dificultades en el Aprendizaje, Facilitadora en Talleres de Capacitación en la Empresa Privada.

---

**Sección:** Artículo

**RESUMEN**

Es necesario reflexionar en relación con lo que puede aportar el psicoanálisis en la comprensión de las relaciones docente – alumno. Al entender la educación de la misma forma como se presenta en el discurso educativo, es decir, como una simple actividad que permite, a través de los objetivos o propósitos conscientes del educador, la incorporación de los nuevos sujetos a la cultura, poco o nada puede brindar el psicoanálisis. Sin embargo, si asumiéramos un abordaje teórico en el cual se considere que los mismos docentes y su concepción de mundo de vida no dependen de determinaciones voluntarias y conscientes, entonces, considerando los aportes del psicoanálisis junto con otras muy importantes disciplinas, quizá se pueda colaborar para lograr resignificar algunos aspectos que están implicados. El Psicoanálisis interroga y deconstruye, junto a otras disciplinas, el discurso que sostiene la ilusión en la práctica de la institución escolar lo que a su vez constituye un importante aporte. Lo que conocemos como línea social de Freud fue justamente su intento de articular los conocimientos que fue postulando a partir de la clínica con sujetos singulares con los fenómenos que se observan en los sujetos colectivos: las agrupaciones e instituciones.

**Palabras Claves:** Educación. Psicoanálisis. Objeto. Sujeto. Deber-Ser. Ser.

**Recibido:**Febrero 2015

**Aprobado:**Abril 2015

**ABSTRACT**

It is important to reflect about the contributions made by Psychoanalysis in understanding teacher – student relationship. By understanding education in the same way as presented in educational discourse, that is to say, as a simple activity that allows, through the goals or conscious educator purposes, the incorporation of new subjects to culture, little or nothing can be provided by psychoanalysis. However, if we assume a theoretical approach in which it is considered that the teachers themselves and their conception of life world do not depend on

voluntary and conscious determinations, then, considering the contributions of psychoanalysis along with other important disciplines, perhaps you can collaborate to achieve the remeaning of some aspects that are involved. Psychoanalysis inquires and deconstructs, along with other disciplines, the discourse that sustains the illusion in the practice of the educational institution which in turn constitutes an important contribution. What we know as Freud's social line was precisely his attempt to articulate knowledge that was postulating from the clinic with singular subjects with the phenomena observed in the collective subjects: groups and institutions.

**Keywords:** Education. Psychoanalysis.Object. Subject.Must be. Be.

## Introducción

La educación es en ante todo un hecho social la cual cumple una variedad de funciones que implica diversas instituciones sociales entre las cuales se encuentra: la familia, la escuela, los medios de comunicación, entre otras. Siendo un hecho complejo, tal como diría Edgar Morín, (1990) emplaza a una gran variedad de disciplinas diferentes y de difícil articulación en su elucidación a la vez que busca explicar los diversos roles sociales que la escuela en tanto institución desempeña. Ante esta realidad, surge la siguiente interrogante: ¿qué papel puede desempeñar el Psicoanálisis en la comprensión de las funciones de la educación? Esta pregunta surge porque es por muchos, conocido que este no constituye una teoría de aprendizaje.

El discurso psicoanalítico y el discurso pedagógico representan dos campos del conocimiento, con diferentes objetos de estudio pero con algo en común: ambos operan con sujetos y con la palabra.

Según Freud (citado por Rossi, 2009) el psicoanálisis tiene una influencia bastante limitada sobre la pedagogía. Esto se debe principalmente a que

se pueden modificar métodos de enseñanza, brindar información sexual, combatir restricciones, flexibilizar las normas; y nada de esto asegura la ausencia de represiones y conflictos, menos aún promete la satisfacción. Si el sujeto desea es porque algo queda fuera de su alcance y ese algo es lo que lo motoriza, porque en realidad no se sabe qué es lo que desea. (p. 93)

Lo antes expuesto implica, según palabras con Rossi (ob. cit), que la educación represiva no produce insatisfacción. Muy por el contrario, la insatisfacción representa el motor de la cultura.

De acuerdo con palabras de Pardo (2010), Freud presentó la *noción de constitución psíquica* a partir de la *sujeción en el orden simbólico* y así ocupar un lugar en el deseo de los otros, lo que a su vez estipulará su *lugar de Sujeto*. Sigue explicando esta autora, que "el sujeto no es la persona que desde su realidad material es origen de procesos subjetivos a partir de un desarrollo cronológico que implica diversificación de funciones". (p.5)

El Psicoanálisis, concibe al sujeto como efecto de la subjetividad de los otros, como derivación de significaciones que no dependen de su voluntad y saber. Estos diferentes abordajes del sujeto, no solo conllevan puntos de omisión debido a las diferentes coyunturas y especificidades teóricas; sino que además mantienen zonas de concurrencia, que ofrecen la posibilidad de enunciar interrogantes novedosas.

Es evidente entonces, que únicamente a través de la capacidad de escuchar de forma asertiva el discurso, existe la posibilidad de agraciarse la magnitud o proporción que se está desarrollando en un grupo en particular en una institución específica, apoyándose en las

palabras que se pronuncian y que, quizá, podrían conducir a diferentes acepciones que se van construyendo en la misma comunidad de sujetos. Lamentablemente, es en ese proceso en el cual se evidencia el desconocimiento y la falta de explicaciones del profesional de la educación.

De acuerdo con el planteamiento anterior, es factible afirmar, según palabras de Rossi (2009) que, desde el punto de vista ético, el psicoanálisis puede brindar un valioso aporte a la pedagogía como lo es: *poner límites a su acción*, es decir, *poner la enseñanza bajo sospecha*. Para lograr que ese aporte tenga lugar, es necesario exponer a la luz pública las diferentes formas de manipulación que tienen lugar desde el lugar del instructor/educador y no únicamente con los niños.

Freud (citado por Pardo, 2010) advirtió a los docentes con respecto al impulso repentino y no pensado de querer personificar el Ideal o de intentar que sus estudiantes acojan el ideal que él considera más acertado, partiendo de la deferencia del ideal como el medio para lograr la ilusión. Esto trae como consecuencia que una educación que esté a favor de la ilusión, representa un obstáculo para el pensar.

Al respecto, Pardo (obcit) añade

Un buen maestro no se cree un Maestro: no intenta que el alumno lo admire o lo reverencie; ha renunciado a la ilusión de deslumbramiento, que es una ilusión de inmortalidad, de potencia y de gloria. Si el que enseña se instala en el lugar del Saber, no se cuestiona, no indaga, sólo afirma y asegura saber todo. (p.74)

Por muchos es conocido que la simple acumulación de conocimientos no está directamente relacionado con la sabiduría, es decir, no representa saber alguno. Al contrario, eso significa un simple cúmulo de información logra el ser humano en su mundo de vida y que representa una ideología que lo lleva a obtener una verdad absoluta.

Se puede afirmar entonces, según Bustamante (2009), que el psicoanálisis podría ser de gran utilidad e interés en el contexto educativo ya que en lugar de en lugar de negar al niño su estatuto y la idea de inocencia que lo caracteriza, tal como se ha hecho tradicionalmente, este lo considera como un sujeto de pleno derecho. Sigue explicando este autor, que cuando se utiliza la frase "compenetrarse por empatía con el alma infantil", no se está haciendo mención a la idea de actuar de forma infantil por parte del adulto; por el contrario, se refiere a poseer conocimiento acerca de lo que se denomina alma infantil, a estar consciente de que el niño no es un santo y que esa mirada que pareciera hacerle ver de forma inocente en lugar de hacerle un bien, lo oculta ante los ojos del otro.

Existe una tesis expuesta por Freud (cit por Tamez guerra et al, 2006) sobre la que se apoya el psicoanálisis la cual dice "Sólo puede ser educador quien es capaz de comprenderse por empatía con el alma infantil, y nosotros los adultos no comprendemos a los niños porque hemos dejado de comprender nuestra propia infancia". (p. 58)

Esto dicho en palabras textuales de Bustamante se expresa así:

...o sea que los educadores que no saben quién es el niño, que lo creen inocente, una tabula rasa abierta al conocimiento, no entienden con quién están tratando, no saben lo que en él ocurre, de manera que no saben lo que hacen. Por el contrario, tener empatía con el alma infantil, condición para ser un educador, quiere decir conocer al perverso polimorfo, no suponerlo desde perspectivas deficitarias o santificadoras. (p. 4)

## Encuentros y desencuentros

Los encuentros y desencuentros entre los psicoanalistas y los pedagogos es una historia que data de casi un siglo atrás. Al analizarla como un todo, la misma presenta algunos aspectos contradictorios. El primero de ellos es que los profesionales de la docencia han sido considerados desde hace mucho tiempo y en muchos países latinoamericanos como un público muy receptivo y demandante en lo que a producciones psicoanalíticas se refiere. Con respecto al segundo aspecto, el mismo está relacionado con los psicoanalistas, quienes, comenzando por el mismo Freud, han centrado su interés en analizar los aspectos del contexto educativo desde su disciplina.

Ese interés en el análisis de temas educativos a la luz del psicoanálisis, se puede evidenciar, de acuerdo con palabras de Filloux (1975), desde principios del siglo XX, cuando los discípulos de Freud, como Ferenczi y Pfister, hicieron llegar a Freud sus primeros textos donde proponen el proyecto de una pedagogía que incorpore conceptos del psicoanálisis. En el primer cuarto del siglo pasado, Freud escribió "El interés por el psicoanálisis", en el cual presenta el interés del psicoanálisis en otras disciplinas, como por ejemplo, la educación. Este es el primer paso de un intercambio que se irá afianzando y ampliando en los décadas siguientes.

Asimismo, se evidencia, también, una fundamentación pertinente en las *Nuevas conferencias de introducción al psicoanálisis*, de Freud (1999) al señalar que el docente debe encontrar su camino entre el *Escila del "dejar hacer"* y el *Caribdis de la "frustración"* (que podría derivar en excesos autoritarios). No existe una ecuación perfecta que ofrezca la posibilidad de trazar el camino exacto para navegar entre los peligrosos peñascos (Escila y Caribdis aluden míticamente a unos peñascos que dejarían un estrecho y agitado desfiladero para la navegación al sur de Italia). Entonces, ¿Qué recursos ayudan al maestro para enfrentar ese desafío? En la visión de Freud, lo ayudan pero no garantizan el resultado, el reconocer la naturaleza particular de la constitución del niño, adivinar por débiles índices lo que se desenvuelve en su vida psíquica inacabada, dispensarle la justa medida de amor y entretanto conservar una parte eficaz de autoridad, para todo lo cual el análisis de los maestros y educadores parece una medida profiláctica más eficaz que el de los propios niños.

Es importante mencionar que en ese mismo documento mencionado en el párrafo anterior, Freud explica que el campo de la educación el cual es de gran importancia por la amplia gama de posibilidades y esperanzas que brinda para un mejor futuro y por la riqueza que ofrece en todo cuanto el análisis cultiva, ha sido olvidado o dejado a un lado por los psicoanalistas. También señala que "los objetos del influjo pedagógico traen consigo muy diversas disposiciones constitucionales, de suerte que un procedimiento idéntico del pedagogo no puede resultar benéfico para todos los niños". Sólo a las disposiciones constitucionales, subrayo el rescate de las singularidades que postula la cita.

## Diversas Disciplinas

Hoy más que nunca y ante las diferentes situaciones problemáticas, existe la posibilidad de abrir las puertas de la colaboración desde una variedad de disciplinas, lo que permitirá entrecruzamientos e incluso montajes de dispositivos para intervenir que no debieran tener la pretensión anticipada de volverse permanentes.

Según Elgarte (2009), en el material de lectura de los pedagogos, se pueden conseguir formas diferentes de describir su disciplina entre las que se pueden mencionar:

...teoría de la educación, reflexión sobre las prácticas de transmisión de saberes, metodo-

logía del quehacer educativo, espacio interdisciplinario que incluiría la sociología, la filosofía, la antropología, la psicología, la política, la lingüística... ¿Ilusión de unidad totalizante del saber?, concepciones conservadoras y transformadoras, entre otras. (p. 318)

Continúa explicando el autor antes mencionado que, en un sentido más definido y a la vez permitiendo abrir la cuestión, Rabant (2001, p. 74) plantea:

¿Cómo definir el campo pedagógico? Digamos, como punto de partida, que es esencialmente un espacio constituido por la intervención de una función de saber, en tanto que un pedagogo la representa para un (unos) alumno(s). Pero esta función puede tener distintas modalidades, o varias formas de intervención: el saber puede provocarse de varias maneras en este campo, no tanto según las personas que están involucradas, sino según el corte que en él opera el deseo y según la distribución de los lugares que inaugura en este campo con su afuera, con lo que excluye o, por el contrario, representa.

Los diferentes saberes que aporta cada disciplina podrían ser representados de manera análoga en un rompecabezas, pero no pueden ser consideradas simplemente como partes de un mismo rompecabezas que al colocarse en su lugar forme un todo. Se debe ser cuidadoso al momento de completar el rompecabezas ya que se si una pieza no encaja, quizá sea necesario hacer fuerza para que entre y en ese esfuerzo puede terminar dañada o estropeada algunas de las bordes más agudos, creativos y originales de lo que cada saber aporta y de las preguntas que se pueden construir entre sí, o las que cada disciplina puede reformular al interior de sus fronteras.

Ante lo anterior, no queda más que dar la bienvenida a la educación y al psicoanálisis como profesiones imposibles: Ambas se reciben con agrado como dos maneras distintas de abordar y construir lo imposible, como dos formas de subrayar lo inacabado del sujeto.

A partir de lo anteriormente expresado, las preguntas que surgen en este trabajo se constituyen entonces en torno a los modos y puntos privilegiados en que se relacionan estas dos formas de acercarse a lo imposible, así como en lo que son irreductibles.

Son muchos los textos que abordan el interés de Freud por los posibles aportes del psicoanálisis a la educación. No obstante, es necesario mencionar que su interés no se ha presentado siempre con optimismo ni se ha expresado con la claridad necesaria.

Freud, de acuerdo con palabras de Bustamante (ob.cit), en su recorrido de investigación por la educación y el psicoanálisis, evidencia varios momentos; los cuales se mencionan a continuación:

En el año de 1913: la educación mejoraría si conociera el desarrollo infantil; dirigir las pulsiones hacia metas valiosas salvaguarda la creatividad y el disfrute. En 1925: la educación tiene sus funciones, aunque no conduzca a la madurez; lo cual no puede subsanar el psicoanálisis, pues no es instalable la transferencia con niños. La provechosa instrucción psicoanalítica calaría hondo en pedagogos psicoanalizados. Año 1932: igual procedimiento pedagógico no beneficia homogéneamente; imposible hacer profilaxis psíquica. El niño, incapaz de alcanzar el dominio de las pulsiones, es psicoanalizable. Además de un educador con información y terapia psicoanalíticas, conviene tener padres que hayan experimentado un análisis. (p. 1)

En un texto publicado por vez primera en el año 1925 cuyo título es "Juventud Desamparada. Prefacio de Sigmund Freud" de August Aichhorn, Freud escribió el prólogo el cual vino a representar una referencia infaltable sobre el psicoanálisis aplicado al contexto educativo. En dicho prólogo, Freud reconoce que la aplicación del psicoanálisis a la teoría y al contexto educativo ha motivado a muchos investigadores y a despertado un gran interés en ellos a la

vez que los ha hecho sentir esperanzados.

No obstante, él también hace una sugerencia, o incluso advertencia, con respecto a la importancia que tiene el hecho de que el docente reciba instrucción psicoanalítica, señalando claramente que el mejor camino para lograr esta instrucción es someterse a un análisis, pues la enseñanza teórica no es suficiente para entender el sentido profundo de un acercamiento psicoanalítico. Así mismo aclara, a diferencia de 1913, que la labor docente es de naturaleza *sui generis*; agrega que no debe ser confundida con los modos de acción del psicoanálisis y no puede ser reemplazada por ellos. La educación puede apelar al psicoanálisis - dice Freud - ... a título de apoyo, pero no de equivalente, por razones tanto teóricas como prácticas... El psicoanálisis no es ni educación ni re-educación: el tratamiento psicoanalítico reposa en condiciones muy precisas que se pueden resumir en el término de "situación analítica..."

Este texto como vemos, le permite a Freud hacer ciertas puntualizaciones de deslinde entre los campos y desprenderse de su optimismo. Asimismo, se puede considerar como uno de los textos menos optimistas al evocar precisamente aquí "los tres oficios imposibles: educar, curar, gobernar". No obstante, no deja de señalar la importancia de una formación de los educadores que los ilumine en relación con el psicoanálisis, reflexión que implica pensar en la educación, desde cierta perspectiva de cuestionamiento acerca del sentido mismo de su fin y de sus métodos, no solo en el nivel individual sino en el social.

El Psicoanálisis se ha extendido ampliamente y ha influenciado significativamente en diferentes campos del conocimiento desde que se publicó el libro "Interpretación de los Sueños" de Freud (2000) a principios del siglo XX. Una de las áreas más influenciadas ha sido la educativa. En ese libro, se evidencian algunas reflexiones relacionadas con el psicoanálisis y educación. Asimismo, en uno de sus famosos escritos titulado "Análisis terminable e interminable" (1937/1981), da una clara ilustración de la ardua tarea que implica el objetivo de la educación, al punto de afirmar que el psicoanálisis, la educación y la política son tareas que comparten una característica en común: su imposibilidad y dificultad.

Esa imposibilidad que Freud observa en el acto educativo podría yacer en el mantenimiento de una Educación definida según sus fines y propósitos como una acción ejercida por un adulto sobre un ser, con miras a su desarrollo físico, intelectual y moral y a su integración en el medio en el cual está destinado a vivir.

Se evidencia también esa imposibilidad cuando se pretende sostener que la Educación puede conducir al individuo a su feliz expansión buscando su perfección, a su felicidad y su destino social. Además, se le suma a esa imposibilidad el hecho de que el acto educativo se ejerce sobre el sujeto desde su nacimiento, con el propósito de que pueda llevarse al infante de etapa en etapa hacia la autonomía del adulto, otorgándole la instrucción y la cultura (Lafón, 1993).

La construcción de un tal concepto de Educación resume en parte la herencia de otras nociones venidas de una antropología tradicional donde los elementos religiosos se han difuminado con la intención de desarrollar una idea "espiritual", "humanista" pero con la misma exigencia disciplinaria, el control de los instintos y de las pasiones pulsionales para alcanzar lo propio de lo humano como ideal, la racionalidad (Sotelo, 1990).

Los elementos que definen esta Educación, retoman una visión moderna de la "nueva concepción educativa" sobre la conquista de la libertad y de la autonomía del individuo asociado con su racionalidad. Pero aún para nuestros días, afirma Sotelo (1999), la educación como *paideia*, tal y como se entiende desde los orígenes griegos, precisa de un paradigma ideal del ser humano, en referencia a un sistema de valores. Por tanto, a pesar de la coexistencia

de los distintos modelos educativos de nuestras sociedades, la construcción de la noción de Educación se constituirá a partir de su paradigma del ideal de ser humano.

Otro trabajo que ocupa un lugar particular en el trazo histórico por la influencia que ha tenido en años posteriores en la educación es el libro del Psicoanalista, colaborador del Instituto de psicoanálisis de Viena, Siegfried Bernfeld (1975), *Sísifo o los límites de la educación*. Bernfeld en 1925, se interroga con respecto a la enseñanza, los presupuestos de la función de la educación, en referencia a los métodos, acerca de la posibilidad de la educación. Presenta un análisis de la relación del maestro consigo mismo señalando que la propia naturaleza de la vinculación educativa implica en el educador una regresión a su propio período edípico; "este niño que está frente a él, - dice Bernfeld - es él mismo a la edad en que era niño, con los mismos deseos, los mismos conflictos... de esa manera el educador está en presencia de dos niños: el que debe educar, y el que está en él reprimido" (p.9).

Esta regresión según su análisis impone que "toda voluntad pedagógica choque con el límite impuesto por las constantes psíquicas presentes en el educador en tanto sujeto de la educación" (p.9)..

Entre 1926 y 1937, se publica en Berlín y Viena la revista llamada Revista de Pedagogía Psicoanalítica, por su título en alemán - *Psychoanalytische Pädagogik*-. Esta revista es el resultado de un importante movimiento impulsado por psicoanalistas y pedagogos preocupados por la educación de la época. Para sus fundadores se trataba de publicar trabajos concernientes a la aplicación de la técnica psicoanalítica a los niños y los adolescentes, así como los informes de experiencias realizadas por docentes y educadores, inspiradas en el psicoanálisis.

El objetivo era también propagar los métodos psicoanalíticos en el campo pedagógico, mostrar concretamente que la aplicación del psicoanálisis en la pedagogía era posible, daba resultados; de alguna manera probar un movimiento en su marcha.

En este mismo orden de ideas, se puede afirmar que La Educación procura el acercamiento del alumno a la mayor perfección humana posible hasta el estado adulto. Pero este ideal, conducir al alumno a la libertad de la autonomía en su adultez, por mediación de la acción pedagógica, supone un sujeto cuya naturaleza pulsional debe ser dominada para acceder a la cultura. Un niño cuya naturaleza primitiva debe ser moldeada por el adulto, para que pueda convivir en su medio social.

Asimismo, la acción del educador se puede proponer como fundamento del proceso, es quien posibilita que el alumno desarrolle sus capacidades y habilidades para ser parte de su grupo social.

Igualmente, un educador cuya mediación se puede efectuar entre la naturaleza primitiva y la esencia de lo cultural. Pero en este intento, el niño de la realidad parece haber sido olvidado en la abstracción del ideal educativo.

### **Educación y Psicoanálisis**

Por muchos es conocido que la historia o historias que se tejen alrededor de las relaciones entre educación y psicoanálisis. Éstas dependen de las variadas concepciones que se posee tanto del psicoanálisis, como de la ciencia y de la enseñanza. Dependen también de lo que se entienda por nociones tales como aplicación, investigación, acción pedagógica y por supuesto, depende, también de los momentos y circunstancias político-institucionales de ambos campos.

En este sentido, podemos decir que la educación se nos presenta como un campo de demandas que exige respuestas a las dificultades propias de todo proceso de enseñanza-

aprendizaje, demandas de ayuda para comprender lo que sucede en momentos de conflictos o de fracasos, incluso para elaborar métodos de enseñanza o para formar sujetos que respondan a las situaciones propias del campo.

Es precisamente en esta perspectiva que desde el campo educativo se le pregunta al psicoanálisis. Pero es también por esa perspectiva, que surgen inevitablemente varias interrogantes: ¿Se trata de que el psicoanálisis sea el "inspirador" de prácticas pedagógicas? ¿O bien, se trata de ser instrumento de lectura y de investigación acerca de la naturaleza y el funcionamiento de lo educativo, de lo pedagógico? ¿Se trata en fin de ser analista en el acto mismo de investigación y de escucha de lo que ocurre en este campo? O ¿Se trata de tomar en cuenta el inconsciente, ya sea en la actividad y la teoría pedagógica, o en la investigación básica?

Desarrollar posibles respuestas implica de entrada una breve reflexión sobre lo que es propio del campo pedagógico. ¿Qué es la Pedagogía: teoría del acto de enseñanza; métodos que definen el arte de enseñar; reflexión implícita o explícita en relación con las prácticas de transmisión de conocimientos. O todo eso a la vez?

En este sentido, la noción propuesta por E. Durkheim, de teoría práctica para designar la esencia de lo "pedagógico" sigue vigente. Bajo el término "pedagogo" se designa al maestro, al enseñante en tanto que es actor, agente, trasmisor de conocimientos, que vive una práctica referente a una pedagogía implícita, explícita, razonada o no. Teórico-practicante del acto de enseñar, *partenaire* del otro alumno en el campo de la escuela, del sistema pedagógico en el cual está inscrito.

Se trata pues de la Escuela, en el sentido de lugar donde funciona este conjunto, que podemos describir tanto en términos de relación entre maestro y alumno en el marco del proceso de enseñar-aprender, como en términos de articulación de posiciones de maestro y de alumno, de enseñante y de aprendiz, en una relación común con el saber, con los conocimientos que deben ser transmitidos.

El espacio escolar, entendido bajo el aspecto de lo "pedagógico" es decir de los medios, de los procesos de enseñanza aparece entonces como campo pedagógico. Espacio constituido por la intervención de una función de saber, en cuanto que un pedagogo la representa para un alumno. Esta función del saber está en el centro del proceso que puede ser analizado en términos de relaciones, de actitudes conscientes o inconscientes.

Esta problemática en la que se imbrican distintas dimensiones: psíquica, sociológica, antropológica; hace que el campo pedagógico devenga objeto epistémico de otros discursos susceptibles de hacer de la investigación pedagógica un instrumento de "saber pedagógico".

No se puede ignorar que al proponer la acción de la educación a partir de la participación del educador, hace imposible pensar en un proceso educativo descontextualizado de las realidades particulares que vivencian sus actores como Sujetos.

Igualmente el educador puede integrar el par educador-educado como una alteridad, en una escena de relación donde el primero permite la expansión de las potencialidades que están contenidas en el sujeto. Por otro lado pensar que el educador es un mero "factor" de la situación educativa, hace descuidar la consideración de los aspectos subjetivos e inconscientes inherentes a la relación pedagógica. Esto puede conducir a creer que es posible realizar el ideal de la técnica y de las reglas generales de base científica en dicha relación, como una pedagogía objetivista centrada en criterios científicistas.

Algo semejante ocurre al definir qué es Pedagogía, tomando como base las ciencias positivas, eso nos conduce a la objetivación, según un modelo fiscalista: de aquel que aprende;



caracterizándose por el acento en la tercera persona (impersonal). En cambio, poner el acento en el "arte del educador" o sobre el contenido de su discurso (su saber), corresponde a una centralización sobre el polo magistral o sobre el educador; transformándose en una pedagogía que funciona en primera persona. Esto ha dado origen, a diferentes corrientes que llevan como apelativo pedagogía tradicional, o "logotrópica" según "centrada sobre el programa" según J.C. Filloux (1987) o aún "magistrocentrista". Por esto una visión distinta de la pedagogía tradicional, tendría que considerar al "objeto relacional" de la pedagogía, lo que permite elaborar un modelo en segunda persona; es decir, centrada en la relación afectivo-social facilitadora, maestro-alumno (Lerbet, 1980.)

Este enfoque pedagógico subraya la relevancia de lo afectivo-relacional en las situaciones de aprendizaje. Pero de acuerdo con lo expuesto hasta aquí y a la luz de la teoría psicoanalítica, asumir lo afectivo de las relaciones en la escuela, nos lleva a la redefinición de la práctica pedagógica misma.

Para el psicoanalista Steichen (1997), existe una diferencia entre sujeto de la razón consciente y Sujeto del pensamiento inconsciente, como producto simbólico. Freud (1932/1979) al analizar la relación existente entre el psicoanálisis y la educación, explicó que dicha relación representaba un gran aporte y que por lo tanto incorporaba grandísimas esperanzas para el futuro, siendo la más importante de todas, la referida en cuanto a lo que el análisis cultiva. Por su parte, Assoun (1997) señala que para comprender la relación entre psicoanálisis y educación ponemos de relieve tres conceptos básicos, que a la luz de esta reflexión adquieren un valor especial en nuestro trabajo cotidiano en las aulas. Estos son: "lo infantil", "la cultura" y "el Sujeto". La cuestión acerca del "niño" obliga a pensar de nuevo en la racionalidad psicopedagógica, introduciendo la reflexión acerca del inconsciente psicosexual. La cuestión sobre la "cultura" nos presenta a la neurosis como su síntoma, el cual es vivido como un cierto conflicto entre lo pulsional y lo cultural. Y la cuestión del "Sujeto", es la pregunta por aquel que va a constituirse por el deseo y ese sujeto que será fantaseado por el "ideal educativo".

Con Freud la concepción de la infancia se modifica completamente; con la teoría de las pulsiones se descubre una nueva dimensión en la comprensión de lo infantil. La teoría sexual infantil pone de relieve que cualquier propuesta que tome en cuenta al niño como su objeto, debe considerar que ante todo el niño se enfrenta al conflicto, entre la libre expansión de sus necesidades libidinales y las necesidades de integración a lo social que impone su grupo de referencia.

Pero el sometimiento de la pulsión al ideal cultural es el origen y la "cristalización" de síntomas neuróticos. Es el neurótico quien descubre el carácter ineducable de la pulsión, lo que pone precisamente en fracaso a tan ansiado ideal, que interroga a su vez al ideal educativo mismo. Pero la dificultad del neurótico es exactamente encender ese saber, a causa de la propia neurosis. De acuerdo con Lacan (1985), el saber está representado en lo que se dice y se hace; el saber se expresa por sí mismo, es decir, representa al inconsciente.

La práctica analítica opera sobre la palabra, y el sujeto neurótico es aquel que sabe sin saber que sabe, y por eso, piensa que no sabe. En otras palabras, siempre encuentra una forma peculiar para engañarse de que no sabe lo que sabe. Es en el inconsciente, postulado por Freud, donde se encuentra la parte del discurso que está reprimido y que no aparece disponible para restablecerse en su decir, lo cual se manifiesta en el síntoma,...un síntoma escolar; por ejemplo.

En el dispositivo analítico, el sujeto, sea niño o sea adulto, debe encontrar un efecto de sentido en su síntoma, ya que éste es la sustitución de lo no dicho. El inconsciente es un saber y según palabras de Lacan (1985) es una saber que se desconoce y que esta cimen-

tado en el significante. La articulación o el engranaje con el otro, especialmente el otro de la cultura o del lenguaje, viene a caracterizar el contexto en el que la persona emerge. Parafraseando lo antes expuesto, se puede afirmar que existe una íntima relación entre el saber y el Otro. Podemos deducir que el alumno es influenciado por el Otro en la búsqueda de un saber más elaborado. Así, no es tanto el deseo de saber lo que influencia al alumno, sino la relación transferencial con el Otro.

Esa influencia, resalta Freud (1999), puede impulsar al alumno como también bloquearlo con relación a la posibilidad de acceso a un deseo de saber. Sin embargo, es necesario que el Otro tenga una marca de falta de saber, o sea, sólo hay transmisión de deseo de saber si el Otro fuera castrado, si el educador no ocupara el lugar de sabelotodo. Es el no saber que define el saber.

La educación se ve así en medio de la pulsión y la cultura. Por tanto, la Educación no puede conducirnos al ideal de un adulto autónomo, pues su misma inscripción en la cultura obliga al Sujeto a ser frustrado en su deseo. En ello radica la imposibilidad de educarlo para el ideal educativo.

Freud ubicaba a la escuela en concordancia con un punto crítico del desarrollo del niño. Hay dos textos que son punto de referencia: "Contribuciones para un debate sobre el suicidio" de 1910 y "Sobre la Psicología del escolar" de 1914; ambos nos permiten deducir que, en el recorrido que es la infancia, la escuela implica el pasaje para el niño de la familia a la sociedad, es el instrumento de transmisión cultural e ideológico.

La escuela es un lugar en la vida que trata con seres únicos e irrepetibles, con particularidades pero desde una serie de normas que deben valer para todos por igual, sin favoritos, sin segregados. Que cuando un niño no cuadre en el conjunto, podría recurrirse a un trato individual, que intente reconducirlo a los mismos parámetros que valen para todos.

Freud dice que el maestro es un Ideal y que tiene que entrar así en la vida del pequeño:

Los cortejábamos o nos apartábamos de ellos, imaginábamos su probablemente inexistente simpatía o antipatía; estudiábamos sus caracteres y formábamos o deformábamos los nuestros, tomándolos como modelos. En el fondo los amábamos entrañablemente cuando nos dan el menor motivo para ello. Tendíamos por igual al amor y al odio, a la crítica y a la veneración. Nosotros les transferíamos el respeto y la veneración. (Freud, 1914).

En "Contribuciones al simposio sobre el suicidio" de Freud (1910) nos dice:

La escuela debe infundir el placer de vivir y ofrecerle el apoyo y asidero, en un período de su vida en el cual las condiciones de su desarrollo los obligan a soltar sus vínculos con el hogar paterno y con la familia... La escuela nunca debe olvidar que trata todavía con seres inmaduros, a los cuales no se les puede negar el derecho a detenerse en determinadas fases por ingratas que estas sean.

Lo antes expuesto ratifica la razón por la cual la educación y el aprendizaje se han visto siempre infiltrados por el amor y el temor que despierta el sujeto docente, en el sujeto discente. Algo rompe la armonía pedagógica y se presenta como un imposible de soportar. Ese algo, ese resto, el docente lo pone en la nota como lo que no debería de presentarse, como lo que está fuera del orden y que a menudo es traducido como deficiencia.

El educador en nombre de un Ideal se dirige al yo del alumno y su cortejo narcisista, para conseguir la domesticación de las pulsiones sexuales y agresivas. La molestia que causa la renuncia pulsional en el sujeto que aprende, va a ser recompensada por la satisfacción narcisista que le brindan el reconocimiento y el cuadro de honor.

El analista contrariamente al educador, al maestro; toma los restos, toma la queja del sujeto y con ella a un sujeto que piensa, que calcula, que yerra y se equivoca en relación al Otro; tal es el Sujeto del inconsciente que se constituye en la alienación del ser humano con el lenguaje.

### Reflexiones

Freud (1999) considera a lo inconsciente como un sistema regido por leyes, otra lógica de operar el psiquismo que a partir de allí ya no puede asimilarse a lo consciente. No se trata de ocultismo, sino de un inconsciente eficaz, indomeñable por la voluntad consciente y que se produce en los síntomas, actos fallidos, sueños.

¿Qué consecuencias producirá en el campo pedagógico? Fundamentalmente, al destronar a la conciencia como única instancia de conocimiento, esto pone un límite a los intentos de programación pedagógica. El inconsciente no aprende, no es mensurable ni evaluable; el psicoanálisis no apuesta al rendimiento. Entonces el sujeto del psicoanálisis, Sujeto del inconsciente, es diferente de un supuesto sujeto del conocimiento, donde se le otorga prevalencia a lo voluntario consciente y se considera a lo intelectual como una entidad independiente y recortable. Desde el psicoanálisis, lo intelectual no es una aptitud autónoma, sino que depende de la dinámica psíquica, de la trama significativa del Sujeto.

En Freud, encontramos que la solidaridad entre educación y psicoanálisis, consiste en aquello que no puede, es decir, en la falta. Aclaramos, lo que crea esta afinidad entre "acto pedagógico" y "acto psicoanalítico" y con el "gobernante", como oficios imposibles, es el hecho de que esta trilogía de actores tiene inminentemente que "vérselas" con el deseo del otro. Educado, gobernado o analizado, estos quieren actuar sus pasiones y poner en regreso la pulsión de curar, de educar y de gobernar. Sin embargo a diferencia de gobernar, tanto curar como educar tienen que ver con un saber, si bien de una naturaleza distinta.

De modo que, la nueva concepción pedagógica inspirada en la teoría psicoanalítica permitiría que el educador pudiese ser educado por el niño (a) mismo, como Sujeto confrontado a las exigencias de la pulsión pero al mismo tiempo en el reconocimiento de la imposibilidad, esto es, aceptar las propias fracturas y las del otro. Es entonces en este contexto que debemos preguntarnos, con respecto a quéde lo pedagógico es que el psicoanálisis puede ser uno de esos otros discursos. Es restituirle al campo pedagógico el valor del "sujeto" y la subjetividad ahí donde una educación inspirada nada más por su inercia ideológica lo desconoce y reduce al estatuto de un "objeto" a formar.

Freud retoma para insistir lo que años antes ya había planteado en su Prólogo a August Aichhorn: la dificultad de identificar el proceso pedagógico con el proceso analítico.

Esta afirmación nos abre a interrogantes con respecto al estatuto mismo de la relación de dos campos irreductibles el uno al otro. ¿Se trata del interés que puede tener el psicoanálisis de extender su dominio de interpretación y de conocimiento a la educación, a la pedagogía? ¿O se trata de que la pedagogía encuentre interés en los aportes del psicoanálisis?

Se pudiese proponer el lugar para el psicoanálisis en relación con la educación es de colaboración, de aporte, uno más, no como ciencia instructora o catedrática, sino desde una perspectiva interdisciplinaria, a partir de sus conceptos fundamentales, tendiendo a hacer entrecruzamientos, promoviendo puntos de interrogación y reflexión, señalando ciertas condiciones y límites del proceso educativo en tanto se considere al Sujeto del inconsciente.

Para el psicoanálisis, el sujeto es de entrada un Sujeto en el que converge lo consciente y lo

inconsciente y tiene lugar en el interior de una trama intersubjetiva, en el Otro del lenguaje. Entonces, si el sujeto no es el yo consistente de la identidad, no es el hombre tal como lo presenta la psicología tradicional, ello nos conduce al descubrimiento freudiano del inconsciente y los efectos que puede producir si el discurso pedagógico lo tomara en cuenta, en tanto que, en general, no hay coincidencia entre el sujeto de la pedagogía y el Sujeto del psicoanálisis.

Cuestiones que aluden al inevitable malestar estructural del docente como sujeto en la cultura. No se trata de desesperanza, sino que poder fisurar los mitos de armonía y felicidad abre las puertas de algo nuevo a producir, posibles caminos creativos en esta profesión imposible. Esta es una tarea de investigación que como hemos visto data de tiempo atrás y que a aquellos que nos preguntamos sobre los avatares del sujeto que se encuentra entre el deber ser de lo educativo y el ser del psicoanálisis nos corresponde continuar en ella.

## REFERENCIAS

- Aichhorn, A. (1956). *Juventud Desamparada*. Prefacio de Sigmund Freud.
- Assoun, P. (1997). *Lecciones Psicoanalíticas sobre la Mirada y la Voz*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Bernfeld, S. (1975). *Sísifo o los límites de la educación*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bustamante, G. (2009). *Investigación, psicoanálisis, educación*. Parte II: avance de investigación: Freud, la educación, el psicoanálisis.
- Ferenczi, S. y Pfister, L. (1984). *Psicoanálisis. Obras Completas*. Tomo IV. Madrid: Espasa Calpe.
- Filloux, J.C. (1987). *Psicoanálisis y Educación: Puntos de Referencia*. Recuperado: <http://grupos.geomundos.com/salud.psicosocial/mensajepsicoanalisisyeducacionpuntosdereferenciaporjeanclaudefilloux.html>.
- Elgarte, R. (2009). *Contribuciones del psicoanálisis a la educación*. <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/ieles/n06a16elgarte.pdf>
- Freud, S. (2000). *Interpretación de los Sueños*. Buenos Aires: Paidós. (1999) *Nuevas conferencias de introducción al psicoanálisis*. Conferencia 34, en: *ibid*, vol 22.
- (1937/1981). *Análisis terminable e interminable*. Tomo III. *Obras Completas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- 1932/1979). Conferencia nº 34. *Nuevas Conferencias de Introducción al Psicoanálisis*. En S. Freud, *Obras completas* 22 (p. 138). Buenos Aires: Amorrortu editores.
- (1976). Introducción a Oskar Pfister en: *Obras Completas*, Vol. 12. Buenos Aires: Amorrortu.
- (1910). *Contribuciones para un debate sobre el suicidio*. En *Obras Completas*, *ibid*, vol. 2.
- (1913). *El interés por el psicoanálisis*, en, *ibid*, vol. 13.
- Prólogo a August Aichhorn*, en: *ibid*, vol 19.
- Sobre la psicología del colegial*. En, *ibid*, vol 13.
- Lacan, J. (1985). *Intervenciones y textos 2, "Dos notas sobre el niño"*. Buenos Aires: Manantial.
- Lafón, CH. (1993). *Observar las Situaciones Educativas*. España: Narcea.
- Lerbet, S. (1980). *Pedagogía de la Escuela Maternal*. Buenos Aires: Nova.
- Morin, E. (1990). *Introducción al Pensamiento Complejo*. España: Gedisa.
- Pardo, M. (2010). *Freud, y los avatares del aprendizaje*.
- Rabant, C. (2001). *Definir un campo pedagógico*. En J. C. Filloux (Comp.), *Campo Pedagógico y psicoanálisis*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Rossi, M. (2009). *Psicoanálisis y Educación*. Recuperado: <http://www.lagaceta.com.ar/nota/345478/la-gaceta-literaria/psicoanalisis-educacion.html>
- Sotelo, A. (1990). *Neoliberalismo y Educación*. Argentina: Rivadavia.
- Steichen, R. (1997). *El Individuo en el Sistema*. Psicoterapia en una Sociedad Cambiante.

Barcelona: Herder.

Tamez Guerra, R. et al (2006). Educación y Desarrollo Psicoafectivo. Una propuesta de prevención y promoción de la salud psicosocial en la infancia. Barranquilla: Ediciones Uninorte 2006.

## ENFOQUE LITERARIO DE LA ENFERMEDAD A TRAVÉS DEL TIEMPO EN VARIOS AUTORES

LITERARY APPROACH OVER TIME IN VARIOUS AUTHORS

\* Romero Mercado, Trina Margarita

Correo: trinamargaritaromero@gmail.com

Correo: Institucional:Tromero1@uc\_ed.ve

Facultad de Ciencias de la Educación

Universidad de Carabobo

---

Licenciada en Educación, mención: Lengua y Literatura.

Especialista en Gerencia Educativa.

Desempeño Docente: Prof. instructora: Departamento de Lengua y Literatura. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Carabobo.

---

**Sección:** Artículo

### RESUMEN

El presente artículo tiene como propósito tratar el tema de la enfermedad, en el marco de la tradición literaria, enfocándolo en la obra de diferentes autores, en épocas distintas. Mostrando la diversidad de formas que tiene la literatura para nombrar la enfermedad y el cambio que se ha producido en la manera de narrarla, permitiendo la elaboración de obras grandiosas. Utilizando un análisis documental, se realizará un proceso de búsqueda, análisis, crítica e interpretación de fuentes documentales primarias, a través de las cuales se evidenciarán nuevos conocimientos. Se tomará en cuenta lo planteado por SusangSontang en el ensayo: La enfermedad y sus metáforas, cuando expresa que la enfermedad adquiere significado mediante el uso de las metáforas, no sólo como figura retórica, sino como mecanismo epistemológico, mediante el cual comprendemos el mundo.

**Palabras claves:** Enfermedad, literatura, evolución, muerte.

**Recibido:** Febrero 2015

**Aprobado:** Abril 2015

### ABSTRACT

This article focuses its main idea in the close relationship between literature and disease; existing works which are a way by which the authors have traveled through time, using a bibliographic, document analysis, some relevant works will be presented, starting with ancient texts, which show how the disease is a transcendental milestone in the evolution of humanity, reaching the contemporary era, where health plays a role, it will take into account the views expressed by the writer Susan Sontang in her trial: the disease and its metaphors, with the analysis of the works will be the change in the ways of imagining and narrating the disease, as their places of occurrence, production and demonstration has been

modified and strategies for recount.

**Keywords:** disease, literature, evolution, death.

## Introducción

El hombre es un ser capaz de entender su propia fragilidad, degeneración y muerte, encontrando en la literatura un espacio donde pone de manifiesto sus, deseos, obsesiones, temores, pasiones. Es por esto que gran cantidad de autores han utilizado el tema de la enfermedad. Enfocándola desde varios puntos de vista, que tienen su origen en variedad de situaciones y en el momento histórico cultural que se esté viviendo.

Actualmente la sociedad se encuentra regida por una serie de paradigmas de belleza los cuales se han convertido en una especie de obligación, existe el miedo a envejecer, a perder la salud, la lozanía que tiene como fin reflejar que se posee un estado integral. Por esto la enfermedad considerada, como una alteración más o menos grave de la salud, puede afectar la personalidad, la manera de razonar, el cómo se expresan las emociones y sobre todo el estado espiritual.

Desde este punto de vista se pondrá en escena variedad de formas con las cuales se nombra la enfermedad y la diversidad de experiencias únicas, individuales, grupales estéticas o políticas que surgen de ella. Se mostrará los cambios que se han producido en los modos de narrar e imaginar la enfermedad o cómo sus lugares de aparición, producción y manifestación se han modificado y las estrategias para relatarlas también.

## Enfermedad y Literatura. Obras

La literatura muestra excelentes obras donde la enfermedad no sólo es el núcleo de ella sino que es producto de la ira de los dioses en textos tan antiguos como el que se encuentra plasmado en. La Sagrada Biblia (957 AC) en la parte del Libro del Éxodo la enfermedad y el terror juegan un papel esencial: Para lograr que los egipcios dejará libres a los esclavos Dios, envía plagas que los aterrorizan. La mayoría son enfermedades que no tienen cura.

Una de las primeras obras literarias, de la cultura occidental **La Iliada** (VIII a.c) texto de carácter épico, supuestamente escrita por Homero, narra la evolución de una terrible peste que provoca la muerte de muchas personas. Esta leyenda resulta un castigo de los dioses al cometer los hombres un error: Agamenón le roba a un sacerdote de Apolo su hija llamada Criseida. Apolo está indignado y solo la restitución a su padre de la hija hará cesar la peste. Agamenón rabioso accede a la devolución, pero para resarcirse le arrebatará a Aquiles la más hermosa de sus esclavas Briseida. Es una poesía llena de violencia y sangre, en ningún momento decae el interés, a pesar de las grandes luchas el lector no se cansa. Se intercalan magistralmente las costumbres, discursos, recuerdos que brindan una visión completa de aquella civilización.

En este sentido la literatura muestra excelentes obras donde la enfermedad no solo es el núcleo de ella sino que es producto de la ira de los dioses, enfermedades infecto contagiosa como la peste, tuberculosis y la lepra llegaron a constituirse en dificultades muy difíciles de controlar, no se les encontraba explicación.

Otra de las grandes obras de la literatura, que tiene como eje la enfermedad y la muerte, a veces con fuertes contradicciones es **El Decamerón** (1.353), escrita por Giovanni Boccaccio, constituido por cien cuentos y tres temas: el amor, inteligencia humana y la fortuna, inicia



con la descripción de la peste bubónica que azotó la ciudad de Florencia en 1348, continua narrando cómo: siete mujeres y tres hombres, buscan asilo en una villa cercana, con el fin de no contaminarse. Cada uno representa un estado de ánimo diferente, con su intimidad, valores, se ven obligados a aceptar lo que la vida les depara y las mujeres hasta ese momento con fuertes virtudes de honor y pureza en la narración se igualan a los hombres, volviéndose complacientes con los placeres. El realismo presente en la obra y el tono íntimo y sexual provocaron la crítica feroz de los eclesiásticos, llegando a ser censurado; sin embargo esta obra representa a nivel literario la degradación social que la peste trajo consigo.

Este sentido resulta interesante lo que plantea SusanSontang en el texto **La enfermedad y sus metáforas** (1.980):

Era frecuente identificar el desorden social con una epidemia. En inglés, pestilence (peste bubónica) dio pestilent (apestado), cuyo sentido figurado, según el Oxford English Diccionario, es ofensivo para la religión, la moral y la paz pública 1.513 y pestilencial significa moralmente nefasta o pernicioso (1.531). Se proyecta sobre la enfermedad lo que uno piensa sobre el mal. Y se proyecta a su vez la enfermedad (así enriquecida en su significado sobre el mundo). (p. 28)

Antiguamente, estas fantasías iban anexadas como etiquetas a las epidemias, que eran calamidades sociales. Durante los dos últimos siglos las enfermedades que más se han usado como metáforas del mal han sido la sífilis, la tuberculosis y el cáncer, tres enfermedades supuestamente individuales.

Otra obra, que también describe una terrible epidemia de peste es la escrita por Daniel Defoe denominada: **Diario del año de la peste** (1.722). Acá se presenta de la misma manera que lo hizo Boccaccio: esta era una inmensa llamarada que brota en la ciudad produciendo una devastación total. Se narran las características primordiales de la enfermedad: la peste que azotó la ciudad de Londres en 1665 huyen abandonando todos sus bienes, con tal de no contagiarse Van hacia el campo, en dónde pensaban encontrar espacios sanos, libres de la epidemia. La amenaza de muerte los aterrorizaba, paranoias, fobias y ansiedades, son constantes en estos relatos.

La enfermedad, se entiende más cuando a través de la metáfora se le da un significado, nos sirve para comprender mejor el mundo. La metáfora le da a una cosa el nombre de otra. Por esto es que se hace imposible pensar sin metáforas, pero existen algunas de las cuales mejor es alejarse; cuando pensamos interpretamos; pero esto no quiere decir que se pueda en algunas ocasiones estar en contra de determinadas interpretaciones. Por ejemplo existen estrategias grandiosas, cuyas metáforas muy amplias dan lugar a otras distorsiones, como que el cáncer resulta ser la anonadación de la conciencia, por un ello negligente, los inmunólogos, clasifican las células cancerosas como no propias del organismo. Como una metáfora ferozmente energética, que resulta un insulto supremo al orden natural.

En los textos, ya señalados, se muestran algunas de las características, que a través del poder de la ficción resultan sorprendentes o conmovedoras. Pero sobre todo inquietantes: dolores de cabeza, cuerpo de color lívido hacia rojo, aparecían pústulas y úlceras La inquietud era insoportable. La muerte llegaba al séptimo o noveno día. Si llegaban a sobrevivir, las diarreas eran continuas; al fin les producía la muerte. Algunos lograban vivir, pero mutilados, perdían un ojo o los dedos de manos y pies.

Por ejemplo, los siervos que cuidaban más a sus amos que a sí mismos, padres que abandonan a sus hijos mutilados, casas tapiadas con los enfermos dentro, ríos de gente huyendo a sus casas de campo, extendiendo la epidemias. Una multiplicidad de episodios

negativos, que van de la madre a los hijos demostrando comportamientos humanos mezquinos, la amenaza de muerte los aterrizaba, paranoias, fobias y ansiedades son constantes en estos relatos. Es una narración dramática y sobrecogedora, episodios donde lo emotivo y lo terrorífico se cruzan, capaces de conmover hasta las lágrimas.

Las grandes pestes narradas en las obras ya mencionadas tienen como fin narrar la enfermedad acudiendo a innumerables, metáforas, cargadas de fantasía y muerte, siempre con un fuerte contraste, ya que desembocan en placer, dolor, sueño, somatización y todo un cúmulo de limitaciones pero también las posibilidades que se abren en un estado diferente al de la salud.

En este sentido, SusanSontang; explica:

Como cualquier situación extrema las enfermedades temidas sacaban a relucir lo mejor y lo peor de la gente. Sin embargo las crónicas clásicas acerca de las epidemias subrayaban en primer lugar los estragos de la enfermedad en el carácter de las víctimas. Cuantos menos prejuicios tenía el cronista, y cuanto menos la enfermedad era para él el justiciero castigo por alguna iniquidad, tanto mayor era la probabilidad de que su relato acentuara la corrupción moral acarreado por la epidemia...el placer del momento ocupó el lugar del honor y la conveniencia y corrompe hasta el mismo lenguaje. (p. 18).

La muerte no se puede evitar, llega de manera inesperada, algunas veces sorprendente, cómo se presenta no es una elección personal, es una sombra inesperada, los escritores la expresan desde una visión cubierta de terror y oscuridad, con un fin precisamente estético y literario, de una manera muy objetiva.

Es a partir del siglo XIX que el tema de la enfermedad se explora como marco para mostrar al ser humano frente a sus miedos, la muerte, la soledad, la depresión, las angustias.

Son numerosas las obras que manejan como eje temático la enfermedad o al enfermo. Entre ellos se encuentra **La muerte de Iván Ilich** (1.886) narrada por LeonTolstoy, en ésta muestra los sufrimientos de un hombre que padece una enfermedad mortal: cáncer. Sabe que la muerte está cerca, se angustia de manera terrible. A pesar de ser rico, tener esposa, lujos y un cargo importante, la soledad es su única compañera. Los recuerdos son interminables, van y vienen. Es conmovedora la lectura, donde se muestra un hombre en estado terminal, con una desesperación infinita. El derrumbe espiritual que lo acompañe es horrible.

**A tal efecto, SusanSontang, expresa:**

Las mentiras que amordazan la prolongada agonía de Iván Ilich –su cáncer no ha de mencionarse ni a su mujer ni a sus hijos le revelan la mentira de su vida entera; al morir alcanza por primera vez un estado de verdad. (p. 19)

El cáncer se constituye en el iniciador de la metaforización contemporánea, parafraseando lo expresado por SusanSontang, el capitalismo y sus esquemas derivan de una multiplicidad de metáforas militares, es imprescindible eliminarlas del lenguaje del día a día, ya que provocan en el paciente una visión de culpa, deben ocultar su enfermedad. El cáncer es un enemigo silencioso, no se anuncia, se posesiona cada día mejor y desde cualquier parte, hay que atacarlo de la misma forma sin compasión, de aquí se desprende, que muchos de los padecimientos de la sociedad son metaforizados, como el cáncer de este o el cáncer de lo de más allá.

El enfoque acerca de las enfermedades en la literatura continua su trayecto, apareciendo **La montaña mágica**, escrita por Thomas Mann, (1.924), esta obra constituye un clásico, para la literatura médica. Narra el vivir diario de los pacientes reclusos en un hospital para tuber-

culosos, sólo para personas adineradas. Es el autor que más se ha dedicado a reflexionar sobre la enfermedad y la salud, hasta llegar a elaborar una real filosofía de la enfermedad.

La gran enfermedad: tuberculosis, la terrible devoradora de vidas, desde todas las generaciones del siglo XIX hasta 1940. Evitar la muerte era un imposible, la resignación era la actitud.

Con relación a estas enfermedades, SusanSontang decía: “dos enfermedades conllevan, por igual y con la misma aparatosidad, el peso agobiador de la metáfora: la tuberculosis y el cáncer” (pág. 2). La tuberculosis ataca un sólo órgano: el pulmón, constituye una enfermedad extraña por los contrastes violentos que el enfermo expresa: una palidez excesivamente apagada, un rubor arrollador, combinación de períodos de fuerte actividad, con otros de lentitud exagerada, su síntoma más relevante es la tos. Hace que el paciente ceda ante la enfermedad, es un ciclo, recae y vuelve a lo que puede decirse dentro de la enfermedad una normalidad temporal, SusanSontang, señala:

La tuberculosis vuelve transparente el cuerpo. Las radiografías, el instrumento tipo para el diagnóstico, nos permiten, a menudo por primera vez, vernos por dentro, transparentes para nosotros mismos. Se suele creer que la tuberculosis desde un principio, es rica en síntomas visibles, demacración progresiva, tos, languidez, fiebre y que puede revelarse repentina y dramáticamente (la sangre en el pañuelo) se pensaba y se piensa hoy que la tuberculosis produce euforia, aumento del apetito, un deseo sexual exacerbado. Parte del régimen de los pacientes de **la montaña mágica** es un segundo desayuno que consumen con placer (p. 5).

El tuberculoso debía poseer una apariencia atractiva, señal de distinción, de crianza, el toser mucho les daba a las personas un aspecto lánguido, era la moda de la mujer de finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX, bello era ser flaco. Esto se constituyó en la última representación de la metáfora, el tuberculoso es romántico, sensible, esto lo hacía más interesante, igual que su profunda melancolía.

Lo narrado por Thomas Mann, en su libro **La montaña mágica** representa un hito que marcó de forma determinante a la sociedad europea del primer cuarto del siglo. Los personajes se encuentran metidos en el tiempo, que a veces hace la vida insostenible. La enfermedad representa lo que no se puede obviar: y de manera inevitable la muerte, muestran la sociedad, y el mundo espiritual de este período, siendo ésta una de las razones válidas para ser considerada una obra monumental.

Morir de tuberculosis era para las personas un misterio para algunos edificante, y así permaneció esta idea hasta que dicha enfermedad estaba casi extinguida. Esto resulta irónico, pero SusanSontang dice que la “novela de Mann es un comentario tardío y premeditado sobre el mito de la tuberculosis” (pág. 15).

Los mitos de la tuberculosis y el cáncer, sostienen que cada ser humano es el único responsable de su propia enfermedad. Pero el cáncer para la imaginación es más punitivo, siguiendo a los románticos, estar enfermo por una pasión desbordada, es algo que resultaba encantador, pero las emociones represadas que producen enfermedades resultan de una vergüenza atroz, para quien la padece, es un apuro, el canceroso carece de expresividad, se siente por él una gran piedad, que a la larga se convierte en un infinito desprecio.

El propósito de la novela es narrar de manera objetiva los malestares propios de una época, logrando una creación desbordante, llevando al lector a reflexionar de lo que realmente es.

De manera magistral José Saramago escribe la novela **Ensayo sobre la ceguera** (1995), el cambio que muestra para imaginar y narrar la enfermedad resulta sorprendente: una epidemia de ceguera se expande por todo un país, pero una mujer no se contagia y se convierte en testigo, a la vez observadora inteligente, de todo lo que está sucediendo. Al igual que en otros relatos de epidemia el hombre saca lo peor de sí. La desesperación es uno de los elementos más resaltantes en esta novela, también la soledad y el abandono al cual son sometidos por las autoridades. El aislamiento, la represión son características vitales en la narración, los personajes realizan como una especie de viaje, liderados por la mujer en busca de comida, pero el viaje es de huida, no se pueden dejar atrapar porque los matan.

En este sentido, Guerrero, y Bouzaglo (2008) señalan: "Realizan un recorrido por los discursos que nombran la enfermedad, por sus ficciones, metáforas, poderes, tipologías, imaginarios; por las instituciones que se ocupan de sujetar al enfermo a través de dispositivos de exclusión, prohibición, exhibición y control" (pág. 109). El propósito de la novela de Saramago es narrar de manera objetiva los malestares propios de una época, logrando una creación desbordante, llevando al lector a reflexionar de lo que realmente es. Resulta apropiado lo expresado por la periodista Gina Saraceni (2010): "la enfermedad se convierte entonces en una travesía por la experiencia donde es posible extraviarse, salvarse o hasta morir" (pág. 10). Cabe destacar que José Saramago, narra una visión atemporal y a la vez conmovedora de la época que estamos viviendo. Si esto es así. ¿Tenemos salida?.

En América latina se presentan obras donde literatura y enfermedad se unen para brindarnos excelentes narraciones. Entre ellas **Paz en las alturas**, (1.972) escrita por Rómulo Gallegos, es un cuento, en el que desarrolla la vida de un niño enfermo que vive una situación angustiante, asombra la gran tristeza y el abandono al que este niño es sometido, parece no tener derecho a nada, con una madre sin instintos maternos, que él odia profundamente. Es un niño que se caracteriza por: ser solitario, con una gran profundidad humana, ambigüedad con relación a su madre, a quien pregunta constantemente ¿por qué quieras que muera?. Y esto lleva a que el lector se pregunte qué será de la vida de este niño, acaso morirá. Es un relato que entra en conflicto con una visión lógica del mundo. La participación del lector se vuelve intensa porque el mundo presentado en el texto y el mundo instaurado en la semántica se vuelve cero. La divergencia es mayor obligando al lector a incursionar con más interés en el relato, brinda dos alternativas posibles entre el mundo exterior y el que cobra vida en el cuento, aceptando que es fantasía y allí todo es posible, por cuanto el hombre es capaz de convertir el universo en símbolo. No niega que el relato así pueda ser posible, pero es discutible en orden particular que encierra la vida de este niño. El efecto del cuento sobre el lector es inmediato se captan los estigmas que acompañan la enfermedad de este niño: pobreza, suciedad, putrefacción, una inmensa falta de afecto, soledad. Para él lo mejor es morir, sería un bálsamo, y es tan así que el escritor mantiene al niño en un sufrimiento constante y no le trae la muerte que tanto necesita.

Otra de ellas lo representa el escritor mexicano Carlos Fuentes cuando escribió **La muerte de Artemio Cruz** (1962). En esta novela relata la agonía de un hombre poderoso. Su familia lo acompaña, pero él los desprecia, recuerda de manera profunda una etapa de su vida que coincide con un período de México. Parte de la novela es narrada por Artemio Cruz en primera persona, centrándose en su presente más inmediato: momento en el que agoniza. Intercaladas en la obra muestra se evidencian otros recuerdos, secuencias narrativas en que el personaje se dirige a sí mismo, en segunda persona. Una voz en la que emplea el tiempo futuro, realiza reflexiones diversas, mostrando su visión de México, de la existencia humana e incluso de sí mismo: "Tú te sentirás satisfecho de imponerte a ellos, confíésalo te impusiste

para que te admiraran..., pocas veces te has sentido tan feliz" (Carlos Fuentes 1962:125).

Mario Benedetti, en **Primavera con una esquina rota** (1982), publica el cuento *Exilios*. El relato presenta la muerte de LuvisPedemonte, compañero de exilio, lo hace de una manera donde la palabra adquiere otro significado. La trasmite como un desgarramiento, porque morir exiliado es como si le negaran el regreso y es precisamente el lado más oscuro. El trago amargo que representa la muerte, para él, es como si le arrebataran lo doméstico, de fallecer en la tierra de origen, allí donde permanecen inalterables los sueños. En su dolor le promete a Luvis seguir luchando por la vida, "preservar la muerte que sabe de qué lado dormimos, esa muerte que es matriz y nacimiento, la muerte es nuestro barro" (Mario Benedetti 1982:124).

La descripción que hace del amigo muerto está llena de una gran admiración y respeto, admitiendo que jamás dejó de ser un uruguayo íntegro, de afectos entrañables. Es la manera que tuvo Benedetti de mostrar todo un mundo de experiencias y de despojos, que también los hay y que jamás nadie podrá arrebatárle del corazón y de la memoria.

Luego narra en tercera persona, el eje lo constituyen doce días del pasado de Artemio, sin orden en el tiempo. El lector conoce la formación de un hombre rico y poderoso pero para lograrlo fue despiadado y cruel. Pero también conoce el fracaso de la vida personal de este personaje que intenta conseguir el amor sin lograrlo. El crudo recuerdo de su vida le salva en el momento final, para quien la ilusión y el amor son conceptos ya perdidos.

Gabriel García Márquez, en la novela **El amor en los tiempos de cólera** (1985), narra la epidemia del cólera. Esta sirve de telón de fondo para contar una historia de amor. Sin embargo la enfermedad no deja de manifestarse de manera relevante, es el doctor Juvenal Urbino, personaje importante en el relato quien de manera cruda muestra los efectos de esta epidemia:

(...) el cólera se convirtió en obsesión, cuando volvió a su tierra y sintió desde el mar la pestilencia del mercado, y vio las ratas en los albañales y los niños revolcándose desnudos en los charcos de la calles, no sólo comprendió que la desgracia hubiera ocurrido, sino que tuvo la certeza de que iba a repetirse en cualquier momento. (García Márquez 1985:159)

Los cementerios no tenían más espacio para recibir muertos, entonces eran enterrados en las iglesias. Resulta de una gran plasticidad como describe Gabriel García Márquez la epidemia de cólera que en tan sólo once semanas llevó a la muerte a casi toda la población, considerada la más grande en la historia de esa zona del Caribe.

Isabel Allende escribe **Paula** (1994), en esta novela narra la enfermedad y muerte de su hija, quien con pocos meses de casada, llena de una gran felicidad y de un futuro prometedor, es ingresada a un hospital en estado crítico: "el hospital es el reino del dolor" (Isabel Allende 1994:57). La madre permanece día y noche con ella, aceptando que su hija está en un coma irreversible, producto de una enfermedad extraña que los médicos no pueden definir, menos tratar. No volverá, lo mejor es que muera, fue muy feliz mientras estuvo sana, eso reconforta a la madre, sin embargo el sufrimiento no deja de ser intenso.

En el libro póstumo de Julio Cortázar, **Papeles Inesperados** (2009), se encuentra el cuento *Hospital Blues*. La narración se centra en un hombre hospitalizado, visitado por amigos imprudentes que no lo aprecian, son demasiado egoístas. A su vez él se siente que está en otro orden absolutamente diferente. El tiempo se contrae y se dilata, tan distinto al que transcurre en la calle, se siente mutilado dentro de un silencio pavoroso, la tarde es interminable, siempre debe dormir más temprano, todo es tan diferente a su vida interior. Se cree un marginado, lo cual le resulta doloroso, a veces siente el deseo de matar a alguien, otras veces se le presentan pesadillas terribles que lo acorralan, siente un gran abismo entre su

persona y la realidad del médico que lo trata, ya que este no lo escucha, no hay un contacto verdadero. Solo le queda ser razonable, cierra los ojos y se dice que todo estará bien, dormirá un rato; pero no es así. En este cuento se observa la brevedad, sencillez, intensidad y un final sorprendente.

Estas obras constituyen un estupendo aporte a nivel intelectual, los textos hablan sobre nuevas relaciones con el mundo: la ética de la escritura, buscan los efectos, condiciones y metáforas en que el sujeto actual intenta constituirse. Por su parte Susan Sontag (1980) expresa que: "el cáncer resulta ser la anulación y el aniquilamiento de la conciencia (por un ello negligente), el cáncer hace que unas células no inteligentes se multipliquen hasta que nos sustituyan un no yo". (p. 32). Es precisamente la búsqueda de la salud lo que obsesiona al ser humano, vive en gimnasios, haciendo dietas, probando terapias alternativas, es la batalla que el hombre moderno libra contra la enfermedad y la muerte. Sin embargo, la vida sin enfermedad constituye un anhelo lejano, quizá un sueño que no se alcanzará.

De la misma manera, Antonio Márquez Salas narró en **El hombre y su verde caballo**, (1.919) de un modo feroz la historia de un indio a quien amputaron una pierna, a través de un lenguaje metafórico describe de una manera muy realista el viaje simbólico que hace este hombre lleno de putrefacción, llagas y pus realiza.

En este orden de ideas, el escritor Juan Liscano dice: "expresa un simbolismo que parece proceder del subconsciente colectivo, una intuición sorprendente del misterio...se abre una nueva dimensión un fondo del fondo, donde no se puede transitar sino despojándose de la lógica discursiva". (pág. 74).

El cuento se desarrolla en un ámbito rural donde el hombre a veces tiende a confundirse con la naturaleza, que parece tener poderes humanos, el mundo del indio se convierte en un delirio, en un dolor constante, también en una gran resignación, el destino se le revela y lo encarna con una terrible lucha fantasmal que significa el fin de sus días, llenos de terror, presentando delirios de una manera poética: sabe lo que viene, la magia literaria de Márquez Salas es indudable, capaz de perturbar al lector, pero también de transportarlo a un mundo telúrico, donde se producen las nociones de vida pero también de muerte.

La gran escritora venezolana Laura Antillano escribió una poesía denominada **Sala de quimioterapia (2005)**: este poema habla de la muerte, pero también de la vida, pareciera que la poeta a través de metáforas encadenadas unas con otras, revela decisiones, actitudes, sentimientos íntimos, individuales, que la escritora Antillano hace colectivos, no hay secretos, es el cáncer que ataca, la quimioterapia una posible salvación, "las palomas vuelan sobre otros techos", volar, absoluta libertad, silencios, alegrías, el limbo, la muerte.(Pág. 69 ).

Alberto Barrera Tyszka, en la novela, **La Enfermedad**, (2006 ) narra con suma maestría los sinsabores que le traen a un médico el saber que su padre, está sumamente enfermo, tiene cáncer, en su etapa terminal pronto morirá y él no puede hacer nada. Ni siquiera se atreve en un primer momento a decirselo; se vale de varios elementos literarios, tales como: relaciona la palabras con las sensaciones, la palabra se convierte en la novela en afecto, evocación y concepto, las anáforas constantes al comienzo de los enunciados, interrogaciones retóricas (abundantes), uso de la ironía, epítetos, alegorías, comparación, paradojas, el miedo está latente durante toda la novela, diferentes personajes lo manifiestan, igual que la ansiedad, imágenes, el sueño, los recuerdos, la desesperación, la indiferencia, la tristeza, honda muy honda, al final lo inevitable: la muerte.

Se obtuvo como cierre metafórico lo doloroso que resulta padecer cualquier enfermedad. Los escritores la humanizan de manera tal que cualquier lector puede entenderla, captan-

do de manera inmediata que la enfermedad es una sombra oscura que representa impotencia, mentira, dolor, angustia, miedo, silencio, terror lágrimas, recuerdos. La enfermedad se nombra como algo inevitable: cáncer, ceguera, tuberculosis..., o como producto de la imaginación: hipocondría, diversos estados donde la literatura encuentra a los enfermos y sus narrativas. La enfermedad se convierte en una travesía, en un viaje no importando la clase social, religión, nivel educativo, en el cual se originan estigmas difíciles de superar. En los textos estudiados la narración, la descripción, el diálogo, el fluir de la conciencia y las evocaciones aparecen impactando al lector por los recursos expresivos utilizados, hermosas metáforas e imágenes que de manera contradictoria dan a entender lo cruel del destino del enfermo en estado terminal.

### Conclusiones

En el artículo se evidenció como la literatura es un aspecto al cual le resulta imposible separarse de la enfermedad. Esto sucede porque durante años, ciertas enfermedades han marcado el rumbo de sociedades enteras y es a través del lenguaje literario que los escritores han creado grandes obras, basándose en los estigmas que éstas traen consigo.

Existe un vínculo: literatura – enfermedad, basta recordar las grandes epidemias que han azotado a la humanidad como las pestes y la explicación que brindan los textos que en un principio se consideraba un castigo divino, por la falta cometida por los hombres, pero las sociedades cambian y con ellas el enfoque que se le da a la enfermedad, dependiendo del momento histórico cultural que se esté viviendo, desarrollando los escritores obras de gran calidad, mostrando a los lectores la inmensidad de experiencias que se le presentan a las personas carentes de salud, crean fantasías desbordantes, donde las calamidades como son el cáncer y la tuberculosis, son consideradas metáforas malignas.

Es un trayecto histórico donde se crean mitos y leyendas, pero la ciencia se presenta y con ella la visión cambia ,surgen tratamientos invasivos que crean angustia y temor en los pacientes, mostrando como la enfrentan y las consecuencias que trae consigo, entre ellas la más terrible: la muerte, pero también los estigmas que atormentan a los enfermos en cualquier época como son: depresión, terror, angustia, soledad, tristeza, impotencia, crueldad, amargura, aislamiento bondad, envidia, pobreza, resignación, aislamiento.

Se concluye finalmente, que a nivel literario, el artículo analizado, lleva a los lectores a reflexionar, comprender e interpretar sobre lo efímero de la existencia, donde muchos enfermos se plantean la muerte como una liberación, conmoviendo a través de la palabra, utilizada de manera brillante, colmada de una profunda sencillez.

La literatura y la enfermedad en distintas épocas han sido como una puesta en escena permanente, desde diversas perspectivas teóricas, pero planteando siempre la salud en contraposición a la enfermedad, siendo la literatura la encargada de construir las metáforas, es más la literatura misma es una metáfora que se convierte en obsesión permanente que le permiten la creación de grandes obras.

En las obras mencionadas, se lleva al lector hacia universos ficcionales, distantes y que se encuentran con otras variaciones presentándose toda una serie de red paralelas que conforman el complejo tejido narrativo y se encuentra por ejemplo en **Sala de quimioterapia** de Laura Antillano, ella derrota ese gran mito de que la vida es infalible, igual que en las otras narraciones, aquí presentes, como; **La Muerte de Ivanlilicho Paz en las Alturas** de Rómulo Gallegos. La emoción se presenta en la enfermedad igual que en los otros relatos, la soledad

un síntoma recurrente en todos los personajes enfermos, la tendrá en el médico que no está enfermo, más no se deja de lado la razón como en la **Montaña Mágica** de Thomas Mann.

La enfermedad nos recuerda constantemente la muerte. Reflexionar sobre ella nos ayuda a establecer nuestra condición y el amor que sentimos por la vida. La certeza personal de la muerte nos vuelve más humanos, es decir nos convierte en verdaderos mortales. Basta que estemos sanos para enfermar...morir en menor tiempo de lo que imaginan nuestros semejantes.



## REFERENCIAS

- Antillano, L (2.007). *Sala de quimioterapia*. Caracas: El perro y la rana.
- Barrera, A. (2.006). *La Enfermedad*. (Primera Edición). Caracas: Editorial Anagrama.
- Benedetti, M. (1.982). *Primavera con una Esquina Rota*. México: Nueva Imagen.
- Boccaccio, G. (2.005). *El Decamerón*. Bogotá: Gráficas modernas.
- Bouzaglo, N (2.008). *Excesos del Cuerpo Ficciones de Contagio y Enfermedad en América latina* Eterna. Cadencia. Editora Buenos Aires, 2009.
- Cortázar, J (2.009). *Papeles Inesperados*. Venezuela: Arte.
- Defoe, D (1.996). *Diario del año de la peste*. Barcelona: Biblioteca de Bolsillo.
- García, G.(1985) *El amor en los tiempos del cólera*. Colombia: Oveja Negra.
- Gallegos, R. (1.972). *Paz en las alturas*. Caracas: Obras selectas, Ediciones Edime.
- Homero. *La Ilíada* (VillaC). Venezuela: Editorial el Trébol 21, C.A. Venezuela.
- Márquez, A. (1.988). *El hombre y su verde caballo*. Compilación y notas de Guillermo.
- Mann, T.(1924). *La Montaña Mágica*. Barcelona: Apolo.
- Sagrada Biblia (1957) *El libro del éxodo*. New York. EE, UU. Grorler Society. INC.
- Saraceni, G. *La enfermedad y la Narrativa Latinoamericana*. Papel literario El Nacional 2 – 2010 –pág. 2.
- Sontang, S. (1.980). *La enfermedad y sus metáforas* Barcelona: Munchike Editores
- Tolstoy, L, México *La muerte de Iván Ilich*. Duodécima. Edición. Editorial cumbre. SA.

# **ACTITUD DE ESTUDIANTES DE INGENIERÍA QUÍMICA ANTE LA ENSEÑANZA DE CINÉTICA Y DISEÑO DE REACTORES A TRAVÉS DE MAPAS CONCEPTUALES.**

**ATTITUDE OF CHEMICAL ENGINEERING STUDENTS TO THE TEACHING OF KINETICS AND REACTOR DESIGN CONCEPT MAPS THROUGH.**

\*Rafael Hernández

Correo:rsherman@gmail.com

\*\*Gilberto Bastidas

Correo:bastidasprotozoo@hotmail.com

**Universidad de Carabobo.**

---

\*Departamento de Ingeniería Química, Escuela de Ingeniería Química, Facultad de Ingeniería, Universidad de Carabobo.

\*\*Departamento de Salud Pública, Escuela de Salud Pública y Desarrollo Social, Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad de Carabobo.

---

**Sección:** Artículo.

## **RESUMEN**

En la enseñanza de las ciencias destacan los modelos centrados en el papel activo del estudiante en su formación. El objetivo fue determinar la actitud de los estudiantes ante la utilización de mapas conceptuales en la enseñanza-aprendizaje de cinética y diseño de reactores. Fue un estudio transversal, descriptivo y de campo; y la muestra de 29 estudiantes del octavo semestre de ingeniería química de la Universidad de Carabobo. Como instrumento se recurrió al cuestionario, donde 75,9% de los estudiantes tienen actitud positiva hacia los mapas conceptuales y 24,1% son indiferentes. Se concluye que los estudiantes tienen actitud positiva hacia la implementación de los mapas conceptuales, porque les permite jerarquizar contenidos y extraer conceptos centrales indispensables para el razonamiento lógico.

**Palabras Clave:** Mapas conceptuales, aprendizaje significativo, cinética y diseño de reactores.

**Recibido:** Febrero 2015

**Aprobado:** Abril 2015

## **ABSTRACT**

In science education centered models emphasize the active role of students in their training. The aim was to determine the student's attitude to the use of concept maps in teaching and learning kinetics and reactor design. It was a cross-sectional descriptive study field; and the sample of 29 students in the eighth semester of chemical engineering at the University of Carabobo. Was used as an instrument to the questionnaire, of 75.9% of students have positive attitude towards concept mapping and 24.1% are indifferent. We conclude that students have positive attitude towards the implementation of concept mapping approach because it allows

them prioritize contents and extract key concepts necessary for logical reasoning.

**Keywords:** Conceptual maps, meaningful learning, kinetics and reactor design.

## Introducción

En el campo de la enseñanza de las ciencias y en lo referente a los aspectos psicopedagógicos, destacan actualmente los modelos centrados en el papel activo de los estudiantes en su propia formación sobre aquellos donde se ven obligados a realizar tareas arbitrarias y sin significado (Ausbel, 1960; Novak y Gowin, 1984; Tattersall, Powell; Stroud y Pringle, 2011). Esto es particularmente importante, porque si bien es cierto, existen investigaciones como aval de la utilización de estrategias pedagógicas basadas en la construcción del conocimiento por parte del propio estudiante a cualquier nivel educativo, no lo es menos, el que en la educación superior aún persiste la metodología centrada en el profesor (Ausubel, op. Cit.), donde los alumnos mantienen una actitud pasiva (Darder, De Benito, Escandell y Salinas, 2006).

En este sentido se recomienda que todo estudiante debe generar su propia estructura de conocimiento a partir de su esfuerzo, pero sobre la base del aprendizaje significativo (constructivista) y no del memorístico, es aquí donde tiene cabida la utilización de los mapas conceptuales (representaciones gráficas jerárquicas de conceptos o conductas y de sus relaciones) por ser una herramienta eficaz para la optimización de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Novak y Gowin, ob. Cit., Novak, 1998; Bransford, Brown y Cocking, 1999; Novak y Cañas, 2004), al posibilitar la construcción del conocimiento, el desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior, la identificación de ideas erróneas y la visualización de patrones e interrelaciones entre diferentes conceptos (Moreira, 1988; Costamagna, 2001; Koch y Reid, 2012).

En el ámbito de la enseñanza de las ciencias, los mapas conceptuales parecen ser un procedimiento útil, al ofrecer a los que estudian un método para organizar su propio pensamiento y para ayudarles a establecer conexiones entre los conceptos propios del área y mejorar la relación con otras áreas del conocimiento (Gayle y Nakleh, 2001; Do Lam Axmacher, Fell, Staresina, Gauggel, Wagner, Olligs y Weis, 2012), especialmente porque las principales variables de los problemas químicos, matemáticos y físicos, son de naturaleza lingüística, es decir, sintácticos o semánticos, esto supone un concepto, por ser la representación simbólica de un dato, de allí se desprende lo provechoso de los mapas conceptuales para la clara expresión de todos los conceptos subyacentes en el interior de cualquier problema, como los que pueden presentarse en la asignatura cinética y desarrollo de reactores de la ingeniería química (Painter, Nyholt y Montgomery, 2011).

Así el mapa conceptual es una herramienta para verificar los contenidos semánticos explícitos e incluso aquellos que no lo están, porque supone una reflexión crítica sobre los componentes y funciones del proceso enseñanza-aprendizaje (Pérez, Suero, Montanero y Pardo, 2004).

Por tanto el objetivo de la presente investigación fue determinar la actitud de los estudiantes frente al modelo pedagógico de mapas conceptuales en el aprendizaje de la asignatura cinética y diseño de reactores. Con el fin de apuntalar el mejor desempeño estudiantil; ampliar la gama de estrategias pedagógicas al estudiante para facilitar la mayor comprensión, planteamiento y desarrollo de problemas, toda vez que puede ser accionada como una herramienta eficaz para la construcción de datos, teorías, teoremas, axiomas, todos estos aspectos necesarios en la solución de cualquier problemas de cinética y en el diseño de reactores; asimismo se cree en los mapas conceptuales para estimular y desarrollar la creatividad

en los estudiantes, porque son ellos los protagonistas de su propio aprendizaje y quienes los enseñan son facilitadores o mediadores.

### Metodología

Se trató de un estudio transversal, descriptivo y de campo. La población de sujetos considerados en el estudio fueron estudiantes del octavo semestre de ingeniería química de la Universidad de Carabobo, Venezuela. La muestra estuvo conformada aleatoriamente por 29 de 39 estudiantes de ambos géneros (14 mujeres y 15 hombres), que corresponde a una de las dos secciones semestrales de la asignatura cinética y diseño de reactores de la mencionada ingeniería, en quienes se había centrado la enseñanza del resto de las asignaturas de la ingeniería química en técnicas netamente memorísticas, en consecuencia pueden establecer diferencias con la técnica didáctica de mapas conceptuales, una vez se les expliquen y apliquen sus conceptos fundamentales. El instrumento fue previamente validado a través de juicios de expertos. Previa explicación de los objetivos de la investigación se obtuvo el consentimiento informado y se aseguró la confidencialidad de los datos.

Como instrumento de recolección de información se recurrió a un cuestionario con 16 ítems para indagar la actitud del estudiante ante la estrategia pedagógica de los mapas conceptuales, con alternativas de respuestas cerradas y escala tipo Likert (Cuadro 1). Para la evaluación de la prueba piloto se seleccionó el método "confiabilidad por mitades". El valor que alcanzó el cuestionario fue  $rtt = 0.64$  y con la corrección de Spearman Brown de  $rtt = 0.77$ .

Cuadro 1: Ítems empleados para determinar la actitud frente al empleo de mapas conceptuales del estudiante de la asignatura cinética y diseño de reactores de la carrera de ingeniería química de la Universidad de Carabobo, Venezuela.

Nro.	Ítems
1	Me ha gustado la forma de trabajar el tema.
2	Me gustaría que los contenidos del tema siempre se trabajasen así.
3	De esta manera tengo el control sobre el proceso de aprendizaje, pues con los mapas conceptuales puedo organizar los contenidos a mi manera.
4	Me permite trabajar en casa y según mis preferencias y, por tanto, tengo más control sobre mi proceso de aprendizaje.
5	Con esta manera de trabajar he aprendido a resolver los problemas de la asignatura.
6	Trabajando el tema de esta manera he aprendido habilidades que podré utilizar en otras asignaturas o experiencias profesionales.
7	Esta manera de trabajar supone menos esfuerzo.
8	En general, valoro la experiencia de trabajo y estudio de este tema como positivo.

9	Me ha resultado fácil realizar esta actividad.
10	Creo que el profesor tiene un adecuado manejo de la estrategia de mapas conceptuales.
11	La elaboración de jerarquizaciones de conceptos por uno mismo facilita la asimilación de los mismos.
12	El tiempo asignado para la asignatura para realizar la actividad de enseñanza se hace suficiente con la estrategia de mapas conceptuales.
13	A partir de ahora elaborare mapas conceptuales para estudiar los temas.
14	Creo que con los mapas conceptuales se evita la deformación involuntaria de las explicaciones verbales del profesor sobre la información que se lee en los libros de texto.
15	Concibo que los objetivos deben ser organizados y jerarquizados según el grado de dificultad según la técnica de los mapas conceptuales y que este debe ser el instrumento esencial que dirija la práctica educativa.
16	Creo que los mapas conceptuales es una herramienta básica que implica un recurso esquematizado de un tema y facilita la integración de conocimientos.

**Fuente:** los autores.

El instrumento constó de 5 alternativas de respuesta, a cada respuesta correspondió un puntaje, desde 1 hasta 5. Las alternativas de respuesta para la variable actitud ante la conceptualización de los mapas conceptuales fueron: muy desfavorable (1), desfavorable (2), indiferente (3), favorable (4) y muy favorable (5) según el orden de presentación de alternativas presentado. Para el análisis de la escala de Likert respecto a la actitud hacia la estrategia pedagógica empleada se recurrirá a la siguiente tabla de rangos (Cuadro 2):

**Cuadro 2:** Rango para el análisis de actitud frente al empleo de mapas conceptuales en la enseñanza de la asignatura cinética y diseño de reactores de la carrera de ingeniería química de la Universidad de Carabobo. Venezuela.

Gru- pos	Rango	Variable
		Actitud del estudiante ante el empleo de mapas conceptuales como estrategia pedagógica en el proceso enseñanza-aprendizaje
1	1-16	Muy desfavorable

2	17-32	Desfavorable
3	33-48	Indiferencia
4	49-64	Favorable
5	65-80	Muy favorable

**Fuente:** los autores.

Los datos obtenidos fueron procesados en una hoja de cálculo en Excel creada para tal fin. A la información en frecuencias absolutas y relativas (proporciones) se le realizó estadística descriptiva, principalmente las de tendencia central (media). Para probar la dependencia entre las variables: género y actitud ante el empleo de mapas conceptuales como herramienta pedagógica se aplicó Chi cuadrado ( $\chi^2$ ) y se aceptó como significativas las pruebas con  $\alpha \leq 0.05$ . Con el propósito de realizar el análisis, las categorías favorable y muy favorable se consideraron positivas al rasgo que se mide; y desfavorable y muy desfavorable se consideraron negativas. El análisis estadístico se realizó con el programa estadístico SPSS 13.0.

## Resultados

Son 24/29 (82,8%) los estudiantes con actitud positiva hacia el aprendizaje a través de mapas conceptuales, de estos están a favor 20/29 (69,0%) y muy a favor 4/29 (13,8%), con diferencias estadística entre quienes tienen actitud positiva (actitud favorable y muy favorable) respecto a los que las tienen negativa (actitud desfavorable y muy desfavorable) ( $p < 0.0000001$ ). El total de las mujeres 14/29 (48,3% mujeres) prefieren (relativamente) el aprendizaje de la asignatura cinética y diseño de reactores sobre el total de los hombres en quienes solo 8/29 (27,5% hombres) ( $p = 0.070$ ) se muestran a favor o muy a favor de los mapas conceptuales para adquirir conocimiento. Ahora bien 7/15 de los hombres se muestran indiferentes ante la forma de aprender, pero ninguna mujer, con diferencia significativa entre ambos géneros ( $p < 0.0001$ ). Finalmente solo un hombre tiene una actitud muy favorable en la implementación de la didáctica a través de mapas conceptuales (Cuadro 3).

**Cuadro 3:** Actitud ante la estrategia pedagógica de mapas conceptuales del estudiante de ambos géneros de la asignatura cinética y diseño de reactores de la carrera de ingeniería química de la Universidad de Carabobo. Venezuela.

Actitud	Género				Total	
	Femenino		Masculino			
	f	%	f	%	f	%
*Muy desfavorable	0	0	0	0,0	0	0,0

*Desfavorable	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Indiferencia	0	0,0	7**	24,1	5	17,2
*Favorable	12	41,4	7	24,1	20	69,0
*Muy favorable	2	6,9	1	3,4	4	13,8
Total	14	48,3	15	51,7	29	100,0

$\chi^2$ : \* $p < 0.0000001$  con diferencia significativa entre respuestas positivas (favorable y muy favorable) y negativas (desfavorable y muy desfavorable).

\*\* $p < 0.0001$  con diferencia significativa entre ambos géneros.

## Discusión

En la enseñanza de la cinética y diseño de reactores son múltiples las dificultades que deben sortearse, desde los preconceptos por parte de los alumnos hasta problemas en el manejo didáctico por parte de los profesores. Ahora bien como se demuestra en este trabajo de investigación, 82,8% de los estudiantes tiene actitud positiva hacia el aprendizaje a través de mapas conceptuales, pues la catalogan la metodología pedagógica más adecuada y como una propuesta innovadora para el aprendizaje de la asignatura cinética y diseño de reactores en la ingeniería química (Humphreys y Bedford, 2011; Rojas, 2011).

A pesar de existir 24, 1% de indiferencia, particularmente en los hombres, a la mayoría de los estudiantes de ambos géneros les gusta trabajar con mapas conceptuales los temas de cinética y diseño de reactores, porque sienten suyo el proceso de aprendizaje y pueden organizar los contenidos a su manera, con la posibilidad cierta de obrar fuera del aula de clase según sus preferencias, al evitar la deformación involuntaria de las explicaciones verbales del docente sobre el cuerpo teórico de los contenidos de la asignatura, gracias a la posibilidad que permiten los mapas conceptuales de estructurar con organización y jerarquía los objetivos de cada tema a aprender según el grado de dificultad y capacidad de cada individuo, con ello se evita distorsiones y se integra el conocimiento (Humphreys y Bedford, op. Cit.; Rojas, op. Cit).

Con lo anteriormente descrito se entiende que en la enseñanza de la cinética y diseño de reactores puede sustituirse la pedagogía tradicional, sustentada en lo memorístico, por el aprendizaje a través de mapas conceptuales, método este último al parecer más efectivo entre propuestas de enseñanza como: el aprendizaje basado en problemas, preguntas creativas y actividades de aprendizaje, porque con los mapas conceptuales los estudiantes son actores centrales del proceso enseñanza-aprendizaje, pues aprenden procedimientos propios para llegar al resultado y poder discutir con propiedad lo hallado con sus pares y profesores (Humphreys y Bedford, op. Cit.; Rojas, op. Cit).

Los autores que están a favor de emplear en la enseñanza de la química mapas conceptuales, sustentan su opinión sobre la base de ser una herramienta versátil metacognitiva, útil para analizar, sintetizar, profundizar relaciones y jerarquías, esto posibilita al binomio estudiante-profesor el tener una visión global de la materia a aprender y por supuesto de la posición decada concepto con el fin de diferenciar entre la información fundamental de la que no lo es tanto (Refis y Albertazzi, 1996).

Según lo expresado por los encuestados, el desarrollo de destrezas para estructurar la información recibida, organizar jerárquicamente los conceptos estudiados, corregir errores conceptuales o relaciones mal establecidas y, finalmente construir un conocimiento significativo, está en total concordancia con lo señalado por Sisovic y Bojovic (2000), quienes afirman y textualmente se expresa acá:

...La introducción de cada nuevo concepto en educación debería hacerse conectándolo con otros conceptos de diferentes niveles de abstracción, animando a los alumnos a buscar similitudes y diferencias entre conceptos del mismo nivel de abstracción, orientándoles hacia las propiedades esenciales en lugar de hacia las características meramente perceptivas del fenómeno objeto de estudio, y mediante una estimulación constante de las operaciones mentales por las que se desarrolla un determinado concepto...(p. 141).

En resumen se entiende de lo hecho y/o encontrado con esta investigación que desde el enfoque constructivista, la mejora de la calidad de la enseñanza implica situar a los alumnos en un papel activo, en cuanto, los estudiantes aprenden cuando se les compromete a participar en su propio proceso de aprendizaje. Las personas no son solo recipientes vacíos esperando a ser rellenados con información, pues el único conocimiento capaz de incrementar la auto confianza exclusivamente resulta de la confluencia de las acciones individuales, los sentimientos, los pensamientos conscientes, la diferenciación progresiva (unión arbitraria de nuevos conceptos a la estructura del conocimiento del individuo) y la reconciliación integradora (nuevas relaciones entre dos grupos de conceptos), características definitorias de la estrategia pedagógica de mapas conceptuales (Moore, 1989; Novak, ob. Cit.).

En conclusión se señala que los estudiantes muestreados tienen actitud positiva hacia la implementación de los mapas conceptuales en el aprendizaje de la asignatura cinética y diseño de reactores porque les permite, esencialmente, leer los contenidos y extraer los conceptos centrales, con base en el desarrollo de los procesos mentales inductivos (de lo específico a lo general) y deductivos (de lo general a lo particular) del razonamiento lógico y al mismo tiempo les permite adquirir la destreza para situar, localizar y expresar gráficamente los conceptos, elementos integrantes de su capacidad de la orientación espacial clave para resolver problemas en el área química.



## REFERENCIAS

- Ausbel, D. (1960). *The use of advance organizers in the learning and retention of meaningful verbal material*. Journal of Educational Psychology, 51, 267-272.
- Bransford, Brown y Cocking, R. (1999). *How people learn: Brain, mind experience and school*. Washington, D. C.: NationalAcademyPress.
- Costamagna, A. (2001). *Mapas conceptuales como expresión de procesos de interrelación para evaluar la evolución del conocimiento de los alumnos universitarios*. Enseñanza de las Ciencias, 19(2), 309-318.
- Darder, De Benito, Escandell y Salinas, J. (2006). *Los mapas conceptuales como representación de los estilos de aprendizaje*. Artículo presentado a OD@06 III Simposio Pluridisciplinar sobre objetos y diseños de aprendizaje apoyados en la tecnología, realizado el 25, 26 y 27 de Septiembre del 2006.
- Do Lam Axmacher, Fell, Staresina, Gauggel, Wagner, Olligs y Weis, S. (2012). *Monitoring the mind: the neurocognitive correlates of metamemory*. PLoS One, 7(1), e30009.
- Gayle y Nakleh, M. (2001). *An Investigation of the Value of Using Concept Maps in General Chemistry*. Journal of Chemical Education, 78 (8), 1111.
- Humphreys y Bedford, J. (2011). *The relations between joint action and theory of mind: a neuropsychological analysis*. Experimental Brain Research, 211(3-4), 357-369.
- Koch y Reid, R. (2012). *Neuroscience: Observatories of the mind*. Nature, 483(7390), 397-8.
- Moore, J. (1989). *Tooling up for the 21st century*. Journal of Chemical Education, 66, 15-19.
- Moreira, M. (1988). *Mapas conceptuales en la enseñanza de la física*. Contactos, 1988; 3:38-57.
- Novak, J. y Cañas, A. (2004). *Building on constructivist ideas and CmapTools to create a new model for education*. In A. J. Cañas, J. D. Novak & F. M. González (Eds.), *Concept Maps: Making Learning Meaningful*, proceedings of de First International Conference on Concept Mapping. Pamplona, Spain: Universidad Pública de Navarra.
- Nova, J. y Gowin, D. (1984). *Learning How to Learn*. Cambridge University Press. New York.
- Novak, J. (1998). *Learning, creating, and using knowledge: Concept Maps as Facilitative Tools in Schools and Corporations*. Mahweh, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Painter, Nyholt y Montgomery, G. (2011). *Association mapping*. Methods in molecular biology, 760, 35-52.
- Pérez, M. Suero, M., Montanero, P. y Pardo, P. (2004). *Aplicaciones de la Teoría de la Elaboración de Reigeluth y Stein a la enseñanza de la Física. Una propuesta basada en la utilización del programa informático CmapTools*. En A. J. Cañas, J. D. Novak & F. M. González (Eds.) *Concept Maps: Making Learning Meaningful*, proceedings of de First International Conference on Concept Mapping. Pamplona, Spain: Universidad Pública de Navarra.

- Refis, A. y Albertazzi, P. (1996). *Concept mapping Chemistry Education*. Journal of Chemical Education, 78 (11), 1084.
- Rojas, S. (2011). *Aprendizaje basado en problemas (ABP), propuestas innovadoras para la enseñanza del cálculo diferencial e integral. XIII Conferencia Interamericana de Educación Matemática*. Recife, Brasil del 26-30 de Junio de 2011.
- Sisovic, D. y Bojovic, S. (2000). *On the use of Concept Maps at different stages of Chemistry Teaching*. Chemistry Education: Reserch and Practice in Europe, 1 (1), 135-144.
- Tattersall, C., Powell, J., Stroud, J., y Pringle, J. (2011). *Mind mapping in qualitative research*. Nursing Times, 107(18), 20-22.

## COMPONENTES ESTRUCTURALES DE LA TESIS DOCTORAL (II) STRUCTURAL COMPONENTS OF THE DOCTORAL THESIS (II)

\* Dra. Amada Mogollón de González.

Correo: amadadel@hotmail.com

**Facultad de Ciencias de la Educación  
Universidad de Carabobo**

---

Post doctorado en Educación y Ciencias Sociales. Doctora en Educación. Universidad de Carabobo. Profesor Agregado, adscrita al Dpto. de Biología FaCE-UC. Tutor de Tesis Doctorales y Trabajos de Grado. Publicaciones en Revistas Nacionales e Internacionales. P.E.I. Investigadora A- I.

---

**Sección:** Ensayo

### RESUMEN

En este ensayo se analizarán los componentes estructurales de la Tesis Doctoral vinculados al proceso conclusivo de la tesis con la finalidad de construirla exitosamente. También, es importante que esté conformada por investigaciones originales cuyos componentes estructurales se conviertan en la membrana conductora del buen conocimiento inédito con sus partes entrelazadas conformadas por elementos, estructura, tutor, jurado, defensa, publicación y evaluación. Asimismo, se considerará la teoría humanista de Rogers y de la Acción comunicativa de Habermas para demarcar la pertinencia de los componentes que la sustentan desde el análisis, elaboración y reflexión articulados hasta el intercambio de información e integración de conocimiento cuyo fin es generar acciones compartidas que intentan construir y abrir la ventana que facilite concluir la Tesis Doctoral exitosamente.

**Palabras clave:** Tesis Doctoral, Componentes Estructurales, Argumento.

**Recibido:** Febrero 2015

**Aprobado:** Abril 2015

### ABSTRACT

In this essay the structural components of the doctoral thesis related to concluding the thesis process in order to successfully build will be analyzed. Also, it is important that it is made up of original research with the structural components are becoming good conductive membrane unprecedented knowledge with parts made up of interwoven elements, structure, tutor, jury, defense, publication and evaluation. Also be considered Rogers humanistic theory and communicative action Habermas to mark the relevance of the components that support from the analysis, preparation and reflection articulated to information sharing and integration of knowledge aimed at generating shared actions trying to build and open the window to facilitate successful completion of the doctoral thesis.

**Keywords:** Thesis, Structural Components, argument.

## A Manera de Introducción

La educación es el ingrediente fundamental en la vida del ser humano ya que por medio de ella se gestan los cambios y transformaciones de la sociedad, con predominio de conocimiento dirigido a lograr los objetivos trazados y abrir el camino en la búsqueda de alcanzar el éxito. De ello surge, la necesidad de generar nuevos procesos de transformación donde sea propicia la interacción de elementos, estructuras y otros encargados de optimizar la investigación a objeto de poner en evidencia el papel preponderante que poseen los diferentes componentes funcionales que serán analizados en la Tesis Doctoral. En este sentido, los componentes representan la base fundamental que propician coadyuvar a encauzar, interpretar e interrelacionar la producción de conocimiento desde la poética hasta llegar a construir la tesis considerando la estructura, organización, estilos, normas y reglamentos orientados a profundizar el arte de escribir, analizar, interpretar, insertar y aplicar la incorporación de nuevo saber. Desde esta perspectiva, su estructura estará acompañada de una serie de elementos, cuyo accionar permite replantear el discurso con alternativas propiciadoras de espacios orientados a lograr articulación cognitiva y comunicativa en la investigación. De ahí, que las partes que integran la tesis sean los soportes para constituir la estrategia que ayude a visualizar las dificultades a través del uso de herramientas articuladoras productoras de conocimiento según lo mencionado por Phillips y Pugh (2003), al expresar que la Tesis doctoral es “una contribución original al conocimiento” ( p.7), que conduce a la solución de problemas del contexto socio-educativo.

Bajo este enfoque, se afirma que las universidades internacionales y nacionales deben estar interconectadas y vinculadas con los Programas de Postgrado y en especial los pertenecientes al Doctorado en Educación, con la finalidad de suministrar herramientas e información específica generadoras de investigaciones encargadas de difundir el conocimiento, solucionar necesidades y permitir la interrelación con sus partes a modo de facilitar la presentación de la Tesis Doctoral. Asimismo, se incluyen de manera implícita los procesos pertinentes al desarrollo de la tesis como argumento, discurso, ética investigativa, alta calidad en el conocimiento y fabricación de buen conocimiento confiable dentro y fuera del contexto interconectados con el manejo de estrategias dispuestas a consolidar la estructura y composición que demandan los lineamientos finales presentes en la tesis.

Por lo tanto, para construir y reforzar la tesis es primordial tener en cuenta la necesidad de sustentarla con la teoría humanista y acción comunicativa porque ofrece espacios nutrientes alcanzables y aplicables a cada elemento de la estructura funcional conformada de argumento, estilo coherente apropiado y acompañado de un tutor que avale la producción de conocimiento. Asimismo, es importante vincular e insertar de forma organizada y planificada los componentes: a) elementos, b) estructura, jurado y defensa y d) publicación y evaluación, con la finalidad de suministrar resultados efectivos conducentes a representar el estilo sencillo cuya relación haga posible identificar las etapas ejecutorias de la tesis.

De acuerdo a la información antes suministrada este ensayo pretende analizar e interpretar algunos de los componentes, elementos, estructura, normas, reglas y principios vigentes cuya interpretación tiene como meta contribuir la integración de las partes en atención a la aplicación de nuevas herramientas que coadyuven a la construcción final de la Tesis Doctoral.

### Referente teórico. Análisis

El referente teórico en el cual se sustenta este análisis está asociado a la teoría humanista y acción comunicativa representada por la naturaleza y fenómeno de una realidad que so-

porta la estructura, componentes y otros aspectos pertinentes a la Tesis Doctoral, vale decir, su composición organizada directamente en las diversas formas de analizar e interpretar como se produce el conocimiento. Por consiguiente, esta teoría ofrece espacios nutrientes, alcanzables y aplicables a la integración de estructuras, y por ende, a la formación y participación permanente e integral del doctorando en cada uno de los momentos del proceso investigativo que permitan ampliar la estructura de la tesis. También, es importante explicar que la Teoría Humanista de Rogers (1961) “contribuye a fundamentar la interpretación subjetiva de la realidad, como analizarla y comprenderla”. (pp. 24-25). Vale decir, facilita la interpretación de las estructuras, observa el fenómeno y aporta soluciones a los problemas con producción de conocimiento, razonamiento y reflexiones que conlleven a inferir acciones investigativas resaltantes.

De ello resulta, que la teoría de la Acción Comunicativa de Habermas (2002), corrobora la praxis comunicativa en la investigación, interpreta la visión entre emisor-receptor, satisface el proceso comunicacional de sus interlocutores, respalda el consenso y logra acuerdos entre ellos el diálogo, las vivencias, experiencias asertivas de manera integral y la práctica de las actividades inherentes a la comunicación que contribuyan al éxito de la tesis en su composición final. Adicionalmente, esta teoría pone a disposición la comunicación efectiva para unir e integrar los elementos y componentes de acuerdo a las normas vigentes relacionadas con la arquitectura y/o estructura deseada a presentar.

Por lo demás, siempre debe estar exhibido el proceso de interpretación en cada realidad integrado y acompañado de acción comunicativa compartida sumada a la ética investigativa que coadyuve a poner en práctica los componentes que la tesis requiere, facilitar el área de conocimiento y alcanzar resultados óptimos una vez concluido el trabajo final realizado por el doctorando. Así que, este planteamiento tiene la particularidad de aportar seguridad y garantizar la selección de elementos para convalidar la composición estructural argumentativa deseada donde emergen interacciones, intercambio y reflexiones esenciales fundamentales en el hecho investigativo.

Finalmente, la aplicabilidad de la Teoría del Humanismo y Acción Comunicativa orienta y consolida el proceso de intercambio de información, integración de conocimiento, retroalimentación de la investigación, uso de argumentos y estilo adecuado y generación de acciones en forma compartida cuando sea preciso para realizar, proyectar, construir y elaborar la tesis en atención a las áreas prioritarias del saber establecidas.

### **Argumento, estilo y tutor**

La tesis por su naturaleza característica estará acompañada de innumerables propósitos, conducentes a plasmar el arte de hablar, escribir, crear, orar y otros aspectos que propicien el análisis, argumento, novedoso estilo, interpretación y discurso al abordar la variedad de métodos mediante el uso de diseños apropiados contribuyentes a resolver problemas, atender necesidades y dar respuestas concretas dentro de las áreas del conocimiento existentes.

Considerando las características anteriores, se eligió como punto inicial el proceso de argumentar, analizar e interpretar la diversidad de áreas de conocimiento y la naturaleza de la tesis porque ocasiona eventualmente ciertas diferencias no coincidentes con las exigencias de escritura. (Narvaja de Arnoux, E. 2009). Esta afirmación, permite alcanzar en la tesis redacción clara, concisa, coherente y con acceso al conocimiento en las áreas del saber, ubicar el valor cognitivo y comunicativo representado por medio de la escritura como herramienta fundamental al desarrollar la expresión y atender situaciones que implique proponer soluciones una vez estructurada y conformada la Tesis Doctoral.

También, es de interés conveniente afirmar que el tejido de conocimiento nuevo y acumulado en la tesis, consolida la meta orientada a producir estilo diáfano (expresión clara), lenguaje funcional y coherente al organizar el corpus del trabajo. También, el estilo con características claras proporciona diferentes opciones a la lengua otorgando la intencionalidad de caracterizar su estructura, ideas, posturas e información favorable durante la búsqueda de conocimiento y a la vez hace que el discurso esté sustentado de objetividad, razonamiento y coherencia reflejada en el hecho investigativo.

Ahora bien, no solamente es tener claro el argumento y estilo sino también el término tesis ya que ello implica, emprender una investigación de relevante responsabilidad, alta calidad y contenido, con estilo coherente y sobre todo que esté acompañada de un tutor, con dominio en el área de conocimiento, habilidades metodológicas, elevada autoestima y uso de herramientas para procesar información.

En otro orden de ideas, la tesis doctoral se contextualiza como investigaciones individuales, inéditas y creativas cuyo fin es generar un aporte significativo al conocimiento. En este sentido, otros documentos la conceptualizan de acuerdo al Diccionario Océano (1999), cuando expresa que la tesis es "teoría, juicio, parecer, opinión, noción... argumento, razonamiento, exposición, consideración" (p.575), y de acuerdo al criterio establecido por el Diccionario El Pequeño Larousse Ilustrado (2008), la define como "trabajo de investigación que se presenta para obtener el grado de doctor universitario" (p. 976). Las posturas antes citadas, coinciden en que la tesis es el resultado de investigaciones desarrolladas, con argumentos originales y sólidos y su finalidad es orientar al participante doctorando a comprometerse en cada investigación que estudia, unificar criterios fundamentales, ofrecer la formación necesaria en las fases de la investigación acompañado de un tutor y sumar las acciones tendientes a presentar solución a los problemas en el escenario socio-educativo.

En este sentido, el tutor asumirá la responsabilidad de ayudar al investigador a profundizar el conocimiento, interpretar las teorías y metodologías del ámbito de estudio y avanzar la ejecución del trabajo doctoral, con la finalidad de elaborar y aprobar la Tesis Doctoral, de acuerdo a establecido por Los Estudios de Postgrado de la Universidad de Carabobo y su Reglamento de (2005). El reglamento antes citado, refiere que el investigador, necesita de un tutor que no forme parte del Jurado, propuesto por el alumno ante la Comisión Coordinadora, que posea idoneidad y evaluado por la Comisión Coordinadora, que asuma la responsabilidad la tutoría, oriente, construya y evalúe la preparación final de la tesis, previa demostración de experiencias en el área del conocimiento e investigación y ponga en práctica los valores éticos manejados por el participante del Programa de Doctorado.

De esta manera, Sime y Revilla (2014), afirman que el tutor de la Tesis Doctoral "tendrá que seguir trabajando con el alumno la relación entre conocimiento acumulado y nuevo conocimiento" (p. 52). En suma, asumirá la enorme tarea de vigilar frecuentemente la evolución del trabajo y cada institución o universidad se acogerá a las normas establecidas para verificar las investigaciones con rigor metodológico al finalizar la investigación. Por esta y otras razones mencionan algunas universidades con sus reglamentos, funciones, responsabilidad y compromiso del tutor, entre ellos: El Reglamento Estudios de Postgrado de la Universidad de Buenos Aires de (1987), el cual expresa en el Artículo 9º "... El trabajo de Tesis deberá ser inédito y original. La publicación parcial de sus resultados con la aprobación del Director de Trabajo de Investigación y Plan de Tesis no invalidará el carácter de inédito requerido". (pp.4-5). Esta norma, ratifica la importancia de que la tesis siempre debe ser inédita y única guiada por las responsabilidades del tutor, dentro de los parámetros normales de la investigación que desarrolla.

Asimismo, el Reglamento de Elaboración y Evaluación de la Tesis Doctoral Real Decreto 99/2011 (2011), de la Universidad Politécnica de Madrid, indica en el Artículo 6 que la Asignación de Tutor es que "... a cada doctorando le será asignado por la correspondiente comisión Académica del Programa de Doctorado un Tutor, doctor y con acreditada experiencia investigativa...". (p. 13912). Este artículo, también viene a reforzar las normas que son aplicadas en las universidades nacionales y sobre todo expresan que el tutor debe ser experto, asesor de áreas de conocimiento e investigador en cualquier línea de investigación existente con productos científicos y trayectoria investigativa evidenciable. El mismo reglamento hace énfasis en el nombramiento del tutor y muestra la posibilidad de ser reemplazado siempre y cuando existan razones de peso para removerlo.

Dentro de ese escenario, el Decreto Rectoral 948 del Programa de Doctorado de la Universidad del Rosario, Bogotá (2007), resalta algunos aspectos con respecto al tutor de tesis en el Artículo 10, el cual expresa lo siguiente: "Se denomina Tutor de tesis al profesor que apoya al estudiante del Programa de Doctorado en su proceso de preparación del proyecto de tesis previa a la defensa de la Candidatura Doctoral". (p.4). Aquí se justifica, la designación del tutor como recurso importante en cada paso de la investigación y el producto final dependerá del proceso de preparación previa que confirme si el investigador doctorando ejecutó la investigación, cumplió las normas, corpus, estructura y reafirmó los procedimientos pertenecientes al Programa de Doctorado, sustentados de argumentos coherentes y confiables para elaborar, defender y publicar la Tesis Doctoral.

Por otra parte, las Normas para la Elaboración y Presentación del Trabajo para optar al Título de Doctor en la Universidad de Carabobo (1996), complementan y afirman una serie de exigencias fundamentales presentes en la estructura y composición de la Tesis Doctoral entre ellas: Investigación original de alto valor científico, aporte significativo al conocimiento y la ciencia en un área del saber, dirigida por un tutor, trabajo inédito, reciente, original e innovador, expuesto bajo una modalidad propia de la investigación, y enmarcada en la línea de Investigación que contribuya al bienestar social en cualquier contexto.

Igualmente, la Universidad Central de Venezuela en la Resolución N° 5, (2011), destaca que los estudios de Doctorado en esa institución, tienen como finalidad "profundizar la formación científica y humanística y propiciar la independencia de criterio y rigor científico para la realización de investigaciones originales, que responden a problemas asociados con una línea de investigación fundamental ubicada en un área del conocimiento". (p.3). Ahora bien, los criterios emitidos por las Universidades de Carabobo y Central de Venezuela, resaltan que los estudios a nivel doctoral tienen como principio profundizar el conocimiento, incorporar e intercambiar el saber y atender las necesidades del entorno social con posturas firmes, novedosas y claras en su discurso que sirven de soporte para descubrir los actuales desafíos del nuevo conocimiento.

Esta tríada constituida por argumento, estilo y tutor tiene como propósito la interacción de los elementos, intercambio de conocimiento y producción novedosa de información para delimitar y consolidar logros científicos que forman parte de la composición de la tesis. Por lo tanto, en la tesis la presentación de argumentos y otros de sus componentes propician el intercambio de información que conlleve a la producción de conocimiento inédito con la finalidad de obtener y originar visibilidad al momento de suministrar resultados durante el hecho investigativo.

## Elementos, estructura, tutor y publicación de la Tesis Doctoral

Los componentes principales centrales y neurales donde subyace la Tesis Doctoral, están representados por una serie de estructuras, partes, conocimiento, tutor, jurado, institución, método y otros aspectos importantes que demande la tesis y están en consonancia con el tejido productor de conocimiento de manera relevante y asertiva.

Desde este punto de vista, el estudio consideró esencial soportar el tejido neural con una serie de elementos operativos que sustenta la estructura en concordancia con los aspectos que dan sentido orientador al trabajo final de la tesis, vale decir, la organización del conocimiento hasta obtener el título de doctor. Es así, como la tesis quedará conformada por algunos elementos, estructura y otros insertados a armonizar la investigación a nivel de estudios doctorales y relacionar los componentes, enlazarlos y cohesionarlos en forma específica e integrada. Son clasificados por Curtis (1991), como se muestran a continuación:

- a. Elementos
- b. Estructura
- c. Tutor, Jurado y Defensa
- d. Publicación y Evaluación

Cada componente tendrá las características, elementos y partes atendiendo al uso del método utilizado de conformidad con los argumentos aplicados y su interconexión con el contexto donde se ejecuta la tesis, es decir, en cada uno de los componentes velará en forma específica para que la estructura de conocimiento se integre y realmente el proceso de construcción de la Tesis Doctoral. En consecuencia, se mencionan los componentes que integran la Tesis Doctoral como se aprecian en el siguiente párrafo:

a) *Elementos*: Este componente es muy peculiar y está representado por partes generales las cuales se encuentran conectadas con la descripción de elementos que entran y salen de la investigación con el propósito de evidenciar la fusión e interconexión con otras estructuras y dar resultados relevantes de calidad. Estos elementos se encuentran en toda la estructura arquitectónica de la tesis y dispuestos a lo largo del desarrollo de la investigación encargados de conquistar un trabajo congruente, coherente, ético, sólido y abierto a suministrar información concreta de la Tesis Doctoral.

b) *Estructura*: Está representada por el cuerpo que conforma la Tesis Doctoral y tiene como finalidad presentar las partes generales del trabajo de investigación, el orden a seguir, interrelación del discurso, argumento, lenguaje, estilo, gramática, coherencia, precisión y la organización como punto de apoyo que sirve y concreta los procedimientos a seguir. Además, los elementos estructurales ayudan a tejer minuciosamente el hecho investigativo conectado al método, tipos, diseños y líneas de investigación los cuales son primordiales para concluir y ejecutar el trabajo final.

c) *Tutor, Jurado y Defensa*: Su finalidad, es impulsar el trabajo de investigación con asesoría fundamental del tutor, ya que sobre él reposa la responsabilidad de la tesis, debe tener reconocida trayectoria y haber realizado investigaciones en las áreas disciplinares del conocimiento. En fin, llevar el record de elaboración y construcción del proyecto hasta culminar la tesis. Para realizar y cumplir con la exposición pública el doctorando realizará los trámites correspondientes de tal forma que pueda realizar su defensa. El inicio o nacimiento del trabajo está en las manos del tutor y tutorado, por ello, ambos tienen la gran responsa-



bilidad de otorgar, hacer, investigar y concluir la investigación. También, aquí se visualiza el proceso de culminación y construcción de la tesis soportado por discurso coherente, claro e inédito, acompañado de lenguaje que asegure el proceso de comunicación e interpretación con características específicas y lógicas en la investigación.

Los jurados, asumen la función de convocar al acto de defensa pública y una vez nombrados presentan el veredicto final a través del presidente del jurado al futuro doctor, quien tiene el compromiso de otorgar la mención y/o publicación si es pertinente. La defensa es el proceso que concreta la conformación del jurado y ellos fijarán los criterios previamente a cumplir en respuesta a la evaluación obtenida por el doctorando, es decir, revisarán la tesis en su totalidad y luego comunicarán al interesado la fecha de realización de la defensa pública. Y finalmente, el jurado examinador autorizará al doctorando la entrega de ejemplares.

d) *Publicación y Evaluación*: Una vez concluida la defensa, corresponde seguidamente el proceso de publicar y evaluar la tesis cuya función se centra en las actividades y hechos concluyentes propias de ella, los cuales tienen que ver con el cumplimiento de normas, estilo, redacción que suministre información válida pertinente para participar en los transmite y atender las exigencias que certifiquen su publicación. Aquí, deben estar plasmados los elementos clave de un discurso doctoral con las características que lo identifican según los criterios, experiencias y cualidades personales del doctorando, demostradas en el corpus de la tesis. Esta afirmación, corrobora la necesidad de construir Tesis Doctorales cuya estructura final posea sus partes, organización, planificación de la investigación e impacto en las áreas disciplinares del conocimiento y por último determinar cuando la publicación califica como excelente u óptima atendiendo a las normas y reglamentos de cada universidad.

En consecuencia, la nueva era del conocimiento trae como novedad en este tipo de investigación suministrar información precisa, actualizada conducente a visualizar y reflexionar el hacer investigativo que la tesis impone y a la vez integra los elementos, estructura, jurado defensa y publicación encargados de estudiar en profundo la diversidad de problemas y ofrecer las respuestas satisfactorias con argumentos lógicos que determine la organización, planificación y elaboración final desde sus componentes estructurales hasta la defensa final.

Por lo tanto, el discurso doctoral coherente promueve un proceso de realimentación que coadyuva a que sea efectivo y dotado de elementos entre los cuales se distinguen: efectuar presentaciones constantes y previas con contenido relevante, usar expresiones coherentes y significativas, reforzar vocabulario, redactar con estilo propio, evitar densidad lingüística (muchas ideas en pocas palabras) y controlar el uso de conexiones internas y externas. En el mismo orden de ideas, los componentes y estructura forman parte de un conjunto de ideas que en varios momentos están dados a integrarse voluntariamente, con miras a corregir errores, ubicar respuestas válidas en la investigación y brindar los resultados adecuados al fenómeno investigado conformados de altos niveles de calidad y productividad.

Asimismo, la producción escrita presentada durante el discurso de la Tesis Doctoral está compuesta de varios rasgos, entre ellos: logicidad, análisis de los argumentos e información evidenciable, localización de hechos, organización de información y razonamiento ajustado a profundizar el conocimiento e incorporarlo a sumar cambios en la investigación cuando sea conveniente.

Entre otros elementos adicionales importantes a mencionar en la tesis, se encuentran un conjunto de rasgos semánticos textuales que sustentan, apoyan, orientan y coadyuvan a mejorar la calidad de la tesis e investigación denominados: "1) niveles discursivos del texto argumentativo (la superestructura, la macroestructura y la microestructura); 2) estrategias discursivas argumentativas; 3) recursos lingüísticos utilizados". (Serrano y Villalobos, 2006,

p.84). Estos elementos contribuyen a profundizar el conocimiento, discurso y actualizar el conocimiento que sirve de apoyo a las investigaciones de este nivel e identificar los cambios e información con interés en desarrollar la competencia argumentativa de la tesis.

Bajo este enfoque, todo apunta a enfatizar que la competencia argumentativa comprende diversas dimensiones, y en su sentido más amplio hace referencia a la producción de conocimiento, aseguramiento e incremento de la comunicación, aplicación de estrategias y profundidad en el texto del discurso, todos destinados a plasmar organización que va más allá de elaborar tesis con argumentos efectivos, legítimos y fundamentados en consonancia con las líneas de investigación del área disciplinar. Este proceso toma en cuenta algunos criterios apoyados fundamentalmente en una coherencia lineal entre oraciones al sustentar el escrito y posteriormente establecer ciertas relaciones con interpretación secuencial de las ideas presentes en el trabajo final. (Van Dijk, Teun, 1996). En ese sentido, la producción de conocimiento en atención a los Programas de Doctorado estará organizado de elementos oportunos para constatar el discurso, argumentos y aplicar los cambios adecuados con reflexiones inéditas.

Asimismo, existen otros criterios generalizados que se suman a la elaboración y producción inédita del doctorando, entre ellos:

- Revisar fuentes y referencias actualizadas que estén disponibles al investigador
- Utilizar y disponer el tiempo requerido según las normas institucionales
- Actualizar conocimiento científico y buscar material pertinente
- Aplicar datos institucionales reales y vigentes
- Preparar discurso profundo y con argumentos coherentes
- Cumplir las normas de elaboración, presentación y evaluación
- Analizar e interpretar trabajos de investigación nacionales e internacionales
- Prever recursos financieros, materiales y humanos.

Así pues, los componentes presentes en la Tesis Doctoral, aseguran operacionalizar el conocimiento y canalizar los procesos de transformación, hasta alcanzar su aplicación óptima ante situaciones problemáticas estudiadas cuando se toman decisiones que apunten a hacer énfasis en su construcción. Por consiguiente, la diversidad de elementos, partes y estructuras presentes en la tesis forman un conjunto de un todo organizado, cuyo interés está dirigido a consolidar talento humano, calidad humana, liderazgo, competencias, gerencia, valores éticos y responsabilidad, insertos de manera implícita en la estructura funcional que asegure el proceso inédito de la tesis en cada capítulo.

### **Elementos que aseguran el discurso doctoral**

El discurso que debe desarrollar la Tesis Doctoral tendrá vinculación con las partes, argumentos, conocimiento, habilidades y cualidades personales del doctorando, las cuales al abordar y elegir sus etapas ejecutorias abren un espacio a difundir e interaccionar el hacer investigativo interconectados con otras disciplinas, anticipar problemas vinculado al estudio en cada análisis para tener respuestas organizadas y planificadas que suministren resultados confiables, durante la elaboración final de la investigación. Es por ello, que la tesis juega un papel primordial, ya que produce respuestas satisfactorias, permite incorporar e integrar nue-

vos elementos, aplicar las normas, crear estilos, utilizar estructuras y hallazgos que promuevan edificar la maya de buen conocimiento con la agrupación, interrelación y representación de las partes funcionales.

Más aún, se suman otros componentes que son complejos y contribuyen a reforzar significativamente la investigación doctoral constructora del saber tales como: habilidad en la redacción, lenguaje coloquial, estilo propio, precisión de información, uso correcto de normas y citas textuales, conformación de párrafos, uso de textos, referencias y aplicación de métodos que configuren el orden de la tesis. Estos elementos están destinados a encontrar errores, distribuir el trabajo, reorganizar el discurso, ofrecer las respuestas apropiadas al fenómeno investigado y adecuar un conjunto de conocimientos que aprovisionan altos niveles de calidad en la Tesis Doctoral.

En la tesis el proceso de planificación, investigación, producción y reflexión que asegura el discurso científico es esencial para:

- Asegurar “una mayor atención selectiva y codificación de la información relevante de un texto”. (Díaz y Hernández, 2003, p.177).
- Propiciar investigaciones en el área de estudio.
- Solucionar problemas con expertos en la solución de problemas y aplicar soluciones constructivas.
- Transformar, “conocer los hechos, conceptos y procedimientos importantes en su disciplina académica” (Woolfolk, 1996, p.452).
- Manejar algunos elementos del discurso entre ellos los de Descartes: “principio de la duda sistemática o de la evidencia. Consiste en no aceptar como verdadera cosa alguna mientras no se sepa con evidencia... aquello que es realmente verdadero”. (Chiavenato, 2006, p.28).
- Actualizar y aplicar y usar las tecnologías de información y
- Considerar que el futuro doctor sea individuo “altamente capaz que aporta contribuciones productivas con su talento, saber, habilidades y buenos hábitos de trabajo” (Covey, 2005, p.335).

Cabe destacar, que los componentes, elementos, partes y discurso aportan importante información al futuro doctor, al construir investigaciones que facilitan el manejo de herramientas necesarias, organizan los componentes estructurales y determinan algunas otras sugerencias surgidas producto de la elaboración final del trabajo. Adicionalmente, la aplicación de estrategias y herramientas propician innovadoras formas para explicar y analizar la realidad investigada con criterios significativos respaldados de evidencias confiables y aprovechables a brindar soluciones efectivas a las necesidades encontradas en el contexto social.

### **A manera de conclusión**

La composición y estructura de la Tesis Doctoral constituye un “trabajo original de investigación con el cual el aspirante ha de demostrar que es un estudioso capaz de hacer avanzar la disciplina a que se dedica” (Eco, 1997, p.19). De esta afirmación se desprende, que la tesis, está compuesta de argumentos sólidos, inéditos y coherentes con pertinencia investigativa y estructura sólida encargada de ampliar y desarrollar el proceso de investigación con miras a satisfacer las metas trazadas. De ello resulta, que sus componentes estructurales vinculan el conocimiento, resaltan la acción comunicativa, el razonamiento, la ética y la investigación, auspician la producción de conocimiento, ejecutan la construcción de un discurso

que tome en cuenta los argumentos y discursos con procesos de interpretación y aplican estrategias discursivas en forma efectiva. De tal afirmación se desprenden las siguientes notas conclusivas:

Con respecto a la aplicación y pertinencia de las teorías del humanismo y acción comunicativa, estas proporcionan procedimientos discursivos claros en cada análisis de su construcción y se apoyan con estrategias que apelan al discernimiento y razonamiento para interpretar los elementos con los cuales se conjuga la producción de conocimiento conjuntamente con la maya generadora e integradora de información y comunicación. Ambas teorías marcan el camino posible, pertinente de tal forma que se puedan utilizar en los momentos cuando la praxis educativa lo necesite, incorporando alternativas reflexivas-analíticas orientadas a mejorar la estructura final que debe tener el trabajo de investigación.

El otro elemento de interés, está centrado en los componentes estructurales de la Tesis Doctoral, los cuales están interrelacionados en forma armónica para alcanzar la producción de conocimiento, generar espacios únicos, profundos, metódicos y teóricos preparados a lograr la acción argumentativa-discursiva que configure la tesis en función a los criterios previamente establecidos sin dejar a un lado la responsabilidad del tutor.

En consideración al análisis anterior, es interesante afirmar que los componentes, elementos, estructuras, tutor, jurado, defensa, publicación y evaluación por su relación e interconexión de manera integral con la tesis, propician vinculación e intercambio de información respaldada de estrategias clave cuyos resultados suministran respuestas a las múltiples exigencias y necesidades de la sociedad actual. Esto trae como resultado, que al configurar el corpus de la tesis, exista la posibilidad de alcanzar las conclusiones esenciales del proceso de investigación ejecutado por el doctorando.

No solamente es el conjunto de componentes y elementos, sino la estructura lógica argumentativa, la cual va acompañada de discurso apropiado, estilo coherente y comunicación concisa, con la intención de garantizar en todas las dimensiones del desarrollo y ejecución de la tesis sustentada de conclusiones precisas y confiables. En este sentido, el argumento dentro de la estructura dependerá de la emisión de conclusiones, resultados finales y recomendaciones de la realidad investigada.

Entre otros, las Normas y Reglamentos establecidos a nivel institucional implican que el funcionamiento de los Programas Doctorales a nivel universitario deben estar actualizados, sustentados, planificados y evaluados de manera permanente, a fin de propiciar pluralidad, falibilidad, racionalidad, evaluación y sistematicidad coherente con estilo abierto que explique la acción investigativa adecuada sin limitaciones de acuerdo a las características del corpus general de la Tesis Doctoral. Y más allá, tener en cuenta la organización y evaluación, que necesite aplicar el doctorando de acuerdo a las normas y los reglamentos existentes, quienes deben estar predispuestos a producir interés por la temática desarrollada y considerar la vigencia del enfoque y/o paradigma según las características propias de la tesis.

Por tanto, en la tesis es importante estimar diferentes contextos que avalen, propicien e interpreten el fenómeno investigado con el suministro de respuestas de la realidad. Allí juega un papel fundamental la producción de conocimiento inherente en su construcción ya que facilita la aplicación de enfoques desde diferentes ópticas y perspectivas metódicas conducentes a suministrar respuestas concretas a los problemas que demanda la sociedad.

De las afirmaciones anteriores, se concluye que la maya multiplicadora de conocimiento con la cual se construye la Tesis Doctoral debe estar bien organizada, estructurada y planificada según las con las normas y reglamentos vigentes para favorecer la producción e

inserción de conocimiento que hace posible la realización y elaboración de investigaciones inéditas.

Finalmente, es esencial que la Tesis Doctoral esté construida de una serie de recomendaciones precisas como organización, contenido, discurso, estilo, coherencia, presentación, publicación, tutor y evaluación con la intención de visualizar en forma armónica los aspectos estructurales y componentes articulados al conocimiento donde predomine el intercambio efectivo del discurso, argumento y análisis. Y también, debe tener la adecuada producción de conocimiento en atención a los nuevos avances tecnológicos, científicos y académicos que estimulen e incentiven la cultura de investigar en las áreas del saber.

## REFERENCIAS

- Chiavenato, I. (2006). *Introducción a la Teoría General de la Administración*. 7ª ed. México: McGraw-Hill/Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Covey, S. (2005). *El 8º Hábito*. Barcelona: Paidós Ibérica, S.A.
- Curtis, H. (1991). *Biología*. 4ª ed. México: Médica Panamericana S.A. de C.V.
- Decreto Rectoral 948. (2007). Programa de Doctorado de la Universidad del Rosario. Bogotá. [Documento en Línea] Disponible: <http://www.urosario.co/getattachment/administración/Doctorado/Doctorado-enCiencias-de>. [Consulta: 2014, Febrero 20]
- Díaz, Frida y Hernández Gerardo. (2003). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje significativo*. 2º ed. México: McGraw-Hill/Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Diccionario Océano de Sinónimos y Antónimos. (1999). España: MCMXCIX Océano Grupo Editorial, S.A.
- Diccionario El Pequeño Larousse Ilustrado (2008). 14º ed. México: Larousse, S.A. de C.V.
- Eco, H. (1997). *Como se hace una tesis*. España: Gedisa.
- Habermas, J. (2002). *Teoría de la Acción Comunicativa*. México: Taurus
- Los Estudios de Postgrado de la Universidad de Carabobo. (2005). *Boletín Informativo*. Universidad de Carabobo. Valencia: El Viaje del Pez. Venezuela.
- Narvaja de Arnoux, E. (Dir.) (2009). *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de postgrado*. Buenos Aires: Santiago Arcos editor.
- Normas para la Elaboración y Presentación del Trabajo para optar al Título de Doctor. (1996). Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Carabobo. Venezuela.
- Phillips E. y Pugh, D. (2003). *Cómo obtener un doctorado. Manual para estudiantes y tutores*. Barcelona: Gedisa.
- Reglamento de Elaboración y Evaluación de la Tesis Doctoral. Real Decreto 99/2011 (2011). Universidad Politécnica de Madrid. [Documento en Línea] Disponible: <http://www.upm.es/institucional/FuturosEstudios/Estudios-Titulaciones/EstudiosOficiales> [Consulta: 2014, febrero 20]
- Reglamento Estudios de Postgrado de la Universidad de Buenos Aires. (1987). (Mimeografiado).
- Resolución N° 5. Universidad Central de Venezuela. (2011). (Mimeografiado).
- Roger, C. (1961). *El proceso se convierte en persona*. 17ª ed. Buenos Aires: Paidós Ibérica.
- Serrano, S. y Villalobos, J. (2006). *La argumentación discursiva escrita. Teoría y práctica*. Universidad de los Andes. Mérida: Venezolana C.A. Venezuela.
- Sime P, L. y Revilla F, D. (Comp). (2014). Aportes a los procesos de asesoría de tesis en postgrados en Educación. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú. (Disponible en línea). Postgrado.pucp.edu.pe/maestrías/educación

- Van Dijk, T. (1996). *Estructuras y Funciones del Discurso. Una introduccióninterdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso*. (M. Gann y M. Martí,Trads.) 10ª ed. México.D.F.: Siglo XXI editores, S.A. de C.V. (Trabajo original publicado en 1990).
- Woolfolk, A. (1996). *Psicología Educativa*. 6ª ed. México: Prentice-Hall Hispanoamericana, S.A.

## PROCEDIMIENTOS DE MUESTREO SAMPLING PROCEDURES

\*Prof(a). Yadir Corral

Correo: yjcorral@gmail.com

\*\*Licda. Itzama Corral

Correo: itzamacorral@hotmail.com

\*\*\*Licda. Angie Franco Corral

Correo: anixchel.fc@gmail.com

**Facultad de Ciencias de la Educación  
Universidad de Carabobo**

---

\* Adscrita a la Facultad de Ciencias de la Educación Mención Matemática y Física. MSc. Educación Superior. Profesora, mención Matemática. UPEL-Caracas.

\*\*Adscrita a la Facultad de Ciencias de la Educación Mención Pedagogía Infantil y Diversidad. MSc. Administración y Supervisión de la Educación. Licenciada en Educación, Mención Educación Especial. Universidad de Carabobo. Campus Bárbula

\*\*\*Realiza asesorías metodológicas en el Instituto Tecnológico Carlos Soublette. Egresada de la Facultad de Ciencias de la Educación Mención Educación para el Trabajo Sub-área Comercial. Campus Bárbula

---

**Sección:** Ensayo

### RESUMEN

No todos los datos se prestan para un muestreo, pero cuando la población es lo suficientemente extensa hay que emplear un método adecuado para la escogencia de las unidades de muestreo. La muestra debe ser seleccionada por el investigador de manera minuciosa, que represente las características de la población total y en igual relación. Debido a la importancia que tiene la selección de una muestra adecuada para la realización de investigaciones científicas, el presente ensayo tiene como propósito brindar una panorámica general sobre población y muestra; así mismo, se incluyen algunos tipos y procedimientos de muestreo más utilizados.

**Palabras Clave:** Población. Muestra. Muestreo. Tipos de Muestreo.

**Recibido:**Febrero 2015

**Aprobado:**Abril 2015

### ABSTRACT

Not all data are provided for sampling, but when the population is large enough should be used a suitable method for the selection of the sampling units. The sample should be selected by the investigator minutely, representing the characteristics of the total population and in the same relationship. Because of the importance of the selection of a suitable sample for the conduct of scientific research, this essay is intended to provide a general overview of population and sample; likewise, some types and sampling procedures most commonly used are included.

**Keywords:** Population. Sample. Sampling. Sampling's Types.



## Introducción

Al realizar una investigación de naturaleza cuantitativa, es necesario que se establezcan claramente las características de las unidades de población a estudiar. Para ello, una vez definida la unidad de análisis que se pretende estudiar es necesario delimitar ésta de la manera más precisa posible. Asimismo, es indudable la importancia de la selección de una muestra representativa de la población objeto de estudio, con el propósito de realizar análisis estadísticos. Por ello, el propósito de este ensayo es brindar un panorama general de los procedimientos de muestreo, los cuales son variados.

## Población y Muestra

Bajo esta premisa, la población o universo "...es cualquier colección finita o infinita de elementos o sujetos... [Algunos autores indican] con el primero [población] un conjunto de personas seres u objetos y con el segundo [universo], un conjunto de números obtenidos midiendo..." (Ludewig, 2014, p. 1). Por su parte, Silva (2011) señala que el conjunto de unidades de análisis conforman la población. Así, Galmés (2012) indica que la población es un conjunto de elementos muy variados y cada unidad poblacional tiene asociada valores de las variables de interés.

En otras palabras, la población de estudio es el conjunto de elementos del cual se toma la muestra. Por tanto, una población está adecuadamente designada (Bolaños Rodríguez, 2012; Hernández, Fernández y Baptista, 2010; Silva, 2011) cuando se define en términos de:

- Las características de los elementos de la unidad de análisis (ejemplo: mujeres, docentes, hombres, escuelas, comunidades, situaciones, etc.)
- Amplitud del universo (número de elementos)
- Alcance o ámbito de estudio (lugar)
- Tiempo (año, mes, día)

Ahora bien, como no siempre se puede realizar una investigación que incluya a todos los sujetos que conforman la población; ya sea debido a su tamaño, por motivos económicos o por no ser accesible. En tales casos, Ludewig (2014) expresa que una muestra es adecuada cuando el tamaño (cantidad) es adecuado y su calidad (representatividad) refleja a la población. "La muestra (denotada como 'n') es el conjunto de casos extraídos de una población, seleccionado por algún método de muestreo... siempre es una parte de la población" (Silva, 2011, p. 1). Bolaños Rodríguez (2012) indica que la muestra "debe ser representativa de la población de la que se extrae" (p. 3). En tal sentido, Palella y Martins (2011) opinan que entre los requisitos fundamentales para dar validez a la muestra están, ser: parte de la población, estadísticamente proporcional a la magnitud de la población, lo que garantiza su fiabilidad y representativa en cuanto a las características de la población.

## Tipos y Tamaño de la Muestra

Al referirnos a los *tipos de muestra*, generalmente esta selección se hace empleando el proceso de aleatorización, para obtener lo que se denomina una muestra aleatoria. Esto significa que las unidades muestrales deberán aproximarse lo mayormente posible a las características generales de la población total. Sin embargo, para la Red Escolar Nacional (2008) las muestras más usadas son: muestras aleatorias (elementos escogidos al azar), muestras intencionales (unidades que se escogen en forma arbitraria) y muestras accidentales (éstas

son producto de circunstancias azarosas o fortuitas).

En lo que se refiere al **tamaño de la muestra**, éste dependerá del grado de representatividad que tenga de las cualidades y características presentes en el universo o población a estudiar. En este sentido, cabe considerar algunas opiniones de expertos en este tópico como Palella y Martins (2011), quienes expresan que diversos autores coinciden en señalar que una muestra de 10%, 20%, 30% o 40% puede ser representativa de la población, acorde con su tamaño; con la acotación de que si dentro de la población coexisten sujetos que posean distintas características deben ser representados en idénticas proporciones que poseen en ésta.

Al respecto, autores como Busot (1991) y Sierra Michelena (2004) consideran que una **muestra de 30%** de la población es suficientemente representativa, para muestras aleatorias (al azar) en investigaciones que se ubiquen en el área de las ciencias sociales. Y Orozco, Labrador y Palencia (2002) puntualizan que con muestras menores de 7 ( $n < 7$ ) necesariamente hay que realizar trabajos cualitativos.

En cambio, algunos autores (Galmés, 2012; Palella y Martins, 2011; Sierra Michelena, 2004) señalan que si se quiere seguridad estadística de la representatividad real de la muestra; se han establecido algunos procedimientos que conjugan factores como: amplitud de la población total y de la muestra (tamaño); nivel de confianza adoptado (el cual puede oscilar entre 90% al 99%); error de estimación (entre 1% a 15%) y variabilidad de la población (desviación típica). Cuyo propósito es compensar debilidades de validez.

Cabe acotar que para fijar un tamaño de la muestra, en una determinada investigación, dependerá y quedará determinado por el tipo de población (finita o infinita), el nivel de confianza y el porcentaje de error (la precisión) que esté dispuesto a admitir el investigador. En este sentido, existen diversas fórmulas estadístico-matemáticas para precisar el tamaño de la muestra sobre una base estadística, que permita estimar la representatividad de una muestra siguiendo ciertos parámetros críticos, a niveles aceptables de probabilidad. Silva (2011) especifica que para realizar el cálculo de una muestra cuantitativa se emplean fórmulas estadísticas que necesitan valores tales como:

- **Tamaño de la población (N).** Si N es mayor a 100 mil, el tamaño de la muestra será suficiente con 370; pero, si es menor a 100 mil se debe usar una fórmula
- **Nivel de confianza.** Aconseja sea de 95%
- **Tamaño aproximado de la proporción (p, q).** Si no se conoce, puede suponerse sea de 50% (0,5) cada una
- **Error máximo admisible.** Máximo de 5%
- A este respecto, autores como Bolaños Rodríguez (2012) aportan la siguiente fórmula cuando es desconocido el tamaño de la población o es estadísticamente infinita:

$$n = \frac{(Z_{\alpha})^2 pq}{e^2}$$

En donde:

n = tamaño de la muestra

$e$  = error máximo de estimación (se recomienda entre 1% y 15%; o su determinación por el comportamiento probabilístico)

$Z_{\alpha}$  = nivel de confianza seleccionado por el investigador. (Para 99% equivale a 2,58. Para 95% es igual a 1,96)

$p$  = probabilidad de éxito

$q$  = probabilidad de fracaso ( $1-p$ )

En cuanto a  **$e$  (error máximo de estimación)**; a mayor error de estimación menor número muestral y a menor error de estimación mayor será el número muestral (Palella y Martins, 2011).

**Ejemplo 1:** Se desea saber la opinión de la población de madres de Naguanagua en relación con la calidad educativa de las escuelas municipales. Primero, se realizó un estudio piloto con 150 personas. De este primer sondeo, se obtuvo que 50 madres opinaran favorablemente sobre estas instituciones educativas. La pregunta es ¿cuántas madres se deben seleccionar para conformar la muestra si se fija un nivel de confianza de 99% y un error de estimación de 1%?

**Respuesta:** Para establecer los valores de  $p$  y  $q$ , usando los valores obtenidos en la prueba piloto:

$N$  (tamaño de la población) es estadísticamente infinito y  $N$  es desconocido

$$p = \frac{50}{150} = 0,33 \quad \text{Luego } q = 1 - 0,33 = 0,67$$

$$\text{Sustituyendo en } n = \frac{(z_{\alpha})^2 pq}{e^2} \quad n = \frac{(2,58)^2 (0,33)(0,67)}{(0,01)^2}$$

$$n = 14725,26 \quad \Rightarrow \quad \text{por tanto, se redondea a: } n = 14726$$

En cuanto a la estimación del tamaño de la muestra, cuando se conoce el tamaño de la población y éste es finito, algunos autores (Arias, 2012; Fuentelsaz, 2004; Palella y Martins, 2011; Torres y otros, 2006), sugieren la siguiente fórmula:

$$n = \frac{(z_{\alpha})^2 pqN}{e^2(N-1) + pq(z_{\alpha})^2}$$

En donde:

$n$  = tamaño de la muestra

$z_{\alpha}$  = nivel de significación (Para 99% equivale a 2,58. Para 95% es igual a 1,96)

$e$  = máximo error permitido (ejemplo: 2% = 0,02)

$p$  = nivel de aceptación (ejemplo: 50% = 0,5)

$q$  = nivel de rechazo (ejemplo: 50% = 0,5)

$N$  = población total

## Procedimientos o Técnicas de Muestreo

Al proceso de selección de los elementos o unidades de una muestra (Bolaños Rodríguez, 2012; Galmés, 2012; Hamdan, 2011; Instituto de Estudios Sociales Avanzados-IESA, 2015) se le denomina muestreo. El muestreo “sirve para clasificar y determinar el tamaño... a obtener una muestra, reducir costos y obtener una mayor exactitud... además de ahorrar tiempo y dinero se evitan los errores operativos y de medición que conlleva un censo” (Sáenz, Gorjón, Gonzalo y Díaz, 2012, p. 145). Silva (2011) presenta el siguiente esquema para realizar un muestreo, es decir, configurar la muestra:

- Definir claramente la unidad de análisis (criterios de inclusión y exclusión) y precisar claramente el tamaño que tiene la población
- Determinar si se hará un muestreo o, por el contrario, se estudiará toda la población
- Determinar el tipo adecuado de muestreo
- Calcular el tamaño muestral
- Identificar el marco poblacional de donde se extraerá la muestra (realizar una lista en donde se identifique cada unidad poblacional)
- Extraer o seleccionar físicamente la muestra

Villardón (2014) expresa que “la representatividad de la muestra queda garantizada con la elección correcta del método de muestreo” (2.-Inferencia y Muestras, 4). Los criterios dependerán de cada investigador, atendiendo a los objetivos del estudio. Ahora bien, existen diferentes **procedimientos o técnicas de muestreo**, en principio se pueden clasificar en: Muestreo probabilístico y Muestreo no probabilístico (Gráfico 1).

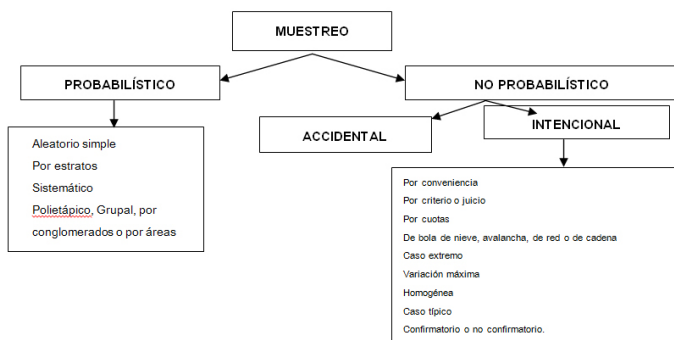


Gráfico 1: Tipos de muestreo

En otros términos, se categorizan las muestras en dos grandes ramas: **las muestras no probabilísticas y las muestras probabilísticas**. En estas últimas, la totalidad de las unidades que conforman a la población tienen la misma posibilidad de ser escogidas. Para conformar una muestra probabilística, se necesita: determinar las características poblacionales, estimar el tamaño de la muestra y realizar una selección mecánica y/o por azar (aleatoria)

de las unidades de análisis. (Galmés, 2012; Hamdan, 2011; IESA, 2015; Palella y Martins, 2011; Silva, 2011)

Por su parte, las muestras no probabilísticas se caracterizan porque la elección de los elementos muestrales, no depende de la probabilidad; sino de causas relacionadas con las características consideradas por el investigador. Aquí, el procedimiento no es mecánico, tampoco tiene por base el empleo de fórmulas de probabilidad, va a depender del proceso de toma de decisiones del o los investigadores y, desde luego, las muestras seleccionadas por decisiones subjetivas tienden a estar parcializadas. La elección entre una muestra probabilística y una no probabilística se deberá basar en: los objetivos de la investigación, el diseño (de acuerdo a las variables y/o categorías de la investigación) y el alcance de los aportes a ofrecer. (Galmés, 2012; Palella y Martins, 2011; Silva, 2011)

### **Muestreo Probabilístico**

En el **Muestreo Probabilístico** (Arias, 2012; Bolaños Rodríguez, 2012; Fuentelsaz, 2004; Galmés, 2012; Hernández y otros, 2010; IESA, 2015; Malhotra, 2004; Silva, 2011; Torres y otros, 2006), cada elemento que conforma a la población tiene una conocida oportunidad de ser seleccionado para la muestra. En las muestras probabilísticas, su principal ventaja es que se realiza la medición del tamaño del error en las predicciones a realizar; por tanto, puede afirmarse que el principal objetivo de configurar una muestra probabilística es reducir al mínimo el error estándar. El Cuadro 2 presenta: características de la población y técnicas de muestreo probabilístico.

Se realiza empleando reglas matemáticas de decisión que eliminan o minimizan la discrecionalidad del investigador. Entre estos procedimientos o técnicas se tienen (Bolaños Rodríguez, 2012; Fuentelsaz, 2004; Galmés, 2012; Icart, Pulpón, Garrido y Delgado, 2012; IESA, 2015; Ludewig, 2014; Malhotra, 2004; Silva, 2011; Torres y otros, 2006):

**1. Muestreo aleatorio simple:** se trata del procedimiento de muestreo menos complejo. Se tiene una población homogénea, se selecciona aleatoriamente la muestra representativa. Cuando todas las unidades de la población son conocidas y la probabilidad de ser seleccionadas es la misma. Por último, se obtienen los datos a través de cualquier instrumento de recopilación de datos: observación directa, entrevistas, cuestionarios u otro procedimiento necesario y adecuado para la recogida de los mismos.

Es un método eficiente cuando la población es pequeña; además, es fácil hallar las unidades y requiere de poca inversión monetaria en la recolección de la información. En poblaciones grandes, se considera un método bastante práctico si los elementos se concentran en un área geográfica pequeña, o como un método inconveniente en poblaciones con unidades muy numerosas, por la necesidad de numerar los elementos que la integran.

**Cuadro 2**

Características de la población y técnicas de muestreo probabilístico

<b>CARACTERÍSTICAS DE LA POBLACIÓN</b>	<b>EJEMPLO DE TIPO DE POBLACIÓN</b>	<b>TÉCNICA APROPIADA DE MUESTREO</b>
Población, generalmente, homogénea de unidades individuales	Estudio de una sociedad compuesta por personas con características similares en edad, grupo étnico, sexo u otras características	Muestreo aleatorio simple
Población con estratos definidos, diferenciados claramente entre sí, pero en cada estrato poseen características homogéneas entre sus unidades	Estudio en una ciudad determinada cuya población está claramente diferenciada en estratos debido al grupo étnico (caucásico, afroamericanos e indoamericanos) o al estrato social (A, B, C, D, E)	Muestreo estratificado simple
Población con estratos definidos, con características diferentes, pero dentro de cada estrato existe un número proporcional de miembros de los otros estratos	Estudio en una comunidad cuya población total está compuesta o dividida debido a su afiliación religiosa donde 65% son católicos, 10% testigos de Jehová, 8% Adventistas, 7% judíos, 5% bautistas y el resto sin filiación religiosa	Muestreo estratificado proporcional
Población compuesta por grupos cuyas características grupales son similares, pero cuyas características unitarias son muy heterogéneas	Estudio de las principales instituciones universitarias del país solicitando la opinión de los estudiantes. En este caso, tienen en común el ser estudiante inscrito pero varían en sus características individuales: sexo, edad, nacionalidad, status socio-económico, etc.	Muestreo grupal o por áreas o por conglomerados

**Nota.** Ejemplos propios

El procedimiento típico para realizar un muestreo aleatorio simple, según los autores citados, debe ser:

- Primero, identificada la población debe asignarse a cada unidad de análisis o sujeto muestral una identificación exclusiva. Puede ser un número: 1, 2,...,n, para el n-ésimo elemento.

• Con una tabla de números aleatorios, se seleccionan los elementos componentes de la muestra. La tabla de números aleatorios se genera de tal forma que cualquier configuración de dígitos tenga la misma oportunidad de selección o frecuencia. Por lo tanto, se puede usar porque cada elemento numerado en el marco muestral tiene igual probabilidad de selección, es decir, de ser incluido en la muestra.

En una muestra aleatoria perfectamente seleccionada (situación más teórica que práctica) se deben reproducir las características existentes en el universo y en igual proporción. Para ello es necesario emplear un método aleatorio que valide esa selección, los más comunes son:

• **El Método de la Ruleta**: si la población es pequeña (entre 50 a 75 individuos) a cada una de ellos se le puede asignar un número secuencial, de manera ordenada, ya sea por apellido, fecha de nacimiento, de mayor a menor o viceversa, nombre, apellido, cédula u otro procedimiento sistemático. Se emplea una ruleta en la cual se deben escribir los números correspondientes, se gira la misma y se selecciona el número que resulte ganador en cada giro, se harán tantos giros como individuos necesarios para construir la muestra completa.

• **El Método de la Lotería**: se asignan números secuenciales a los individuos de la población, se anotan en tarjetas separadas que se colocan en un tambor giratorio o algún recipiente o contenedor cerrado. Se revuelven las tarjetas se saca una tarjeta se anota el número que salió, se vuelve a introducir la tarjeta al recipiente y se repite el procedimiento tantas veces como sea necesario hasta que se conforme la muestra. Se deben regresar las tarjetas para garantizar que cada individuo tiene igual posibilidad de ser seleccionado. Cuando se repite una tarjeta ésta es ignorada y se vuelve a extraer otra tarjeta.

• **El Método de la Tabla de Números Aleatorios**: es el método más usado, para ello se escoge una porción de una tabla de números aleatorios, en la forma que quiera el investigador, considerando que la determinación del punto de partida sea siempre al azar, use su ingenio para hacer la entrada, por ejemplo: Tome un billete banco, anote los dos primeros dígitos o los dos últimos dígitos del número de serie y úselos como dígitos de entrada; use un número de cédula de identidad y proceda de igual manera, entre otros.

• **El computarizado**: es el método más empleado en la actualidad, se ingresan los datos al computador para realizar la selección, en lugar de hacerlo de forma manual. Facilita la selección y la realiza en menor tiempo. Silva (1011) indica que “se extraen al azar los elementos hasta completar el número calculado (utilizando tablas de números aleatorios o programas de computadora como el SPSS)” (p. 6). Bolaños Rodríguez (2012) señala que puede emplearse una hoja de cálculo de Excel.

**II. Muestreo estratificado**: Este proceso de estratificación requiere que la población sea dividida en grupos homogéneos, llamados estratos, donde cada elemento tiene una característica tal, que no le permite pertenecer a otro estrato (Ver Cuadro 3).

• **Muestreo estratificado proporcional**: este muestreo se emplea para disminuir el error estándar del estimador. Se asigna un intervalo de confianza menor o más pequeño. En este caso, las muestras no tienen igual tamaño. Para configurar una muestra estratificada se procede de la siguiente manera:

1. La población a estudiar, se define y se divide en estratos (subgrupos), que deben ser mutuamente excluyentes y grupalmente exhaustivos. Son mutuamente excluyentes si los miembros de un estrato no pueden ser miembros de cualquier otro estrato. Ejemplo:

masculino-femenino (sexo).

2. Se conforma una muestra aleatoria (al azar) simple e independiente en cada uno de los estratos que integrarán la muestra. Es proporcional cuando se toma una proporción de cada estrato, se determina esta proporción dividiendo el número total de elementos de la población del estrato más grande ( $N_1$ ) entre el número total de elementos de la población del estrato más pequeño ( $N_2$ ) cuando se trata de dos estratos:  $N_1/N_2$ . En caso de tratarse de más de dos estratos se calcula proporción dividiendo el número total de elementos de cada uno de los estratos ( $N_i$ ) entre el número elementos de la Población Total ( $N$ ):  $n_i/N$ , con  $N = N_1 + N_2 + N_3 + \dots + N_n$ .

**Ejemplo 2:** En una fábrica hay 1500 personas trabajando, 800 de las cuales son obreros, 400 son técnicos y 300 son profesionales. Si se quiere seleccionar una muestra aleatoria simple (de 200 personas, por ejemplo), la probabilidad de selección de cada persona es:

$$P = n / N = 200/1500 = 0,13$$

Con: P: probabilidad de selección    N: tamaño de la población    n: tamaño de la muestra

Y la distribución tendería a que los 200 de la muestra se distribuyan así:

$$800 \times 0,13 = 104 \text{ obreros,}$$

$$400 \times 0,13 = 52 \text{ técnicos}$$

$$300 \times 0,13 = 39 \text{ profesionales}$$

**Ejemplo 3:** En un estudio de la efectividad de los empleados según su edad y nivel de instrucción, en una Empresa en Valencia, se tienen 15 empleados de los cuales 10 de ellos son graduados de TSU en Administración y 5 tienen Cursos de Capacitación de 2 años como asistentes de Administración con edades comprendidas entre 25 y 42 años. Se seleccionará una muestra estratificada proporcional (**por supuesto que éste es un ejercicio**).

Estrato 1: TSU				Estrato 2: Curso de Capacitación	
Empleado	Edad	Empleado	Edad	Empleado	Edad
1	25	9	27		
2	40	11	27	6	38
3	32	13	29	8	35
4	27	14	27	10	36
7	30	15	30	12	40
-	-	$N_1 = 10$	309	$N_2 = 5$	184

n = muestra para el estudio

$n_1$  = muestra en el estrato 1

$n_2$  = muestra en el estrato 2



Calculemos la proporción:  $N_2 / N_1 = 5/10 = 1/2 = 0,5$  o  $N_1 / N_2 = 10/5 = 2$

De donde:  $n_1 / n_2 = 2/1$  es decir,  $n_1/n_2 = 4/2$

Por lo que:  $n_1 = 4$  y  $n_2 = 2$

$$n = n_1 + n_2$$

$$n = 4 + 2 = 6$$

Luego de establecer el tamaño de la muestra se seleccionan los sujetos al azar, de cada estrato.

### Cuadro 3: Muestreo Estratificado

<b>Muestras de igual tamaño</b>	Se selecciona una cantidad igual de unidades en cada estrato, empleando procedimientos aleatorios (al azar)
<b>Muestreo proporcional</b>	El tamaño de muestra por grupo o estrato deberá ser proporcional al tamaño poblacional (proporción) del mismo.
<b>Afijación óptima</b>	Se utiliza la mejor subdivisión posible de una muestra total, repartición en todos los estratos, considerando tanto la variación como el tamaño de cada estrato, se considera también el costo de la investigación.

**Nota.** Resumen elaborado por los autores

**III. Muestreo sistemático:** Una forma práctica para seleccionar unidades de análisis, es hacerlo en forma sistemática, escogiendo una unidad para seleccionar los sujetos muestrales. Es el tipo de muestreo por conglomerado más directo, para ello: el investigador selecciona  $k$  elementos en cada estrato y luego escoge de forma aleatoria los primeros elementos de esos  $k$  elementos, para ello; calcule el valor de  $k$  a través de la siguiente fórmula:

$$K = N/n$$

En donde:

**N:** tamaño de la población

**n:** tamaño de la muestra (no se toman en cuenta los decimales).

La muestra conformada se denomina muestra aleatoria sistemática. Para seleccionar la muestra sistemática de tamaño  $n$ :

- Se obtiene un número aleatorio entre 1 y  $k$ , este elemento será el punto de partida y el primer elemento de la muestra:  $k^*$
- Se suma  $k$  al número aleatorio obtenido:  $k^* + k$ , éste será al segundo elemento de la

muestra. Se suma  $k$  a este segundo número y así sucesivamente. Debido a que se utilizan todos los elementos del conglomerado o estrato, se realiza en una sola etapa.

**Ejemplo 4:** Si queremos tomar una muestra de 300 apartamentos en un complejo habitacional con 1800 apartamentos, el intervalo de selección será:

$$K = 1800 / 300 = 6$$

Se inicia el proceso de selección sistemática, se escoge al azar un número entre 1 y 6, a partir del número seleccionado y cada 6 apartamentos se escoge uno hasta completar la muestra.

**IV. Muestreo Polietápico, por conglomerados, grupal y/o por área:** se toma un área geográfica determinada: país, estado, ciudad, manzana, urbanización, barrio, municipio, otro. Un área geográfica se puede subdividir en: distritos escolares, prefecturas, parroquias, otras. En el muestreo grupal es importante que cada grupo sea tan similar como sea posible a los otros grupos y, sin embargo, los individuos dentro de cada uno de ellos serán heterogéneos entre sí. Luego, se escogerá una muestra aleatoria simple o sistemática de las unidades muestrales. Puede realizarse en una o múltiples etapas. Se debe dividir la población en grupos mutuamente excluyentes y colectivamente exhaustivos y luego se toma una muestra aleatoria de estos grupos. Son grupos heterogéneos.

El muestreo por áreas de etapas múltiples o polietápico puede tener el número de áreas que el investigador desee: se deben enumerar las áreas, escoger la muestra aleatoria simple o sistemática de  $n$  áreas, deben enumerarse la unidades localizadas de las áreas y, por último, seleccionar una muestra simple o sistemática de todas las unidades, etc.

**Ejemplo 5:** Se tienen 3000 elementos divididos en 30 conglomerados de diferentes tamaños. Si se toma una muestra de 20 conglomerados, cada uno tiene 20/30 oportunidades de ser seleccionado. Si seleccionamos 1/3 de los elementos dentro de cada conglomerado, la probabilidad total de cada elemento de ser seleccionado es

$$20/30 \times 1/3 = 0,22$$

De esta manera los conglomerados más grandes tienen más elementos seleccionados y el tamaño muestral es:

$$0,22 \times 3000 = 660 \text{ elementos}$$

La probabilidad de que un elemento sea seleccionado es igual a la fracción muestral

$$n/N = 660 / 3000 = 0,22$$

### Muestreo No Probabilístico

En el **Muestreo No Probabilístico**, la selección de cada unidad de la muestra, en parte, tiene como base el juicio del investigador. En este tipo de muestreo (Bolaños Rodríguez, 2012), **No existe una oportunidad conocida** que indique si un elemento particular del universo será seleccionado para conformar la muestra. No se puede calcular el error muestral. Se identifican los siguientes tipos (Arias, 2012; Bolaños Rodríguez, 2012; Galmés, 2012; IESA, 2015; Kinnear y Taylor, 1998; Malhotra, 2004; Silva, 2011):

**1. Muestreo Accidental.** El investigador realiza la selección de las unidades muestrales en un momento imprevisto, sin haber sido fijado con anterioridad, de manera fortuita (accidental).

**Ejemplo 6:** En una investigación sobre comportamiento emocional de las personas ante

una crisis, si el investigador está presente en el momento de un accidente de tránsito puede tomar como referencia a los sujetos que se encuentren directa e indirectamente involucrados en el hecho y observar su comportamiento emocional.

**Ejemplo 7:** En un estudio de mercado un investigador que está estudiando el comportamiento de los compradores, se encuentra en una tienda en el momento en que se anuncia la rebaja de un producto determinado a la mitad de su precio. Puede tomar como referencia los sujetos que se encuentran en la tienda y observar su comportamiento ante este acontecimiento.

**2. Muestreo Intencional.** También denominado muestreo opinático o de juicio, “...se utiliza cuando es el propio investigador el que selecciona a los sujetos que considera apropiado...” (p. 116). Entre estos procedimientos o técnicas los más empleados (Arias, 2012; Bolaños Rodríguez, 2012; Icart y otros, 2012; Kinnear y Taylor, 1998; Ludewig, 2014; Malhotra, 2004), resumidos en el Cuadro 4, son:

**Cuadro 4: Muestreo intencional**

<b>Caso extremo</b>	También es denominado desviado, corresponde a seleccionar el mejor o el peor de los casos y analizar si funciona o no el estudio correspondiente
<b>Variación máxima o casos extremos</b>	Se escogen casos de los dos extremos y se juega con esas dos posiciones en el análisis de los datos, comparando diferentes lógicas
<b>Homogénea</b>	También denominada de grupos focales. Se recomienda conformar grupos pequeños (entre 6 u 8 personas)
<b>Caso típico</b>	Se escoge un caso representativo de la población o universo en estudio
<b>De voluntarios</b>	Se crea cuando todos los sujetos de la población tienen la oportunidad de participar
<b>Bola de nieve, avalancha, de red o de cadena</b>	Es utilizado generalmente cuando no es posible detectar las personas por cuestiones delicadas o comprometedoras; entonces, un primer representante del grupo muestral sugiere otro y éste a un tercero, así sucesivamente.
<b>Por criterio</b>	El investigador establece previamente las características específicas a cumplir cada uno de los elementos muestrales

<b>Confirmatorio o des-confirmatorio</b>	El investigador escoge unidades muestrales que ratifican o contradicen lo estudiado
<b>Por conveniencia</b>	El investigador toma una muestra que le facilite la recolección de la información. También se conoce como muestreo por seguimiento, se hace la selección por la conveniencia económica, de tiempo u otra consideración. Los resultados que arroja son muy sesgados debido a la escasa representatividad que puede presentar dicho segmento. Este método también es utilizado en encuestas preliminares.
<b>Por cuotas</b>	Tipo de diseño estratificado, la selección final de los casos en la configuración de los estratos no es aleatoria. Este método es utilizado en investigaciones de mercadeo, cuando se desea tener algún conocimiento sobre la opinión de un grupo de consumidores potenciales, sobre un determinado servicio o producto. Implica de cierta manera, la aplicación del muestreo dirigido porque la selección de las unidades a entrevistar en cada grupo o estrato, se hace libremente.

**Nota.** Resumen propio

**I. Muestreo por conveniencia:** la muestra se configura de acuerdo a la conveniencia del investigador, ya sea económica, por tiempo u otra razón. La unidad o elemento de muestreo se autoselecciona o se ha seleccionado con base en su fácil disponibilidad. Se utiliza extensamente en la práctica.

**Ejemplo 8:** En una investigación sobre preferencias de jabones de tocador, una empresa del ramo seleccionó una muestra de 300 personas del Centro Comercial Metrópolis durante un fin de semana y se pidió a las personas que colaboraran y éstas dieron su consentimiento.

**II. Muestreo de Juicio o Criterio:** también se le denomina como muestra a propósito, se seleccionan las unidades muestrales según el criterio de algún experto opinión acerca de la distribución que esas unidades o elementos de muestreo; en particular, se hará la selección para responder la pregunta de investigación inmediata. Es de uso moderado.

**Ejemplo 9:** En un estudio sobre el consumo de cigarrillos se selecciona una muestra de 800 personas fumadoras en la ciudad de Caracas. El criterio era que las características de estos fumadores fuera representativa de todos los consumidores iguales de Venezuela.

**III. Muestreo por cuotas:** se obtiene una muestra similar a la población, que concuerde en algunas características de "control", pre-especificadas. Para ello, deberían "controlarse" varias características, se recomienda: especificar la lista de características de control más importantes y conocer la distribución de estas características en toda la población seleccionada. Este tipo de muestreo puede incluir un sesgo desconocido en el estudio, si la selección

de los informantes no es la adecuada; por ello, hay que ser cuidadoso para no omitir alguna de las características importantes. Si se tiene información actualizada sobre la distribución de las características de control, se puede determinar el tamaño de la muestra que se debe seleccionar en cada celda aplicando la siguiente fórmula:

**Tamaño total de la muestra  $\times$  proporción deseada de la celda**

**Ejemplo 10:** En un estudio para determinar los hábitos de lectura en Valencia, se selecciona una muestra por cuotas de 1000 adultos, como características de control se toman la edad y el sexo. Las cuotas se asignan de la siguiente manera:

Característica de control	Composición de la población	Composición de la muestra	
	%	%	Número
<b>Sexo</b>			
Femenino	520	52	52
Masculino	480	48	48
<b>Total</b>	1000	100	100
<b>Edad</b>			
18 a 30 años	450	45	45
31 a 45 años	280	28	28
46 a 60 años	170	17	17
Más de 60 años	100	10	10
<b>Total</b>	1000	100	100

**IV. Muestreo de Bola de Nieve, avalancha, de red o de cadena:** se selecciona un grupo inicial de entrevistados, usualmente de manera aleatoria, y se les pide en la entrevista que identifiquen a otras personas que pertenezcan a la población en estudio. Los restantes sujetos muestrales se seleccionan por referencias. Se utiliza este tipo de muestreo, sobre todo para identificar características de difícil obtención o poco usuales (Bolaños González, 2012).

**Ejemplo 11:** Para un estudio sobre la compra de dólares en el mercado negro, se publica un anuncio clasificado en la prensa en el cual se afirma la confidencialidad de la información (sobre todo del informante) y se especifican los fines de la investigación. A cada entrevistado se le solicita al menos un nombre de otra persona interesada o comprador usual de dólares en este mercado y así se genera el total de la muestra. Las preguntas incluirían: razón y frecuencia de la compra, y destino de los dólares comprados. (En este caso la muestra inicial no es aleatoria)

**Métodos Mixtos:** Ludewig (2014) señala que es frecuente se combinen varias clases de

muestreo, se puede comenzar –por ejemplo- con un muestreo estratificado o por conglomerado, y luego emplear un muestreo sistemático aleatorio, para garantizar la representatividad de las unidades poblacionales.

A manera de colofón, el muestreo se puede hacer de diferentes formas; sin embargo, la muestra debe ser seleccionada por el investigador de manera minuciosa, que represente las características de la población total y en igual relación a como se encuentra en la misma. No todos los datos se prestan para un muestreo, pero cuando la población es lo suficientemente extensa hay que escoger un método adecuado para seleccionar las unidades de muestreo que se ajuste al tipo y diseño de investigación.

---

**REFERENCIAS**

- Arias, F. (2012). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica*. (5ª ed.). Caracas, Venezuela: Episteme.
- Bolaños Rodríguez, E. (2012). *Muestra y Muestreo*. México: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Recuperado de [http://www.uaeh.edu.mx/docencia/P\\_Presentaciones/tizayuca/gestion\\_tecnologica/muestraMuestreo.pdf](http://www.uaeh.edu.mx/docencia/P_Presentaciones/tizayuca/gestion_tecnologica/muestraMuestreo.pdf)
- Busot, A. (1991). *Investigación educativa*. (2ª ed.). Maracaibo, Venezuela: LUZ.
- Fuentelsaz, C. (2004). Cálculo del tamaño de la muestra. *Matronas Profesión* [Revista en línea], 5(18), 5-13. Recuperado de <http://www.federacion-matronas.org/revista/matronas-profesion/sumarios/i/7166/173/caculo-del-tamano-de-la-muestra>
- Galmés, M. (2012). *Métodos de muestreo*. Uruguay: Food and Agriculture Organization United Nations - FAO.
- Hamdan, N. (2011). *Métodos estadísticos en educación*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010) *Metodología de la investigación*. (5ª ed.) México: McGraw-Hill.
- Icart, M., Pulpón, A., Garrido, E. y Delgado, P. (2012). *Cómo elaborar y presentar un proyecto de investigación, una tesina y una tesis*. Barcelona, España: Universitat de Barcelona.
- Instituto de Estudios Sociales Avanzados-IESA. (2015). *Introducción a los métodos de encuesta y muestreo estadístico*. Caracas: IESA-CSCI.
- Kinnear, T. y Taylor, J. (1998). *Investigación de mercados. Un enfoque aplicado*. (5ª ed.). Colombia: McGraw-Hill.
- Ludewig, C. (2014). *Universo y Muestra*. México: Colegio Mexicano de Ortopedia y Traumatología. Recuperado de <http://www.smo.edu.mx/colegiados/apoyos/muestreo.pdf>
- Malhotra, N. (2004). *Investigación de mercados. Un enfoque práctico*. (4ª ed.). México: Prentice-Hall.
- Orozco, C., Labrador, M. y Palencia, A. (2002). *Metodología. Manual teórico práctico de metodología para tesis, asesores, tutores y jurados de trabajos de investigación y ascenso*. Venezuela: Ofimax de Venezuela.
- Paella, S. y Martins, F. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa*. (3ª ed.). Caracas: Fedupel.
- Red Escolar Nacional – Rena. (2008). *Tamaño de la muestra*. Caracas: Ministerio del Poder Popular para Educación Universitaria, Ciencia y Tecnología. Recuperado de <http://www.rena.edu.ve/cuartaEtapa/metodologia/Tema6a.html>
- Sáenz, K., Gorjón, F., Gonzalo, M. y Díaz, C. (2012). *Metodología para investigaciones de alto impacto en las ciencias sociales y jurídicas*. Madrid: Dykinson.
- Sierra Michelena, C. (2004). *Estrategias para la elaboración de un proyecto de investigación*.

Maracay, Venezuela: Insertos Médicos de Venezuela C.A.

Silva, A. (2011). *Determinando la población y la muestra*. Recuperado de <https://allanucatse.files.wordpress.com/2011/01/tipo-de-muestreo.pdf>

Torres, M., Paz, K. y Salazar, F. (2006, julio). Tamaño de una muestra para una investigación de mercado. Universidad Rafael Landívar. Facultad de Ingeniería. *Boletín Electrónico*, 2. Recuperado de <http://www.tec.url.edu.gt/boletin/>

Villardón, J. (2014). *Introducción a la inferencia estadística: muestreo y estimación puntual y por intervalos*. España: Universidad de Salamanca. Recuperado de <http://biplot.usal.es/problemas/confianza/estimacion.htm>



**LO PRÁCTICO Y LO TEÓRICO EN TÉRMINOS LINGÜÍSTICOS-CONCEPTUALES EN EL  
CAMPO FILOSÓFICO DEL DERECHO Y LA MORAL**  
THE PRACTICAL AND THE THEORETICAL IN TERMS LANGUAGE-PHILOSOPHICAL  
CONCEPTS IN THE FIELD OF LAW AND THE MORAL

\*José Piña Álvarez

Correo: joseconcepcion\_08@hotmail.com.

**Facultad de Ciencias de la Educación**  
**Universidad de Carabobo**

---

\*Licenciado en Educación, mención Teoría de la Educación. Abogado, egresado de la Universidad de Carabobo. Especialista en Andragogía. Magister en Andragogía. Magister en Educación Especial. Doctor en Ciencias de la Educación. Profesor Asociado, Dedicación Exclusiva adscrito al Departamento de Ciencias Pedagógicas.

---

**Sección:** Ensayo

**RESUMEN**

La temática planteada se enfoca en la premisa de que el lenguaje sobre el pensamiento ha sido objeto algunas veces de plantear los grandes problemas filosóficos como problemas lingüísticos. De acuerdo a los autores que sustentan las teorías revisadas, la filosofía en esta concepción, es una actividad intelectual teórica, coincidente con la lexicografía en particular y con la semántica de los lenguajes naturales en general, en sus métodos y en su objetivo. En ese sentido, para comprender la exactitud de los términos, se debe partir del conocimiento, de la distinción que existe entre lo práctico y lo teórico en términos lingüísticos o conceptuales. En este orden de ideas, se puede afirmar que el sustento teórico se basa en criterios elevados aportados por aquellos filósofos considerados intelectos de la humanidad (Platón, Aristóteles, Santo Tomás de Aquino, Sócrates, Descartes, Leibniz, entre otros), los cuales con sus aportes han justificado que los problemas filosóficos tradicionales son auténticos y genuinos problemas teóricos más no prácticos.

**Palabras Clave:** Conocimiento, Derecho, Filosofía, Lingüística, Moral.

**Recibido:** Febrero 2015

**Aprobado:** Abril 2015

**ABSTRACT**

The issue raised focuses on the premise that the language on thought has been sometimes pose major philosophical problems and language problems. According to the authors that support the revised theories, philosophy in this view, is a theoretical intellectual activity, coinciding with the lexicografía in particular and semantics of natural languages in general, its methods and its objective. In that sense, to understand the accuracy of the terms, assume

knowledge of the distinction between the practical and the theoretical in linguistic or conceptual terms. In this vein, we can say that the theoretical foundation is based on high standards provided by those philosophers considered intellects of humanity (Plato, Aristotle, Aquinas, Socrates, Descartes, Leibniz, among others), which with their contributions have justified the traditional philosophical problems are real and genuine but not practical theoretical problems.

**Keywords:** Knowledge, Law, Linguistics, Moral, Philosophy.

## Introducción

Si bien es cierto que la caracterización no sociológica, argumentada desde una justificación inteligible, se trata de una postura muy particular de cada quien que defiende una tesis cualquiera. El ser analítico en este tipo de aseveraciones es como un requisito fundamental de tal premisa. Por esta circunstancia de su concepción, no va a depender en momento alguno de aquellos que la practican, sino de que su praxis quede sustentada en sí misma, perfectamente caracterizada.

En este sentido podría decirse, que el lenguaje sobre el pensamiento ha sido objeto algunas veces de plantear los grandes problemas filosóficos como problemas lingüísticos. Según Dommett (1991), la filosofía en esta concepción, es una actividad intelectual teórica, coincidente con la lexicografía en particular y con la semántica de los lenguajes naturales en general, en sus métodos y en su objetivo. El autor citado sostiene en relación a la indagación del significado de las expresiones lingüísticas, que existen diferencias en estas disciplinas, las cuales radican primordialmente en el ámbito de la filosofía, el cual es más restringido, ya que el interés de ésta es el estudio de los significados de ciertas expresiones, y este papel se lo asigna a los Presocráticos. La otra diferencia sería aquella representada por las explicaciones que la filosofía pretende ofrecer al dilucidar los significados de algunas palabras interpretadas como conceptos, las cuales no son meramente descriptivas como sucede en el caso de la semántica.

Es importante señalar que para comprender la exactitud de los términos, se debe partir del conocimiento, de la distinción que existe entre lo práctico y lo teórico en términos lingüísticos o conceptuales; igualmente es necesario tener en cuenta cuándo se está en presencia de una acción u oración en indicativo, y cuando se está en una acción u oración con sentido imperativo; en la primera se asevera y en la segunda, se insta a la acción. La primera tiene carácter sugerente, la segunda ordena y representa un mandato, así: Salga de clase (la primera); ¡¡Salga de la clase!! (la segunda). En la primera expresión podríamos, atendiendo a la concepción o expresión lingüística, ubicar las opiniones, los juicios, las convicciones, las imaginaciones, las expectativas y todas aquellas manifestaciones lingüísticas que configuran este conjunto de actividades mentales descritas.

En la segunda expresión estaría representado el carácter de instar a la acción, los cuales serían los deseos, las intenciones, los mandatos y sus manifestaciones lingüísticas. Es así como se reconoce la existencia de diversos ejemplos representativos de lo teórico y lo práctico, pero basta con considerar grosso modo el carácter intelectual para lo eminentemente teórico, y lo práctico asignárselo a los objetivos que caracterizan a los entes, instituciones o áreas en el desempeño manual o de fabricación, construcción, bajo el dominio del esfuerzo físico sobre el intelectual.

Cabe destacar dos conceptos considerados relevantes como lo son: el Derecho y la Moral, ambos propugnan el enunciado de normas, ya sean de carácter público o de carácter

privado, con la noble intención de regular nuestras acciones o de normarlas. De manera que acción y objetivos serían los que marcan la diferencia entre lo teórico y lo práctico. A este respecto, Wittgenstein (1988) opina que la filosofía habla del uso de la palabra "filosofía", entonces tiene que haber una filosofía de segundo orden; pero no es así, sino que el caso se corresponde con el de la ortografía, que también tienen que ver con la palabra "ortografía", si ser en tal caso una ortografía de segundo orden.

En este orden de la interpretación de la actividad intelectual teórica, subyace desde el mismo instante en que con una clara y buena indicación de que hemos logrado una explicación satisfactoria en cualquier ámbito teórico, es que, con ayuda de la teoría, somos capaces de intuir correctamente hechos relacionados al ámbito de problemas que no pudiéramos predecir sin ayuda de la teoría; la forma típica de estos hechos se sitúa desde una perspectiva de carácter futurista.

Aun cuando el carácter futuro no constituye un aspecto necesario de las predicciones, la teoría Darwinista se confirma en gran medida por sus predicciones sobre el pasado, como ocurre en la teoría geológica, en relación a los continentes. Para muchos investigadores, la teoría de Newton resultó confirmada cuando con su ayuda, Halley predijo la reaparición del cometa que lleva su nombre, con una apreciación tan fiel, en su tiempo impensable. Es allí donde se debe considerar la Filosofía de la Ciencia contemporánea que ha hecho tanto énfasis en la observación teórica, la cual revela de manera clara hasta qué punto, la imaginación tradicional del método inductivo en la búsqueda de generalizaciones inductivas; lo cual no significa de manera taxativa que las actividades intelectuales teóricas del tipo de las consideradas no sean disciplinas empíricas.

Puede afirmarse desde este planteamiento que la caracterización más ajustada a los hechos que podemos hacer del método inductivo, consiste en describirlo a manera de invocar el tipo de argumento que es conocido como la inferencia de la mejor explicación.

### **La filosofía sí es una actividad intelectual interesante**

Visto con carácter de una enorme disciplina, sería considerado en vano pretender establecer más allá de toda duda que la filosofía es una disciplina teórica e interesante, pero sí sería deseable mostrar de manera interesante, suficiente y convincente, bajo el supuesto explícito de que la filosofía es el tipo de actividad intelectual que aquí, en estas líneas se ha descrito.

Atendiendo a criterios elevados aportados por aquellos filósofos considerados intelectos de la humanidad (Platón, Aristóteles, Santo Tomás de Aquino, Sócrates, Descartes, Leibniz, entre otros), los cuales con sus aportes han justificado que los problemas filosóficos tradicionales son auténticos y genuinos problemas teóricos: 1.- Problemas complejos, que necesariamente requieren planteamientos correctos para hacer propuestas interesantes en la búsqueda de la posible solución. 2.- Problemas relacionados con hechos que en efecto se suceden, para los cuales existe un camino relativamente claro para el logro de la solución posible, aplicando el mismo método que se utiliza en general para justificar explicaciones teóricas.

Se dice y se comenta que la filosofía resulta ser difícil y confusa en el mismo sentido que se da a la ciencia, y ello resulta sorprendente, y no solo para el individuo u hombre común. La tardía vocación filosófica de algunos ilustres científicos les ha revelado, según sus teorías, de que en su madurez, buen tiempo de reflexión, les ha capacitado para hacer propuestas filosóficas interesantes. En el caso de Friedrich Engels, según sus propias aseveraciones plasmadas en sus textos expresa que los científicos creen librarse de la filosofía ignorándola o denigrándola. Además acota que sin pensamiento no pueden avanzar, y que para pensar

necesitan pautas de pensamiento, tomando estas categorías sin darse cuenta del sentido común de las llamadas personas cultas, dominados por los residuos de una filosofía ampliamente superada.

Así mismo el autor hace énfasis en su texto *Didáctica de la naturaleza*, en relación a la expresión citada, que a muchos pensadores o filósofos, en sentido estricto, los han dominado los residuos de una filosofía extremada y ampliamente superada, o de ese prospecto de filosofía que aprendieron en las universidades, acaso de la lectura acrítica y asistemática de escritos filosóficos de diversas clases o corrientes por lo que no son solo unos esclavos de la filosofía, y denigran de ella.

### **El conocimiento según Platón**

Para este presocrático filósofo sus preceptos o ideas filosóficas tuvieron mucha influencia en la naturaleza del conocimiento y la enseñanza, partiendo de dar a conocer el término virtud; según él, podrá ser enseñada y procede igualmente a exponer los conceptos de la memoria y el aprendizaje, caracterizándolo como un descubrimiento de conocimientos previos y opiniones que son correctas, pero no tienen una clara justificación. Afirmaba Platón, que el conocimiento estaba basado esencialmente e creencias verdaderas justificadas; esta creencia según él, influyó más adelante en el desarrollo de la epistemología.

Las ideas filosóficas de Platón llegaron a tener múltiples implicaciones sociales, de manera muy particular aquellas relacionadas al Estado o gobierno ideal. Se ha comentado en algunos textos de la existencia de discrepancias entre sus ideas iniciales y las posteriormente expuestas por él mismo. El compendio de sus ideas, en relación a lo explanado, están expuestos y consideradas como doctrinas famosas en su obra denominada "La República". Para Platón, el término Justicia sería lo más importante en la ciudad y el hombre, por lo tanto su estado ideal estaría sustentado en la necesidad de implantar la ética de la justicia. La justicia representaría el equilibrio de la armonía entre las clases sociales, y para los individuos, la armonía en las partes del alma de cada uno.

Para Platón, el Estado ideal (monarquía) devendrá irremediabilmente en una corrupción triste, pero necesaria, de manera que él en su *Doctrina Platónica* clasificaba esta ciudad ideal así: Aristocracia, Timocracia, Oligarquía, Democracia y Tiranía. No es difícil reconocer los logros alcanzados por la filosofía platónica, y ella ha sido reconocida en la verdadera filosofía, la política, la psicología, la ética, la estética o epistemología, entre otros.

### **Influencia Platónica en Aristóteles**

Aristóteles, alumno de Platón, llegó a desarrollar su propia Doctrina Aristotélica, llega a dar a conocer sus postulados acerca de los inicios de la lógica y la ciencia moderna. Para Aristóteles, por estar el hombre dotado de libertad y razón, este es capaz de moralidad. Por esta razón, según él, todo hombre tiene capacidad suficiente para conocer, deliberar y obrar de una manera consciente y refleja. A diferencia de los animales, el hombre se propone alcanzar el fin o el bien por medio de su acción.

Por esta razón, considerando al hombre en el ejercicio más perfecto de las facultades que le son propias como ser racional, puede por consiguiente, practicar la virtud, y sobre todo la contemplación de la verdad, la cual era considerada por Aristóteles como la operación más sublime, y como la parte con categoría divina que hay en el hombre. Así, de esta manera, la última perfección del hombre y su felicidad en la vida presente, consiste en la operación propia de la razón, y la vida que emana de esta operación es vida divina con respecto a la vida humana.

Admitía Aristóteles igualmente que las riquezas, los honores, la salud y los demás bienes de la vida no constituyen la felicidad y perfección del hombre, pero pueden contribuir a ella, y son necesarios para esta felicidad. Aristóteles siempre pareció haberse concretado a la vida presente, al exponer la teoría acerca de la felicidad como fin último del hombre. Igualmente se observan en algunos pasajes de su obra la aplicación de la teoría a la felicidad del hombre después de su muerte. Una vez admitida la inmortalidad del alma, su felicidad después de la muerte debe consistir en el conocimiento perfecto y en la contemplación intelectual de Dios, ser infinito en su esencia y atributos.

No obstante, existen manifestaciones expresadas por seguidores de Sócrates y Platón en donde plasman criterios acerca de las enseñanzas de estos filósofos, que señalan que la virtud consistía en la asimilación con Dios. Aristóteles, sin negar esta aseveración o postura filosófica, determina de una manera más filosófica el concepto de la virtud moral, en la cual manifestaba que el hombre se inclinaba a obrar conforme a la recta razón, y de esta manera, estaría Aristóteles rechazando a la vez la opinión de Sócrates, que según él estaría confundiendo en su doctrina socrática la virtud con la sabiduría, pues, las ciencias residen y perfeccionan la parte intelectual del hombre, siendo así que las virtudes residen en la parte afectiva y perfeccionan sus operaciones.

Es por ello que en la Doctrina Aristotélica se considera a la Prudencia como que reside en el entendimiento, por tanto es una virtud, por cuanto facilita y dirige las acciones humanas bajo el punto de vista de la moral. La justicia en cambio, reside en la voluntad, determinando su operación de manera recta con relación a su objeto propio, de donde nace el principio que la identifica como tal, que consiste en dar a cada uno lo que es suyo. También se sustenta en Aristóteles el papel importante de la templanza y la fortaleza que rectifican y moderan las pasiones de la parte afectiva sensible, haciendo que sus manifestaciones se vean subordinadas a la razón, la cual es la norma inmediata y por excelencia de la moralidad.

Uno de los filósofos considerado complejo en su doctrina filosófica para propugnarla en bien de la humanidad y aún vigente en nuestros días ha sido sin duda Aristóteles, en sus innumerables obras como *La Virtud y la Moral*, que le asigna en un medio que se aparta de los extremos viciosos, siendo propios de la razón; atribuyéndole tres elementos que abrazan el alma humana como lo son; la vida vegetativa, la sensitiva y la racional.

Entre otras teorías aristotélicas cabe señalar la Teoría Político Social, en la cual afirma que el hombre está destinado por la misma naturaleza a vivir en sociedad, no solamente porque la sociabilidad es una inclinación y hasta un atributo de la naturaleza humana, sino por las grandes ventajas que el hombre reporta de la sociedad, tanto en el aspecto intelectual como en el moral, económico y físico. Su doctrina tan realista y tan humana muestra enormes signos de vigencia en su texto denominado "*La Política*", en donde el control ciudadano o control de la sociedad se pone de manifiesto y vigencia irrefutable al afirmar por ejemplo que "*La sociedad no puede subsistir sin un Poder Público y sin leyes. El Poder Público y sus depositarios se comparan a la sociedad como el alma al cuerpo y como la razón a las facultades inferiores*" (p. 168)

Resulta supremamente interesante todas las posturas y doctrinas aristotélicas expresadas con la mayor claridad para que sean interpretadas con justificación inteligible por miembros de cualquier sociedad o agrupación humana, en cualquier tipo de gobierno digno y eficiente, basta con recordar afirmaciones tan reales como estas: La Ley o Derecho natural obliga siempre y en todas partes, aun cuando no este escrito ni sancionado por el legislador humano. Otra aseveración aristotélica es aquella que se refiere al gobierno real, el aristocrático y el democrático, dice son tres formas de gobierno buenas en sí mismas, a condición de que

no degeneren en tiranía el primero, en oligarquía el segundo y el tercero en demagogia.

Otro aspecto importante de los fundamentos aristotélicos relacionados especialmente a los asuntos político-sociales, es aquel al afirmar cuando se trata de fundar u organizar el régimen político de una sociedad, no se ha de atender a lo que es mejor en sí mismo y en principio, sino a lo que es posible. Más importante aún su doctrina cuando señala:

En todo caso, y cualquiera que sea la forma política del gobierno que se adopta, se debe atender ante todo a evitar la tiranía y quien quiera que sea el depositario del poder, debe conducirse como verdadero rey y padre de familia, y no como tirano; debe administrar y gobernar como procurador del bien común, y no como dueño absoluto de los bienes y personas, viviendo con moderación en todo. (p.18)

Desde esta perspectiva se desprende la responsabilidad que asumen los gobernantes con los ciudadanos que deciden elegirlos como tales para recibir beneficios que permitan vivir de una manera más justa y equitativa en plena paz.

### Reflexiones

Se ha considerado de manera muy responsable el cierre de este ensayo con un proverbio aristotélico: "Nada hay más detestable y perjudicial que la injusticia acompañada del poder, se trate del poder público o privado" (p.48). Cabe destacar que en cualquier tipo de gobierno o sociedad civilizada es digno reconocer que todo ser humano goza del privilegio que le otorga el sólo hecho de nacer y existir; el cual implica el derecho natural, y no requiere estar signado por la rigurosidad de una norma contemplada en la legislación social-humana, sino a través de doctrinas éticas y morales que en la historia de la humanidad han sustentado los diferentes momentos históricos de las diversas sociedades en procura de manifestaciones tendientes al respeto y defensa del derecho natural considerado como un derecho universal.

Sin duda, que realmente ha existido una revolución de los derechos humanos con el transcurrir de los años desde la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948, y con mayor urgencia desde el final de la guerra fría, lo cual ha representado desde su declaración un gran y organizado sistema internacional de lo que se llaman instrumentos jurídicos, del activismo y la defensa, tal como defendía la tesis de los derechos del hombre Aristóteles al referirse al derecho natural que acompaña al individuo desde el mismo momento de nacer. Para Appiah (2003), siempre ha sido preocupación constante el estudio de los fundamentos de los Derechos Humanos y sostiene:

...resulta difícil en la práctica decidir o incluso ejercitar los poderes de un país o de la comunidad de naciones contra un solo Estado que no observa las normas que subyacen a estos instrumentos, en caso de necesidad de estabilidad y orden. (p.115)

Es marcadamente conocido, que la petición de respeto para los Derechos Humanos individuales, siempre se da dentro de la estructura de la soberanía estatal, y a menudo un estado que viola estos derechos universales, lo cual constituye una mejor opción para sus ciudadanos y para el resto de nosotros que la anarquía o el colapso de una guerra civil a largo plazo. A este respecto Ignatieff (2001), sostiene, que existe como consecuencia la necesidad de realizar una profunda reflexión sobre cuándo, cómo y si la comunidad internacional debe implicarse en una intervención militar en defensa de los derechos de ciertos ciudadanos cuando éstos son violados en los estados en donde viven, y afirma:

Que la crisis de los Derechos Humanos tiene que ver sobre todo con nuestra incapacidad para ser coherentes, es decir, para aplicar los criterios más expeditos e idóneos al fuerte y al débil por igual; así mismo tiene que ver con nuestro fracaso a la hora de conciliar

los Derechos individuales y nuestro compromiso con la autodeterminación y la soberanía estatal... (p.116).

El autor señalado presenta con enorme claridad el problema de la violación de los Derechos Humanos como conocidos por todos como fundamentales del hombre y plantea que si existe una buena razón para creer en que éstos pueden servir como vanguardia para la democracia, cuando se refiere al Minimalismo estratégico, pero esto conlleva al mismo peligro de su par, el esencialismo estratégico: cuando se corre el riesgo de decepcionar a sus propios defensores. Pareciera que Thomas (2003), no comparte con Ignatieff, el concepto de Minimalismo estratégico en cuanto a las expresiones de la libertad negativa y el individualismo, reconoce que hace un buen trabajo desarrollando una teoría no idólatra de los derechos humanos, pero la fuerza de su teoría queda algo empañada al presentarla esencialmente como una alternativa de idolatría. La inflación de los derechos puede ser poco inteligente por las razones que cita Ignatieff, pero puede haber algo de espacio para una cierta profundización en las justificaciones laicas y religiosas de los derechos humanos.

La postura filosófica de Thomas con respecto a Ignatieff, se manifiesta cuando critica la manera en que éste aborda el concepto de Progreso, como creciente aceptación de los instrumentos de los derechos humanos, en relación a ello sostiene Thomas (Ibidem):

Los Derechos Humanos son un desarrollo jurídico; el interés y el énfasis no se debe poner tanto en la palabra- humanos, como en la palabra –derechos. Por supuesto, su historia empieza en la Ilustración y encuentra su primera gran articulación jurídica en la Declaración de los Derechos del hombre y del Ciudadano de la Revolución Francesa... (p.138)

En ese sentido, los derechos humanos son derechos irrenunciables, protegidos especialmente por el ordenamiento jurídico de cada nación, estableciéndose claramente una simbiosis entre humanos y derechos.

Derecho y Moral según Santo Tomás De Aquino:

Santo Tomás De Aquino, ha sido considerado como un gran filósofo de profunda convicción religiosa, cultivó su vida espiritual, en la creencia o virtud de que la fe y la razón eran elementos indispensables para llevar a cabo una perfecta conciliación entre lo espiritual y lo real; y explicó que entre la fe y la razón se encuentra una conjunción o comunión para apreciar el mundo y que, aunque exista cierta divergencia entre ellas no se contradicen. Santo Tomás De Aquino se preocupó enormemente por la problemática de las relaciones que existen en el poder de la Iglesia y del Estado; es decir, el poder espiritual de la Iglesia y el poder temporal del Estado.

A través de la Filosofía Escolástica de Santo Tomás De Aquino, se ha resuelto la problemática de la hegemonía de Dios, pero desde el punto de partida de alguna de las ideas desarrolladas esencialmente en la Teoría Aristotélica con respecto al Derecho, Santo Tomás cree y afirma que es “ la misma cosa justa,” por lo tanto según él, las leyes son meros instrumentos para el logro del bien común, y sólo serán válidas cuando éstas estén adecuadas a la justicia. Pero hay que considerar a la ley como un precepto de la razón en la búsqueda y satisfacción del bien común.

Una de las tantas consideraciones especiales de la filosofía de Santo Tomás , fue que éste filósofo descubrió que la ley no era el Derecho en sí, sino que era parte del Derecho, Para él,

La ley es una constitución escrita; y de allí que la ley no sea el Derecho mismo propiamente establecido, sino cierta razón del Derecho, pensaba que todo, al final, tenía como destino a Dios, pero había que tener en cuenta que la ley no es más que un ordenamiento de la razón, en orden al bien común, promulgado por aquél que tiene a su cuidado la comunidad.

(p.18)

Santo Tomás De Aquino, fue fiel defensor de la conformidad entre la ley natural y la ley humana, como fundamento de todo Derecho y advirtió que en el caso de no ser posible esta conformidad, se debe asumir por los preceptos derivados de Dios, es decir, proponía la hegemonía del Derecho divino sobre el Derecho terrenal.

Afirmaba Santo Tomás, que la obediencia de la autoridad pública es un deber primordial, pues, entre la autoridad y el bien común existe una connaturalidad esencial, no obstante, si las leyes son injustas, no se está obligado a inclinarse ante ellas, a menos que la resistencia no debe ocasionar el escándalo o el desorden.

Para este filósofo espiritualista, las normas jurídicas tenían validez sólo en relación a su calidad de exigencias de justicia en primer lugar, afirmaba con gran sentido de responsabilidad lo siguiente: las normas jurídicas valen principalmente porque formulan exigencias de justicia que brotan del orden objetivo-metafísico de los seres o sólo en segundo lugar por la autoridad de quien las promulga, es decir, el Derecho se buscaba primeramente en las facultades y exigencias morales que tenía una persona sobre otra u otras, o sobre, una cosa sólo después se consideraba lo que decía la autoridad sobre el caso.

Para Santo Tomás, Dios se distingue de la ley y éste a su vez es un mandato divino que se plasma en el orden del mundo. Por esta razón Dios se distingue de la ley. Pero sin identificarse con ese mismo orden. Según este filósofo, el Derecho es impregnado de un sentido de Sacralidad, racionalidad y verdad. En conclusión para él era considerado el Derecho positivo como nacido de la voluntad común de los hombres y el Derecho natural que nace de la misma naturaleza de las cosas.

Moral en Santo Tomás De Aquino, su obra Moral Cristiana es considerada como la bienaventuranza y la primacía del amor, para él, la moral es la ciencia que dirige los actos humanos hacia nuestro último fin, estos actos humanos deben estar ordenados por la razón, ya que ésta produce la naturaleza, y por ello, la moral para él, presupone las leyes de lo natural para la consecución de un fin.

Retomando a Aristóteles, Santo Tomás nos presenta las virtudes y los vicios como resultado de la continua repetición de actos buenos o malos, lo cual da como resultado la formación del carácter de la persona. La virtud como decía Aristóteles, es la búsqueda del término medio. E hábito formado por muchos actos, ayuda a conseguir el bien moral y al respecto el Santo filósofo sostiene: " Pues bien , es evidente que el principio activo que es la razón, no puede dominar totalmente con un solo acto la potencia apetitiva, dado que la potencia apetitiva está diversamente a múltiples tendencias, en tanto que la razón juzga con un solo acto que algo ha de ser apetecido conforme a determinados motivos o circunstancias..."(p.125)

Para Santo Tomás, la ley moral natural se fundamenta en la idea de que todo ser humano tiende a conservar su existencia y, que por lo mismo, es deber moral conservar la vida, igualmente tiene una tendencia animal a procrear, lo que convierte en deber la procreación y el cuidado de los hijos, y en tanto que tiene uso de la palabra y es un ser racional que debe buscar y propugnar la justicia.

### **El Derecho en Kant.**

En Kant, la Moral y el Derecho tienen un fundamento común. Las exigencias de ambos resultan de la razón práctica, que parte del sentimiento y la voluntad, resultando ser esta razón autónoma. Para Kant, la autonomía significa solamente que el hombre encuentra la ley en sus acciones, en su razón práctica.

**Para Kant:** " El Derecho es la realización de la ética, el Derecho está vinculado con la idea



de historia una historia que podía aparecer como la ejecución evolutiva, paulatina del ideal moral. Pero en la base de todas ellas, llámese moral, derecho, religión, historia y el término libertad. "(p.156)

Como principio de la praxis independientemente de que esa praxis esté bajo los cánones de la moralidad, legalidad, religiosidad o historia, siempre la ley en función del Derecho, estará supeditada inexorablemente, según Kant, al sentimiento y la voluntad de la razón práctica de quien o quienes elaboren los preceptos del Derecho.

Es justo reconocer que siempre al referirnos al Derecho en cualquier circunstancia de la vida y como ha ocurrido consuetudinariamente en el devenir del tiempo, siempre la ley actuará en función de él; mientras que por el contrario, la moral va a depender de otros factores también importantes para la sociedad, siendo uno de ellos el aspecto histórico.

Es meritorio reconocer la independencia expresada por Olaso (2007), cuando en su obra aporta importantes aseveraciones desde el punto de vista de la independencia entre Moral y Derecho como en efecto se muestran a continuación:

### **Teoría de La Independencia Entre Moral Y Derecho**

Las diferencias observadas entre Derecho y Moral llevaron a ciertos autores a considerarlas como dos disciplinas totalmente independientes entre sí, como dos círculos totalmente separados el uno del otro o como dos líneas paralelas que nunca se encuentran por más que se prolonguen.

**Los principales autores de esta teoría son:**

#### **a) Christian Thomasio**

En vista de las persecuciones existentes en su época por motivos religiosos, experimento la necesidad de reivindicar la libertad individual de pensamiento y de conciencia frente al Estado. Por ello sostuvo que el Derecho es incompetente respecto del pensamiento, de la conciencia y de la religión: el Derecho se refiere únicamente a lo externo y no se ocupa del pensamiento; mientras que la moral rige solo el aspecto interno. De aquí que se deduce que el Derecho es coercible, o sea, puede ser exigido por la fuerza; en cambio, la moral es incoercible, es decir, no puede ser exigida por la fuerza.

#### **b) Juan Amadeo Fitche**

Discípulo de Kant, extrema la separación entre Derecho y Moral hasta considerarlos completamente opuestos. Él dice que entre ambos hay una contradicción insanable, pues el Derecho permite actos que la Moral prohíbe: por ejemplo, el Derecho permite al acreedor ser despiadado contra su deudor, lo cual está prohibido por la Moral.

Estos tres autores exponen sus ideas partiendo de un mismo fondo teórico; la interioridad de la Moral y la exterioridad del Derecho. Por otras razones distintas, coinciden en la idea de separación otras dos Escuelas Jurídicas:

**c) La Positivista**, para la cual, Derecho es todo lo que el Estado establece como tal, sea cual sea el contenido de sus normas desde el punto de vista ético o axiológico.

**d) El formalismo** jurídico de la escuela de Viena (Hans Kelsen) que en la actualidad, concibe al Derecho como un orden coactivo exterior que será válido con tal de que sus normas reúnan las condiciones formales de validez y cuenten con la fuerza necesaria para imponerse, independientemente de la moralidad de su contenido.

## REFERENCIAS

- Appiab, A (2003). *Los Fundamentos de los Derechos Humanos*. Buenos Aires: Paidós.
- Aristotle: *Life and works en A Brief History of Greek Philosophy*, de B.C. Burr.
- Dommett, K. (1991), '*Rhetoric and Party Politics: Looking Beyond the Leader*' in *Atkins*.
- Ignatieff, M (2001). *Los Derechos humanos como Política e Idolatría*. España: ISBN-84-493-1411-9.
- Kant, E (1996). *Crítica de la Razón Práctica. (Compilaciones)*. Bogotá. Colombia. Universidad Javeriana.
- Olaso, Luis María, *Curso de introducción al Derecho, Introducción Filosófica al estudio del Derecho*, Tomo I. Caracas, 2007.
- Platón (2003). *Diálogos*. Obra completa en 9 volúmenes. Madrid: Gredos. ISBN 978-84-249-1487-5
- Thomas W. (2003) *La Imaginación Moral y los Derechos Humanos*. En comentarios a Michael Ignatieff. Los Derechos Humanos. España. ISBN 84-493-1411-9
- Wittgenstein, L. (1988). *Investigaciones filosóficas*. Barcelona: Moulines.



# **OPTIMISTA VISIÓN DE CALIDAD: UNA PROPUESTA DE CAMBIO CENTRADA EN LA EDUCACIÓN PARA EL TRABAJO**

## **OPTIMISTIC VISION OF QUALITY: A PROPOSED CHANGE FOCUS ON EDUCATION FOR WORK**

\*María Osabarrios

Correo: mariaosa41@gmail.com

**Facultad de Ciencias de la Educación  
Universidad de Carabobo**

---

Licenciada en Educación mención Administración Educacional (U.C). Magister en Educación Básica Integral (U. Rómulo Gallegos). Candidata a Dr. Profesor Ordinario adscrito al Departamento de Administración, Planeamiento Educativo (FACE) U.C. Profesor Post Grado PEDES (U.C). Profesor Acreditado (U.N.E.S.R). Ponente nivel Estatal y Nacional.

---

**Sección:** Ensayo

### **RESUMEN**

Este trabajo surge como respuesta al empeño y esfuerzo que los ex-integrantes e integrantes de la mención "Educación para el trabajo de la FACE (U.C) han experimentado para construir su marcado prestigio, denotado por su interconectividad con el entorno, por sus acertados roles que sus egresados-docentes o trabajadores han desempeñado en diferentes sectores del mercado laboral, donde les ha tocado actuar. El objetivo de esta investigación es proponerle a la FACE-UC incorporar el proceso de acreditación y Mix Académicos en la asignatura Pasantía, empleando una metodología descriptiva, cuyos resultados arrojados por la población de estudiantes generaron respuestas positivas con relación al proceso de acreditación. Para no hacer ininterrumpido el éxito logrado por docentes, egresados y cursantes, este ensayo ofrece a esta mención una Visión Optimista con el objetivo de alcanzar mayor Calidad y Competitividad. Ésta "Propuesta de Cambio", está soportada en dos estrategias: Asumir la "acreditación del aprendizaje por experiencia" como metodología aplicable a materias anclas y claves de la mención. Proyectarse a la comunidad con "Paquetes o Mix Académicos", gestionando el "Autofinanciamiento".

**Palabras clave:** Autofinanciamiento, Acreditación, Mix Académico.

**Recibido:** Febrero 2015.

**Aprobado:** Abril 2015.

### **ABSTRACT**

This work is a response to the commitment and effort that ex-members and members of the words "education for work FACE (UC) have experienced to build its strong reputation, denoted by its interconnectedness with the environment, for their successful roles its graduates-teachers or workers have played in different sectors of the labor market, where they have had to act. The objective of this research is to propose to the FACE -UC incorporate the accreditation process and Mix Academic Internship in the subject , using a descriptive methodology

, whose thrown by the student population results generated positive responses regarding the accreditation process. To do uninterrupted success achieved by teachers, graduates and trainees, this essay offers an optimistic reference to this in order to achieve greater quality and competitiveness Vision. This "Proposal for Change", is supported on two strategies: Take the "accreditation of experiential learning" as a methodology applicable to materials and key anchors mention. To project the community with "Packages or Mix Academics", managing the "Self-financing."

### **A modo de introducción**

La mención "Educación para el Trabajo" debe aceptar la Visión de ser agente de transformación universitaria como banderada en la formación y desarrollo de los recursos humanos bajo su responsabilidad. La gestión ha optimizar la excelencia es reconocida en sus límites estatales y nacionales, por el desempeño de sus participantes, ¡Esto es visionario! ¡Vamos a otros ámbitos!. ¿Por qué no internacionales? ¡Si el sentido es Universitas! La proyección sería entonces: divulgar ¡lo que se hace!, por qué se hace y cómo se hace. La excelencia debe venir por lo enaltecedor del trabajo docente, por los logros de sus estudiantes y por la orientación de sus planes hacia la autogestión financiera y la calidad del servicio.

¿Qué ha hecho la mención "Educación para el Trabajo"? Ceñida su proyecto de nacimiento a la década de los 60 con la mención Administración Educacional, luego con el apareamiento de la mención Educación Comercial y ahora con la nueva mención "Educación para el Trabajo". Ella ha asumido el importantísimo compromiso con la Calidad Total, así han podido reingenierizar su pensum, para no coincidir curricularmente con los de otras carreras y menciones existentes en la Universidad de Carabobo, para estar ajustado a las necesidades del entorno cambiante y retador.

Actualmente en el marco de la Transformación Curricular por Competencias, el trabajo profesional bajo el enfoque ecosistémico formativo, se ha dirigido a planificar contemplando los saberes que permitan a los estudiantes, demostrar sus incalculables aptitudes, actitudes, talentos que se resumen en la complejidad del ser humano, permitiéndole dar respuestas efectivas y productivas dentro de una sociedad de apabullantes retos y compromisos.

Se plantea entonces un currículo mejorado, reflejo del producto de una metodología, ontología, epistemología y practicidad el cual muestre universalmente la mención "Educación para el Trabajo" inserta en una "Propuesta de Cambio", para abrirse a la fenomenología del macro-entorno, consecuencialmente afectado por aspectos socio-políticos, culturales, ecológicos, económicos y el más preocupante para la academia "la investigación", impactada y acelerada por la ilimitada influencia de la robótica, redes y la telemática.

En este escenario complicado, la mención "Educación para el Trabajo", se inspira en un currículo para soportar sus áreas de conocimientos completamente fortalecidos, ajustados al espacio y el tiempo, para sus egresados contar con esa plataforma, y así puedan y deban demostrar sus "Indicadores de Logro" con valor de excelencia, y con su inserción en el mercado de trabajo se avalará el aprendizaje significativo, vivenciado en las aulas, sumando las "competencias" conjugadas para confirmar que los conocimientos produjeron grandes satisfacciones como: determinar así unos egresados competentes, útiles, capaces de generar una "Visión Optimista de Calidad" ofreciendo, permeabilizar y flexibilizar ideas, para alcanzar la "Propuesta de Cambio" en el mundo de la educación, aun cuando sea en minúsculas dimensiones, donde a los estudiantes les corresponda participar.

Tal expectativa y comportamiento asertivo, seguro llevará a los usuarios hacia la competitividad, utilidad y productividad de sus egresados, este acontecimiento también dará la oportunidad de evaluar a este tipo de mención, cuyo objetivo se centra en el rol jugado por el estudiante como ente importante perteneciente a un mundo globalizado.

## 1.- Una optimista visión de calidad

Evidentemente toda "Visión de Calidad" está aliada en simbiosis a la "Propuesta de Cambio" "no por confrontar democratización con eficacia, participación con calidad sino por considerar que un servicio público básico como la educación será más o menos democrático en función de la calidad que ofrezca a los ciudadanos". (Estruch, 2002). Este trabajo ha considerado que una "Propuesta de Cambio" centrada en la "Educación para el Trabajo", debe ofrecer "Saberes" que se evidencien y comprometan a sus estudiantes y docentes a magnificar su actuación en el proceso enseñanza-aprendizaje y vislumbrar esa "Visión Futurista" de cumplir eficientemente su rol de egresado-trabajador o estudiante-trabajador característica, ésta última, apreciable cuando los estudiantes en sus últimos semestres se ubican para cursar "Pasantía" y "Práctica" de la mención "Educación para el Trabajo" como materias claves donde se aplican todas las competencias que se suman al *background* de pasantes y practicantes.

La inconcreción y las disfuncionalidades observadas en las políticas educativas recientes, no han minimizado, ni afligido, menos atemorizado a la gente de la mención "Educación para el Trabajo", para imbuirse en el optimismo, todo lo contrario, cada día más imbricados con la extensión, la investigación y la docencia, la universidad y su gente adversan todo desafío que niegue el progreso y la "Calidad Educativa" sin dejar de sincerarse ante los momentos coyunturales que giran en el entorno y cuyas circunstancias afectan sus procesos de enseñanza-aprendizaje y el torbellino hermoso de ideas que mueven la fuerza universitaria.

La mención "Educación para el Trabajo" surgió en la Facultad de Educación, en respuesta a necesidades como:

- 1.- Preparar gente para el sector educativo y cumplir con las responsabilidades académicas de niveles y modalidades de la educación.
- 2.- Formar individuos para el mercado de trabajo en el sector empresarial. Esto es casi un compromiso, que no puede ignorar la universidad, por ser tan versátil el *pensum* de esta mención; aventajando a estos estudiantes favorablemente, así ellos pueden ingresar también a este mundo de la empresa pues, la importancia de las asignaturas cursadas en su componente curricular, les conceden esa bondad y fortaleza académica.

Así esta mención, pudiera decirse que ofrece una duplicidad de oportunidades de trabajo para sus usuarios. Vale la pena diferenciar, positivamente, este beneficio que caracteriza a este perfil con relación a otras menciones de la facultad. Por idiosincrasia, ella nace con esa doble y muy importante posibilidad, de la cual han hecho un compromiso responsable los estudiantes que de ella egresan, se ubican en el sector educativo, o perfectamente pueden trabajar en el sector empresarial, por tener conocimientos que en un abanico de opciones, del orden administrativo, organizativo, gerencial y comercial, se acompañan en la red curricular y se entretienen, académicamente, para enriquecer sus mundos cognitivos. Allí se aprecian y valoran los beneficios del superaprendizaje, cuando ejecutan actividades y vivencian el status como trabajadores de las organizaciones, ubicadas en contexto extramuros de la universidad.

## **2.- El reto del “Aprender Haciendo”.**

“Sentimos, vemos y palpamos que el docente de esta centuria, no es un iluminado, sino un maestro facilitador de procesos, como acompañante y finalmente como estudiante permanente, del cual no podemos escapar sino en nuestras propias realidades”. (Zambrano y Steiner, 2007, p.78)

Esta idea del “Aprender Haciendo”, es imaginarnos a un docente incitador del aprendizaje, facilitador del proceso, enlazador con el hombre buscador de conocimiento y capaz de encontrarlo, al unísono con su presencia en el aula, sus funciones y cómo las desempeña, permite el cambio de conducta, es decir: aprendió en el aula como laboratorio de ideas que se transforma en el verdadero momento culminante, llamando a la educación como “continuo humano” que se traduce como concepción de integralidad y progresividad que articula, de manera coherente y continua, los ejes del aprender a ser de todo ciudadano, con el aprender a convivir, saber y hacer”. (Trestini, 2009)

### **2. A.- El “Aprender Haciendo”:**

No se nombra tan solo para repetir la frase y hacer un tedio de tal pronunciación. Es ese “Aprender Haciendo” lo que en el transcurrir del tiempo ha pretendido discernir el concepto de “Educación para el Trabajo” o de educación comercial, como una sub-rama de la “Educación Técnica”, esos remotos vocablos contienen toda una filosofía de pilar y base de soporte para este tipo de educación, sintetizada en explicar-activar-motivar-ejecutar *in situ* el aprendizaje realizado. Está tan sensible dentro del proceso que envuelve al docente y al dicente, aquí en ese suceso se enerva el sentimiento, surge lo afectivo y emotivo y se logra la felicidad de saber que se ha aprendido y se ha enseñado. Tal construcción del aprendizaje lleva a recordar la imagen del Libertador Simón Bolívar, quien en Pativilca (Perú, 19 de Enero de 1824), escribió una carta a su antiguo maestro Don Simón Rodríguez. Dice en esa carta: “Usted formó mi corazón para la libertad, para la justicia, para lo grande, para lo hermoso, yo he seguido el sendero que usted me enseñó. No puede usted figurarse cuán hondamente se han grabado en mi corazón las lecciones que usted me ha enseñado. No podido jamás borrar un cómo de las sentencias que usted me ha regalado”. Puede decirse que, la “Educación para el Trabajo” no es sólo para formar las actividades del mundo comercial. Es también descubrir sentimientos profundos, exaltar valores, reconocer derechos humanos y establecer en los actos de comercio, la política organizacional de “ganar-ganar”.

### **3.- Visión de Calidad y búsqueda de la Excelencia.**

La mención “Educación para el Trabajo” acepta la misión de ser agente de transformación universitaria, como abanderada en la formación y desarrollo de los recursos humanos que están bajo su responsabilidad. La gestión se incentivará para arribar a la excelencia, para ser reconocida en fronteras extra-universitarias, por el desempeño de sus participantes dentro del área educativa y empresarial. Pero el reto obligará a los no egresados y egresados a más ámbitos nacionales, ¿Por qué no internacionales?

Si el sentido es cosmogónico-universitario, la proyección será entonces: monumental, al penetrar y posesionarse del mercado ocupacional, plazas y puestos de trabajo las cuales deberán ser cubiertas ampliamente por sus egresados, donde ellos encuentren un escenario para su actuación, como trabajadores contribuyentes al desarrollo de la sociedad, dándoles cabida en sus diversas instituciones, donde la excelencia se ha experimentado, por lo enaltecedor del empeño y esfuerzo realizado, por las competencias demostradas por los estudiantes de la mención y por la orientación de los planes y programas caracterizadores de los contenidos de su currículum. A esto se le suma la calidad para dirigir con acciones

y actividades enfocadas hacia la autogestión financiera y el buen servicio. Debe recordarse la actualización, la innovación y la modernización son inquietantes realidades del ámbito universitario, especialmente esta inquietud será patrimonio de la "Educación para el Trabajo", como emisaria de la gente encargada de tocar puertas en la empresa privada. De allí Ramírez-Cavassa(2004) dice:

"La ingeniería humana es un campo que avanza paralelamente impulsado por la tecnología espacial y por la electromedicina, en ambos casos se ha tenido que ir a una integración del hombre y la máquina: en la aeronáutica y cosmonáutica por problemas de espacio y de sincronización y en la electromedicina por la necesidad de sustituir órganos de los pacientes por elementos mecánicos que realicen la misma función". (Ramírez-Cavassa, 2004, p. 56)

Así como la ingeniería humana recorre el modernismo; de la misma forma la "Educación para el Trabajo" reingenieriza sus contenidos para estar dentro de los parámetros de "Visión Futurista Optimista" para ofrecer y asimilar las "Propuestas de Cambio". Pero falta más y más investigación y más proyección, el mercado está en espera de profesionales que su experiencia académica resuma contenidos tales como: mercadeo, turismo, calidad total, finanzas, aspectos tributarios, gerencia de oficina, desarrollo de los procesos comunicacionales, gerencia, evaluación, estadística, aspectos legales, esto por decir algunos. Son áreas temáticas de la mención "Educación para el Trabajo", ellas y sus contenidos, han fortalecido las expectativas de los estudiantes, provocando en ellos la esperanza de tener un meta-aprendizaje, una meta-cognición, a veces pareciera este superaprendizaje aislado de la práctica, es necesario comprender a la praxis como la bisagra complementaria con lo teórico del conocimiento, es con este señalado binomio donde encontramos en el mundo de la productividad y la competitividad, agentes hoy intrínsecamente propuestos, por todos a quienes le interesa el tema de la "Educación y la Calidad"; así el lente es macro y la visión gigante.

Los estudiantes de la mención "Educación para el Trabajo", se perfilan hacia reflexiones reforzadas que les hacen pensar: la universidad no es estática, todo lo contrario, la universidad-educación es un binomio comprometido con las necesidades del mundo: competitividad, calidad, excelencia, *outsourcing*, *empowerment*, *coach*, globalización y mejora continua. Estas estrategias seguramente pudieran ser nuevos paradigmas que permitirán evaluar la mención en su trascendencia y su prestigio, al incorporarse todos estos elementos como puntos fortalecedores de la misión, la visión y la idea de cambio, todo proceso educativo crece y se hace atractivo a la gente, si se maneja con estos usuales criterios, y sumando las competencias de los estudiantes, se obtendría un concepto de educación más puro, más libre, más útil, más cercano al trabajo liberador.

Este planteamiento se ajusta al **Artículo 15**, Fines de la Educación, conforme a los principios y valores de la Constitución de la República y de la L.O.E. (Ley Orgánica de Educación), que expresa:

Desarrollar el potencial creativo de cada ser humano para el pleno ejercicio de su personalidad y ciudadanía en una sociedad democrática basada en la valoración ética y social del trabajo liberador y en la participación activa, consciente, protagónica, responsable y solidaria comprometida con los procesos de transformación social y consustanciada con los principios de soberanía y autodeterminación de los pueblos, con los valores de la identidad nacional, con una visión indígena, afro descendiente, latinoamericana, caribiega y universal. (p.15)



#### **4.- Pasantía. El corolario que cierra el conglomerado de competencias en la mención “Educación para el Trabajo”.**

Dejar un comentario especial para esta asignatura, es válido. Se resume en ella el sin número de competencias alcanzadas en los distintos compromisos académicos que asumen los estudiantes durante la carrera. La evaluación de esta asignatura es el comienzo para pulsar los resultados y el logro de objetivos de una mención. El ajuste, la adaptación, el rendimiento de un pasante nos hace saber si los objetivos de ejecución son positivos, eficaces, satisfactorios o no satisfactorios, ello es un termómetro para asegurarse ¿cómo andan los planes, programas y sus contenidos? Según, Papham, Schrag y Blockhus (2000):

Un objetivo de ejecución, especifica un comportamiento medible, el producto resultante de una ejecución, las condiciones en que se llevará a cabo la ejecución y el criterio (norma) por el cual se juzgaría dicha ejecución. Los objetivos de ejecución proporcionan al alumno una idea concreta de lo que se espera de él y cómo habrá de evaluarse el resultado de su ejecución. Los objetivos que no puedan medirse o que resulten vagos – como “desarrollar una apreciación del procesamiento de datos” – no significan nada para el alumno ni para el profesor. El estudiante debe saber exactamente que se espera obtener. El objetivo arriba mencionado podría decir: determine cuál es el mayor impacto que el procesamiento de datos podría tener en su vida y dé las razones de su selección. (p 124)

Lo expresado en el párrafo anterior reivindica la asignatura Pasantía, adscrita a la mención y pensum de la “Educación para el Trabajo”, es la apertura, la trascendencia, el prestigio, la proyección, es decir: es la materia esencial para evaluar proyectos de administración. Pasantía es un parámetro de reconocimiento del compromiso con calidad, además de ofrecer el lente para mirar con “Visión Optimista” cómo se inserta el practicante-trabajador en el mundo del trabajo y en el ámbito o escenario donde le corresponda aplicar sus competencias y destrezas logradas en el aula y ahora montadas en audaces compromisos, para abordar la ejecución en el campo vivencial y experiencial del trabajo.

Hoy cuando el currículo por competencias permite mayor flexibilidad por darse la interconectividad de los saberes, provocando mayor entretrejo de los conocimientos a impartir. Por ello es necesaria “La Propuesta de Cambio y la Optimista Visión de Calidad”, sugiere categorizar la asignatura Pasantía, considerando que se permitirá:

- 1.- Ubicar Pasantía para que sea cursada durante el último semestre de la carrera.
- 2.- Basar sus contenidos programáticos en logro de competencias.
- 3.- Agregar la cuarta etapa de “evaluación”, además de las tres que conforman el proceso de Pasantía.
- 4.- Reformular el Reglamento de Pasantía y darle verdadero cumplimiento.
- 5.- Establecer una verdadera comunicación e interrelación entre tutores académicos y organizacionales.
- 6.- Considerar las sub-competencias como parte fundamental en el proceso enseñanza-aprendizaje del pasante, para el logro de competencias.
- 7.- Incorporar la metodología del “Aprendizaje por Experiencia” y ofrecer la Acreditación de la asignatura Pasantía, como opción renovadora.
- 8.- Volver a los bucles de horas para contactos dialógicos y obviar horas seccionadas en la etapa de inducción.

Expuesto el punto No.7, vale la pena aclarar que: la mención “Educación para el Trabajo

jo”, trata de focalizar los saberes de contenido observando la definición de Durán y Naveda (2012):

**Saber conocer, saber hacer y saber ser**, para cada competencia del perfil incorporando sólo las necesidades para la formación de la profesión, añadiendo algunos elementos referidos a la justicia y solidaridad que son de gran relevancia en la formación del hombre en momentos de cambios, transformación mundial, continental, nacional y regional. (Durán y Naveda, 2012, p. 103)

Relacionando el **“Saber conocer, saber hacer y saber ser”**, con la asignatura Pasantía y efectuándose el proceso para ser acreditada esta materia, necesariamente se debe saber: ¿qué conoce el futuro acreditado? ¿Qué experiencia de aprendizaje posee? ¿Qué ha hecho en el transcurrir de su existencia? ¿Qué ha acumulado en roles y experiencias? Y ¿cómo fortalece su **“saber ser”**? es decir, cómo entreteje los valores, cómo aprecia su existencia y cómo la percibe en conectividad con el entorno, el ambiente y el cosmos. Todo lo que se manifiesta al “conocer, saber, hacer” es parte de la filosofía donde descansa el proceso de Acreditación y por supuesto el **“Aprender Haciendo”**.

#### **4. A.- Una Optimista Visión de Calidad**

Va directamente hacia una “Propuesta de Cambio para la Educación para el Trabajo”. El sub-título anterior identifica casi totalmente el presente ensayo, que a través de su lectura se constata que no se atrapa sólo en su filosofía. Él debe ir de la operatividad y puesta en marcha a nuevas metodologías que incluso, atrevidamente, puedan motivar a sus colaboradores y participantes, a tomar decisiones que ayuden, en estos momentos controversiales de inflación y deflación a producir en educación.

Una estrategia de **Auto-financiamiento** pudiendo ser este un recurso que aporte soluciones a las dificultades que se planteen. También la propuesta de utilizar la **Acreditación** para acelerar la situación de alumnos con status de graduando ha graduado, además tiende a la conservación de la inversión ante el malbaratamiento de bienes. Todo lo mencionado, puede aminorar los efectos de situaciones difíciles y complicadas, como las que afectan al país, otro fenómeno que atenúa las implicaciones de una sociedad está en la calidad del recurso humano y su desempeño útil y meritorio, tan necesario para afrontar la complejidad y exigencia del mundo de hoy y la Acreditación es suma de la calidad de las experiencias de aprendizajes acumulados a lo largo de la vida de un individuo.

#### **4. B.- La acreditación por experiencia basada en el aprendizaje permanente. Desde una Optimista Visión de Calidad.**

¡La Acreditación es posible hacerla real! Parece que acumular la experiencia es el alimento que energiza el proceso de Acreditación. Además es imprescindible recomendar y enfatizar que una vía para aprender es la auto-gestión más la complementariedad con las experiencias de estudios universitarios o de otra índole, ¡Todo sumará a la hora de acreditar conocimientos! Este proceso que comentamos no descarta los estudios universitarios supervisados.

Estas propuestas están comprometidas con las ideas de encontrar una educación universitaria, que tienda a satisfacer a los usuarios y a empezar a construir una arquitectura de un modelo hacia la temática de asuntos técnicos, comerciales, industriales, eco-organizacionales, a fin de ir en la búsqueda de los que en tentativas podrá llamarse “maestro industrial”, quien se encargará de desplazarse dentro del universo académico-metodológico que nace y está dentro de la empresa privada, ¡está allí! Como una fuente de trabajo, en un mercado cada día más competitivo, estos logros conforman un futuro inmediato que ha de requerir

de grandes alianzas estratégicas con las múltiples instituciones públicas, privadas de características científicas, industriales, comerciales y ecológicas. Estas filiaciones darán como resultado, un trabajo académico, acoplado a necesidades del mercado, que deben producir:

- 1.- Interacción comunicacional con diversos sectores (planes y objetivos actualizados).
- 2.- Agilización de las situaciones de grado.
- 3.- Baja de costos para el sector educativo.
- 4.- Personal para competir con calidad
- 5.- Descubrimiento de nuevos saberes.
- 6.- Inserción rápida de egresados a un mundo de trabajo competitivo.

Los aportes mencionados continúan animando la propuesta de estimular a la gente de la mención “Educación para el Trabajo” a acoger la metodología de la acreditación como una propuesta de avance y cambio, que debe adaptarse a corto plazo y proponerse ante máximos organismos de esta casa de estudios.

El Ministerio de Poder Popular para la Educación Superior está desarrollando un Nuevo Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (SINEAES), que busca como objetivo evaluar toda la educación superior venezolana como no explica Aristimuño, Guaita, Rodríguez, (2003). Los investigadores presentan una comisión denominada Comité de Evaluación y Acreditación de programas e Instituciones de educación Superior (CEAPIES), y entre sus funciones destaca: “Acreditar programas académicos, de acuerdo con los criterios establecidos”, permitiendo fundamentar legalmente esta propuesta.

#### 4. C. Propuesta de Cambio vs. Optimismo.

Para desarrollar este trabajo, es necesario que el vocablo “**Optimista**” lo acompañe, para aumentar las posibilidades de éxito y aceptación, las oportunidades futuras se aferran a las fortalezas y el **emprendimiento** derrotará las posibles debilidades que, lógicamente estas últimas, aparecen como un producto del acucioso observador o el que vivencia la experiencia como participante de una “Propuesta de Cambio”. De tal manera que es importante saber que:

Optimizar”, es la disposición de las informaciones o de las instrucciones para obtener el tiempo mínimo del tratamiento de un programa y “Optimismo” es la actitud de los que afirman la bondad fundamentalmente del mundo o que el conjunto bien supera al mal. (Larousse, 2000)

Concediéndole un orden de mayor importancia para entrelazar el vocablo “**optimismo**” con mayor exactitud a la propuesta que se define en este planteamiento de “**Visión Optimista**” se centra en lo que plantea nuevamente Larousse, 2000: Optimismo: “tendencia a tomarse las cosas en su aspecto favorable, a confiar en el porvenir o lograr el mejor resultado posible de una actividad o proceso, mediante el aprovechamiento al máximo de sus potencialidades” (p. 956)

Justificado está que el no rendirse, el tomar ímpetu y hacer, crear y ofrecer algo que tenga visión futurista como: asumir la metodología de la acreditación por la mención “Educación para el Trabajo”, es ahora un súper intento del quehacer del “**Aprender Haciendo**”. El reto no es sencillo, pero hacia allá tienden las organizaciones de vanguardia. (Serial, 1991). Ver Gutiérrez Pulido, 2010, que además expresa:

Comprender la importancia de la calidad, la productividad y la competitividad, es relativamente sencillo, lo que no es tan fácil es ser consecuente con ello, ya que para eso es

necesario vencer inercias al cambio y estilos de dirección, arraigados profundamente en la organización. El conocimiento, la necesidad y la comparación son armas fuertes para lograr que se inicie un plan de acción. Actuar es el requisito indispensable para el cambio. Las mejoras en los procesos no es trabajo de un mes, ni de un año, es una tarea permanente. (Gutiérrez, 2010, p. 66)

#### **4. D. Una de las aspiraciones de la filosofía de la mejora de procesos es lograr que las organizaciones restablezcan el Orgullo por el Trabajo.**

La mención “Educación para el Trabajo” ha manejado el concepto de **Optimismo** como característica de los planes que buscan calidad y así ha podido demostrar su utilidad convirtiéndose en esa magnífica mención de facetas múltiples impredecibles en el tiempo. Por la continuidad de su pensum, soporta la propuesta para utilizar la “**Acreditación**” y asumir los Mix Académicos, o paquetes que son los dos propósitos que dan razón a este trabajo o ensayo, esa misma característica holística de su planificación y contexto curricular exige que debe aumentar su importancia para que sus integrantes multipliquen y desplieguen mayor iniciativa y creatividad para convertirse en futuros emprendedores con **Visión de Cambio**, con la flexibilidad de reingenierizar y entender este proceso como una función del día que se hace imprescindible para perfeccionar lo que existe, optimizar lo que es bueno y revisar para optar a cambios ajustados y adecuados que permitan a la mención aplicar **B.P.R (Business Reengineering Process)** una filosofía gerencial de los 90 (Reingeniería de Procesos de Negocios), que bien podemos trasladarla a las actividades del sector educativo, para enfocar los procesos hacia el logro de mejoras radicales, atendiendo a cómo nos perciben los usuarios (medidas en términos de: **servicio, calidad, costo y tiempo de respuesta**).

La excelencia de esta mención debe apuntar hacia algunos aspectos claves:

- 1.- La mejora continua.
- 2.- El cambio necesario.
- 3.- Mecanismos para pulsar opiniones.
- 4.- Incorporación de nuevas metodologías.
- 5.- Innovar con estrategias (Paquetes o Mix Académicos).

Cuando se nombran mecanismos de pulso y tanteo de satisfacciones (aparte C), éstos van dirigidos a investigar cómo los cambios impactan a la gente dentro de la organización, además hacen observancia con la finalidad de reducir la resistencia al cambio y la pérdida del tiempo útil, fenómeno que debemos trabajar con facilitadores, educadores, participantes y grupos de trabajo, para reducir las molestias organizacionales.

**5.-** Este aparte tratará de resaltar cinco ámbitos que se han establecido para que la metodología de la Acreditación del Aprendizaje por Experiencia, pueda apalancarse y demostrar que los beneficios fundamentalmente se ofrecen en cinco enfoques principales:

#### **Costo – Tiempo – Calidad – Distancia y Cambio**

La quintuplicidad e intrínseca conexión entre los ámbitos **costo – tiempo – calidad – distancia y cambio**, ejercerán su influencia positiva para lograr la inserción de la Acreditación dentro del marco de la Transformación Curricular, bajo el enfoque por Competencias, que se instaura actualmente en la Facultad de Educación de la Universidad de Carabobo.

Conviene aclarar que: no sólo los cinco enfoques mencionados derivarán beneficios económicos que se producirán del auto-financiamiento sostenido para la mención “Educación para el Trabajo”, o para el organismo con competencia que le corresponda administrar estos recursos. Se agrega que la auto-gestión del conocimiento como vía de plataforma, sostiene también a la acreditación del aprendizaje por experiencia; o mejora dicho; podemos interpretarlo y extrapolarlo en el planteamiento citado por, Durant y Naveda (2012), donde expresan:

Una educación universitaria sustancialmente significativa para el ser humano, implica autogestionarse proyectos formativos sustentados en principios de conexión e integración de los saberes disciplinarios, con aquellos que surgen de la cotidianidad en la cual se desenvuelven; de manera que, los aprendizajes se enriquezcan significativamente y puedan constituirse en herramientas valiosas, para la comprensión y transformación de la realidad idiosincrática. No obstante el aprovechamiento de una cultura transdisciplinaria es imposible sin un nuevo modelo educativo capaz de tomar en consideración todas las dimensiones del ser humano en su marco de las complejas estructuras interaccionales que se generan en su cotidianidad. (Durant y Naveda, 2012, p. 106)

Se aprecia que este planteamiento de Durant y Naveda, resume intrínsecamente el sentido de la Acreditación, al contemplar al hombre en toda su dimensionalidad, donde el aprendizaje ocurre de manejar sistemática o asistemática, experiencias que se consideran para acreditar los conocimientos del individuo en cualquier tipo de acreditación “formal” o no formal o mixta, según sea el *background* del participante y la acción del facilitador.

Cuando se descubre lo formal o no formal como tipos de Acreditación, también esta clasificación ya muestra que por allí se puede cambiar el proceso enseñanza-aprendizaje: de lo que existe, a lo que va a existir, esto en búsqueda de la novedad educativa. Asimismo, Rabbins y Coulter (2005) (citado por Mogollón y Hernández, 2013, p. 24), resaltan:

La misión y visión que garantice las nuevas funciones y principios donde se cumplen los procesos gerenciales-administrativos con métodos flexibles, sencillos, abiertos que mantengan la pertinencia, proactividad y sinergia como elementos transformadores en torno a la efectividad de la organización universitaria.

Desde esta perspectiva, se necesita una organización comprometida con el mejoramiento continuo de los procesos de cambio, complejidad e innovación.

**5. A. Impactos, Bondades y Beneficios en una Visión Optimista.** Quintuplicidad estratégica conformada por los cinco aspectos básicos de donde se generarán los beneficios que ofrece la **Propuesta Optimista Visión de Calidad** para la mención “Educación para el Trabajo”: al incorporar la Acreditación basada en Aprendizaje por Experiencia y la Estrategia “Paquetes o Mix Académico”, como impacto a la proyección de la Universidad de Carabobo. Observando lo planteado en el Cuadro No. 1, el cual expresa los beneficios que aportará la Estrategia “Paquetes o Mix Académico”, los autores Koontz Wiehrich y Connice (2012) opinan que:

no sólo el costo, tiempo, calidad y distancia nos deben interesar, hay que considerar el medio actual y también el futuro, lo que requiere hacer pronósticos. Como existen muchos factores que deben analizarse para optimizar las carreras, se debe ser selectivo y concentrarse en los factores decisivos para el éxito personal. (p. 64)

**Cuadro 1: Cuadrantes de Impacto y beneficios Propuestos por la “Optimista Visión de Calidad”. Acreditación y Mix Académicos**

<p><b><u>COSTO</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Genera autofinanciamiento.</li> <li>- Reducción de tiempo o permanencia del alumno en la U.C.</li> <li>-Economía de espacio en aula por efectos de alumnos en acreditación</li> </ul>	<p><b><u>TIEMPO</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Reduce el desplazamiento de metas y fines.</li> <li>-Planificación para períodos más cortos.</li> <li>-Aprendizajes rápidos combinados con educación formal-no formal.</li> <li>-Cursar o acreditar.</li> <li>-Avances por vía oferta académica.</li> <li>- Avances por vía acreditación</li> </ul>
<p><b><u>CALIDAD</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Pensum ajustado a necesidades del mercado.</li> <li>-Mejora continua de la calidad de servicio.</li> <li>-Calidad de la labor docente.</li> <li>-Más proyección a la comunidad.</li> <li>-Calidad de egresados y a egresar</li> </ul>	<p><b><u>DISTANCIA</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Proyección, acercamiento a la comunidad.</li> <li>-Acelera la distancia hacia grado.</li> <li>-Agiliza la vía de profesionalización.</li> <li>-Avanza en el logro de objetivos.</li> <li>-Alianzas estratégicas y globalización de los recursos.</li> <li>-Más interconexión entre facilitadores y participantes</li> </ul>
<p><b><u>CAMBIO</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aplicación de nuevas metodologías (acreditación).</li> <li>- Aplicación de nuevas estrategias (paquetes académicos).</li> <li>- Nuevas experiencias de aprendizajes.</li> <li>- Formación de acreditadores (profesores).</li> <li>- Desempeño de nuevos roles por practicantes y pasantes.</li> </ul>	

**Fuente:** Osabarrio (2015).

## **5. B. Relación Acreditación – Teoría Maturana.**

La quintuplicidad de aspectos señalados en los cuadrantes de la figura No.1, como costo, tiempo, calidad, distancia y cambio, señaladas ya anteriormente, favorecerán el aprendizaje

en su concepto de crear nuevos paradigmas, estrategias y metodologías, que lleva explícito el sistema de acreditación de los aprendizajes, el autofinanciamiento de la educación. Esa filosofía que motiva y transforma cosas hacia la novedad, variedad y acción modernizadora, lo que alimenta la vida de los hombres, esa regeneración y vitalización o potenciación que produce el cambio tal vez sea lo que se define como **“Auto podéis” Producir por sí mismo**. Maturana (1999). ¡He allí! Todo lo que el hombre produce es objeto de valor; bien sea, alcanzando por vía formal o no formal. Por ello puede ser acreditado como aprendizaje logrado, si así se considera, al ser evaluado. Es significativo este encaje de conceptualización cuando Maturana (1999) explica: “Los seres vivos son sistemas abiertos dese el punto de vista material energético y por ello están en continua transformación material con conservación de su organización mientras conservan su identidad como tales”. (Maturana, 1999, p. 93, 94)

Se reafirma la acreditación bajo ese anterior planteamiento de Maturana ¡El hombre aprende toda la vida! y cada experiencia cuenta para un aprendizaje acreditable. La Acreditación no es una “equivalencia” que contrasta programas, ella es un profundo acercamiento espiritual, un creer en lo que has aprendido, es una verdad, que se demuestra entre un facilitador-acreditador y un participante, que exhibe lo valioso de la experiencia en un camino de aprendizajes comprobables y verdaderos, vividos en realidades transcomplejas.

## 6.- Enfoque emprendedor y de reingeniería. Propuesta Optimista Visión de Calidad. “Paquetes o Mix Académicos”.

Seguidamente, se ofrece al lector un acercamiento a las actividades estratégicas, para desarrollar la innovadora idea de ensamble de “Paquetes o Mix Académicos” (Cuadro No.2 y Cuadro No.3).

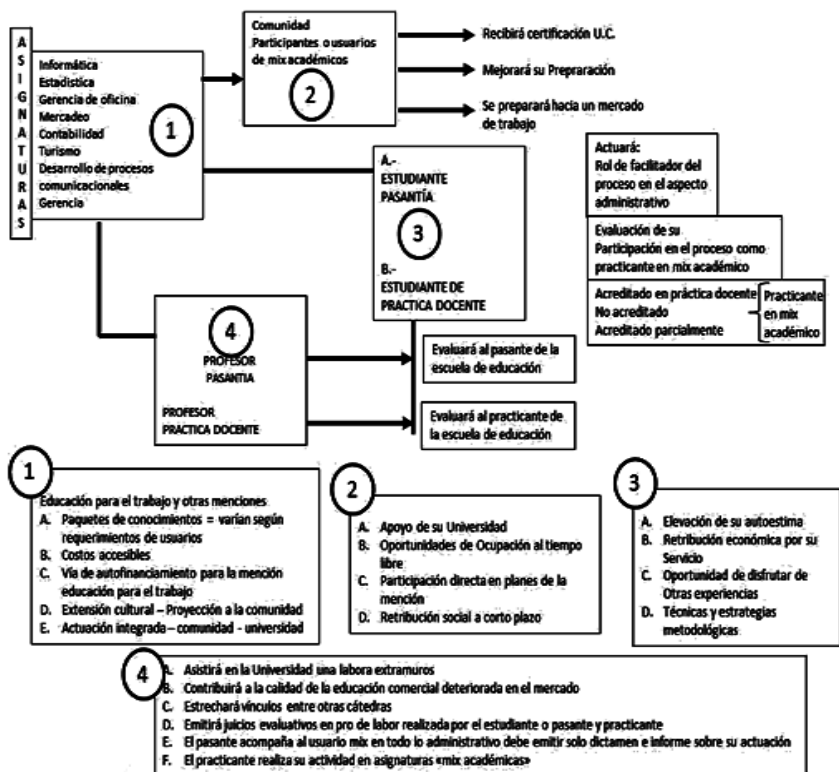
**Cuadro 2: Proceso Creativo caracterizante del Mix Académico**

Innovación	Controles UC	Apoyos legales
	Administrativos Organizativos Académico	Ley del 1er empleo Ley de educación Ley de universidades
Aprovechamiento potencial humano	Impactos	Indicadores de logro
Práctica Docente Pasante educación para el trabajo Facilitadores y Participantes	Comunidad Universidad Ingresos económicos	Diseña, ejecuta y evalúa sus propios aprendizajes y proyectos
Proyección	Estrategias metodológicas	Competencias
Universidad – Entorno Interacción Beneficios Autofinanciamiento Trascendencia	Acreditación Aprendizaje permanente Estudios supervisados Autogestión del conocimiento	Contrasta conocimientos alcanzados por vía formal y no formal. Ejecuta – aplica conocimientos bajo la estrategia del “Aprender haciendo”

**Fuente:** Osabarrío (2015)

## 6. B. Lineamientos y estrategia metodológica para desarrollar los “Paquetes o Mix Académicos”. Propuesta Optimista Visión de Calidad

Cuadro 3: Ensamble de “Paquetes o Mix Académicos



Fuente: Osabarrío (2015)

## 7. Ley del primer empleo (Octubre 2014).

La optimista Visión de Calidad – Una propuesta de Cambio centrada en la Educación para el Trabajo, título que identifica el tema que se trata en este ensayo, se manifiesta con algunas sugerencias dado a la importancia, vigencia y relevancia que el Gobierno Nacional le concede a la materia clave de esta mención, como lo es “Pasantía”, cuando hace pocos días (Octubre 2014) se proclamó en Venezuela, por orden de la Presidencia de la República, la “Ley del Primer Empleo”, atribuyéndole al trabajo del estudiante como pasante una primordial importancia, aspecto que fortalece y hace viable las propuestas referidas en este estudio, que ha seleccionado la asignatura Pasantía, como Modelo Acreditado.

La **Ley del Primer Empleo (Octubre 2014)** anima a plantear la reflexión sobre el “trabajo”, concepto que esencialmente, filosóficamente y especialmente está inmerso conceptualmente en el vocablo “Pasantía”, sin embargo, se sabe que esta sociedad de trabajo post-fordista,



está muy diferenciada en el tiempo del estado de bienestar. La realidad social actual se ha modificado tanto para el que tiene un empleo, como para el que ya no cuenta con él.

Esto pareciera coincidir con el gran éxodo en Venezuela de profesionales hacia otros mundos, caracterizándose así, esta sociedad, por un efecto de fuga de talentos preferentemente del sector universitario; ellos están enfrentando un liderazgo central, que los ha sumido en la exclusión, el individualismo, el aislamiento hasta llegar a la “fracasomania”.

Es inminentemente necesario un liderazgo que valore y resalte el rol protagónico que han demostrado los estudiantes, garantizándole un sendero de logros, iniciativas de bienestar, por ello los universitarios merecen una **Propuesta de cambio con miras a una Optimista Visión de Calidad**, que evite el bloqueo a la gente, que elimine el sectarismo y le de paso al aprendizaje significativo, donde los estudiantes de todo el sistema educativo opten a un trabajo, se centren en el basamento de plataforma estratégica “¡El aprender haciendo!” representativo de la construcción de sus propios conocimientos, de la creación de soluciones al resolver inteligentemente las problemáticas que agobian a las organizaciones donde los estudiantes se ubican o desean pertenecer.

### 8.- De la reflexión a la sugerencia.

Los acontecimientos acaecidos recientemente con la promulgación de la Ley del Primer Empleo, además de sumar las propuestas ofrecidas a la mención, contentivas de ideas que solo pretenden promover fortalezas y bondades que alcancen a todos los involucrados y cuyo único objetivo es llegar a incorporar la “Acreditación del Aprendizaje por Experiencia” y los Paquetes o Mix Académicos como novedades para la mención “Educación para el Trabajo”. Para acercar más al éxito organizacional las Propuestas de Cambios es saludable, para implantarlas, considerar los antecedentes y las necesidades de operación de cada empresa (Koontz, Wiehrich, 2012): y contribuir con posibles sugerencias es una responsabilidad ineludible de este estudio.

**Cuadro 4: Sugerencias**

Sugerencias Reflexivas	
Romper viejos paradigmas	Crear proyectos nuevos dirigidos al logro de autofinanciamiento
Desarrollar el trabajo creativo. Participación. Valoración ética.	Establecimientos de objetivos de cambio. Rediseñar cátedra de pasantía
Obtener conocimientos más complejos de las estructuras sociales	Evaluar el esfuerzo del cambio
	Agregar nueva fase al proceso de pasantía (Evaluación)

**Fuente:** Osabarrío (2015)

9.- De las sugerencias a la recomendación.

Cuadro No. 5: Recomendaciones

Recomendaciones			
Preparar charlas informativas	Selección de alumnos	Diseñar estrategias. para control de estudios	Entrenar equipos de trabajo
			Entrenar facilitadores
Preparar talleres instruccionales	Acreditar. Aprobar la acreditación	Diseñar paquetes. Formación acreditación	Entrenar practicantes
			Entrenar p. administrativo
Prepara material informativo	Acreditar conocimientos formales	Diseñar proyectos de investigación académica	Revisar:
Preparar campaña divulgación	Acreditar conocimientos no formales	Diseñar proyectos de aprendizaje trabajo	Contenidos gráficos 1-2-3-4
Preparar información por redes y plataforma UC	Acreditar conocimientos mixtos	Diseñar paquetes didácticos	Aplicación
Cuadros 1 a 6 aplican para la acreditación y mix académico			

Fuente: Osabarrio (2015)

10.- A modo de conclusión.

Se presenta este cuadro que asume características de glosario de terminología de cada uno de los aspectos que se encajan y se interrelacionan para actuar positivamente e incidir en las propuestas que ofrece este ensayo: La Acreditación de los Aprendizajes por Experiencia y los Paquetes o Mix Académicos. Es muy importante observar las definiciones de la figura No. 6, para conceptualizar y comprender con certeza que ellos son imprescindibles para llevar a cabo y consolidar las nuevas estrategias “la Acreditación” y los “Mix Académicos”.

**Cuadro No. 6: Estrategias de Acreditación y Mix académicos**

Tiempo	Costo
Gutiérrez H. (2010) Sostiene "tiempo de valor añadido y tiempo total del proceso de principio a fin.	Gido y Ciemens (2006) calcular el costo estimado para cada actividad, el costo se basa en tipos y cantidades de recursos que se requieren, la planeación determina lo que se necesita, quién lo hará, cuánto tiempo se necesita y cuánto costará.
Calidad	Calidad
Madrigal B. (2012) explica: "para el ser humano el tiempo es la vida que se procesa y se construye, se despliega y al final se rehereda"	Los destinatarios de la Calidad Educativa son las personas, es mejorar la formación de niños y jóvenes para hacerlos más libres y responsables, mejores ciudadanos y mejores personas. Estruch (2002, p. 158)
Distancia	
Larousse (2000): espacio o intervalo que media entre dos cosas o sucesos: longitud mínima de los caminos posibles de un punto a otro.	

**Fuente:** Osabbario (2015)

Se deben afrontar las nuevas tecnologías y la globalización, las organizaciones están obligadas a nuevos desafíos, a ofrecer nuevos productos y servicios. Al igual el sistema educativo, no puede mostrarse inflexible, intransigente a las nuevas posturas que se dirijan a una **transformación optimista y una Visión de Calidad**, como lo es el propósito de este ensayo, que se enfoca en la mención "Educación para el Trabajo", de avanzarse exitosamente muchas menciones, especializaciones y post-gradados se verían beneficiadas con las propuestas de "Acreditación del Aprendizaje Permanente".

Es oportuno plantear que innovar a nivel universitario, no es fácil. Sin embargo, este trabajo entre sus conclusiones llama a la observación para que se vea en él, una verdadera oportunidad para aplicar las **teorías del aprendizaje significativo, colaborativo, constructivista y de inteligencias múltiples**. El alumno en los procesos de la acreditación, vincula sus conocimientos a la realidad como su entorno donde ejecuta acciones, conoce, usa procedimientos para la comprensión de indistintas situaciones, aprende de lo asistemático y de lo sistemático, destaca la práctica, la reflexión, en fin; vamos tras un hombre que aprovecha aprendizajes libres, abiertos con oportunidad para la liberación, el trabajo, la innovación y la creatividad.

Lo expuesto aquí en este tentativo asunto planteado, se reforzará, explicitando con mayor información en próximos trabajos, para que el lector se sume de manera importante e interesante como partidario y colaborador de los ventajosos procesos de la Acreditación bajo metodologías y teorías del Aprendizaje Permanente y de la novedosa idea que impacta con el Autofinanciamiento, a la universidad, al crear los **Paquetes o Mix Académicos**, que pueden categorizarse como un producto dirigido a usuarios de la comunidad, alcanzándose

así los fines más interesante del quehacer universitario **"La Proyección , La Extensión, La Docencia y la Investigación"**.

## REFERENCIAS

- Aristimuño M, Guaita W, Rodríguez M (2003). *Estudio Comparado de dimensiones de la evaluación institucional en Instituciones de educación superior Venezolanas*. Recuperado en: [http://www.ucv.ve/fileadmin/user\\_upload/vrac/documentos/Curricular\\_Documentos/Evento/Ponencias/Aristimulo\\_Minerva\\_y\\_otros.pdf](http://www.ucv.ve/fileadmin/user_upload/vrac/documentos/Curricular_Documentos/Evento/Ponencias/Aristimulo_Minerva_y_otros.pdf)
- Bolívar, S. (1964). *Obras Completas*. Tomo II. Caracas: Fotal.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela*. (1999). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 5.453, Marzo 3, 2000.
- Diccionario Enciclopédico Larousse*. (2006). México. D.F.: Larousse.
- Estruch, J. (2002). *Dirección Profesional y Calidad Educativa*. Barcelona. España.
- Garay, Juan. (1999). *La Constitución Bolivariana*. Gaceta Oficial 5.453. Marzo, 2000.
- Gido, J y Ciemens, J. (2006). *Administración Exitosa de Proyectos*. México. D.F.: Cengage Learning.
- Gutierrez, Pulido H. (2010). *Calidad Total y Productividad*. Tercera edición. México: McGraw-Hill.
- Koontz, K. y Weihrich, H. (2012). *Administración una Perspectiva Global y Empresarial*. México. D.F.
- Madrigal, Bertha. (2009). *Habilidades Directivas*. México. D.F.: McGraw-Hill.
- Mogollón, A y Hernández, N. (2013). *Realidades Literarias Post Doctorales*. Valencia: A.P.U.C.
- Naveda, O. y Durant, M. (2012). *Transformación Curricular por Competencia en la Educación Universitaria bajo el Enfoque Ecosistémico Formativo*. Valencia. Venezuela: Universidad de Carabobo.
- Ojeda, E. y Barrios, L. (2006). *Transformaciones y Crisis en el Mundo del Trabajo*. Valencia. Venezuela: Clemente Editores.
- Popham, E y Scheray, A. (2000). *Un Sistema de Enseñanza-Aprendizaje para Educación Comercial*. México. D.F: McGraw Hill.
- Ramírez, Cavasa. (2004). *Ergonomía y Productividad*. México. D.F.: Limusa.
- Sambrano, Jazmín y Steiner, A. (2007). *Estrategias Educativas para Docentes y Padres del Siglo XXI*. Valencia. Venezuela: Alfa.
- Trestini, M. (2009). *Educación como Continuo Humano*. Subárea Comercial mención Educación para el Trabajo. Revista Educación. Valencia 19. Nro. 33.

## **PERSPECTIVA DE LA MOTIVACIÓN EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS PARA EL LOGRO DE METAS ACADÉMICA.**

**PERSPECTIVE OF MOTIVATION IN UNIVERSITY STUDENTS FOR ACADEMIC ACHIEVEMENT GOALS.**

**\* Cleidy A. La Rosa F.**

Correo: cleirosa@hotmail.com

**Facultad de Ciencias de la Educación  
Universidad de Carabobo**

---

Profesora Titular, adscrita al Departamento de Orientación en la Cátedra Técnicas en Orientación. Doctorante en Educación. Magister en Educación, mención Orientación y asesoramiento. Licenciada en Educación mención Orientación. Todos los estudios realizados en la Universidad de Carabobo.

---

**Sección:** Ensayo

### **RESUMEN**

La motivación constituye una razón esencial para que los seres humanos logren alcanzar metas, propósitos. Funciona como un apoyo psicológico que impulsa el deseo haciendo que las personas se sientan dispuestas para cumplir lo previsto. En el contexto universitario, la motivación resulta un tema de interés porque representa el modo como un estudiante es capaz de trazarse metas y poder alcanzarlas con éxito; significa una razón trascendental para encaminarse hacia su autorrealización generando estados armoniosos en su autoestima. En ese sentido, sentirse motivado para conquistar un logro una victoria, supone estar convencido que con esfuerzo y dedicación es posible culminar una carrera profesional que, en el futuro aportara beneficios que contribuyan a mejorar su calidad de vida. Sin embargo, también se sabe, que existen factores internos, externos, influyentes desmotivadores que van disminuyendo el interés y afectando de algún modo la motivación hacia el logro de metas académica establecidas.

**Palabras Clave:** Motivación- Formación Académica-Universidad -Estudiantes -Metas.

**Recibido:** Febrero 2015

**Aprobado:** Abril 2015

### **ABSTRACT**

Motivation constitutes an essential reason for the human beings achieve their goals, purposes. Works as a psychological support that drives the desire by making people feel willing to comply with the requirements. In a university context, the motivation is a topic of interest because it represents how a student is capable of setting goals and being able to achieve them with success; transcendental means a reason to move toward its realization generating harmonious states in their self-esteem. In that sense, feel motivated to conquer a achieved a

victory, we are convinced that with effort and dedication is possible to complete a career that, in the future will bring benefits to help improve their quality of life. However, it is also known, that there are internal factors, external influential discouraging that van declining interest and affecting in any way the motivation toward the achievement of academic goals established.

**Keyword:** Motivation - Academic Training- University - Students - Goals.

## **IMPORTANCIA DE LA MOTIVACIÓN HACIA EL LOGRO DE METAS ACADÉMICAS, DESDE LA PERSPECTIVA PERSONAL DEL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO DE LA FaCE-UC**

*“Solo el Conocimiento que llega desde adentro, es el Verdadero Conocimiento”*

*Sócrates (469-399 a.C.)*

### **Introducción**

La educación es considerada una de las grandes fuentes de conocimiento y saberes que coadyuvan a mejorar la calidad de vida del ser humano y garantizar su proyección y transformar biopsicosocial y espiritual. Haciendo una mirada retrospectiva al devenir histórico de la humanidad, se observa el valor social que encierra la educación a través de la acción del docente, por la importante misión que cumple en beneficio de una sociedad.

Acerca de la educación que ha de prevalecer en el presente siglo XXI, es oportuno destacar que el modelo educativo venezolano centrar su atención hacia el incentivo del proceso de enseñanza y aprendizaje con el objeto de fortalecer y motivar al estudiante a procurar la prosecución y logro de sus metas. Desde esta perspectiva y a través de estrategias educativas transformadores, se estimula para resolver los propios problemas que la vida plantea, mejorar y perfeccionar habilidades y destrezas en cuanto al cumplimiento de proyectos de vida y lo motiva para alcanzar metas académicas que proporcionen bienestar para vivir satisfactoriamente a lo largo del continuo humano.

Con relación específica al estudiante universitario, la motivación juega un papel preponderante y crucial para culminar con éxito las metas académicas, y en ese sentido es necesario considerar los diversos factores internos y externos que de una u otra manera afectan la actitud del estudiante para el logro de las mismas. Por lo que sentirse motivado favorece el deseo de buscar, hacer y alcanzar aquello que anhela. Esa energía actúa como un impulso psicológico que lo permite sentirse dispuesto e interesado a cumplir lo que se propone ante la vida.

Esta concepción de energía e impulso, hacen alusión a la motivación, y puede ser comprendida como el deseo de moverse para alcanzar u obtener algo; también, como el empuje necesario para darle sentido y valor a lo que se desea. Este impulso lleva en sí, curtido un sentimiento, una emoción, bien sea positiva o negativa, todo depende de la forma como la percibe el sujeto. De allí pues, que Platón (427 a. C.), la concibe y descubre inmersa en el mundo de las ideas, se conoce a través del alma donde habitan los sentimientos.

Conforme a lo señalado por Vroom (citado por Dorta y González, 2003:8), se admite que la motivación es producto del valor anticipado que un individuo asigna a una meta y la posibilidad que ve de alcanzarla. De igual manera, Santos (1990), en esta autoras revela que estar motivado en tener voluntad para el logro de algo que se considera útil y signifi-

cativo, la firmeza de motivación emerge como la fuerza, energía o impulso para llevarla a cabo hasta finalmente alcanzarla con éxito. De ahí pues por consiguiente, si la idea de una meta comienza en la mente, es necesario encontrar razones y deseos suficientes para realizarla.

### **Praxis Docente y Calidad Educativa**

Reflexionar sobre la calidad educativa, es fundamental pensar en la praxis del docente y divisarlo como aquel profesional, que al facilita un conocimiento, capaz de incentivar y motivar a aprender quien lo recibe. Desde esta perspectiva, es importante destacar que la acción del docente es un factor esencial para el logro de metas académicas por parte del estudiante. Significa, que a través de su praxis se desarrolla un proceso dialógico de reciprocidad docente-estudiante, donde el primero es capaz de transformar desde sus acciones, palabras, pensamiento y sentir, un contenido para hacerlo interesante, accesible mediante la comprensión, de tal modo que el estudiante pueda transformarlo en saberes y competencias para su vida; y por otro lado, es pensar en un estudiante de educación, docente en formación, interesado y motivado a satisfacer el deseo de adquirir habilidades y destrezas que lo hagan más virtuoso y calificado al momento de ejercer su carrera.

De tal manera, que el docente universitario es un agente motivacional, esencial para que el estudiante alcance sus metas académicas. En su praxis se descubren razones importantes que dan cuenta de la calidad educativa. De este modo, referirse a la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje que facilita el profesoral universitario, supone, que este posee una vasta formación y competencias idóneas para ponerlo a disposición de quien lo recibe, basado en su derecho de aprender, tal como lo establece la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), donde garantiza, de acuerdo al Artículo 103, que "Toda persona tiene derecho a una educación integral, de calidad permanente, en igualdad de condiciones y oportunidades...".

Dentro de este marco, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1998) estima a la educación superior como un acto elemental para las generaciones futuras, por lo tanto instó a sus miembros colaboradores, hacer cambios profundos en la forma de construir, producir, transmitir y utilizar el conocimiento, por considerarlas responsables de llevar a cabo la revolución del pensamiento incrementando su carácter humanista. Por consiguiente, su función estará orientada hacia la formación integral de las personas, por lo que han de emprender la transformación y la renovación más radical que jamás haya tenido por delante, de forma que la sociedad contemporánea pueda trascender hacia mejores formas y estilos de vidas.

Bajo esta argumentación, el documento recoge la imperante preocupación hacia la sociedad de relevo por lo cual considera que los estudiantes deben estar siempre presentes en las expectativas de una educación a lo largo de toda la vida a fin de que estos se puedan integrar plenamente en la sociedad mundial del conocimiento del siglo próximo. En la proclamación que hacen, según lo establecido en su Artículo 1 del referido informe contemplan la misión y función de la Educación Superior haciendo referencia especial en "la misión de educar, formar y realizar investigaciones".

En ese sentido se comprende que la "misión de educar y formar" es inherente a las funciones dentro del perfil de un docente, de allí pues, se piensa en un profesional dispuesto, motivado a cumplir, colaborar con la solicitud de la Unesco.



## La Universidad y la motivación en el horizonte de una meta.

Tomando en cuenta la misión y la función de la educación universitaria para la sociedad de relevo, es oportuno mencionar que cuando un estudiante decide proseguir su formación académica, abraza esperanza y se esfuerza para obtenerlo una meta profesional. En ese aspecto, la educación universitaria sirve como plataforma motivacional para alcanzarla, es decir, el hecho de estar en una institución de educación superior, los estimula e influye a sentirse beneficiado, privilegiado porque contribuye, garantiza y le brinda mayor acceso al conocimiento y oportunidades para obtener una carrera profesional.

De este modo, Vroom, (citado por Dorta y González, 2003), sostiene que cuando una persona se siente motivado para realizar algo, y siente que está tarea lo llevará al logro de un objetivo o meta deseada, pone todo su empeño hasta alcanzarlo. Esta apreciación supone que un estudiante motivado será persistente, tenaz y confiado hasta conseguir sus metas académicas.

Desde esta perspectiva, se considera que la universidad constituye un pilar muy importante para el progreso de una sociedad; para el estudiante, representa un escenario posible para la adquisición de un conocimiento, en algunas disciplinas específica que le permita acceder al campo laboral y elevar su calidad de vida. El ingreso al escenario universitario, lo motiva a proyectarse hacia el futuro, aspirando culminar su carrera como profesional.

El entusiasmo es una de las características emocionales que prevalece en sus actitudes por estar estudiando en una "universidad". Siendo esto una muestra de satisfacción y deseos que los impulsa a emprender una carrera y culminarla con éxito; aun más, la esperanza y el orgullo de verse graduados como profesionales y poder ejercer la carrera elegida. Estos elementos juegan un papel relevante al momento de tomar una decisión.

Al respecto, Vroom (citado por Dorta y González, 2003:13), afirma que en el transcurso de la vida, una persona siempre encontrará razones que lo inspire, empuje a lograr aquello que desea; la esperanza está en encontrar aquellos motivos para alcanzarlo. Con relación al estudiante universitario, iniciar estudios superiores, podría ser la razón que lo lleve a cumplir metas académicas deseadas. Este deseo será el motivo para graduarse. Significa entonces, que sentirse motivado, es un factor sumamente importante y determinante para que un estudiante universitario se comprometa con sus responsabilidades académicas y cumpla sus expectativas.

Atendiendo estas consideraciones, se podría inferir, que una de las motivaciones que posee un estudiante universitario es aprender en un ambiente de universalidad del conocimiento, donde cada aprendizaje logrado le permite transformar y diversificarse en la carrera escogida. Este incentivo ofrece un escalafón más hacia sus logros académicos (Polanco, 2005). Sobre la base de esta idea, es importante resaltar que estar motivado hacia el logro de metas, coadyuvan a realizarlas hasta alcanzarlas, enfocarse en cada paso hasta obtener el triunfo y sentirse satisfecho. Esa es la recompensa al esfuerzo.

Este impulso de prosperar a través del cumplimiento de metas se conoce como motivación al logro, donde juega un papel esencial las emociones y los objetivos propuestos para alcanzarla. Esto significa que la motivación funciona como un activador al momento de desear alcanzar metas; es decir, la persona mentalmente se prepara, planifica lo que desea. (Mc Clelland, (1992). En cuanto al término motivación, existen diversas definiciones y manera de entenderla, pero es básico referir que la misma deriva de la palabra latina "*moveré*" que significa mover, y entre sus sinónimos se encuentran palabras como ir, impulsar, activar, estimular, animar provocar, entre muchas otras; en ese sentido, con relación al contexto

tratado se podría inferir que para el estudiante, la universidad representa la oportunidad de progresar, provocando incentivos que lo motiva a trazarse metas y deseos para lograrlas.

### **La compleja motivación en un breve recorrido de la humanidad**

El origen de la motivación, pudiera remontarse a tiempos más lejano, sin embargo en la antigua Grecia las incipientes huellas marcaron su la historia con grandes descubrimiento para la comprensión del comportamiento humano a través de Sócrates, Platón y Aristóteles. El viaje para comprender la motivación pudiera tornarse largo y complejo, pero igual de interesante. Desde sus instancias el hombre es capaz de acercarse o alejarse de un propósito. En su día a día actúa animado o provocado por situaciones, dicho de otro modo, es el motivo que dirige su atención hacia lo deseado y lo prepara para la acción. En cuanto a comprender la acción motivacional, es oportuno destacar que el ser humano es único, vulnerable, sensible. En él subyacen situaciones que van influenciando la dinámica de su vida, de tal manera de motivarlo a cambiar y transformarla.

Esto lo muestra la historia donde narra hechos trascendentales que han virado la existencia del hombre producto de sus instintos, que lo han conminado a buscar y hacer cambios importantes en su existencia para su bienestar. Este impulso se conoce como motivación, la fuerza interna que lleva a realizar una acción encaminada hacia un fin. Desde esta perspectiva, la motivación no es un concepto sencillo de explicar ni entender, solo se puede comprender parcialmente porque nunca se sabe con exactitud cuál es la razón, el impulso que está detrás de una acción.

De manera que, la motivación es un proceso dinámico, fluctuante, cambiante; en ella están inmersas emociones, conocimientos pero también necesidades que constantemente se hace presente en la vida de cada persona, y de acuerdo a su intensidad, dominara su atención; de ahí que un individuo actuara dependiendo siempre de sus vivencias y qué lo motiva actuar de manera específica. Por consiguiente en la motivación estarán presentes emociones, impulsos necesidades, sentimientos, expectativas, tensiones o incentivo, y que de una u otra manera conlleva a una acción, bien sea positiva o negativa. Lo dicho aquí supone un proceso complejo para comprensión de la motivación, porque cuando se tiene un objetivo en la mente, se hacen planes y los mejores esfuerzos se esperan resultados óptimos, pero también pudieran aparecer otros factores con efectos no esperados generando sentimientos de desesperanza, pérdida del entusiasmo, apatía.

Las definiciones más compartidas de lo que es la motivación implican al conjunto de procesos que se interesan por las causas de que se hagan o se dejen de hacer determinadas cosas, o de qué se hagan de una forma y no de otra. Se trata, por tanto, de un constructo teórico no sólo básico para la Psicología, sino, además, ambicioso en cuanto al alcance, atractivo por las metas planteadas y tremendamente complejo por la diversidad de componentes que conlleva. Aunque la idea de motivación remite siempre a los factores causales del comportamiento, es muy frecuente su utilización con un sentido meramente descriptivo, (Barbera, 1997).

Cuando se afirma que alguien está muy motivado por el estudio, lleva a pensar ¿Por qué lo hace, que lo motiva? Generalmente se tiende a describir minuciosamente el comportamiento de la persona en cuestión, como por ejemplo, el número de horas que ha estado sentado ante los libros en actitud de concentración, trabajar hasta altas horas de la noche para entregar una actividad, llegar a tiempo a pesar de vivir en sitios muy retirados. ¿Por qué él hace lo que hace?, es la pregunta. Estas inferencias sobre el interés de la persona por el estudio pueden ser errónea y su conducta obedecer a otras causas como por ejemplo impresionar a

un amigo o a un profesor, pero también hace presumir que ciertamente el estudiante estaría motivado e interesado por sus estudios. Ante estas conjeturas, resulta complejo ofrecer explicación precisa con respecto al significado de una motivación, por la inexactitud del impulso que la genera en el momento que se actúa.

Avanzando en estos razonamientos se examinarán, brevemente reseñas tomadas de la historia que llevaría quizás, al lector a comprender lo paradójico de la actuación de una persona ante determinadas situaciones y cabría preguntar entonces: ¿Por qué las personas hacen lo que hacen?

**Sócrates, (470 a. C),** Hijo de padre escultor y madre con oficio de comadrona (partera, arte de ayudar a procrear). Su filosofía giraba en torno al ser humano y a la sociedad. Amigos, pitonisas y el oráculo de Delfos desde muy joven lo consideraron, el más sabio por sus razonamiento agudo; sin embargo Sócrates asumía actitudes de ignorante para preguntar a la gente y luego poner en evidencia la incongruencia de sus afirmaciones, se burlaba haciéndoles ver sus contradicciones, he allí el devenir de la famosa frase "*Ironías Socráticas*". Luego, a través del diálogo y haciendo preguntas, procuraba enseñar intentando que sus interlocutores se dieran cuenta del error cometido con sus palabras, y a través de sus propias reflexiones encontrarán la verdad y reconocer las virtudes que cada quien lleva dentro de sí. En este plano emerge su gran obra clásica, la *Mayéutica* como la manera de extraer la verdad del pensamiento, con este el nacimiento de la verdad. En resumen a través del método Socrático: Ironía y Mayéutica tras la búsqueda de la verdad y la virtud.

A partir de estas observaciones se podría sospechar que sus acciones estuvieron fundamentadas en el sentir de los recuerdos de su infancia y juventud. Tal vez, fueron estas vivencias, algunos de los motivos que llevaron a Sócrates a definir su filosofía Sobre el Método Socrático y su influencia en la educación?

Esta respuesta de pronto, solo la podría haber dado el mismo Sócrates.

Ahora bien, dentro del conjunto de elementos sobre la motivación, impulsos y deseos, encontramos, también datos de interés en la historia de nuestro Libertador Simón Bolívar (1786 – 1792), que lleva a preguntar para entender ¿Por qué él hizo lo que hizo?

Las memorias dan cuenta que durante su niñez, quedó huérfano de ambos padres y luego, años más tarde fallece también, don Feliciano Palacio, abuelo materno y tutor, quien, de algún modo, brindo apoyo y protección ante la ausencia de su padre.

De ahí que ante esta nueva ausencia, el pequeño Simón queda bajo la tutoría de otro familiar cercano. Ya en 1895, teniendo 12 años toma la determinación de huir, buscando refugio en el hogar de su hermana mayor, ya casada.

Más tarde, en el transcurrir del 1802, a la edad de 19 años, Simón se casa con Teresa Rodríguez del Toro; no obstante, aproximadamente, luego de 9 meses de matrimonio fallece la esposa. Ante esta nueva tragedia en su vida, Bolívar, joven y viudo jura no volverse a casar. Ante estos hechos ¿Cuáles fueron los motivos que llevó a Bolívar, siendo un adolescente a buscar refugio en el seno de la hermana?

¿Qué lo motivo a no casarse, nuevamente a pesar de haber enviudado muy joven?

¿Por qué él hizo lo que hizo?

En ambos casos, tanto con Sócrates como Bolívar, no sabríamos con exactitud precisar, cuáles fueron los impulsos, sentimiento o deseos, que los conminaron a tomar una decisión. Estos ejemplos sirven, por un lado, para ilustrar que en la mente de las personas existen ideas, que busca realizar hasta lograrlas. Por otro lado, muestra el papel relevante

que tiene la motivación en la existencia del ser humano, y su importancia para el logro de las metas. De manera puntual precisa también, que siempre tras de cada decisión existen elementos internos y externos que inducen a cumplir y lograr aquello que se espera, por lo tanto, las expectativas también hacen su juego al momento de trazarse objetivos y lograr metas.

En tiempos antiguos, la motivación se descubre inmersa en el mundo de las ideas. Van más allá del tiempo y el espacio, se conoce a través del alma donde habitan los sentimientos; parte del alma porque allí se encuentra la emoción, el deseo, la capacidad de tomar decisiones luego de conocerlas. Existen tantas ideas (sentimientos, deseos,) como cosas que son sensibles (realidad particular) a los sentidos que influyen en la realidad de cada persona. (Platón (427 a. C), De acuerdo con este postulado todo cuanto existe en el mundo físico es una representación mental del mundo de las ideas, entonces, todo aquello que está dentro del hombre (en sus ideas) es lo que lo lleva (razonar) a buscar lo que está afuera (decisión). He allí su concepción de motivación.

Por su parte, Aristóteles (384-322) creía que los procesos del conocimiento residían en los sentidos. Estimaba que la motivación eran impulsos corporales necesarios para sostener y darle sentido a la vida, los impulsos sensibles regulaban el placer y el dolor y lo racional caracterizaba la voluntad. Para Descartes, (1596-1650) la motivación tiene que ver con todo acto de voluntad (esfuerzo, perseverancia, empeño); es una conducta dispuesta, encaminada hacia un fin. Esa fuerza que impulsa es lo que representa la voluntad. En ese sentido de acuerdo al autor motivación es sinónimo de voluntad.

En épocas más actuales, Murray (1997:32), sostiene que la motivación “es una necesidad que presenta una fuerza organizativa de la percepción y la inteligencia, promoviendo la acción y dirección hacia la situación de satisfacción”. Por su parte, Hellriegel (1999:136) considera que son procesos psicológicos que causan la estimulación dirección y persistencia de acciones voluntarias para lograr un objetivo. Desde ambas consideraciones se comprende que la motivación es un deseo que impulsa hacia la acción.

Al respecto, Vroom (citado por Polanco 2013:14), a través de su teoría sobre el modelo de expectativas, también conocida como la teoría de la esperanza, establece que la motivación es un producto del valor anticipado que un individuo asigna a una meta y la posibilidad que ve de alcanzarla. De acuerdo a este postulado, se estima que las personas estarán motivadas a alcanzar una meta siempre y cuando crean en el valor de la misma y si pueden darse cuenta que con ello lo logran. Desde esta perspectiva se precisa que el reflejo motivacional de una persona pudiera encontrarse y surgir dentro de un proceso interno y externo. Internamente, el estudiante estará motivado en la medida que se sienta a gusto con lo que hace y lo conduce a desarrollar actitudes positivas hacia lo que desea. Mientras que externamente dependerá de los estímulos que percibe en su entorno. Ante ello, el mismo autor señala, que “los individuos mantienen creencia, abrigan esperanzas y expectativas con respecto a su futuro... es por ello que siempre encontrarán razones para motivarse a cumplir metas y lograrla”.

Dentro de este contexto, Polanco (2005:2) citando a Santos (1990), precisa a la motivación como “el grado en que los alumnos se esfuerzan para conseguir metas académicas que perciben como útiles y significativas”. Partiendo de este concepto, vale destacar que en el proceso académico la medición, promoción y sensibilización del profesor ejerce un tipo de influencia positiva cuando los impulsa e incentiva a culminar sus metas académicas. Supone entonces un estudiante capaz de hacer aquello que desea. Campanario (2002), en Polanco (2005:4) señala que “Motivar supone predisponer al estudiante a participar activamente”.

vamente en los trabajos en el aula”.

Basada en esta consideración, se asume que la motivación tiene entre sus propósitos, despertar el interés y guiar las energías que impulsen a la persona hacia el logro de objetivos previamente planteados, el estímulo en este proceso será la clave para alcanzarlos. Hay que tomar en cuenta que, en todos los seres humanos prevalecen razones o significados que los incentivan, motivan alcanzar aquello que anhelan, y en ese sentido siempre se plantean metas, ideas o sueños que cumplir, este deseo los impulsa a enfrentar retos, tomar decisiones a fin de cumplirlas y satisfacer necesidades.

Así pues, cuando se desea algo, se busca lo necesario para obtener aquello que aporta beneficios. Esto es sentirse motivado por obtener un logro. En atención a esto, McClelland, (1992:12) define de una manera precisa la motivación al logro, especificando que “es un proceso de planificación, de esfuerzo hacia el progreso, tratando de hacer algo único, hacerlo de la mejor manera posible, teniendo siempre una relación de competencia con lo ejecutado anteriormente y superando el estándar de excelencia” Para este teórico, existe una necesidad de logro en todos los seres humanos, de distinguirse y marcar la diferencia con los otros, de luchar para ser exitoso.

Argumenta además que “el organismo tiende básicamente al esfuerzo para realizarse, mantenerse y acrecentar sus experiencias”, y en esa dirección, “existe un deseo básico que los impulsa hacia el desarrollo” Desde este ámbito, las personas buscan oportunidades donde puedan lograr enaltecer su personalidad y cultivar el conocimiento.

### **Fundamentos relevantes**

Considerando las aserciones anteriores, es importante destacar que la motivación juegan un papel fundamental en la existencia humana, prevalece día a día ante las toma de decisiones. Sentirse motivado hace que las personas centren su atención en lo que buscan y se prepara para lograrlo, de allí se deduce que estas, afecta el comportamiento y lo encamina hacia aquello que desea. En síntesis, la motivación predomina en forma positiva o negativa sobre la cognición, emociones y necesidades.

Ahora bien, retomando el foco central de este ensayo dilucidado y la implicación de la motivación para el logro de metas académicas por parte de los estudiantes de la FaCE, es importante destacar que el tópico sobre la motivación es conocido y usado con facilidad. Con frecuencia se escuchan expresiones como: “hablar con el profesor me motiva a seguir adelante”, “la nota en esta materia me desmotiva a estudiarla” “tengo la necesidad de seguir estudiando porque quiero graduarme...”

En ese sentido, quienes se encuentran involucrados en los espacios académicos ligados al proceso educativo y al arte de facilitar un conocimiento comprenden lo que simboliza la motivación en la vida de un estudiante, para alcanzar las metas anheladas, lo que significa, para él moverse y encaminar sus emociones para lograr aquello que aspira para su vida; también saben lo que representa tener a ese estudiante motivado en un salón de clase, involucrado de forma dinámica en la construcción de su propio proceso para aprender, dispuesto a culminar con éxitos la carrera elegida y enfrentar los retos que la vida misma le pudiera presentar.

Las conclusiones derivadas llevan a comprender el dominio que tiene la motivación en el proceso de aprendizaje. Esta razón permite entenderla como una fuerza pujante que anima y estimula al estudiante para hacer de su conocimiento más productivo, efectivo y eficaz. De ahí que dentro del contexto universitario la motivación orienta al estudiante hacia la prosecución de objetivos académicos, centrando su interés sus objetivos con miras ha-

cia su futuro, y en ese sentido, perciben a la universidad, como un medio para alcanzar una de las metas, la de autorrealización con el propósito de desarrollar potencialidades que coadyuven al crecimiento personal.

Partiendo del enfoque teórico que ofrece de Jung (1936), se concibe como un impulso dentro del yo para realizar, satisfacer y mejorar las propias potencialidades humanas máximas. Según algunas de las funciones que otorga a la personalidad están aquellas que acompañan a los instintos representados por los sentimientos y la intuición ligada a la sensación que implica en experiencias para poder actuar. Por su parte, desde las teorías de Rogers (1951) y Maslow (1954), este impulso se entiende como una energía dinámica, interna del organismo que lo conduce a realizar, satisfacer y mejorar sus potencialidades inherentes a sus necesidades.

Ahora bien, tomando en cuenta la motivación al logro, como punto medular del cual se hace referencia en este documento, la Universidad de Carabobo, a pesar de las llamadas crisis financieras, ha realizado esfuerzos notables hacia la inclusión de estudiantes, como una manera de incentivarlos a proseguir estudios superiores para obtener una carrera. Tal señalamiento queda evidenciado, en la participación masiva que hacen los bachilleres a través de la prueba de admisión interna (PAI). Cada vez suman más los aspirantes a ingresar a las distintas facultades, así también, los que finalmente ingresan. Sin embargo, también se ha observado, que son menos los que culminan en el tiempo estipulado en la carrera, e inclusive existen quienes lo hacen en un tiempo mucho mayor a lo esperado y otros que finalmente desertan o se cambian de facultad.

¿Las razones de abandono de la carrea? En resumida cuenta, son muchas a la hora de hacer un análisis y obtener un balance de cada situación en particular, y no es, precisamente en este momento el tema puntual de esta disertación; no obstante, con respecto a la FaCE, se observa la ausencia sostenida de estudiantes en los salones de clase que ha venido persistiendo en los últimos tiempos, el bajo interés en los estudios, la falta de responsabilidad ante las actividades, el poco incentivo de participar y la carencia de valores y de compromiso ante la carrera elegida. Esta situación en particular, ha sido constante desde la percepción de los profesores al momento de ofrecer su opinión. Entonces, apropósito de esto, ¿Qué expectativa motivacional tienen los estudiantes de la FaCE-UC ante el logro de su carrea?

### **Contemplación de la motivación en la realidad contextual del estudiante.**

#### **¿Para qué aprender?**

Es oportuno señalar que durante los últimos semestres correspondientes a los años 2012, 2013, 2014 y 2015, cumplía funciones profesoral durante el turno de la tarde y noche en horarios que oscilaban entre las 3:00 hasta las 8:30 pm tres veces a la semana. Durante algunos de estos periodos venía observando en los predios universitarios, baja afluencia de estudiantes a clase. Esta búsqueda de evidencias, me llevó a dialogar, de manera informal con otros colegas. Llama la atención que de igual modo también ellos percibían la misma situación, mostrando además, preocupación ante la baja asistencia dificultando el cumplimiento de objetivos previstos.

De igual manera, hubo coincidencia en cuanto al bajo rendimiento que mostraban algunos estudiantes y el poco interés ante el cumplimiento de actividades académicas. Asimismo, coincidimos con relación a estudiantes repitiendo asignaturas, semestres, en caso extremo, abandono de la carrera. Cabe señalar, que ante esta situación, los profesores implementamos estrategias pedagógicas a fin de que los estudiantes logran cumplir con lo previsto. Inclusive, se dispusieron de espacios internos y externos a la facultad, fuera

del horario establecido, como el C C del Carabobeño, Parque Fernando Peñalver, casa de profesores o de estudiantes, clases sabatinas, entre otras. Ante esta revelación, habría entonces que preguntarse ¿Que está pasando en los estudiantes? ¿Cuáles son las razones que obedece a mostrar bajo interés?

Para sondear los posibles escenarios que pudieran estar afectando al estudiante universitario, y como una manera de acercamiento más a su realidad, se aplicó una encuesta diseñada con preguntas abiertas a una pequeña muestra, correspondiente a ochenta estudiantes de distintos turnos y semestres, sólo con la intencionalidad de sondear opiniones. Como técnica para recabar información se aplicó una encuesta, suministrada a un grupo o muestra de sujetos en relación al tema de la motivación al logro como tema particular (Arias 2006:72) Su diseño quedó conformada por en diez (10) preguntas donde cinco (5) de ellas estaban dirigidas específicamente a la motivación para el logro de metas.

Con respecto a ¿qué los motiva aprender? las impresiones señalaron, por un lado, el deseo de obtener un desarrollo intelectual, personal y profesional; por otro lado, es una forma de superarse ante la vida, también consideran que lo hacen como ejemplo para la familia y los hijos. Al respecto Huertas (2006:127) afirma que "los sujetos orientados hacia metas de aprendizaje se plantean unas metas relacionadas con la búsqueda de conocimientos, con adquirir o perfeccionar habilidades". Significa, entonces, que un estudiante cuando se interesa por aprender, busca tener mayores conocimientos que ayuden a ser productivo y alcanzar mejor calidad de vida.

### **Estilo de calidad versus actitud del profesor universitario**

En cuanto a la forma más adecuada para que un profesor enseñe, indicaron que debe ser competente, que demuestre seguridad en lo que dice, dominio del contenido. Además poseer actitudes congruentes y pertinentes que hagan el conocimiento más importante. Para ello debe tener cualidades como: dinámico, creativo empático, respetuoso, responsable. Por otro lado, disponer de técnicas innovadoras y estrategias adecuadas, como herramientas audiovisuales, dramatizaciones, conversatorios, exposiciones, debates, entre otros, que hagan la clase más interesante y participativa. Estas apreciaciones indican que un docente es clave dentro del proceso educativo y será responsable de establecer las formas más acordes e idóneas para que se logre un aprendizaje de calidad y significativo. Un profesor debe desarrollar actividades mediadoras entre el conocimiento que se imparte y el proceso de aprender del estudiante.

Con referencia a las actividades del profesor que motivan a aprender un contenido, señalaron que estas deben ser dinámicas, creativas, con técnicas adecuadas a fin de hacerlo más fácil de comprender y que despierten el interés. En este aspecto hicieron alusión a las estrategias didácticas como procedimientos fundamentales para lograr un aprendizaje porque tienen una intencionalidad motivacional. Ante estas evidencias, Díaz y Hernández (2003:70), señalan que las estrategias didácticas son los procedimientos que el profesor utiliza de forma reflexiva y flexible para promover el logro de los aprendizajes significativos en los alumnos. Asimismo las definen como los medios o recursos para prestar ayuda pedagógica a los estudiantes.

En lo que respecta a la actitud del profesor, hubo indicadores referidos a la vocación, dedicación y el compromiso, estimando que son indispensables para motivar el aprendizaje; precisando además, que al impartir una clase debe tener experiencia, conocimiento, dominio de la temática, seguridad en lo que dice. Del mismo modo expresaron que un docente debe poseer valores éticos, ser respetuoso, responsables y dar buen trato a los estudiantes

porque ellos son ejemplos.

A propósito de lo expresado y como una forma de hacer comprensible el término actitud en este contexto, es importante reseñar que la Real Academia de la Lengua Española (2003), la refiere como una disposición de ánimo que se manifiesta de algún modo, pudiendo ser benévola, humanitaria, conciliadora, pero también puede ser pacífica o amenazadora. De manera que es un estado anímico, derivado de un proceso cognitivo, afectivo y conductual.

Ante estas evidencias, se infiere entonces que la actitud del profesor juega un papel determinante en la calidad del contenido que facilita porque influye de forma positiva (humanitaria, generosa, conciliadora) o negativa (amenazante, provocadora, inquietante) en los elementos del aprendizaje que se recibe, predisponiendo de algún modo, a ser significativo o no.

Con el objeto de ampliar lo señalado, es oportuno destacar a Campanario, (2002) en Polanco (2005:07) porque revela que "Motivar supone predisponer al estudiante a participar activamente en los trabajos en el aula. El propósito de la motivación consiste en despertar el interés y dirigir los esfuerzos para alcanzar metas definidas". Y en ese sentido, el profesor juega un papel importante como facilitador del proceso de enseñanza y aprendizaje, es promotor y motivador de las actividades y modelo a seguir. Para sus estudiantes, es un líder, por lo que la vocación, el compromiso y una actitud motivadora son signos del buen ejemplo que debe dar.

Tomando como base la actitud de un profesor con liderazgo, Gardner (1998:56) explica que un líder, es quien apoya a trazar proyectos y los motiva para cumplirlos a fin de que logren llegar a las metas a pesar de las circunstancias adversas que se pudieran presentar, instándolos a incorporar los mejores esfuerzos.

### **Inhibidores motivacionales para aprender**

En el aspecto relacionado con actitudes y actividades que desmotivan a aprender un contenido, expresaron que las actividades con contenidos teóricos extensos, perdidas de clase, la falta de dinamismo hacen las clases tediosas y no incentivan al estudiante. En lo referido a las actitudes del profesor, declararon que la irresponsabilidad a no acudir a dar clase, las improvisaciones y poco dominio de una temática afecta el interés para aprender. Aunado a esto, las actitudes inapropiadas de mal carácter, despotismo, gritos, arrogancias, malos tratos, apatía acompañado con clases monótonas, repetitivas hacen que se pierda el interés para aprender. La actitud inadecuada de un profesor es un elemento perturbador y amenazador en la formación de un estudiante.

Desde esta premisa, la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), Artículo 104 y en la Ley Orgánica de Educación, (2000) Capítulo II, Artículo 84, referido al el ejercicio de la docencia, explícitamente señala que "estará a cargo de personas de reconocida moralidad y comprobada idoneidad académica". Lo que significa que la persona que cumpla funciones en la docencia, además de poseer conocimientos en el área que su desempeño, también posee pedagogía para transmitirlo y lograr en los estudiantes aprendizaje significativo que contribuya a formarlo como seres humanos.

En definitiva, la praxis del profesor no tiene límite, va más allá de poner un conocimiento a disposición para que otro aprenda. Es una habilidad compleja que no solamente requiere para su desempeño saber contemplar el fenómeno educativo, conocer y dominar una disciplina, sino que además, necesita poseer cualidades específicas y rasgos muy personales que le permitan transmitir un verdadero aprendizaje significativo. Desde esta consideración,



un docente universitario ha de ser capaz de promover procesos de aprendizajes, conocer la temática que aborda, organizar y planificar las clases con estrategias didácticas pertinentes como debates, foro que despierten el interés a través de la formulación de preguntas generadoras, promuevan la discusión del conocimiento y direcciones otros.

En ese sentido se busca tener dentro de un salón de clase, a un profesor que fomente la actitud crítica del estudiante antes las realidades y transformaciones de su contexto, los impulse al análisis y auto reflexión de su propia praxis. Para ello se piensa en un profesional facilitador, investigador, conocedor de las distintas corrientes de aprendizajes y las tendencias más actuales cónsonas con los escenarios y las circunstancias donde se desenvuelve, generando verdaderos aprendizajes interesantes y significativos.

Con respecto a sentirse motivado (a) académicamente, las respuestas estuvieron divididas. En lo positivo argumentan que a pesar de los "inconvenientes" si se sienten motivados porque les gusta la carrera escogida, desean culminarla, graduarse y lograr su meta, además en la facultad existen muy buenos profesores calificados que son ejemplo. No obstante, también señalaron que sus necesidades como estudiantes no son atendidas, existe tensión y expectativa en el ambiente, la falta de transporte e seguridad no contribuyen a culminar el semestre con éxito pues se les dificulta cumplir con el horario y las actividades asignadas. Se reconocen como seres vulnerables y dentro de su condición como personas presentan problemas personales, familiares que los afectan de tal manera, haciéndoles perder el interés y la motivación, por lo que se ven en la necesidad de retrasar el semestre o es caso extremo, abandonar los estudios.

Más sin embargo creen, que deben continuar enfocándose en aquello que los llevó a ingresar a la universidad, sostienen que estar estudiando es una manera de poder alcanzar un sueño, lograr ejercer una profesión reconocida y por ende, tener mejores condiciones de vida para su bienestar. Para tal efecto, convienen realizar más esfuerzos, resistiéndose ante las circunstancias que no favorecen su propósito, trabajar la perseverancia, dedicarse con mayor entusiasmo e intensidad para no perder la atención en lo que les interesa; solo así podrán alcanzar la meta.

Con respecto a considerar el ambiente universitario un incentivador para la carrera, como aspectos positivo, los estudiantes estimaron por un lado, que la universidad cuenta con un estándar de profesionales reconocidos por su trayectoria de calidad y excelencia de su conocimiento, valoran el compromiso y desempeño para el desarrollo de competencia en los estudiantes.

Por otro lado, en cuanto a los beneficios de los servicios que ofrece mencionan el comedor, transporte, atención médica, becas y demás estímulos por parte de la dirección de desarrollo estudiantil. Sin embargo, a pesar de esto, afirman que existen razones de peso que desaniman como la falta de seguridad y vigilancia, así como la calidad del servicio que prestan los transportistas, el incumplimiento y respeto de los horarios, entre otros. Estos elementos no favorecen la motivación cuando se trata de preservar su integridad física-personal y emocional.

Haciendo mención a la inseguridad, refieren sentirse con temor y angustia ante los constantes hechos delictivos presenciados (robos, agresiones, asaltos a las aulas de clase); situaciones que los hacen estar y sentirse en peligro ante la ausencia de un organismo de vigilancia eficaz. De igual manera, señalaron que la ausencia del alumbrado público en las paradas del transporte y su alrededores, deficiencia en el servicio de transporte (rutas que no salen o llegan a cumplir el servicio) los inducen a abandonar las clases, porque luego no tienen como trasladarse a sus hogares, específicamente en el horario de la noche. Finalmen-

te concluyen que existen algunos profesores pocos motivados para impartir un conocimiento, incumplen el horario de clase llegando tarde o simplemente no asisten.

### **Reflexiones**

A propósito del tópico sobre la importancia de la motivación, luego del camino transitado y las ideas hiladas, se precisa que existen tipos de motivaciones: la interna (intrínseca) y la externa (extrínseca) y que los seres humanos, de una u otra manera se encuentran motivados, siempre va a depender de los estímulos que perciba, sean estos positivos o negativos. Así pues, se observan varios rostros entorno a la motivación, donde cada cual mostrará su mejor expresión. Por lo tanto la motivación es dinámica, fluctuante y cambiante. Un estudiante interesado en lograr un aprendizaje con iniciativa propia, se muestra emocionado, curioso, dispuesto; he allí el rostro de la motivación interna, positiva.

Así pues, acerca de la importancia que tiene la motivación para el logro de metas académicas, tema central del presente ensayo, es válido destacar que la motivación, a través de la historia de la humanidad ha sido tema de estudio, con diversas argumentaciones en innumerables escenarios académicos con el propósito de explicar de algún modo, qué es aquello que incita a una persona actuar, que los motiva o impulsa ante la vida. Las distintas fuentes teóricas revelaron que la motivación es un proceso complejo, trascendental como la existencia misma porque concurren factores como: necesidades, motivaciones, valores, expectativas, ambiciones, deseos que la generan e influyen para el logro de un propósito.

En lo que respecta a la expectativa que tiene el estudiante universitario para el logro de metas académicas, razón de esta reflexión, es válido destacar que ellos, avizoran en el panorama motivacional, elementos decisivos y categóricos al momento de hacer proyectos para el futuro profesional. Por un lado consideran importante el compromiso rector de la educación universitaria, donde garantice una formación académica que revista calidad y los prepare para el desempeño profesional, viendo así, esa oportunidad y posibilidad de adquirir un conocimiento.

En referencia al desempeño del profesor, reconocen que es uno de los elementos importantes que los motiva a plantearse metas académicas, su efectividad y compromiso juega un papel importante en este transitar. Su implicación supone una cuota de participación en su motivación. En ese sentido, es necesario contar con un facilitador que ponga a su disposición un contenido, capaz de poderlo transformar en conocimiento útil y práctico, con un perfil favorable consonó con la función y el rol que desempeña, con actitudes y estrategias innovadoras que incentiven el desarrollo del ser, saber, hacer y convivir aportando valor agregado a su formación. Bajo estas consideraciones el estudiante mantendrá expectativas positivas hacia la adquisición de un nuevo conocimiento, dispuesto a aprender y hacerlo útil y beneficioso para su vida.

Partiendo de estos constructos, se percibe la relevancia que tiene la actitud de un profesor en el acto educativo. En efecto, mientras más atractiva y motivada sea una clase, mayor será el interés que ponga el estudiante para adquirir el nuevo conocimiento. En síntesis, un aprendizaje significativo requieren de un impulso motivacional que coadyuve a proporcionar relevancia a un contenido, a una clase y facilite actitudes favorables para hacerlo, además de interesante, asegure obtener un conocimiento útil. Esta promoción ofrece el desarrollo de competencias adecuadas para su formación personal, social y profesional. Y en ellos involucran la actitud del docente, su perfil y competencia.

En cuanto a la motivación al logro, el estudiante la concibe como un pensamiento asociado a su planificación, y para cumplirla requiere perseverancia, esfuerzos, dedicación, flexibi-

lidad y comprensión que lo impulsen a obtener un grado académico para proyectarse hacia el futuro profesional. Alcanzarlas, entonces dependerán en su mayoría de la suma de sus fortalezas interna y de las oportunidades que ofrezca el entorno. Desde esta perspectiva, la universidad es un punto de partida para su desarrollo personal- social. Sus beneficios redundan en más oportunidades y calidad de vida para quienes logran culminar una carrera. Esto significa que ante las expectativas que pudiera generar esta etapa en su vida, es importante que el estudiante persevere en la conclusión de lo previsto, es decir, en las metas propuestas. De igual manera, es necesaria una actitud positiva, motivadora y pertinente por parte del profesor, que incentive al estudiante a lograr sus planes.

Lo dicho hasta aquí supone, He aquí el plano emocional implícito en la motivación a través del deseo manifiesto para su autorrealización y la importancia relativa que juegan en un conjunto integrador las instituciones y su ambiente propicio, adecuado que brinden seguridad, bienestar para la obtención de un conocimiento; que las cualidades personales y profesionales de un docente facilitador, sus actitudes y didácticas innovadoras que generen en el estudiante un incentivo al momento de adquirir un aprendizaje.

Al respecto, Deci y Ryan (citados por Vera, 2011), a través de la Teoría de la Autodeterminación plantean que las conductas humanas pueden ser más o menos autodeterminadas en función del tipo de motivación que las sustenta intrínseca o extrínseca, es decir, cuando se reconoce la importancia y el beneficio que aporta. Siguiendo a este autor, se discurre, que el logro de una meta dependerá del interés que el estudiante tenga y el motivo que lo induce a alcanzarla. De este modo cuando la recompensa extrínseca se asocia a una tarea que tiene poco interés para la persona, no se produce el efecto deseado sobre la motivación, pero si la tarea es significativa, la recompensa extrínseca influye de manera positiva sobre la motivación intrínseca. También explica que en todos los seres humanos existen tres necesidades psicológicas innatas (no aprendidas) necesarias para sentir bienestar y estados armónicos.

Ahora bien, en cuanto a los factores desmotivadores se establecieron que los aspectos inherentes a la actitud, el perfil y las estrategias del profesor, generan baja expectativas para su aprendizaje e inhiben o bloquean el interés. De igual manera, se precisaron elementos relacionados con la necesidad de seguridad y protección ante los hechos violentos que se suscitan dentro y fuera del recinto institucional, exponiéndolos al peligro, inclusive a perder la vida, causando temor. Cabe señalar también, la ineficacia del servicio de transporte, afecta su calidad de aprendizaje y rendimiento que los induce a la pérdida de clase y de semestre. Siendo oportuno, en este sentido, redimensionar las condiciones adecuadas para que el estudiante finalmente pueda cumplir con los propósitos establecidos tal como lo exhiben las leyes.

Dentro del conjunto de evidencias señaladas es oportuno destacar que el estudiante al ingresar a la Universidad, no solo asume el compromiso de estudiar en la Escuela de Educación, sino que también está definiendo su futuro profesional en un ámbito específico, como es la educación dentro de su campo laboral y esto a su vez, le muestra dos vértices hacia su futuro.

Por un lado está, que una vez culminada la carrera va tras la búsqueda de beneficios para satisfacer necesidades, de enaltecer su vida con mejores oportunidades que brinden calidad; y por el otro, comprender que también será un formador de formadores y le corresponderá en su momento ser un factor motivador y colaborar para que otros logren sus metas. Por lo que, a través de su formación universitaria desarrollará procesos cognitivos,

que ofrecen habilidades, capacidades, competencias que luego, como todo ciudadano lo pondrá al servicio de una comunidad, enalteciendo así a la patria y darle el lugar de honor a la sociedad que todos anhelamos.

Dentro de este conjunto de significados, es válido destacar que la motivación funciona como un soporte psicológico, impulsa hacia el deseo, la persistencia, permite que la persona se sienta dispuesta para cumplir lo previsto, la conduce al bienestar. Desde allí se reconoce la importancia que tiene la motivación para que el estudiante universitario de la FaCE. UC logren sus metas académicas. Por consiguiente se hace necesario fortalecer y redimensionar los factores motivadores, a fin de procurar mayor oportunidad para el logro de proyectos académicos, pero también se requiere dar una mirada más profunda a aquellos elementos desmotivadores para hacerlos más pertinentes y eficaces y ponerlo a disposición del estudiante.

Sócrates,(469-399 a.C.) inspirado en la importancia y el valor que encierra la motivación devela que esta nace en el alma y la mente, la considera una sensación guiada por un deseo, capaz de hacer cumplir una voluntad. La base del conocimiento, son los sentidos “Solo el Conocimiento que llega desde adentro, es el Verdadero Conocimiento” Allí radica la incitación, el motivo para buscar lo que se desea alcanzar.

## REFERENCIAS

- Arias, F. (2006). *El proyecto de la investigación: introducción a la metodología científica*. 5ta edición Caracas –Venezuela: Epíteme.
- Barbera, E. (1997) *Marco Conceptual e investigación de la Motivación Humana*. Revista *Electrónica de Motivación y Emoción*. REME. Volumen 2 (1). Recuperado el 5-02 2015 en [reme.uji.es/articulos/abarbe127211298/texto.htm](http://reme.uji.es/articulos/abarbe127211298/texto.htm).
- Jung, C. (1936). *Teoría de la personalidad*. Recuperado el 01-02-2015 de <http://www.psicologia-online.com/ebooks/personalidad/jung.htm>.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela*. (1999). Gaceta oficial de la República de Venezuela. N°36.860. Deposito oficial Caracas-Venezuela.
- Delors, J. (1996) *La educación encierra un tesoro*. Informe a la Unesco. Recuperado el 18-Enero- 2015 de [www.unesco.org/education/pdf/DELORS\\_S.PD](http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PD).
- Descarte, R. *La motivación a lo largo de la historia*. Recuperado 28 de enero 2015 en: [www.adrformacion.com/cursos/motiva/leccion1/tutorial4.html](http://www.adrformacion.com/cursos/motiva/leccion1/tutorial4.html).
- Díaz, F y Hernández G. (2003). *Docentes del siglo XXI*. Colombia: McGraw-Hill.
- Diccionario de la lengua española*. (2003) Vigésima segunda edición © Real Academia Española, © Espasa Calpe, S.A., 2003 Edición electrónica Versión 1.0
- Dorta, C. González, I. (2003) *La motivación en el nivel obrero-gerencial de la Fabrica Tropicana, según la Teoría de Expectativas (Poter-Lawler)*. Trabajo de pregrado. Universidad Católica Andrés Bello. Recuperado el 16-07-2015 en [www.digento.de/pdf/101306z01.pdf](http://www.digento.de/pdf/101306z01.pdf)
- Gardner, H. (1998) *Mentes Líderes. Una anatomía del liderazgo*. Editorial Paidós. Iberia. Barcelona-España
- Hellriegel, D. (1999). *“Gestión de Ohio”* Sur-Western College Publishing. Recuperado el 14-Febrero 20 en: [www.swlearning.com/.../hellriegel/CH14V4.ppt](http://www.swlearning.com/.../hellriegel/CH14V4.ppt)
- Huertas, J. A. (2006). *Motivación: querer aprender – 2ª ed. 1ª reimpresión*. – Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Méndez, B (2009). *Modelo de Expectativa del Dr. Víctor Vroom. Mensaje de un blog*. Recuperado en: [rogermendezbenavides.blogspot.com/.../modelo-de-expectativas-del-dr](http://rogermendezbenavides.blogspot.com/.../modelo-de-expectativas-del-dr)
- Ministerio de Educación, (1996) Resolución N° 1°. Políticas para la Formación Docente. Caracas: Autor.
- McClelland, D. (1992). *Motivación y personalidad manual y análisis de contenido temático*: Inc Smith motivación y personalidad. New York: Cambridge University Press.
- \_\_\_\_\_ (1989) *Motivación Humana*. Madrid: NARCEA EDICIONES. S.A.
- Murray, H. (1997) *Test de Aperción Temática*. Recuperado Enero, 02-201 en [www.monografias.com](http://www.monografias.com) › Filosofía.
- Polanco, A. (2005). *La Motivación En Los Estudiantes Universitarios*. Revista *Electrónica “Actualidades Investigativas en Educación”* Volumen 5(2). 5-11

Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación. (1999) Decreto N° 313 Gaceta Oficial N° 36.787 (Reforma) del 16/11/1999 Caracas Venezuela.

UNESCO. (1998) *Conferencia. Declaración Mundial sobre la Educación Superior*. Asamblea general. 9 de Octubre 1998. Recuperado el 18 de julio 2015, en [www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_spa.htm](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm)

Vera, J. (2011) *Semblanza. Edward L. Deci: Un pionero de la motivación humana*. *Revista internacional d Ciencias del Deporte*, Volumen 7(7), 335-336

## INDICE ACUMULADO REVISTA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

### I.- INVESTIGACIÓN

- Angulo, Nerkis y Acuña, Iraima. Actitud de los estudiantes de la asignatura Anatomía Humana, en relación a un cambio en la estrategia de enseñanza. Año 4 / Vol. 2 / N° 24, Julio-Diciembre 2004, pp. 11-27.
- Acosta, Morella; Areba Ana. Relación entre la comprensión del texto escrito y los estilos de aprendizaje en la Educación Superior. Año 2008 / Vol. 1/ N° 32 / Julio-Diciembre, pp. 34-54.
- Acosta, Morella y Areba Ana. Relación comunicativa entre el currículo y el docente de educación superior. Vol. 19 / N° 34 / Julio - Diciembre 2009, pp. 15-48.
- Acuña, Iraima y Acuña Pérez Iraima. La papiroflexia como herramienta útil para el aprendizaje en niños: a propósito de una experiencia. Vol. 19 /N° 33 / Enero - Junio 2009, pp. 66-89.
- Adoumieh, Nour. La coescritura en línea: Una experiencia con proyectos de Investigación. Año 2010 / N° 35 / Enero-Junio 2010, pp. 63-82.
- Alfonso, Lino Rada. Competencias esenciales en los estudiantes del sexto año de medicina. Vol. 19 / N° 33 / Enero-Junio 2009, pp. 37-65.
- Arpaia, Ana y Oviedo, Ana. Factores que influyen en la escogencia de Agrupaciones Corales y Orquestales en los integrantes del Coro Sinfónico Juvenil y Orquesta Sinfónica Juvenil de Carabobo. Valencia – Estado Carabobo. Vol. 24/N°43/Enero-Junio 2014, p.p. 44-60.
- Barbera, Gerardo. Participación - Acción y Filosofía. Año 3 / N° 21 / 2003,pp. 217-242.
- Bayona, Fabiola y Rodríguez, Iliana. Dimensiones del aprendizaje situado y su vinculación con los recursos cognitivos evidenciados en la resolución de problemas matemáticos. Vol. 24/N°43/Enero-Junio 2014, p.p. 61-73.
- Bravo, Kelly. Conectividad en la educación Universitaria. Un Episteme en el Aprendizaje de la Física Año 15 / Vol. 25 / N° 46, Julio-diciembre 2015, pp. 38-48.
- Camacho A. Carlos R. Rasgos frecuentes del liderazgo transformador en Docentes de la Unidad Educativa Señor de la Buena Esperanza. Dependiente de las obras sociales. Granjas infantiles de Mérida. Año 1/ N° 18 / 2001, pp. 71-85.
- Campos Olivett. Inserción de los estudiantes de los programas de postgrado en educación en los procesos de labor social de la Universidad de Carabobo. Año 2008 / Vol. 1 / N° 32 / Julio-Diciembre, pp. 55-81.
- Caricote, Esther. La participación del Adolescente en Etapa Media sobre la Promoción de su Salud Sexual. Año 2006 / Vol. 1 / N° 27 / Enero-Junio, pp. 47-62.
- Castillo, T. Adopción de la modalidad a distancia para la carrera de Educación, Mención Técnica Industrial, UDO-ANZOATEGUI. Vol. 20 /N° 36 / Julio-Diciembre 2010, pp. 87-110.

- Castillo, Jorge. Aproximación fenomenológica hermenéutica de los intervalos musicales hacia el desarrollo de la audición interna. Vol. 24/Nº44/Julio- Diciembre 2014, p.p. 32-42.
- Castro, A. Romero J. La gerencia proactiva, una perspectiva de calidad para la función directiva en la Escuela Básica. Vol. 21 / Nº 37 / Enero-Junio 2011, pp. 183-201.
- Camacho, Iris; Medina, Rossana. Competencias investigativas del licenciado en administración. Vol. 22 / Nº 39 / Enero-Junio 2012, pp. 89-106.
- Cerisola P., Milagros. La asignatura de Práctica Profesional IV como estrategia para la interacción entre la cátedra de Practica Profesional de la Escuela de Educación de la FACE y el Inst. de Cultura Hispánica de Carabobo. Año 2 / Nº 19 / 2002, pp. 137-159.
- Cerisola P., Milagros. Evaluación de los niveles de satisfacción del estudiante-docente con el componente de Práctica Profesional de la Escuela de Educación de la FACE Año 3 / Nº 21 / 2003, pp. 11-30.
- Cerisola P., Milagros. Nivel de satisfacción del profesor de Práctica Profesional con el componente de Práctica Profesional de la Licenciatura en Educación de la Universidad de Carabobo. Año 4 / Vol. 1 / Nº 23 / Enero-Junio 2004, pp. 81-100.
- Cerisola P., Milagros. El Diseño Instruccional en la Fase Pedagógica de la Práctica Profesional. Año 5 / Vol. 2 / Nº 26 / Julio-Diciembre 2005, pp. 69-81.
- Corujo, Manuela. Influencia del curso de inducción en la prosecución y deserción estudiantil. Análisis de dos cohortes según la participación en el curso y la modalidad de ingreso. Escuela de Medicina. Año 5 / Vol. 2/ Nº 26 / Julio-Diciembre 2005, pp. 31-42.
- Corral, Yadira; Fuentes, Zoraida y Maldonado Carmen. Contexto Socioeducativo y Actitud frente a las Ciencias Naturales en Estudiantes de la Etr. Simón Bolívar. Año 2007 / Vol. 1 / Nº 29 / Enero-Junio 2007, pp. 57-79.
- Coccione, S. Evaluación de la usabilidad de las interfaces de la comunidad virtual. Investigación en bionálisis. Vol. 22 / Nº 39 / Enero-Junio 2012, pp. 70-88.
- Chirinos, José. Tecnologías comunicacionales y su impacto en la enseñanza de las ciencias sociales en estudiantes de educación media general. Vol. 23 /Nº42/ Julio-Diciembre 2013, p.p. 29-49.
- Chirinos, A. Ramírez, O. Villegas, Z. Estrategia didáctica para el aprendizaje del contenido estadística descriptiva. En el primer año del L.B. "Luisa Cáceres de Arismendi" ubicado en el municipio Miguel Peña, Valencia estado Carabobo. Vol. 22 / Nº 39 / Enero-Junio 2012, pp. 15-37.
- Chourio, Natalia. El dossier como tipo de texto. Vol. 19 / Nº 34 / Julio-Diciembre 2009, pp. 81-105.
- Delgado, Aura. ¿Pertinencia Social de la Oferta Investigativa, Trabajos de Grado y Líneas de Investigación en la Escuela de Administración Comercial y Contaduría Pública de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad de Carabobo, Campus Bárbula. Año 2007/ Vol. 1 / Nº 29 / Enero-Junio 2007, pp. 99-121.



- Delgado, Desirée y Herrera, Mirella. Aplicación de la técnica didáctica "casos de estudio" en la asignatura evaluación del desempeño de sistemas computacionales para la Licenciatura en Computación de la Facultad de Ciencias y Tecnología de la Universidad de Carabobo. Año 4 / Vol. 1/ N° 23 / Enero-Junio 2004, pp. 141-159.
- Dugarte, Ada. Situación, imagen y comunicación didáctica, una aproximación funcional. Año 5 / Vol. 2 / N° 26 / Julio-Diciembre 2005, pp. 83-101.
- Dugarte de Villegas, Ada y Guanipa, Luis Las TIC medios didácticos en Educación Superior. Vol. 19 / N° 34 / Julio-Diciembre 2009, pp. 106-125
- Ferreira de B, María y Mayorga Liliana. Propuesta para la Evaluación de los libros de Matemática de todos los niveles educativos. Año 2010/ N°35 / Enero-Junio 2010, pp. 15-28.
- Fernández, Milena y Flores, Macri. Creatividad y valores. Vol. 22 / N° 39 /Enero-Junio 2012, pp. 124-137.
- Flores, Mitzy. Principales Estrategias de Inserción Comunitaria empleadas por los Estudiantes de Educación Inicial de la Universidad de Carabobo. Vol. 1/N°29 / Enero-Junio 2007, pp 122-138
- Giménez, Emir, Guevara. Lilian y Valencia Mónica. Evaluación de los alcances del Programa Regional de Información y Orientación Vocacional PRIOV. Año 2010 / N° 35 / Enero-Junio 2010, pp. 29-43.
- González, L. Hacia la búsqueda de la unidad dentro de la diversidad. Integración escuela comunidad a través de la participación ciudadana. Vol. 21 / N° 37 / Enero-Junio 2011, pp. 202-223.
- González, Iris, Chacón, Omaira. El Desempeño del Docente Venezolano como Planificador, Facilitador y Evaluador. Año 15 / Vol. 25 / N° 45, Enero-Junio 2015 , pp. 200-209.
- González M., María Cristina. La salud como derecho. Repercusiones en la conformación de una nueva cultura de la vida. Representaciones Sociales. Año 5 / Vol. 1 / N° 25. Enero-Junio 2005, pp. 9-32.
- González, Yole y Guanipa, Luis. Las Cooperativas como alternativa para satisfacer el desarrollo social del estado Carabobo. Vol. 22 / N° 40 / Julio- Diciembre 2012, pp. 92-110.
- Goncalves Tavares, R. ¿Por qué los Estudiantes no logran un Nivel de Razonamiento en la Geometría? Año 2006 / Vol. 1 / N° 27 / Enero-Junio, pp. 83-98.
- Guanipa María y Mogollón, Eddy. Estilos de Aprendizaje y Estrategias Cognitivas en Estudiantes de Ingeniería. Año 2006 / Vol. 1 / N° 27 /Enero-Junio, pp. 11-27.
- Guanipa María y Pérez Janne. Formación Permanente del Docente en el Marco de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Año 2007 / Vol. 1 / N° 30 / Julio-Diciembre, pp. 35-53.
- Guerrero, Alexis, Coronel, Elvana y Rodríguez, María. Diseño instruccional aplicado a un material educativo computarizado. Vol. 24/N°44/Julio- Diciembre 2014, p.p. 43-62.
- Guevara, E.. Estado del Ambiente y Contaminación Ambiental. Año 3 / N° 21 / 2003, pp. 51-70.
- Guevara P., E. Cambio Climático y Energía. Año 4 / Vol. 1 / N° 23 / Enero-Junio 2004, pp. 61-79.

- Hernández, N. Rodríguez I. Impacto de las actividades físicas recreativas en la calidad de vida del adulto mayor. Vol. 21 / N° 37 / Enero-Junio 2011, pp. 171-182.
- Hernández, Luis Alonso. Acción Comunicativa, Gobiernos Electrónicos e Infocidadanía en Latinoamérica. Año 15 / Vol. 25 / N° 45, Enero-Junio 2015, pp. 187-173.
- Hidalgo, Hedy. Estructuras Gramaticales de Adquisición Tardía en Castellano y Desarrollo cognoscitivo. Año 6 / Vol. 2 / N° 28/ Julio-Diciembre 2006, pp. 67-86.
- Illas, Aura Mayela. Evaluación con Mapas Conceptuales para el Abordaje en el Recién Nacido con Factores de Alto Riesgo. Año 2007 / Vol. 1 / N°30 / Julio-Diciembre, pp. 54-71.
- Illas, Wilfredo. Educación de adultos en Venezuela: Ámbito reflexivo para pensar la formación académica del educador de adultos. Vol. 21 / N° 38 / Julio-Diciembre 2011, pp. 102-131.
- Kuder, H. Izzeddin, R. Estrategias didácticas para el aprendizaje de la unidad de matrices en el segundo año de ciencia de la Unidad Educativa Teresa Carreño. Vol. 20 / N° 36 / Julio-Diciembre 2010, pp. 71-86.
- La Madriz, Jenny. Una aproximación didáctica al Estudio del saber enseñado en el Acto Didáctico, Segunda etapa educación Básica. Año 6 / Vol. 2 / N° 28/ Julio-Diciembre. 2006, pp. 25-42.
- Lessire, Omaira Yudith. Caracterización de la identidad de los y las adolescentes en zonas rurales del Estado Carabobo. Año 4 / Vol. 2 / N°24 / Julio-Diciembre 2004, pp. 29-44.
- Lizardo, Lesvia y Escobar, Saúl. Holos Gerenciales en el Hecho docente: Episteme y Deontología. Arte Poético de la Educación Venezolana. Año 15 / Vol. 25 / N° 45, Enero-Junio 2015, pp. 187-199.
- Marisela, Giraldo de López. Evaluación del trabajo académico. El caso de la Universidad de Carabobo. Vol. 19 / N° 34 / Julio-Diciembre 2009, pp. 63-80.
- Maldonado, Lusyr; Pineda Francis; Suarez Rivas Ronald. Tutorial Web para el contenido «Campo eléctrico» de un curso de Física. Vol. 19 / N°34 / Julio-Diciembre 2009, pp. 49-62.
- Marcano, Arelis. Acuerdo semántico en la comunicación, aplicado al proceso de enseñanza y aprendizaje en la mención Educación Comercial de la Facultad de Ciencias de la Educación, de la Universidad de Carabobo. Año 1 / N° 17 / 2001, pp. 201-242.
- Márquez, Luz Marina. Democracia y Educación, una mirada desde el discurso teórico. Año 5 / Vol. 2 / N° 26 / Julio-Diciembre 2005, pp. 43-67.
- Macías, Max y Talavera Marlene. Creación del Consejo de Extensión como órgano Coordinador de la Actividad de Extensión y Servicios a la Comunidad de la Facultad de Ciencias de la Educación. Año 2007 / Vol.1 / N° 29 / Enero-Junio 2007, pp. 80-98.
- Medina, Elsy. Material interactivo para enseñar la metáfora como recurso literario. Año 4 / Vol. 1 / N° 23 / Enero-Junio 2004, pp. 101-122.
- Mendoza de Ferrer, Ermelinda. Vivas, Arelis. Cambios en la Microcultura del Aula. Una vía para la construcción del Capital Social. Año 6 / Vol. 2/ N° 28 / Julio-Diciembre 2006, pp. 43-66.

- Mejías, Teresa. Comprensión de textos escritos en el nivel universitario. Año 5 / Vol. 2 / N° 26 / Julio-Diciembre 2005, pp. 11-30.
- Mejías, Teresa. La Investigación en la Facultad de Ciencias de la Educación desde la perspectiva estudiantil en dos momentos Históricos - Sociales. Vol. 19 / N° 33 / Enero-Junio 2009, pp. 99-118.
- Mogollón, Amada. Modelo para la supervisión educativa. Año 4 / Vol. 1 / N°23 / Enero-Junio 2004, pp. 29-46.
- Mogollón, Eddy y Soto Mayela. Diseño y aplicación de una estrategia de resolución de problemas en la enseñanza de la mecánica newtoniana. Año 2010/ N° 35 / Enero-Junio 2010, pp. 44-62.
- Molina, Nancy. Las consonantes líquidas pos nucleares en el aula cotidiana de la ciudad de Maracay. Año 2010 / N° 36 / Julio-Diciembre 2010, pp.15-33.
- Molina, Nancy. La sibilante como marca de plural en el habla cotidiana de la ciudad de Maracay. Vol. 23/ N°41/Enero-Junio 2013, p.p 46-56.
- Molinares, Elizabeth. Programa de orientación para fortalecer la relación de pareja. Año 4 / N° 24 / Julio-Diciembre 2004, pp. 45-68.
- Moreno, José Santiago. Sistema Educativo y Pobreza. Año 2007 / Vol. 1 /N° 29 / Enero-Junio 2007, pp. 11-30.
- Morillo, Felipe y Zambrano, Carlos. Formación epistemológica de los docentes de los liceos bolivarianos. Vol. 21 / N° 38 / Julio-Diciembre 2011, pp. 65-82.
- Morillo, Felipe y Zambrano, Carlos. Dominio epistemológico docente sobre ciencias naturales: un estudio en la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad de Carabobo. Vol. 22 / N° 40 / Julio- Diciembre 2012, pp. 38-55.
- Navas, Carmen y Villegas, Hyxia. Espiritualidad y Salud. Año 2006 / Vol. 1/ N° 27 / Enero-Junio, pp. 29-45.
- Osío, Zulay. Competencias investigativas: Una mirada desde la complejidad en educación universitaria. Vol. 23/N°42/Julio-Diciembre 2013, p.p. 50-68.
- Páez, Haydée. La vinculación Universidad-Niveles Educativos Precedentes: una alternativa para la admisión estudiantil a la educación superior, caso Universidad de Carabobo. Año 1 / N° 17 / 2001, pp. 91-112.
- Palacios, María. Construcción del Conocimiento Matemático desde el hacer práctico. Vol. 23/ N°41/Enero-Junio 2013, p.p. 27-45.
- Páez, Haydée. Los programas de postgrado de la Facultad de Ciencias de la Educación: presencia y proyección Ucista ante la comunidad profesional venezolana. Año 1 / N° 18 / 2001, pp. 111-128.
- Páez Haydée y Ramos C., María Guadalupe. Evaluación de las competencias profesionales del docente de la maestría en desarrollo curricular de la Universidad de Carabobo: opinión de los estudiantes. Año 2 / N° 19 /2002, pp. 41-61.
- Páez Haydée. Educación de Postgrado en línea en la Universidad de Carabobo. Año 2006 / Vol. 2 / N° 28 / Julio-Diciembre 2006, pp. 11-24.

- Palencia de Montañés, Aleida y Talavera de Vallejo, Rosa. Estrategias innovadoras para la comprensión del lenguaje matemático. Año 4 / Vol.1 / N° 23 / Enero-Junio 2004, pp. 47-60.
- Paredes, Y. Esquivel, M. Comunidad virtual de práctica de la asignatura Contabilidad II para estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación Universidad de Carabobo. Vol. 21 / N° 38 / Julio-Diciembre 2011, pp. 150-175.
- Parra, C. Rodríguez, M. Programa de integración de conocimiento de la química verde aplicado a la asignatura química general I. Vol. 22 / N°39 / Enero-Junio 2012, pp. 107-123.
- Parra, Gabriel. Desafíos actuales en la transformación de la educación superior: implicaciones para américa latina y el caribe. Vol. 23/N°42/Julio-Diciembre 2013, p.p. 15-28.
- Pérez, E. Falcón, N. y Alcalá C. Prototipos experimentales orientados al aprendizaje de la óptica. Año 2010 / N° 36 / Julio-Diciembre 2010, pp.34-45.
- Piñero M. Alonso, M. Significados y sentidos sobre la gestión de servicio comunitario estudiantil en el escenario universitario de Barquisimeto. Estado Lara. Vol. 21 / N° 38 / Julio-Diciembre 2011, pp. 36-64.
- Ramos C., María Guadalupe. Estrategias didácticas EDEV. Año 1 / N° 17/ 2001, pp. 243-266.
- Ramos C., María Guadalupe. Líneas y acciones para repensar la Facultad. Año 1 / N° 17 / 2001, pp. 11-35.
- Ramos C., María Guadalupe. La creatividad y el enriquecimiento de la personalidad. Año 2 / N° 19 / 2002, pp. 203-224.
- Rangel, R. La multimedia como fuente de reforzamiento lúdico para los estudiantes de contabilidad de la FaCE-UC. Vol. 21 / N° 37 / Enero-Junio 2011, pp. 224-250.
- Rangel, Rubén. Diseño de una comunidad de titeres con enfoque virtual aplicada a la educación básica. Vol. 22 / N° 40 / Julio- Diciembre 2012, pp. 15-37.
- Ramos, Eithell. Elementos para el estudio de estado docente en la formación histórico social venezolana del siglo XIX. Año 2 / N° 19 / 2002, pp. 63-87.
- Reyes, Ariel Edgardo. Educación sanitaria de transmisión sexual. Año 1 /N° 17 / 2001, pp. 155-171.
- Ramos, I. Correa, A. La musicoterapia y la lectura del mundo interno del niño. Vol. 22 / N° 39 / Enero-Junio 2012, pp. 38-49.
- Riera de Montero, Eddy y Páez, Haydée. Evaluación de la Maestría en Educación, mención Planificación Curricular. Año 1 / N° 17 / 2001, pp. 69-89.
- Riera de Montero, Eddy. Nuevas Tendencias Instruccionales. Año 3 / N° 21/ 2003, pp. 109-126.
- Rietveldt, Francis; Fernandez Otilia; Luquez Petra. Inteligencia emocional y competencias del docente universitario. Vol. 19 / N° 34 / Julio – Diciembre 2009, pp. 126-143.
- Rosario, Honmy. Material instruccional basado en la web. Impacto en ambientes educativos. Año 3 / N° 21 / 2003, pp. 93-108.
- Rodríguez, A y Gallegos J. Estudio sobre la Actitud y la utilización de Medios de Información

- y Comunicación por Alumnos con déficit visual. Año 2007/ Vol. 1 / N° 29 / Enero-Junio 2007, pp. 31-56.
- Rojas, M. Rasgos lingüísticos distintivos de la fluidez en la escritura técnico científica en inglés. A escritura técnico científica en inglés. Vol. 20 / N°36 / Julio-Diciembre 2010, pp. 111-135.
- Rojas, Aída y Rojas, Marly. Propuesta para el desarrollo de la gimnasia para todos en la República Bolivariana de Venezuela. Vol. 22 / N° 40 / Julio- Diciembre 2012, pp. 56-65.
- Salazar Medina, Maritza. Paradigma dialógico de nuevas opciones en la ciencia de la Educación -Abordaje Intersubjetivo a la Problemática de las Drogas-. Año 4 / Vol. 1 / N° 23 / Enero-Junio 2004, pp. 123-139.
- Salazar Medina, Maritza. Drogas y Acción Educativa. "Historia de Vida de Luis Carlos". Año 2006 / Vol. 1 / N° 27 / Enero-Junio, pp. 63-81.
- Segura Bazán, Élyda Maritza. Escenarios Educativos para la Venezuela del Siglo XXI. Año 3 / N° 21 / 2003, pp.193-200.
- Segura Bazán, Maritza. Hacia un perfil del Docente de la Universidad de Carabobo. Año 4 / Vol. 1 / N° 23 / Enero-Junio 2004, pp. 9-28.
- Semíaf, R. Dolores, M. Pinto, M. Aprendizaje cooperativo: Una exploración en los procesos de lectura y de escritura del inglés como lengua extranjera. Vol. 21 / N° 37 / Enero-Junio 2011, pp. 251-278.
- Serradas Fonseca, Marian. Asistencia pedagógica en la hospitalización infantil una aproximación a la pedagogía hospitalaria. Año 3 / N° 21 /2003, pp. 31-50.
- Sierra M., Carlos Alberto y Sanabria, Zuleima. La violencia familiar y su vinculación con la autoestima del estudiante de Educación Básica. Año 3 / Vol. 2 / N° 22 / Julio-Diciembre 2003, pp. 13-34.
- Steel, S. Sánchez, V. Actividades deportivas como estrategia para la disminución de la violencia en el sexto grado sección A de la Escuela Rural Bolivariana San Juan de Dios Vol. 21 / N° 37 / Enero-Junio 2011, pp. 279-291.
- Talavera de F., Estefanía y Fernández Verónica. El Docente Investigador, asesor y facilitador y su relación con la calidad en la tesis de grado de los alumnos cursantes del décimo semestre de la mención Educación Comercial de la Universidad de Carabobo. Año 1 / N° 18 / 2001, pp. 87-109.
- Timúdez, Omaira. Violencia y comportamiento escolar en la unidad educativa Mercedes Izaguirre de Corro de la parroquia Rafael Urdaneta. Vol. 22 / N° 39 / Enero-Junio 2012, pp. 138-169.
- Trestini, María Luisa y Hernández, José. Abordaje en el desempeño gerencial de los docentes del modelo "Educación como continuo humano" en la mención educación para el trabajo Sub. área comercial de la Facultad de Ciencias de la de la Universidad de Carabobo. Vol. 19 / N° 33 / Enero-Junio 2009, pp. 15-36.
- Trestini, M. y Marcano, A. Talavera, M. La práctica pedagógica del docente y la tipología de la personalidad de los cuatro temperamentos. Vol. 22 / N° 39 / Enero-Junio 2012, pp. 50-69.

- Torrealba, R. y Díaz, M. La construcción discursiva del concepto de gerencia. Vol. 21 / N° 38 / Julio-Diciembre 2011, pp. 15-35.
- Tovar, Emma y Mayorga, Liliana Errores en el Aprendizaje de Figuras y Cuerpos Geométricos en Educación Media. Año 15 / Vol. 25 / N° 45, Enero-Junio 2015, pp. 187-199 .
- Valencia, Mónica. Programa de Asesoramiento Vocacional dirigido a los estudiantes del Primer Semestre de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo. Año 2007 / Vol. 1 / N° 30 / Julio-Diciembre, pp. 15-34.
- Valbuena, Carlos y García, José. Estrategias de animación de lectura centrada en los gustos e intereses de los estudiantes. Vol. 22 / N° 40 / Julio- Diciembre 2012, pp. 66-91.
- Vázquez, M. Metacognición y estrategias de redacción de oraciones aplicables en la redacción de resúmenes en inglés. Vol. 21 / N° 38 /Julio-Diciembre 2011, pp. 132-149.
- Villarreal, J. Villarreal, J. Importancia de capacitar al gerente de aula en el marco de la protección integral prevista en la Ley Orgánica para la protección de niños, niña y adolescente. Vol. 21 / N° 38 / Julio-Diciembre 2011, pp. 83-101.
- Villegas, Z. Castillo, M. De Oliveira, K. Estrategias preinstruccionales constructivistas en la asignatura de bioquímica Universidad de Carabobo. Vol. 20 / N° 36 / Julio-Diciembre 2010. pp. 46-70.
- Villegas, Z. Chirinos, A. Ramírez O. Estrategia didáctica para el aprendizaje del contenido estadística descriptiva, en el primer año del Liceo Bolivariano Luisa Cáceres de Arismendi. Municipio Miguel Peña. Vol. 21 / N° 38 / Julio-Diciembre 2011, pp. 176-197.
- Yépez, Marcos y Yépez Lovera, Marcos Jesús. Factores que inciden en la motivación al logro y el aprendizaje de la asignatura Geografía General. Vol. 24/N°43/Enero-Junio 2014, p.p. 25-43.

## II.- DISEÑO INSTRUCCIONAL

- Cerisola P., Milagros C. Paradigma instruccional para la práctica profesional docente en la Universidad de Carabobo. Año 4 / Vol. 2/ N° 24 / Julio- Diciembre 2004, pp. 115-129.
- Colmenares, Carmen Victoria; Delgado, Desirée y Grimón Francisca. Diseño curricular de la Licenciatura en Educación, Mención Informática. Año 3 / Vol. 2 / N° 22 / Julio-Diciembre 2003, pp. 35-56.
- Equipo designado para la creación del Diseño (Ramos María, Riera de Montero Eddy, Segura Maritza y Páez Haydée). Diseño Curricular de la Licenciatura en Educación, Mención: Educación Integral. Año 3 / N°21 / 2003, pp. 71-91.
- Medina Dugarte, Alberto. Taxonomía educativa integradora como estrategia didáctica para la planificación instruccional. Año 2 / N° 20 / 2002, pp.17-33.
- Segura Bazán, Élyda Maritza. Diseño instruccional para transformar la gestión docente en la Universidad de Carabobo. Año 4 / Vol. 2 / N° 24 /Julio-Diciembre 2004, pp. 91-114.

### III.- PONENCIA

- Acosta, Morella. El Estudio de Casos para Identificar los Estilos de Aprendizaje de los Estudiantes de Ciencias Experimentales desde la Perspectiva de la Complejidad Año 2007 / Vol. 1 / N° 29 / Enero-Junio 2007, pp. 139-155.
- Anzola Luján, Anabel. Psicología Clínica: funciones y aportes a la Pedagogía. Año 5 / Vol.2, Julio-Diciembre 2005, pp. 143-153.
- Bello, Freddy. La política tutorial y el crecimiento de los estudios de postgrado en Venezuela (Análisis y Propuestas). Año 3 / Vol. 2 / N° 22 / Julio-Diciembre 2003, pp. 57-78.
- Dugarte de Villegas, Ada. Repensar en la Investigación Educativa de la nueva era. Año 2006 / Vol. 1 / N° 27 / Enero-Junio, pp. 99-108.
- Durant, Marilin. La inter y transdisciplinariedad en la transversalización de la orientación. una nueva racionalidad integrativa y comunicativa desde la concepción de la educación como continuo humano del sistema educativo venezolano. Vol. 1 / N° 32 / Julio-Diciembre 2008, pp. 210-220.
- Esté de Villarroel, María E. Globalización, cultura y exclusión social. Año 1/ N° 18 / 2001, pp. 155-163.
- Farías, Christian. La Calidad Educativa como Problema Histórico-Estructural. Año 15 / Vol. 25 / N° 46, Julio-diciembre 2015, pp. 27-37.
- Giménez, Emir. Horizontes para lograr un Mundo de Paz, en un Universo Globalizado. Año 2007 / Vol. 1 / N° 29 / Enero-Junio 2007, pp. 156-165.
- Guevara, Edilberto. Un método de extensión en proyectos de conservación de cuencas basado en la educación de adultos. Año 1 / N° 18 / 2001, pp. 165-175.
- Herrera, Henry. Fortalecimiento de la identidad nacional a través del conocimiento de las manifestaciones culturales. Vol. 24/N°44/Julio- Diciembre 2014, p.p. 15-31.
- Ibarra, Elena. Escenarios de la Violencia. Año 2 / N° 20 / 2002, pp. 117-142.
- Juárez P., José Francisco. Hacia una educación posible. Valores, virtudes y actitudes en la escuela. Año 2 / N° 19 / 2002, pp. 11-40.
- Latouche, Hyxia. Dadivitaerc ne al arecret dade (Creatividad en la tercera edad). Año 3 / N° 21 / 2003, pp. 167-191.
- Márquez, Luz Marina. ¿Cuál Democracia Escolar? Año 2 / N° 20 / 2002, pp.195-203.
- Materán, Doris. Programa pedagógico orientado hacia la formación gerencial del recurso humano, en el nivel de educación media, diversificada y profesional. Año 2 / N° 20 / 2002, pp. 65-91.
- Meléndez, Raúl. La historia ora. Vol. 19 / N° 34 / Julio-Diciembre 2009, pp. 254-264.
- Mejías, Teresa. El proceso de facilitación en lectura en el nivel universitario. Año 5 / Vol. 1 / N° 25 / Enero-Junio 2005, pp. 221-237.
- Mogollón de González, Amada. Calidad y Enfoques de la Supervisión. Año 2 / N° 20 / 2002, pp. 93-106.
- Ortega, José Guillermo. Calidad de la educación. Año 1 / N° 18 / 2001, pp. 35-49.

- Páez, Haydée. El curriculum como expresión del discurso educativo. Año 4 / Vol. 1 / N° 23 / Enero-Junio 2004, pp. 223-237.
- Paiva, Andrews. Competencias del futuro profesor de educación integral. Año 5 / Vol. 1 / N° 25. Enero- Junio 2005, pp. 177-190.
- Paiva, Andrews. La educación liberadora de Paulo Freire y el desarrollo del pensamiento. Año 5 / Vol. 2, Julio-Diciembre 2005, pp. 133-142.
- Páez, Haydée. Devenir histórico del programa de Doctorado en Educación de la Universidad de Carabobo. Vol. 19 / N° 34 / Julio-Diciembre 2009, pp. 242-253.
- Polanco, Yanett. La Unidad Docencia-Investigación. Año 2 / N° 20 / 2002, pp. 107-115.
- Ramos C., María Guadalupe. Educación, creatividad y ética profesional. Año 1 / N° 18 / 2001, pp. 177-189.
- Ramos C., María Guadalupe. Desarrollo de la creatividad y mapas mentales. Año 3 / Vol. 2 / N° 22 / Julio-Diciembre 2003, pp. 79-101.
- Ramos C., María G. Mapas conceptuales y paisajes mentales. Año 5 / Vol. 1 / N° 25 / Enero-Junio 2005, pp. 191-220.
- Reyes Guerra, Ariel E. Educación médica y la medicina alternativa. Año 1/ N° 18 / 2001, pp. 11-33.
- Robles de Rodríguez, Marlene. La virtud como la más correcta traducción cristiana de valor. Año 3 / N° 21 / 2003, pp. 149-166.
- Rodríguez D., Amanda. Material Educativo Computarizado Orientado a la Diversidad Funcional Basado en las Inteligencias Múltiples para la enseñanza de la Lectura y Escritura. Año 15 / Vol. 25 / N° 46, Juio-Diciembre 2015, pp.15-26 .
- Rojas, Belkis. Reflexiones sobre la Ética del Profesor Universitario. Año 5/ Vol. 2 / N° 26 / Julio-Diciembre 2005, pp. 103-117.
- Rojas Valero, Faviola del C. La evaluación un proceso del pensamiento creativo. Año 2 / N° 20 / 2002, pp. 155-172.
- Sanabria, Hilda. ¿Puede pensarse en un proceso de selección de la carrera de educación bajo una visión humanista? Año 5 / Vol. 1 / N° 25 / Enero- Junio 2005, pp. 161-175.
- Santos de Fernández, Martha Cecilia. El periódico escolar: una estrategia para el ejercicio de la libertad. Año 5 / Vol. 2 / N° 26 / Julio-Diciembre 2005, pp. 119-132.
- Santos, Martha Cecilia. Escritura periodística en contextos. Procesos reflexivos para la descolonización de la Conciencia. Vol. 23/N°41/Enero-Junio 2013, p.p. 15-26.
- Segura Bazán, Maritza. Vigencia del humanismo en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo. Año 2 / N° 19 / 2002, pp. 89-106.
- Ybarra, Jaime. La Agroindustria de la Caña de Azúcar en el Municipio Montalbán: 1938:1960. Año 2007 / Vol. 1 / N° 29 / Enero-Junio 2007,pp. 156-165.



#### IV.- ARTÍCULO

- Acosta, M. El prácticum reflexivo en el aprendizaje de las ciencias experimentales. Un acercamiento a los planteamientos de Donalk Schon. Vol. 20 / N° 36 / Julio-Diciembre 2010, pp. 136-151.
- Acosta Rodríguez, Morella. El aprendizaje visto como un proceso de interacción social. La perspectiva Vigotskiana vista desde la complejidad. Año 2006 / Vol. 1 / N° 27 / Enero-Junio, pp. 123-134.
- Acosta Noy, Magdiel. Competitividad y calidad de la educación en América Latina. Vol. 24/ N°44/Julio- Diciembre 2014, p.p. 145-161.
- Abraham de Quintero, M. Formación integral: un espacio curricular para la formación ciudadana en la Escuela de Economía. Vol. 21 / N° 37 / Enero-Junio 2011, pp. 72-90.
- Agreda, Ana. El devenir de la formación docente y la condición humana. Vol. 24/N°43/Enero-Junio 2014, p.p. 102-115.
- Alastre, Violerva. Visión epistemológica de las ciencias formales - Matemática. Vol. 21 / N° 37 / Enero-Junio 2011, pp. 107-113.
- Alastre, Violerva y Grand, Petra. La incertidumbre social desde la Educación Matemática. Vol. 23 /N°41/Enero-Junio 2013, p.p. 163-170.
- Álvarez, José y Pérez, Belkis. Acreditación y calidad universitaria. Vol. 24/N°44/Julio- Diciembre 2014, p.p. 114-124.
- Arana, Aracelis y Moreno, Carmen. Consideraciones en torno a la evaluación, en el marco del enfoque constructivista. Año 5 / Vol. 1 / N° 25 / Enero-Junio 2005, pp. 63-85.
- Areba, Ana. La Revitalización del Currículo como una vía para la Transformación de la Educación Superior. Año 6 / Vol. 2 / N° 28 / Julio-Diciembre, 2006, pp. 87-94.
- Arcila, María Cristina. Criterios Fundamentales para el diseño y análisis de la Articulación Curricular. Año 15 / Vol. 25 / N° 45, Enero-Junio 2015, pp. 85-96.
- Ascanio, Rafael. Creencias sobre la Matemática en el ámbito escolar venezolano. Año 5 / Vol. 1 / N° 25 / Enero-Junio 2005, pp. 101-112.
- Avendaño, Karina. Historia de Vida de Ángel travieso: Perspectiva de la Indigencia. Año 15 / Vol. 25 / N° 45, Enero-Junio 2015, pp. 97-108.
- Barbera, Gerardo. La ética de la racionalidad. Año 1 / N° 18 / 2001, pp. 51-70. Bello González, Julio. El informe científico: consideraciones generales para su elaboración y publicación. Vol. 19 / N° 34 / Julio-Diciembre 2009, pp. 175-188.
- Barroeta, Claudia. La lectura como herramienta de transformación social. Un tema esencial para la agenda de las políticas públicas en Venezuela y América Latina. Vol. 24/N°44/ Julio- Diciembre 2014, p.p. 81-91.
- Bastidas, Gilberto y Hernández Rafael. Actitud de Estudiantes de Ingeniería Química ante la enseñanza de cinética y diseño de Reactores a través de Mapas conceptuales. Año 15 / Vol. 25 / N° 46, Julio-diciembre 2015, pp. 129-137.
- Britapaz, Lismey y Orfila, Rosmel. Evaluación de niños obesos en el área de Educación Físi-

- ca, Deporte y Recreación del subsistema de Educación Primaria Bolivariana. Vol. 22 / N° 40 / Julio- Diciembre 2012, pp. 111-1125.
- Bolívar, Gladys Maritza. La Ironía: Recursos Discursivo y Cognitivo. Año 15 / Vol. 25 / N° 45, Enero-Junio 2015, pp. 64-74.
- Bordones, Merlina. Educación Musical en Venezuela. Vol. 23/ N°41 / Enero-Junio 2013, p.p. 119-132.
- Cabero, Almenara, Julio. Nuevos desafíos para las universidades: la incorporación de las tecnologías de la información y Comunicación. Año 2006 / Vol. 1 / N° 27 / Enero-Junio, pp. 135-177.
- Castellanos, Raymi. La educación como estructura de acogida: su crisis y su función. Reflexiones de Lluís Duch. Vol. 24/N°43/Enero-Junio 2014, p.p. 152-166.
- Castillo Verano, Manuel. Redacción de artículos de opinión: propuesta didáctica fundamentada en una superestructura argumentativa. Año 3 / Vol. 2 / N° 22 / Julio-Diciembre 2003, pp. 127-143.
- Camacho Iris de Arao. La evaluación constructivista contribuye a marcar la dirección en el proceso educativo. Vol. 1 / N° 32 / Julio-Diciembre 2008, pp. 136-142.
- Camacho, Mary Carmen. La educación física en el nuevo diseño curricular. Vol. 24/N°44/ Julio- Diciembre 2014, p.p. 162-172.
- Campos, O. Araque, W. Una mirada al rol de gerente o promotor social del estudiante de Práctica Profesional I. Vol. 20 / N° 36 / Julio-Diciembre 2010, pp. 209-225.
- Cañizalez, J. Las prácticas docentes: Una oportunidad para la reflexión y la acción. Vol. 20 / N° 36 / Julio-Diciembre 2010, pp. 169-189.
- Casamayor, C. Importancia de la formación de emprendedores en Educación Superior. Vol. 21 / N° 37 / Enero-Junio 2011, pp. 15-25.
- Cazorla de Reyes, María V. Principios básicos de la alimentación y su incidencia en la educación. Año 1 / N° 17 / 2001, pp. 155-171.
- Cazorla de Reyes, María V. Revoluciones alimentarias y educación. Año 2/ N° 19 / 2002, pp. 123-135.
- Chacón, Omaira. Visión Polifónica de la Autonomía Universitaria. Vol. 23/ N°41 /Enero-Junio 2013, p.p. 107-118.
- Chirinos, Sherline. Baudelaire y Nietzsche dos expresiones del nihilismo. Año 6 / Vol. 2 / N° 28 / Julio-Diciembre 2006, pp. 119-132.
- Chourio, Natalia. Globalización y sociedad del conocimiento: la educación superior en el siglo XXI. Vol. 24/N°44/Julio- Diciembre 2014, p.p. 191-205.
- Colasante, Nadia. Museo de arte de la Universidad de Carabobo: aproximaciones contextuales del plan de gestión patrimonial universitario. Vol. 24/N°44/Julio- Diciembre 2014, p.p. 173-190.
- Corral Y. Diseño de cuestionarios para recolección de datos. Vol. 20 / N° 36 / Julio-Diciembre 2010, pp. 136-151.

- Delgado, Aura Adriana. En Torno a la Modernidad y la Postmodernidad. Año 6 / Vol. 2 / N° 28 / Julio-Diciembre 2006, pp. 95-103.
- Delgado, Coral. Técnicas de mediación cultural en los procesos de educación en el museo: dinámica entre el público y las colecciones. Vol. 24/N°44/Julio- Diciembre 2014, p.p. 63-80.
- Del Canto, Ero. Investigación y métodos cualitativos: un abordaje teórico desde un nuevo paradigma. Vol. 22 / N° 40 / Julio- Diciembre 2012, pp. 181-199.
- Díaz, José Antonio. Morín. Antropología compleja. Vol. 19 / N° 34 / Julio- Diciembre 2009, pp. 221-241.
- Dirinó, Lesvia. Calidad de Conciencia. Una conjunción Bio-Educativa por la formación social del individuo. Vol. 23/N°41/Enero-Junio 2013, p.p. 69-75.
- Dugarte de Villegas, Ada. La Orientación ante la Promoción de la Salud Emocional. Año 2007 / Vol. 1 / N° 29 / Enero-Junio 2007, pp. 191-201.
- Esté de Villarroel, María Esther. Comunicación e incomunicación: un dilema en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Año 4 / Vol. 2/ N° 24, Julio-Diciembre 2004, pp. 131-148.
- Franco, Ginoid. Cultura de Paz en la Formación de Lideres Escolares. Vol. 23/ N°41/Enero-Junio 2013, p.p. 99- 106.
- Franco Sánchez, Ginoid Nazareth. Actuación del Defensor Escolar en la Protección del Niño, Niña y Adolescente. Año 15 / Vol. 25 / N° 46, Julio-diciembre 2015, pp. 94-103.
- Frassato, Luigi. Francisco Isnardi en las etapas iniciales de la independencia de Venezuela. Año 2 / N° 19 / 2002, pp. 107-121.
- García, Radhis. El docente como modelo en la educación en valores. Vol. 24/N°44/Julio- Diciembre 2014, p.p. 206-228.
- Gavari Starkie, Elisa. El Papel de la Política Educativa Europea en la Formación de los Ciudadanos Europeos. Año 6 / Vol. 2 / N° 28/ Julio-Diciembre 2006, pp. 105-118.
- Granadillo, Carlos. El lenguaje en el Discurso Oral y el Discurso Escrito. Una Visión Postmoderna. Año 15 / Vol. 25 / N° 45, Enero-Junio 2015, pp. 109-119.
- Goncalves, Nolberto; José Alonso. Una aproximación de la innovación educativa desde la formación tecnológica del profesor. Vol. 19 / N° 34 / Julio-Diciembre 2009, pp. 205-220.
- González, P. Conocer Homo moho. Vol. 21 / N° 38 / Julio-Diciembre 2011, pp. 198-210.
- Guanchez, Sergio. Integración de contenidos como estrategia motivadora para la comprensión de la lectura en inglés en la Facultad de Ciencias de la Educación de la UC. Año 15 / Vol. 25 / N° 46, Julio-diciembre 2015, pp. 60-70.
- Guevara, Lilian. Reflexiones sobre una Propuesta en Educación para la Paz desde una Visión Humanista. Año 2007 / Vol. 1 / N° 29 / Enero-Junio 2007, pp. 202-216.
- Guevara Pérez, Edilberto. Interrelación entre Pregrado y Postgrado e Investigación en las instituciones de Educación Superior. Año 5 / Vol. 1 / N° 25 / Enero-Junio 2005, pp. 87-99.
- Guevara, Edilberto y Jessy Divo de Romero. Visión panorámica del proceso histórico de la educación. Vol. 19 / N° 33 / Enero-Junio 2009, pp. 119-138.

- Guillén, Maribel. Lo multiperspectivo del objetivo: infinitivo para la acción. Vol. 19 / N° 33 / Enero-Junio 2009, pp. 139-152.
- Guzmán, Radames. El ocaso de la objetividad en la investigación científica. Vol. 19 / N° 33 / Enero-Junio 2009, pp. 201-211.
- Hernández, C. La teoría biológica del conocimiento en el marco del proceso educativo venezolano. Vol. 21 / N° 37 / Enero-Junio 2011, pp. 114-133.
- Hernández, Mildred. Consideraciones previas para la elaboración de un plan de aprendizaje social. Año 6 Vol. 2 / N° 28 / Julio-Diciembre 2006, pp. 133-150.
- Hernández, Nereyda. Sánchez Manuel. Divergencias y convergencias en la teoría fundamentada (Método comparativo continuo). Vol. 1 / N° 32 / Julio-Diciembre 2008, pp. 123-135.
- Hernández, Nereyda; Morales, Milton y Rodríguez, Israel. Modelo de acción para el desarrollo de habilidades profesionales en actividades deportivas-recreativas comunitarias organizadas desde la Universidad. Vol. 22 / N° 40 / Julio- Diciembre 2012, pp. 148-158.
- Hernández, Frank. Análisis del Proceso Intercultural de la Géneros Musicales Caribeños y su Incidencia en la Educación Musical. Año 15 / Vol. 25 / N° 45, Enero-Junio 2015, pp. 75-84.
- Hidalgo, Hedly. La lengua: una perspectiva social. Vol. 1 / N° 32 / Julio- Diciembre 2008, pp. 174-191.
- Illas, Wilfredo. Fundamentos epistémicos desde el hacer-ser del educador de adultos. Vol. 22 / N° 40 / Julio- Diciembre 2012, pp. 159-180.
- Illas, Wilfredo. Aproximación a los procesos educativos del adulto: pistas para caracterizar el perfil del educador de adultos. Vol. 23 /N°42 / Julio-Diciembre 2013, p.p. 127-146.
- Illas, Wilfredo. Análisis de los referentes contextuales que sustentan la promoción de la literatura local-regional como ámbito propicio para el desarrollo de la competencia literaria. Vol. 24/N°44/Julio- Diciembre 2014, p.p. 92-113.
- Jiménez, R. Anzola, D. Referente conceptual y operativo para la estructuración de líneas de investigación. Vol. 20 / N° 36 Julio-Diciembre 2010, pp. 226-246.
- Liccioni, Edith y de Smith, Yamilet. Notas sobre transdisciplinariedad y pensamiento complejo. Año 1 / N° 17 / 2001, pp. 57-67.
- Liccioni Edith y Luisa Soto. Psicopedagogía de las emociones. Año 3 / Vol. 2 / N° 22 / Julio-Diciembre 2003, pp. 175-184.
- Lessire, Omaira. Las Políticas Socio-Educativa, Calida de Vida y la Orientación en el Contexto del Desarrollo Humano. Año 2007 / Vol. 1 /N° 29 / Enero-Junio 2007, pp. 179-190.
- Lessire, Omaira y González, Julio. Formación en orientación en América latina: realidades y desafíos. Vol. 1 / N° 32 / Julio-Diciembre 2008, pp.160-173.
- López, José. Aprendizaje de la Matemática. Una Experiencia Didáctica desde la Docencia Universitaria. Vol. 23/N°41/Enero-Junio 2013, p.p. 133-146.
- López, M. Seguimiento al proceso de enseñanza de la lengua. Supuestos curriculares sustentados en un enfoque con principios de praxis humanística y de integralidad. Vol. 22

/ N° 39 / Enero-Junio 2012, pp. 207-227.

Machado, Franklin y Gómez, Wilma. Hacia la Epistemología de la explicación estadística. Año 5 / Vol. 2 / N° 26 / Julio-Diciembre 2005, pp. 213-224.

Manzano, Juan Luis y Alonso Hernández, José Gregorio. Criterios para el Uso del Correo Electrónico en Procesos de Medicación del Aprendizaje. Año 15 / Vol. 25 / N° 46, Julio-diciembre 2015, pp. 49-59.

Marcano Suárez, Arelis del Valle. Antecedentes pedagógicos del uso de la tecnología multimedia en la educación. Año 5 / Vol. 2 / N° 26 / Julio-Diciembre 2005, pp. 155-170.

Márquez, Luz Marina. Modo de desarrollo informacional. Año 3 / Vol. 2 / N° 22 / Julio-Diciembre 2003, pp. 145-153.

Marvez, José. El cognitivismo y una educación matemática para la inclusión. Vol. 19 / N° 33 / Enero-Junio 2009, pp. 153-168.

Mayorga, Liliana. Organizaciones matemáticas en el libro de texto. Un estudio en el contenido de función lineal en el tercer año de educación media venezolana. Vol. 23 / N°42 / Julio-Diciembre 2013, p.p. 69-82.

Mayz, Cruz y Ramírez, Evis. Visión compleja de los mitos de creación: complementariedad de los opuestos y acto creativo. Vol. 23 / N°42 / Julio-Diciembre 2013, p.p. 170-183.

Medina, Elsy. Normas de interacción para evaluar interfaz de Software Educativo. Una aproximación interpretativa desde la visión piagetiana y las perspectivas de la pedagogía, la literatura y la expresión escrita. Vol. 1 / N° 32 / Julio-Diciembre 2008, pp. 101-122.

Mendoza, Semiramis. Cultura del aprendizaje universitario. Vol. 24/N°43/Enero-Junio 2014, p.p. 167-186.

Mérida, Marco Tulio. La historia compleja y un intento de interpretación del pensamiento de Edgar Morín. Año 5 / Vol. 1 / N° 25 / Enero-Junio 2005, pp. 129-144.

Mogollón, Amada. Producción científica del investigador. Vol. 19 / N° 33 /Enero-Junio 2009, pp. 183-200.

Mogollón de González, Amada. Éxito del tutor universitario. Año 2006 / Vol.1 / N° 27 / Enero-Junio, pp. 109-122.

Morales, José. La Educación Superior Venezolana, un enfoque estratégico para su transformación desde la cultura organizacional. Vol. 22 / N° 40 / Julio- Diciembre 2012, pp. 126-147.

Narea, María. La nueva poesía venezolana... vista desde la periferia. Año 4 / Vol. 2/ N° 24, Julio-Diciembre 2004, pp. 149-155.

Noguera, Melba. El Componente histórico-cultural del inglés en la capacitación del docente en ejercicio. Vol. 23/N°41/Enero-Junio 2013, p.p. 57-68.

Noriega Rodríguez Yhajaira; Ana María Rigual Ochoa. El proyecto educativo nacional venezolano: Un análisis del discurso teórico desde la perspectiva hebermasiana. Vol. 19 / N° 34 / Julio-Diciembre 2009, pp. 189-204.

Ochoa de Rigüal, Nilda y Rodríguez Noguera, Yajaira. La teoría de la acción reflexiva: algo para flexionar mientras se acciona. Año 5 / Vol. 2 / N° 26/ Julio-Diciembre 2005, pp.

- Ortiz, José y Mora, Angela. Formación de profesores de matemáticas y la modelización en ambientes tecnológicos. Vol. 22 / N° 39 / Enero-Junio 2012, pp. 183-206.
- Oviedo, Melba y Villegas, Solveig. La adecuación como propiedad textual en los órdenes del discurso que configuran el texto Lengua y Literatura (1982) de los autores Peña y Yépez para el primer año de educación media, diversificada y profesional. Vol. 24/ N°43/Enero-Junio 2014, p.p. 15-24.
- Paiva, Andrews y Sanabria, Hilda. La inteligencia emocional: una vía para el autoconocimiento personal y sus beneficios. Año 3 / Vol. 2 / N° 22 / Julio-Diciembre 2003, pp. 155-174.
- Páez, Haydée; Arreaza, Evelyn y Vizcaya, Willdea. Curriculum: ¿un ciclo recurrente? Vol. 1 / N° 32 / Julio-Diciembre 2008, pp. 192-209.
- Pardo, Taberneiro Rosa. La evaluación de los aprendizajes en ambientes virtuales. Vol. 19 / N° 34 / Julio-Diciembre 2009, pp. 156-174.
- Parra, Gabriel Diversidad Paradigmática, Anclaje Gnoseológicos y Discursividad, en la elaboración de Tesis Doctorales. Año 15 / Vol. 25 / N° 45, Enero-Junio 2015, pp. 31-42.
- Pérez, María Coromoto. Creatividad del docente en la mediación pedagógica de la educación estética. Vol. 24/N°43/Enero-Junio 2014, p.p. 139-151.
- Pinto, N. Sanabria, M. La investigación educativa en la formación integral del futuro educador. Vol. 20 / N° 36 / Julio-Diciembre 2010, pp. 190-208.
- Pita, Roger. El Proceso de Expansión de las escuelas públicas de Primeras letras en Venezuela Durante el Periodo de la gran Colombia. Año 15 / Vol. 25 / N° 45, Enero-Junio 2015, pp. 43-63 .
- Polanco B., Yanett. La epistemología de la complejidad como recurso para la Educación. Año 2006 / Vol. 1 / N° 27 / Enero-Junio, pp. 179-188.
- Puerta, Jesús. Consecuencias de la Historia de las Ciencias. Vol. 19 / N° 34 / Julio-Diciembre 2009, pp. 144-155.
- Puerta, Jesús. El Mesianismo tras el Materialismo Histórico. Vol. 23 / N°41 / Enero-Junio 2013, p.p. 76-98.
- Ramos, Eithell. Estado docente: la sociedad educativa, humanística productiva y constructora del conocimiento. Año 1 / N° 17 / 2001, pp. 37-55.
- Riera de Montero, Eddy. Perspectivas curriculares en América Latina. Año 4 / Vol. 1 / N° 23 / Enero-Junio 2004, pp. 193-204.
- Rodríguez, Alejandro. Prevención integral de las drogodependencias: una mirada de lo informativo a lo emocional. Vol. 24/N°43/Enero-Junio 2014, p.p. 74-101.
- Rodríguez Jiménez, Miguel. Educación en gerencia, una forma de enfrentar las actitudes antigerenciales. Año 1 / N° 17 / 2001, pp. 113-124.
- Rodríguez Jiménez, Miguel. La otra perspectiva de reforma universitaria en Venezuela. Año 3 / Vol. 2 / N° 22 / Julio-Diciembre 2003, pp. 119-124.
- Rodríguez, S. Postmodernidad, valores y educación. Vol. 22 / N° 39 / Enero- Junio 2012,

pp. 170-182.

Rojas Rebeca Aida. Cognición y aprendizaje. Vol. 1 / N° 32 / Julio-Diciembre2008, pp. 143-159.

Romero, Trina. Enfoque Literario de la Enfermedad a través del tiempo en varios autores. Año 15 / Vol. 25 / N° 46, Julio-diciembre 2015, pp. 118-228.

Saavedra, Esther. Genealogía del saber –formación. Vol. 23 /N°42 / Julio-Diciembre 2013, p.p. 110-126.

Salazar, Sandra. Del lenguaje en la investigación. Vol. 23 /N°42 / Julio-Diciembre 2013, p.p. 97-109

Sanabria, Hilda. Momentos históricos significativos del proceso de elección en Educación Superior. Año 5 / Vol. 2 / N° 26 / Julio-Diciembre 2005, pp. 191-211.

Sánchez, J. Salmasi, N. Dispositivos tecnológicos y subjetividad en el contexto pedagógico. Vol. 21 / N° 37 / Enero-Junio 2011, pp. 55-71.

Segura, Éldira Maritza. Competencias personales del docente. Año 5 / Vol. 2 / N° 26 / Julio-Diciembre 2005, pp. 171-190.

Severían, Neyda, y Hurtado, Lin. Psicología de la Gestalt Relacionada al Aprendizaje, Comprensión y Utilización de las Normas y técnicas del dibujo de ingeniería de la Universidad de Carabobo. Año 15 / Vol. 25 / N° 46, Julio-diciembre 2015, pp. 83-93.

Sierra, Luis. El arte: una actividad instauradora, ¿vitrina de la historia? Vol. 24/N°44/Julio-Diciembre 2014, p.p. 125-144.

Smith Ibarra, Rolando. Crisis de Simultaneidad en Relación Educación trabajo. Año 15 / Vol. 25 / N° 45, Enero-Junio 2015, pp. 15-30.

Soto, Luisa y Guzmán, Eogracia. Contenidos actitudinales en Educación Superior. Razón, pertinencia y evaluación. Año 3 / Vol. 2 / N° 22 / Julio-Diciembre 2003, pp. 103-118.

Suárez De Bianchi, María C. El rey de las ratas: una experiencia metaficcional de Ednodio Quintero. Vol. 24/N°43/Enero-Junio 2014, p.p. 116-138.

Suárez, Nery. La web 2.0 un salto cualitativo del aprendizaje tradicional al aprendizaje digital. Vol. 23 /N°42 / Julio-Diciembre 2013, p.p. 83-96.

Talavera Marlene, Trestini María L. y Arelis Marciano. Educación ambiental afectiva. Una propuesta de educación ambiental para la formación de la conciencia ecológica. Año 2007 / Vol. 1 / N° 30 / Julio-Diciembre, pp. 72-86.

Taberneiro, Rosa. Empoderamiento de la Evaluación en el Aprendizaje Autónomo. Año 15 / Vol. 25 / N° 46, Julio-diciembre 2015, pp. 71-82.

Tonos, R. Flores M. Perdomo, B. Analfabetismo tecnológico y tecnofobia en los docentes venezolanos. Una mirada crítica. Vol. 21 / N° 37 / Enero- Junio 2011, pp. 26-42.

Torres, Y. Aproximación teórica desde una perspectiva constructivista sistémica en la educación venezolana. Vol. 21 / N° 38 / Julio-Diciembre 2011, pp. 211-233.

Torres Mago, M. Borjas, C. Responsabilidad Social y universidad: una visión general. Vol. 21 / N° 37 / Enero-Junio 2011, pp. 91-106.

- Torrealba, Rafael. La producción del conocimiento y el pensamiento complejo. Vol. 19 / N° 33 / Enero-Junio 2009, pp. 169-182.
- Tovar, Zulay. Hacia los Avatares del Sujeto que se Encuentra entre el "Deber Ser "de lo Educativo y el "SER" del Psicoanálisis. Año 15 / Vol. 25 / N° 46, Julio-diciembre 2015, pp. 104-117.
- Téllez, Pedro. Genealogía de la Bioética. Año 1 / N° 17 / 2001, pp. 187-200.
- Vásquez, Nora; Couto María D. y Joyce Esser. Antropología médica: una necesidad hacia una mayor humanización en la odontología. Año 2007/ Vol. 1 / N° 30 / Julio-Diciembre, pp. 87-102.
- Vivas, Arelis. Desvelando el régimen de producción de verdad en el discurso del mercadeo. Vol. 1 / N° 32 / Julio-Diciembre 2008, pp. 82-100.
- Ybarra M., Jaime A. Numerario Circulante en Montalbán de Carabobo en el siglo XIX. Año 5 / Vol. 1 / N° 25 / Enero-Junio 2005, pp. 145-159.
- Yépez, M. Aproximación a la comprensión del aprendizaje. Vol. 21 / N° 37/ Enero-Junio 2011, pp. 43-54.
- Zavala, Marbella y. Ramos C., María G. Prevención VIH-Sida y Valores Vitales. Año 4 / Vol. 1 / N° 23 / Enero-Junio 2004, pp. 205-222.

## V.- ENSAYO

- Arenas, Ana Karina. Adaptaciones curriculares: igualdad de oportunidades para los niños y niñas con necesidades educativas especiales. Vol. 24/N°43/Enero-Junio 2014, p.p. 222-241.
- Arias, Daisy. Estrategias facilitadoras de la creatividad en pro del docente; hacia la búsqueda de la educación del siglo XXI. Año 6 / Vol. 2 / N ° 28/ Julio-Diciembre 2006, pp. 185-204.
- Albers, Isabel y Noguera, Mª Eugenia. Factores psicosociales que generan la violencia. Año 3 / N° 21 / 2003, pp. 211-215.
- Alezones P., Jeannette. El trabajo en equipo: una propuesta para la cooperación en educación. Año 4 / Vol. 1 / N° 23 / Enero-Junio 2004, pp. 181-191.
- Alezones, Jeanette, Borges, Maira y Noguera, María. La creatividad en la educación infantil. Desafíos del docente. Vol. 24/N°43/Enero-Junio 2014, p.p. 266-277.
- Amoretti, Marelis Loreto. El personaje inacabado (Un acercamiento a la concepción del héroe en Miajil Bajtin). Vol. 1 / N° 32 / Julio-Diciembre 2008, pp. 221-231.
- Amaya, R. y Amaya, Z. La formación docente; Reto para la incorporación de las TIC en la enseñanza. Vol. 20 / N° 36 / Julio-Diciembre 2010, pp. 247-260.
- Amaya, R. y Amaya, Z. ciencias sociales en América Latina, una aproximación desde la visión de Francisco López Segrera. Vol. 24/N°43/Enero-Junio 2014, p.p. 255-265.
- Archila, C. Tendencias de las TIC y su influencia en la enseñanza en la educación primaria. Vol. 22 / N° 39 / Enero-Junio 2012, pp. 255-274.



- Aramburu, Olson. Innovación y creatividad del docente valor esencial en la deconstrucción de su praxis. Vol. 23/Nº42/Julio-Diciembre 2013, p.p. 196-217.
- Barbera, Gerardo. Aproximaciones al problema del sentido de la vida. Año 1 / Nº 17 / 2001, pp. 173-185.
- Barbera, Gerardo. El hombre como relación: una opción antropológica (fundamento filosófico para una investigación). Año 4 / Vol. 2 / Nº 24, Julio-Diciembre 2004, pp. 157-164.
- Barbera, Gerardo. Sobre el concepto y la importancia de la Filosofía. Año 5 / Vol. 2 / Nº 26 / Julio-Diciembre 2005, pp. 235-250.
- Barbera, Gerardo. El Problema de la Muerte como Dimensión Antropológica Según el pensamiento de Edgar Morin). Año 6 / Vol. 2 / Nº 28 / Julio-Diciembre 2006, pp. 205-225.
- Barbera, Gerardo. Fundamentos de la "Educación en Valores" en la obra de María Guadalupe Ramos. Año 2007 / Vol. 1 / Nº 29 / Enero-Junio 2007, pp. 231-242.
- Barmasksov, Marcel. La falsa pobreza confundida con el facilismo para evadir la obligación al trabajo. Vol. 22 / Nº 39 / Enero-Junio 2012, pp. 228-236.
- Bravo, Kelly D. Prolegómenos cognitivos hacia la enseñanza aprendizaje de la física. Vol. 23 / Nº42 / Julio-Diciembre 2013, p.p. 184-195.
- Cáceres Torres, Orlando. Perfil de la persona creativa. Año 2006 / Vol. 1 / Nº 27 / Enero-Junio, pp. 237-260.
- Campbell, Yilmar. Geografías traviesas: una propuesta lúdica para el disfrute estético de la lectura en el aula. Año 2 / Nº 19 / 2002, pp. 185-202.
- Campbell, Yilmar. La organización textual como estrategia de comprensión discursiva. Año 3 / Vol. 2 / Nº 22 / Julio-Diciembre 2003, pp. 199-211.
- Cochiarella, Carlos. Epistemología y abordaje metódico en la investigación educativa. Una relacionalidad desde la complejidad social. Vol. 24/Nº44/Julio- Diciembre 2014, p.p. 266-278.
- Corral, Yadira. Validez y confiabilidad de los instrumentos para la recolección de datos. Vol. 19 / Nº 33 / Enero-Junio 2009, pp. 228-247.
- Corral, Yadira, Corral, Itzama y Franco Corral, Angi. Procedimientos de Muestreo. Año 15 / Vol. 25 / Nº 46, Julio-diciembre 2015, pp. 151-167.
- Correa Feo, Anamaría. Grafología Histórica: Análisis de José Tadeo Monagas. Año 2006 / Vol. 1 / Nº 27 / Enero-Junio, pp. 201-216.
- Curiel, Mildred. Un compendio sobre el estudio de las representaciones sociales. Vol. 22 / Nº 39 / Enero-Junio 2012, pp. 237-254.
- Chirinos, Orlando José. Roberto Arlt: Uno de los olvidados. Vol. 1 / Nº 32 /Julio-Diciembre 2008, pp. 232-246.
- Dávila, O. Argumentación crítica del humanismo tecnológico desde la perspectiva universal de José Luis Molinuevo. Vol. 21 / Nº 38 / Julio- Diciembre 2011, pp. 234-246.
- Díaz, José. Wittgenstein: Filosofía Terapéutica. Año 2007 / Vol. 1 / Nº 29 /Enero-Junio 2007, pp. 156-165.

- Durant de Carrillo, Marilin. Creatividad, innovación y cambio educativo. Año 4 / Vol. 2/ N° 24 / Julio-Diciembre 2004, pp. 205-225.
- Farías A., Christian R. El diálogo de los discursos y el dilema en la identidad de América. Año 4 / Vol. 2 / N° 24 / Julio-Diciembre 2004, pp. 179-189.
- Falcón, Isabel. El Arte fotográfico como recurso para un modo diverso de conocer. Vol. 23/ N°41/Enero-Junio 2013, p.p. 171-188.
- Franco, Wilfredo. Tutorial web. Herramienta de apoyo al desempeño docente en la enseñanza del software libre. Vol. 23 /N°42 / Julio-Diciembre 2013, p.p. 147-156.
- Fernández Colón, Gustavo. La dramatización del pensamiento de Briceño Guerrero. Año 4 / Vol. 2 / N° 24 / Julio-Diciembre 2004, pp. 165-177.
- Ferreira de Bravo, María Adilia. Episteme de la geometría derivado de la enseñanza a través de los entornos inteligentes y las redes de información. Vol. 23 /N°42 / Julio-Diciembre 2013, p.p. 218-232.
- Ferreira de Bravo, María Adilia. Mutatis Mutandis en el Método desde René Descartes hasta la perspectiva de Edgar Morin. Año 15 / Vol. 25 / N° 45, Enero-Junio 2015, pp. 130-140.
- Giménez, Emir y Villarreal, Jesús. Pensando desde los obstáculos del método. Vol. 22 / N° 40 / Julio- Diciembre 2012, pp. 236-251.
- González de Rojas, Tibaire y González Lobeto, José Enrique. Una aproximación psicodinámica al genio creador de Leonardo Da Vinci. Año 4 / Vol. 1 / N° 23/Enero-Junio 2004, pp. 161-179.
- González, A. Los textos ficcionales como mundos posibles. Año 2 / N° 20/ 2002, pp. 229-230.
- González, M. Sosa, G. Bases para una propuesta de formación a nivel doctoral en salud desde una perspectiva compleja. Vol. 21 / N° 37 /Enero-Junio 2011, pp. 151-170.
- González, María Cristina y Delgado de Smith, Yamile. Co-educación: una vía para lograr construcción de ciudadanía desde los espacios universitarios. Reflexiones para el debate. Vol. 24/N°44/Julio- Diciembre 2014, p.p. 279-293.
- Guanipa, M. Investigación educativa y el desarrollo humano en el contexto de la globalización. Vol. 21 / N° 37 / Enero-Junio 2011, pp. 134-150.
- Gudiño, D. Conductismo y cognocitivismo: dos entramados psicológicos de aprendizaje del siglo XXI. Vol. 21 / N° 38 / Julio-Diciembre 2011, pp.303-315.
- Hidalgo, Luisa Rojas. Multiculturalidad, valores sociales y orientación: aportes para la reflexión. Vol. 1 / N° 32 / Julio-Diciembre 2008, pp. 247-258.
- Hidalgo, Heddy. Reflexiones sobre el pensamiento de Morín: conocimiento, complejidad e imperativos de el método. Vol. 24/N°44/Julio- Diciembre 2014, p.p. 247-265.
- Jiménez O., Rocío. De la modernidad a la postmodernidad: el tránsito necesario. Año 3 / Vol. 2 / N° 22 / Julio-Diciembre 2003, pp. 213-224.
- Jiménez, Rocío. La palabra, la metáfora y la resemantización del discurso científico. Vol. 22 / N° 40 / Julio- Diciembre 2012, pp. 212-223.

- La Rosa, Cleidy. Perspectiva de la Motivación en Estudiantes Universitarios. Año 15 / Vol. 25 / N° 46, Julio-diciembre 2015, pp. 197-213.
- León, F. El personalismo como filosofía de la educación. Vol. 21 / N° 38 / Julio-Diciembre 2011, pp. 275-290.
- Luna, Karina. Democracia, comunicación e intercambio desigual. Vol.21/ N° 38/ Julio-Diciembre 2011. pp. 247-258.
- Luna, Enrique Pérez y Alfonso Norys. Investigación, subjetividad y transdisciplina. Vol. 19 / N° 33 / Enero-Junio 2009, pp. 212-227.
- Marcano, José. Cooperativismo, Educación y Ciudadanía. Año 6 / Vol. 2 / N° 28 / Julio Diciembre 2006, pp. 151-166.
- March Rodríguez, Trina. La inteligencia Cultural del Ingeniero y el gran Arco en el pensamiento de Michael Carrithers. Año 15 / Vol. 25 / N° 45, Enero-Junio 2015, pp. 141-152.
- Meléndez, Raúl. Estructura Institucional y Jurídica Colonial Española en América: Montaje. Vol. 23/N°41/Enero-Junio 2013, p.p. 189-202.
- Mogollón, Amada. Triada de supervisión educativa: antopoeisis, calidad y competencia. Vol. 21 / N° 38 / Julio-Diciembre 2011, pp. 295-302.
- Mogollón, Amada. Componentes Estructurales de la Tesis Doctoral. Año 15 / Vol. 25 / N° 46, Julio-diciembre 2015, pp. 138-150.
- Mogollón, Amada. Trabajo Especial de Grado vinculado al Conocimiento. Vol. 23/N°41/Enero-Junio 2013, p.p. 147-162.
- Mogollón de González, Amada. Formación del Investigador Universitario. Año 2007 / Vol. 1 / N° 29 / Enero-Junio 2007, pp. 217-230.
- Narea, María. La representación bolivariana en El General en su laberinto de Gabriel García Márquez. Año 2 / N° 19 / 2002, pp. 161-183.
- Oliveros, Solangel. Enfoque gnoseológico en la enseñanza y aprendizaje de la física a nivel de la educación universitaria. Vol. 23 /N°42 / Julio-Diciembre 2013, p.p. 157-169.
- Osabarríos, María Optimista Visión de Calidad: Una Propuesta de Cambio Centrada en la Educación para el Trabajo. Año 15 / Vol. 25 / N° 46, Julio-diciembre 2015, pp. 179-196 .
- Patacón, Miguel. Alternancia y Autonomía en el contexto Universitario. Vol.19 / N° 33 / Enero-Junio 2009, pp. 248-257.
- Patacón, M. Pensamiento político y educación en América Latina visto desde la filosofía antropológica. Vol. 20 / N° 36 / Julio-Diciembre 2010, pp. 26-275.
- Piña, José. Lo práctico y lo teórico en términos lingüísticos-conceptuales en el campo filosófico del derecho y la moral. Año 15 / Vol. 25 / N° 46, Julio-diciembre 2015, pp. 168-178 .
- Polanco B., Yanett. La Universidad venezolana y la formación de investigadores. Año 3 / Vol. 2 / N° 22 / Julio-Diciembre 2003, pp. 195-198.
- Reyes, Omar. Epistemología de la Metamedicina del Deporte. Reflexiones y Perspectivas. Año 6 / Vol. 2 / N° 28 / Julio-Diciembre 2006, pp. 167-184.

- Reyes, Saydith. Legislación indiana y gaditana: dos versiones en la evolución del derecho colonial español. Constitución y descomposición de un imperio. Vol. 22 / N° 40 / Julio-Diciembre 2012, pp. 200-211.
- Ramos, Sergio. Valores Primordiales que se Transmiten mediante la Educación Musical Moderna. Año 15 / Vol. 25 / N° 45, Enero-Junio 2015, pp. 153-163 .
- Rivas, Magda. Afectividad y emociones en el docente de Educación Física. Vol. 24/N°44/ Julio- Diciembre 2014, p.p. 229-246.
- Rodríguez Noriega, Yajaira. La hermenéutica aplicada a la interpretación del texto. El uso de la técnica de contenido. Año 2 / N° 20 / 2002, pp. 143-154.
- Rojas Hidalgo, Luisa. Reflexiones para una Nueva visión de la Orientación. Año 2007 / Vol. 1 / N° 29 / Enero-Junio 2007, pp. 243-252.
- Rubiano Albornoz, Elisabel. Del giro lingüístico al giro pedagógico. Año 5 / Vol. 1 / N° 25. Enero- Junio 2005, pp. 33-45.
- Ruffino, Juan Antonio y Santos, Martha. Identidad semántica del docente universitario en el mundo-de-vida-digital nuevas claves para acceder de la información al conocimiento. Año 15 / Vol. 25 / N° 45, Enero-Junio 2015, pp. 120-129
- Ruiz, J. La participación como introito a la integración de la escuela entorno social. Vol. 21 / N° 38 / Julio-Diciembre 2011, pp. 259-274.
- Salazar, Néyer. Tendencias en la Administración Educativa: Cambios y transformaciones en la gestión de las instituciones educativas. Año 4 /Vol. 2 / N° 24 / Julio-Diciembre 2004, pp. 191-204.
- Sánchez De Franco, Brígida Ginoid. Cuadrantes del componente de la práctica profesional: una redimensión compleja en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo. Vol. 24/N°43/Enero-Junio 2014, p.p. 209-221.
- Silva R., Mary Y. y De Agrela Do N., Bernardete M. Una perspectiva internacional de las TIC en la educación. Vol. 24/N°43/Enero-Junio 2014, p.p. 196-208.
- Toro, Abraham y Marcano, Luzmila. Consideraciones Teórico-Epistemológicas en la obra de Vigotski. Año 5 / Vol. 1 / N° 25 / Enero-Junio 2005, pp. 47-61.
- Toro, Abraham y Marcano, Luzmila. Calidad y Educación Superior. Año 2006/ Vol. 1 / N° 27 / Enero-Junio, pp. 217-236.
- Toro Garrido, Josefina. Educación: Presente y Futuro. Año 2006 / Vol. 1 /N° 27 / Enero-Junio, pp. 189-199.
- Vallejo, Griselda. La revalorización de la alteridad, una alternativa para fortalecer el capital social del estudiante universitario. Vol. 22 / N° 40 / Julio- Diciembre 2012, pp. 224- 235.

## **VI.- LITERATURA. Poesía\*\***

- Betancourt J. José Ramón. Camino-Piropo y Flores. Oración al Dios Padre Creador. Año 1 / N° 18 / 2001, pp. 191-193.
- Betancourt J. José Ramón. Selección de poemas. Año 3 / N° 21 / 2003, pp. 211-215.

- Chourio, Natalia. Luna Menguada. Año 4 / Vol. 2 / N° 24 / Julio-Diciembre 2004, pp. 227-233.
- Farías A., Christian R. Selección de poemas del libro "Contrapáginas" (inédito). Año 2 / N° 19 / 2002, pp. 225-228.
- Fernández Colón, Gustavo. Presentación: Selección de Poemas. Autora: Sobeida Chacón. Año 3 / Vol. 2 / N° 22 / Julio-Diciembre 2003, pp. 225-229.

## **VII.- RESEÑA BIBLIOGRÁFICA**

- Barbera, Gerardo. Reseñas Bibliográficas de los libros: "Conversaciones en el Patio Rectoral" de Ángel Orcajo; "La metáfora en Aristóteles" de Manuel Sánchez y Luisa Pla de Sánchez; "Investigación, Alfarrería y Carpintería" de Agustín Blanco Muñoz; "Reencarnar el espíritu de Bolívar" de J. R. Núñez Tenorio. Año 1 / N° 17 / 2001, pp. 279-282.
- Barbera, Gerardo. Reseñas Bibliográficas de los libros: "Para educar en Valores. Teoría y Práctica" de María Guadalupe Ramos; "Ética y ciudadanía" de Fernando Savater. Año 1 / N° 18 / 2001, pp. 195-207.
- Barbera, Gerardo y Ramos C. María Guadalupe. Reseñas Bibliográficas de los libros: "Primero Lectura de Norma Valero"; "Notas y digresiones" de Rafael Victorino Muñoz; "Enseñanza de la Lengua dentro del contexto sociolingüístico" de Maritza Bolívar; "Ética, Locura y Muerte" de Gerardo Barbera. Año 2 / N° 19 / 2002, pp. 229-233.
- Barbera, Gerardo. Reseñas Bibliográficas de los libros: "Canoabo y sus festividades" de María Narea; "Las olas repetidas" de Natalia Chourio. Año 2 / N° 20 / 2002, pp. 229-230.
- Farías, Christian. La corriente nocturna de Gustavo Fernández: Desencanto y Negación de la Modernidad. Año 6 / Vol. 2 / N° 28 / Julio-Diciembre 2006, pp. 227-232.
- León, Edgar. Libro: "Valores y Autoestima. Conociéndose a sí mismo en un mundo con otros" de María Guadalupe Ramos. Año 4 / Vol. 2 / N° 24 / Julio-Diciembre 2004, pp. 235-237.
- Paiva Cabrera, Andrews José. Edgar Morín y el pensamiento de la complejidad. Año 4 / Vol. 1 / N° 23 / Enero-Junio 2004, pp. 239-253.

## **\*RESUMEN DE EVENTOS ACADÉMICOS**

- Cazorla de Reyes, María y Reyes Guerra, Ariel E. El desafío de la educación médica alternativa y nutricional en el siglo XXI. Año 2 / N° 20 / 2002, pp. 215-228.
- Cerisola P., Milagros. Modelo Integración Global de Realización de Eventos M.I.G.R.E. 2002. Año 2 / N° 20 / 2002, pp. 35-63.
- González, Julio. Informe de eventos: Congreso Mundial de Orientación. Año 1 / N° 17 / 2001, pp. 267-277.

\* Esta Sección desaparece a partir de la Revista N° 21.

\*\* Esta Sección desaparece a partir de la Revista N° 25.

