REVISTA CIENCIAS DE LA EDUCACION

Segunda Etapa Año 2016 -Vol. 27- Nº 47
Enero – Junio Valencia • ISSN: 1316-5917 • PP199002CA66

Autora: Isabel Falcón. Artista plástico. Valencia – Venezuela
Título: El misterio de la festividad Locos de La Vela (2013)
Fotografía digital

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD DE CARABOBO

REVISTA
Ciencias de la Educación

Revista Ciencias de la Educación
Segunda Etapa / Año 2016 / Vol. 27 / No. 47. Valencia, Enero - Junio 2016.
Publicación Semestral

UNIVERSIDAD DE CARABOBO
© FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN.

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

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.

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 FONACIT, cuyo número de registro asignado es: **Reg-2006000004**, y está incluida en los siguientes índices de revistas:

IRESIE. http://www.iisue.unam.mx/
DIALNET: http://www.dialnet.unirioja.es
CREDI OEI: http://www.oei.es/historico/ve14.htm
LATINDEX: www.latindex.org
CLASE: http://dgb.unam.mx/clase.html
DOAJ: http://www.doaj.org/openurl?genre=journal&issn=13165917
SCIELO: http://www2.scielo.org.ve

La Revista Ciencias de la Educación puede ser consultada en la dirección electrónica: http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/

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.

DIRECCIÓN DE LA REVISTA:

Avenida Alejo Zuloaga, Edificio Administrativo de la Facultad de Ciencias de la Educación, Planta Baja. Campus Bárbula, Municipio Naguanagua, Estado Carabobo. Venezuela. Apartado Postal 2005

Telefax: +58 (0241) 6005000-6004000.

Correo electrónico: revistafaceuc@gmail.com

UNIVERSIDAD DE CARABOBO

AUTORIDADES

Jessy Divo de Romero
Rectora

Ulises Rojas
Vicerrector Académico

José Ángel Ferreira
Vicerrector Administrativo

Pablo Aure
Secretario

CONSEJO DE DESARROLLO CIENTÍFICO Y HUMANÍSTICO

AUTORIDADES

Ulises Rojas
Vicerrector Académico UC
Presidente CDCH-UC

Dra. Ana Rita de Lima
Directora Ejecutiva CDCH-UC

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Brígida Ginoid Sánchez de Franco
Decana

María Auxiliadora González
Asistente de la Decana

José Luis García
Asesor de la Decana

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

Marilin Durant
Dirección de Extensión Pedagógica

José Tadeo Morales
Dirección de Estudios para Graduados

Nolberto Goncalves
Dirección de Tecnología e Información

Martha Cecilia Santos
Dirección de la Revista Ciencias de la Educación

Wilfredo Illas
Dirección de la Revista Arjé

AUTORIDADES DE LA REVISTA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACION, UC

Brígida Ginoid Sánchez de Franco
Decana-Presidenta

María Adilia Ferreira
Asistente al Editor-Jefe

Martha Cecilia Santos Martínez
Directora-Editor Jefe

Liliana Mayorga
Asistente al Editor-Jefe

Hilda Pérez
Asesora Jurídica – UC

COMITÉ EDITORIAL

Dra. Alba Caroccio
Universidad Central de Venezuela

Dra. Brígida Ginoid Sánchez de Franco
Dra. Amada Mogollón
Dr. Wilfredo Illas
Dra. Rosa Amaya
Universidad de Carabobo

Dra. Coral Delgado
Dr. Gabriel Parra
Universidad Simón Rodríguez

COMITÉ EDITORIAL INTERNACIONAL

Dra. Adriana Santos. **Universidad Nacional de Colombia, Colombia**
Dr. Gustavo Ángeles. **Universidad de Guadalajara, México**

CORRECTORAS DE EDICIÓN
María Adilia Ferreira
Liliana Mayorga
FACE, Universidad de Carabobo

TRADUCTORA
Dra. Alehem Fernández
FACE, Universidad de Carabobo

APOYO TÉCNICO, DISTRIBUCIÓN Y CANJE
María Adilia Ferreira
Liliana Mayorga
FACE, Universidad de Carabobo

ADMINISTRACIÓN SOFTWARE PLAGIARISM CHECKER X
Carlos Moniz
FACE, Universidad de Carabobo

DIAGRAMACIÓN Y MONTAJE
Francisco Antonio Ponte-Rodríguez
Universidad de Carabobo

Árbitros de esta Edición

Ada Dugarte, Rhadis García, Omaira Timúdez, María Coromoto Pérez, Kelly Bravo, María De Castro, Martha Santos, Stanly Steele, Gabriel Parra, María Domínguez, Rosa Amaya, Alejandro Rodríguez, María Arcila, María Ferreira, Alehem Fernández, Yenedit García, Cristian Farías, Paula Pirella, Wilfredo Illas, Liliana Mayorga, Coral Delgado

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 Nº 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.

TABLA DE CONTENIDO

Págs.

Presentación. ……...……. 9-11

PONENCIA

Del error al aprendizaje, un practicum iterativo
From error to learning, an iterative practicum
Briceño Evans, Milagros Thairy ……..……..... 13- 23

Convivencia y quiebre actual en la sociedad venezolana: comprensión retrospectiva e historia-de-vida
Coexistence and break current in venezuelan society: understanding retrospective and history-of-life
González, Vivian / Leal, Susana ……..……... 24-45

FILUC: vinculación comunidad-universidad
Filuc: community-university link
Tovar, Rosa / Rubiano, Elisabel / Malpica, Trina. ..…….. 46-59

INVESTIGACIÓN

Representaciones sociales de los profesores de secundaria sobre su formación y práctica docente
Social representations of high school teachers on their training and teaching practice
Lozano Andrade, Inés ……...…….. 61-78

Composición escrita de textos académicos desde una visión sociocultural en la formación del estudiante universitario
Academic written texts composition from a sociocultural vision in the formation of college student
Pérez, Glenys …….……..... 79-92

Errores matemáticos en la resolución de problemas de modelización matemática. Caso: estudiantes del primer año de Educación Media
Mathematical errors in mathematical modeling problem solving. Case: students of the first year of middle education
Guerrero, Fabiola ……...……..... 93-113

Ejercicios físicos para jóvenes embarazadas en edad escolar para mejorar su calidad de vida
Physical exercises aimed for pregnant teenagers enrolled in high school institutions: a better life quality
Méndez, Arístides / Rojas, Miryelis ……..... 114-126

Págs.

Modelo educativo sustentado en la tecnología del hipertexto y la transdisciplinariedad con enfoque andragógico para docentes universitarios
Educational model based on the technology of hypertext and transdisciplinarity with an andragogic approach for university teachers
Do Rosario María ……...……. 127-147

Teoría de las múltiples inteligencias y su aplicabilidad en la enseñanza de la lengua extranjera: Inglés
Multiple intelligences theory and its application on foreign language teaching: English
Velásquez de Romero, Yaletzi ……... 148-170

Descripción del desarrollo cognitivo de los procesos matemáticos de los estudiantes desde el enfoque de Jean Piaget. Caso: estudiantes del tercer nivel del jardín de infancia de la Unidad Educativa Moral y Luces
Descripción del desarrollo cognitivo de los procesos matemáticos de los estudiantes desde el enfoque de Jean Piaget. Caso: estudiantes del tercer nivel del jardín de infancia de la Unidad Educativa Moral y Luces.
Bello, Yumari ……... 171-184

Pervivencia y gestión del periódico de la asignatura desarrollo de los procesos comunicacionales en educación para el trabajo
Pervival and management of the journal of the subject development of the communication processes in education for the work.
Alvarado de M., Trina M. / Lizardo, Lesbia ……..... 185-196

Evaluación ergonómica de los puestos de trabajo del personal administrativo de la FaCE UC
Ergonomic evaluation of the administrative personnel work places of the FaCE UC
Franco, Cesar/ Segovia, Miguel ……... 197-208

ARTÍCULO

La violencia escolar en la educación media general. Una visión fenomenológica en el contexto educativo venezolano
School violence in general middle education. A phenomenological view in the venezuelan educational context
Rodríguez, Evelin …….. 210-225

El aprendizaje dialógico en la interacción socio-educativa: espacio vital en la producción de conocimientos
Dialogic learning in the socio-educational interaction: a vital space for knowledge production
Rodríguez, Carmen del Valle ….……..... 226-242

Págs.

Reinventarse la familia desde lo axiológico-antropológico enfocado en las herramientas comunicacionales de la programación neurolingüística
Reinventing the family from the axiological-anthropological focused in the communicational tools of the neurolinguistic programming.
León, Herminia …… 243-257

Adolescencia, tiempo de crisis y de transiciones
Adolescence, time of crisis and transition.
Dirinó, Lesvia ……..…….. 258-270

Andrología en Venezuela: un proceso histórico en la educación y formación de adultos
Andragogy in Venezuela: a historical process in adult education and training
Rodríguez, Carmen Ynés 271-283

¿Se relaciona la crueldad infantil hacia los animales con la violencia social? ¿Puede la educación prevenir este proceso?
Is the child cruelty related to animals with social violence related? Can education prevent this process?
Álvarez, Maricinia 283-305

La práctica de yoga en la acción pedagógica
Practice yoga at the pedagogical action.
Olaizola, Dolly ……...……... 306-317

Competencia comunicativa del estudiante de Práctica Profesional III como complemento integral en la formación docente
Professional Practice III student communicative competence as integral complement in teacher education
Castellanos, Jesús …….…….. 318-337

Competencias básicas en el manejo de las TIC en el desempeño del docente universitario
Basic competences in the use of TIC for the performance of university teachers
Ochoa, Inés / Silva, Mary …… 338-353

ENSAYO

Rasgos de personalidad y formación docente
Personality features and teacher training
González, Glency …….. 355-367

Págs.

Vinculación familia-escuela en la formación de valores en la Venezuela de hoy
Vinculación familia-school in the formation of values in today's Venezuela.
Jiménez, María Manuela ……...…….. 368-382

La Yihad: ¿amenaza a la paz mundial?
The Jihad: threat to the world peace?
Riera, Ruth / Torres, Carmen 383-400

Desarrollo del razonamiento lógico y abstracto en la formación del ingeniero
Development of logical and abstract rationale in training of the engineer
De Oliveira, Kerli …….. 401-416

Índice acumulado 417

Normas establecidas para la publicación en la Revista Ciencias de la Educación ….. 447

PRESENTACIÓN

La Revista Ciencias de la Educación a través de la participación de todos los actores que la integran, se complace con la entrega de la edición número 47. En ella la comunidad académica encontrará producciones intelectuales, orientados por las diversas líneas de investigación. Así mismo, honramos el compromiso como universitarios de hacer academia investigando, revisando y profundizando el conocimiento, para encontrar el necesario diálogo de saberes.

En esta edición la sección de Ponencias encontramos en primer lugar: Del error al aprendizaje, un practicum iterativo, presentada por Milagros Briceño; la cual fue realizada en el Foro Doctoral de la Facultad de Educación de la Universidad de Carabobo. En segundo término está: Convivencia y quiebre actual en la sociedad venezolana: comprensión retrospectiva e historia-de-vida de las autoras Vivian González y Susana Leal; cuya disertación fue presentada en la Universidad del Zulia en la X Jornada de Investigación y Postgrado. II Encuentro Internacional de investigadores. Finalmente, se cierra este rubro a través de la participación de las autoras: Rosa Tovar, Elisabel Rubiano y Trina Malpica con la ponencia presentada en el Congreso Internacional de Extensión Universitaria Hacia una Universidad que se Transforma desde la Realidad Social en los Mundos de Vida Comunitarios: Actualidad y Perspectivas, realizado en la Facultad de Ciencias de la Educación; titulada FILUC: vinculación comunidad-universidad.

Seguidamente, la sección de Investigación la integran nueve producciones, tituladas: Representaciones sociales de los profesores de secundaria sobre su formación y práctica docente, con autoría de Inés Lozano Andrade; Composición escrita de textos académicos desde una visión sociocultural en la formación del estudiante universitario, presentado por Glenys Pérez; continúan: Errores Matemáticos en la resolución de problemas de Modelización Matemática. Caso: estudiantes del primer año de Educación Media cuya autora es Fabiola Guerrero. Seguidamente se tiene el trabajo titulado: Ejercicios físicos para jóvenes embarazadas en edad escolar para mejorar su calidad de vida realizado por Arístides Méndez y Miryelis Rojas; por su parte, la autora María Do Rosario presenta su investigación denominada: Modelo Educativo sustentado en la tecnología del Hipertexto y la Transdisciplinariedad con enfoque Andragógico para Docentes Universitarios; por otro lado, Teoría de las múltiples inteligencias y su

aplicabilidad en la enseñanza de la lengua extranjera: Inglés, cuya autoría estuvo a cargo de Yaletzi Velásquez; seguidamente se presenta, Descripción del desarrollo cognitivo de los procesos matemáticos de los estudiantes desde el enfoque de Jean Piaget. Caso: estudiantes del tercer nivel del jardín de infancia de la Unidad Educativa Moral y Luces, autora: Yumari Bello. Pervivencia y Gestión del periódico de la asignatura desarrollo de los procesos comunicacionales en educación para el trabajo, autoras: Trina Alvarado y Lesbia Lizardo. Cierran este grupo de trabajos los autores Cesar Franco y Miguel Segovia con la investigación: Evaluación ergonómica de los puestos de trabajo del personal administrativo de la FaCE UC.

En esta sección de Artículo, nueve son los trabajos que la componen, inicia la autora Evelin Rodríguez, con: La violencia escolar en la educación media general. Una visión fenomenológica en el contexto educativo venezolano. En segundo lugar está la autora Carmen del Valle Rodríguez con su producción intelectual titulada: El aprendizaje dialógico en la interacción socio-educativa: espacio vital en la producción de conocimientos. El tercer trabajo: Reinventarse la familia desde lo axiológico-antropológico enfocado en las herramientas comunicacionales de la programación neurolingüística cuya autoría Herminia León. Continúa en esta sección la producción: Adolescencia, tiempo de crisis y de transiciones de la autora Lesvia Dirinó. Andrología en Venezuela: un proceso histórico en la educación y formación de adultos. Cuya autoría está a cargo de Carmen Ynés Rodríguez. Mientras la producción titulada: ¿Se relaciona la crueldad infantil hacia los animales con la violencia social? ¿Puede la educación prevenir este proceso? pertenece a la autora: Maricinia Álvarez. La práctica del yoga en la acción pedagógica a cargo de la profesora Dolly Olaizola. Competencia comunicativa del estudiante de Práctica Profesional III como complemento integral en la formación docente es un artículo elaborado por Jesús Castellanos. Finalizan esta sección las autoras Inés Ochoa y Mary Silva con su trabajo: Competencias básicas en el manejo de las TIC en el desempeño del docente universitario.

Este ejemplar finaliza con la sección Ensayo. Cuatro autores presentan diversas temáticas, comparten sus juicios y someten a discusión el estado del arte. En primer término está la autora Glency González con su ensayo: Rasgos de personalidad y formación docente. En segundo lugar la autora María Manuela Jiménez y el título es: Vinculación familia-escuela en la formación de valores en la Venezuela de hoy. La Yihad: ¿amenaza a la paz mundial? de las

autoras: Ruth Riera y Carmen Torres. El cierre lo tiene el ensayo: Desarrollo del razonamiento lógico y abstracto en la formación del ingeniero; de la autora Kerli De Oliveira.

El lector encontrará en estas páginas enfoques interdisciplinarios necesarios en ambientes plurales, en los cuales lo heterogéneo, distinto o diverso es el camino que señala la propia naturaleza como el estado capaz de garantizar la vida. Necesario será pensarnos sobre los actuales escenarios históricos que vive nuestro país, la profunda crisis que permea en todas las instancias, entre ellas la educación, no es ajena. De allí, la importancia de reivindicar el factor humano presente en el hacer educativo, construir conocimientos fundamentados en una ética de la paz, la justicia y la fraternidad.

Martha Cecilia Santos Martínez
Directora Editor-Jefe
Revista Ciencias de la Educación

PONENCIA

DEL ERROR AL APRENDIZAJE, UN PRACTICUM ITERATIVO

FROM ERROR AND MISTAKE TO LEARNING, AN ITERATIVE PRACTICUM

Ponencia presentada en Foro Doctoral de la Facultad de Educación de la Universidad de Carabobo titulado: *Problematización del Conocimiento: Conflicto Cognitivo en la Producción del Conocimiento*. Diciembre, 2015.

***Milagros Thairy Briceño Evans**
mbriceno@uc.edu.ve / thairyb@gmail.com

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

PONENCIA

*Doctorado y postdoctorado en Educación (UC), Magister en Educación, Especialista en Docencia para la Educación Superior (UC), Profesora en la Especialidad de Inglés (UPEL), Locutora. Profesora Titular jubilada de la Facultad de Odontología, Universidad de Carabobo de pre y postgrado. Investigadora acreditada por el PPI Coordinadora de Gestión Académica del Vicerrectorado Académico de la Universidad de Carabobo, Directora General de Biblioteca Central de la Universidad de Carabobo. Secretaria de Finanzas de la AsoVAC Capítulo Carabobo Cojedes. Directora Ejecutiva del Repositorio Institucional UC (RIUC). Miembro de la Asociación de Escritores Carabobeños.

Recibido: 02 de diciembre de 2015 **Aprobado:** 16 de Enero de 2016

Resumen

El objetivo de esta ponencia fue reflexionar acerca del error como elemento articulador del aprendizaje, apreciado desde la relación iterativa. En este caso la iteratividad se plantea como un acto recurrente y dinámico presente en el quehacer de los ambientes de aprendizaje. El trabajo fue presentado en el marco del Foro Doctoral de la Facultad de Educación de la Universidad de Carabobo titulado: *Problematización del Conocimiento: Conflicto Cognitivo en la Producción del Conocimiento*. Se considera que en el proceso del error-aprendizaje transitan aspectos tanto cognitivos como pedagógicos, con sus implicancias, además de su recursividad desde una postura integradora, toda vez que existe una variabilidad del error por parte de los participantes que debe ser valorado, contextualizado y manejado, puesto que está implícito en la producción de saberes.

Palabras clave: Error, aprendizaje, iteratividad, conocimiento, pedagogía.

Abstract

The aim of this paper was to consider reflexively about the error and mistake as a hinge of learning, appreciated from the iterative relationship. In this case the iterativity arises as a recurring and dynamic present in the work of learning environments act. The work was presented under the Doctoral Forum of the Faculty of Education at the University of Carabobo entitled *Knowledge Problem Defining: Cognitive Conflict in the Production of Knowledge.*Since vision of this presentation, it is considered the process the error - learning pass both or they walk together side by side, cognitive aspects such as teaching, with its implications, in addition to its recursion from an integrated approach, since an error variability exists by participants, which should be valued, contextualized and handled, as is implicit in the production of knowledge focused in a positive way.

Keywords: Error, learning, iterativity, knowledge, pedagogy.

Con la disposición de reflexionar y argumentar

El proceso didáctico pedagógico tradicionalmente no contempla el error como parte de las estrategias de enseñanza aprendizaje a pesar de estar presente en todos los niveles académicos. Caben muchas interrogantes al respecto, iniciando de manera general con un: ¿Por qué no es considerado como parte del aprendizaje? ¿Cómo manejar el error en la clase? ¿Debe ser siempre penalizado? ¿El error no tiene cabida en el saber hacer en los ambientes de aprendizaje? ¿De qué manera es tratado el error en la construcción de una tesis?, éstas entre otra larga lista podrían plantearse.

De allí, que este tópico sea propicio como objeto de análisis en la problematización del conocimiento. Se contraponen posturas entre lo aclarativo con lo experiencial como elemento intrínseco en la comprensión de las relaciones que surgen en este medio ambiente de intercambio comunicacional - situacional entre los socio aprendices, donde ocurre el error de manera espontánea y singular en la adquisición de nuevos conocimientos. En un estudio de Tjosvold, Yu y Hui (2004) se precisa lo siguiente: “El aprendizaje puede tener lugar cuando uno adquiere un conocimiento que previamente no poseía, una fuente importante de aprendizaje proviene de

los errores".[1] (p. 1224). Por otro lado, Morín (1999) en su obra *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* expresa:

> El talón de Aquiles del conocimiento. La educación debe mostrar que no hay conocimiento que no esté, en algún grado, amenazado por el error y por la ilusión. La teoría de la información muestra que hay un riesgo de error bajo el efecto de perturbaciones aleatorias o ruidos (noise), en cualquier transmisión de información, en cualquier comunicación de mensajes. (p. 5)

En concordancia con los autores anteriores, De la Torre (2004) afirma al respecto: "El error es una variable concomitante al proceso educativo, porque no es posible avanzar en un largo y desconocido camino sin equivocarse... *no hay aprendizaje exento de errores*" (p. 33). A partir de lo anteriormente expuesto se infiere que el aprendizaje implica un proceso dinámico, que no se detiene y en el que están implícitos los errores. Es precisamente, desde este punto de vista que la potencialidad de estudiar el error en la acción pedagógica es análoga al proceso de aprendizaje.

Por otra parte, sería poco serio aseverar que el error en los ambientes de enseñanza aprendizaje es una habitualidad asociada con el sinónimo de costumbre, es decir, no surgen porque los participantes deciden hacerlo conductualmente o de modo sistemático, sin embargo si puede ser iterativo, puesto que tiende a repetirse, ser frecuente así como la posibilidad de que vuelva a equivocarse en cualquier momento. Es plausible, entonces adoptar la diferencia entre habitualidad e iteratividad desde la visión de Rifón (1994): "La iteratividad designa la repetición de una acción en una ocasión, la habitualidad designa la repetición de una acción en diferentes ocasiones…se repite de forma discontinua."(p. 185).

Aunque, estos vocablos parecen ser semejantes son diferentes, pero trascendentales en el practicum. De acuerdo a Schön (1992) el practicum es una reflexión mediante la acción y sobre la acción, la acción variará según su contexto, diferentes momentos y situaciones. Para González y Fuentes (2011) el practicum constituye:

> Un espacio privilegiado para analizar el conocimiento de y para la enseñanza: para la reflexión sobre qué y cómo conocen los profesores; cómo y quién

[1] Tjosvold, D., Yu, Z. Y., & Hui, C. (2004, learning can take place when one acquires knowledge that one previously did not possess, an important source of learning is from mistakes and errors)

> construye, sistematiza y difunde el conocimiento a partir de la práctica y, en definitiva, qué orientaciones serían las más pertinentes para que los procesos de aprendizaje y de formación sean efectivos. (p. 49)

La autora de esta ponencia lo asume, en este caso, como una praxis participativa, en la realización de un proceso continuo en un hacer reflexivo situacional donde se usa y se aplica lo aprendido. El/la facilitador(a) proporciona orientaciones prácticas, sin ser una receta generalizada, toda vez que los estudiantes o participantes son singulares, así como no se equivocan de la misma manera o necesariamente cometen siempre el mismo error, por ejemplo. La posición de Schön (Ibíd.) en cuanto al error considera que una vez detectado éste y corregido involucra estrategias de acción y modificaciones en el conocimiento, convirtiendo el error – corrección como un circulo *(loop)* de aprendizaje.

Cabe señalar y sostengo que en concordancia con Schön esta dinámica sucede en cualquier ambiente de aprendizaje y en cualquier nivel desde preescolar hasta el 5to. Nivel de estudios así como en los espacios de trabajo. Esta realidad, generalmente, en muchos casos es rechazada también por algunos facilitadores. Por tal razón, no debemos olvidar que el aprendizaje y el conocimiento no son inmutables, transitan por la continuidad de procesos constructivos y reconstructivos con conflictos intra cognitivos o complementarios en interacciones sujeto-sujeto/sujeto-objeto. Al respecto, cito a García (2000) quien expone en cuanto a la construcción del conocimiento lo siguiente:

> El desarrollo del conocimiento es un proceso continuo…debe haber continuidad entre los procesos biológicos y las acciones…El conocimiento surge en un proceso de organización de las interacciones entre un sujeto (“el sujeto de conocimiento”) y esa parte de la realidad constituida por los objetos (“el objeto de conocimiento”). (pp. 60-61)

Este planteamiento nos invita a reflexionar sobre el esfuerzo singular del individuo por generar ideas y tener la disposición de internalizar saberes para luego en una dinámica intersubjetiva de compartir el uno con el otro, actuar sobre la realidad e ir desarrollando esquemas para desenvolverse en futuras acciones y diferentes contextos.

En tal sentido, el error y aprendizaje se abordan desde lo cognitivo y pedagógico, puesto que en los ambientes de aprendizaje se presentan incongruencias o discrepancias, concepciones

que generan conflictos, originan el desaprendizaje dando origen a un reaprendizaje así como a la génesis de nuevos conocimientos. Este proceso de conflictos intracognitivos son caracterizados por una divergencia entre elementos cognitivos internos del estudiante, como sus percepciones, sus ideas, sus exigencias epistemológicas o cognitivas (Hewson, 1985) y, en general, su ecología conceptual (Posner et al., 1982; Strike y Posner, 1992). (En Villani y Orquiza de Carvalho, 1995). Todo lo anteriormente señalado se trata, administra, maneja, estudia o considera desde la visión pedagógica y didáctica.

Cuando se evidencian en las actividades de clase, prácticas, laboratorios, asesorías de tesis **concepciones erróneas,** por ejemplo, el facilitador tiende a considerar que hay un factor crítico resolutivo, desvirtuado del concepto, sin embargo; Tamayo (2002) es de la opinión que una concepción errónea es una representación no necesariamente explicita, que tiene el participante de un hecho o información, que es o puede ser aceptable para resolver su problema, sin nivel explicativo; evolucionando a medida que va construyendo nuevos conocimientos.

Qué se puede hacer al respecto, qué sucede, cómo se entreteje la conexión entre una concepción errónea y el concepto, esta y otras inquietudes surgen, no obstante ocurre un acoplamiento estructural cognitivo que busca asociar, razonar, experimentar, siempre y cuando el facilitador le dé la oportunidad al estudiante.

Al respecto, Resnick y Klopfer (1989) consideran que antes del que el conocimiento sea generativo para interpretar nuevas situaciones, pensar, razonar, aprender, los estudiantes deben cuestionar, dudar, examinar la nueva situación y construir nuevas estructuras de conocimiento. Una postura muy semejante a la de Popper, quien invita a dejar a los estudiantes a preguntar y cuestionar en vez de saturarlos de información.

En concordancia con lo anteriormente planteado Beauport y Díaz (2008) enfatizan e invitan a: "Hacer conexiones de tipo secuencia, lógicas y precisas, en contraste con el proceso asociativo que nos estimula a hacer conexiones más generales, de relación y aleatorias, detalladas hasta llegar a una conclusión. [Relación causa/efecto/cuestionamiento/reflexión/comprensión o entendimiento]" (pp. 45- 46). He allí que genera una reacomodación de las ideas o saberes ciertos o equívocos. Por otro lado, en

concordancia a ello, se muestra la relación que enfatiza Schank (2012), quien plantea procesos cognitivos que subyacen a todo el aprendizaje, los cuales son:

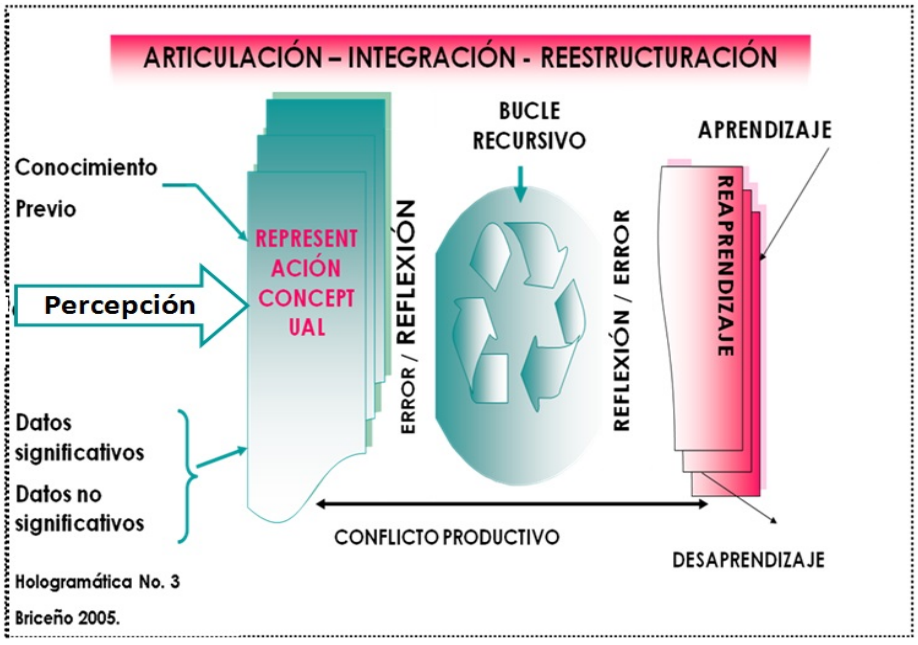
1. **Procesos conscientes:**
    - Predicción: la determinación de lo que sucederá después
    - Modelado: averiguar cómo funcionan las cosas
    - Experimentación: llegar a conclusiones después de probar cosas
    - Valores: decidir entre las cosas que te importan
2. **Procesos analíticos**
    - Diagnóstico: la determinación de lo que pasó por la evidencia
    - Planificación: determinar un curso de acción
    - Causalidad: entender por qué sucedió algo
    - Juicio: decidir entre opciones
3. **Procesos Sociales**
    - Influencia: encontrar la manera de que alguien más haga lo usted quiere
    - Trabajo en equipo: llevarse bien con los demás cuando se trabaja hacia una meta común
    - Negociación: la negociación con los demás y completar las ofertas exitosas
    - Descripción: comunicar los pensamientos de uno y lo que acaba de ocurrir a los demás.

Estos elementos planteados por Schank son propicios de aplicarlos en los espacios de aprendizaje, ya que promueven la construcción de conocimientos desde la tríada razonamiento – acción – interacción. Ahora bien, bajo esta perspectiva el docente mediador del aprendizaje no solo respeta las potencialidades, diferencias y competencias del participante sino que también promueve el logro de aprendizajes significativos. Esta construcción intencional del aprendizaje, es decir la disposición subjetiva, no es un proceso monolítico, al contrario es una relación con altas dimensiones cognitivas así como la disposición. En pocas palabras se resume que en el proceso pedagógico es muy importante valorar el aspecto cognitivo, así como intervienen las estrategias de enseñanza, recursos para el aprendizaje.

La crítica estriba en que aún está presente en la realidad de los ambientes de aprendizaje el error, el cual es penalizado, el participante en algunos casos es etiquetado o en el peor de los casos es ignorado. De la Torre (2004) es de la opinión que existe una pedagogía del éxito basada en el principio de las respuestas correctas, pero que si falla, lo induce directamente al fracaso. En mi opinión esta pedagogía es altamente común en los escenarios de aprendizaje, donde en la mayoría de los casos la construcción de alternativas para reaprender no es considerada.

Del mismo modo, entre el pensamiento y la acción convive el error, ya que: Está presente en los ambientes de aprendizaje, convive con el sujeto, el error es espontáneo, es inevitable, singular y relativo, no es fragmentario, es un desafío para el facilitador, es producto de conjeturas, concepciones que confirman la actividad del pensamiento, es una herramienta para un proceso reflexivo /metacognitivo. Por supuesto es un *enlace recursivo aprender – desaprender-reaprender.*

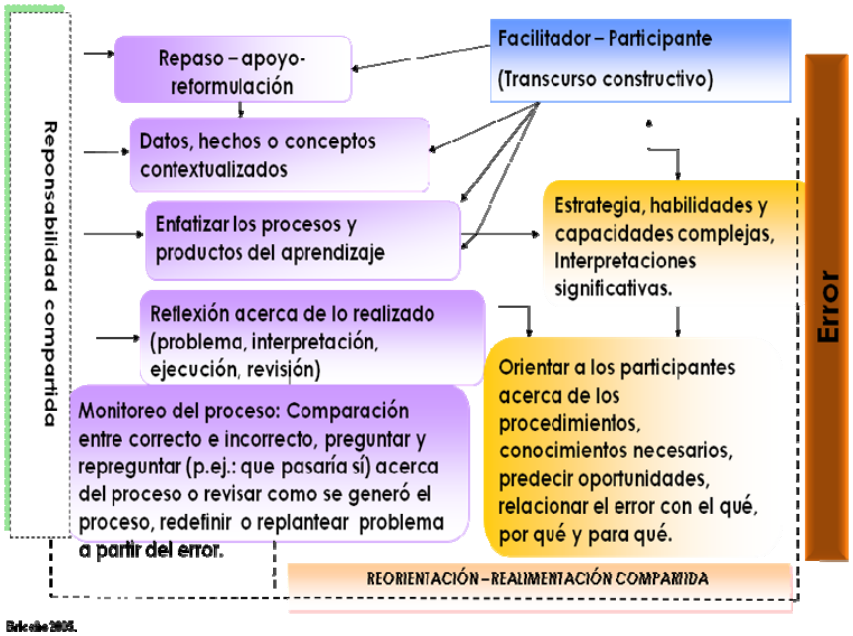
De igual forma, es válido asumir el error como un conflicto productivo, que genera un bucle recursivo, donde se vincula el error con la reflexión, puesto que genera un proceso mental que precisa entrelazar conceptos, informaciones, saberes que favorecen la connotación afectiva, la experiencia, el acierto, el pensamiento crítico, es un encuentro entre la convergencia, la divergencia y la iteratividad constructiva en el aula. Este proceso se resume de la siguiente forma (En Briceño, 2005):



Se presenta una secuencia que se enfocan en la retroacción sobre la observación, con la finalidad de hacer frente no sólo a la dificultad del aprendizaje y la comprensión, sino también, a la entropía del sentido para favorecer la comprensión de la necesidad del acto del aprendizaje, donde los estudiantes tienen su propio ritmo para aprender. Igualmente, es un espacio propicio para corregir y co-construir conocimientos a través de la discusión, la dialógica y reflexión. Este proceso puede repetirse, incluso muchas veces hasta que sea consciente de cuál es el error y ya no se vuelva a cometer o que fluya su progreso, sin dejar de lado la realimentación.

Todo ello nos conduce a asumir disposiciones positivas en el error y su uso en los ambientes de aprendizaje. En la práctica docente es imprescindible desarrollar la motivación como fuerza impulsora positiva para el aprendizaje, tanto la motivación intrínseca como extrínseca son clave en el desarrollo del aprendizaje y en el manejo del equívoco. La variabilidad de ellos (los errores) determina el grado de manejo y de confianza hacia el participante, lo cual va a permitir un clima de convivencia, además de comunicativo que sea productivo para todos en el aula.

A los efectos de este planteamiento, se concibe la consideración del error y la inclusión del mismo en los ambientes de aprendizaje desde esta perspectiva siguiente: (En Briceño, 2005)



Se hace relevante señalar, además, que el proceso de aprendizaje no es exclusivo del facilitador; sin embargo, es responsabilidad de él/ella proporcionar al participante un ambiente de baja ansiedad, tratar de evitar la frustración, que no se avergüence si se equivoca sino que lo capitalice como una herramienta reflexiva parta reaprender. Está claro que el contexto de aprendizaje puede tener un efecto sobre el nivel de confianza en los estudiantes así como su rendimiento y creatividad. Obviamente, cambiar las percepciones acerca de los errores de los estudiantes así como la comprensibilidad que deberían tener los facilitadores, incluso cuando son tutores de tesis es una forma en que los errores mejoran el aprendizaje. Cambiar la visión y la etiqueta de que los errores es un llamado de atención a valorar en la enseñanza aprendizaje.

En todo caso, el error es un bucle repetitivo en todas las épocas y escenarios de aprendizaje, abordarlo y aplicarlo a diferentes situaciones permite la experimentación, la comparación, reflexión y producción de un conocimiento. De allí que, también, se consideren las experiencias y eventos, los cuales sufren cambios de acuerdo al proceso de comprensión, ameritando que tanto el nivel de atención como la capacidad de interpretación sean nodos indivisibles para entender y alcanzar un aprendizaje. Esto a su vez genera relaciones como las existentes entre la codificación y decodificación. A partir de de esto surgen significados y referentes, confluencia ésta que de manera positiva se asume desde el proceso del uso del error como un elemento que retro actúa en el aprendizaje. Por ejemplo, un estudiante puede volver atrás e interaccionar con el error, hasta que haya comprensión del tema para luego llegar a la resolución de problemas. Aplicar el conocimiento es quizá más importante que la adquisición de conocimientos, lo que conlleva a un proceso de aceptación; es decir, me equivoqué, luego pasa a la reflexión y desaprende para luego reaprender, como una tríada de reacción en cadena. Es decir, se constituye como un plano iterativo.

Un error es iterativo, permite comprender la acción de estar equivocado, corregir y recorregir de manera recursiva y constructiva; Permitiendo la realimentación del proceso de aprendizaje así como generar nuevas estrategias de aprendizaje. (Briceño, 2011). Se bosqueja un entorno de formación y comunicación fluida donde juegan la corrección de incidencias con la reflexividad. Es muy considerable que el primer paso es reconocer la equivocación, luego por qué me equivoqué, analizar y hacer los errores divertidos más que punitivos es un gran aliado en el aprendizaje.

Seguidamente, les presento algunas actividades en los ambientes de Aprendizaje:

- Discutir en grupo sobre el error cometido, comentarlo y contrastarlo con la aseveración, concepto o solución correcta, o simplemente confrontar las contradicciones, así como la integración de ideas o pensamiento adverso y diverso.
- Deconstruir la información, desmenuzarla o desfragmentarla como una actividad del asociar y desasociar del proceso reorganizativo. Explorar formas distintas de resolver una situación, verificar si el error cometido contribuye a mejorar el proceso o a la resolución del problema.
- El facilitador no sólo debe explicar, sino que debe guiar, orientar y reforzar el conocimiento al sujeto aprendiz que se equivoca y que por lo tanto, demanda de su ayuda. Participación colaborativa y cooperativa

A manera de cierre

Indudablemente, el error forma parte de las implicaciones y aplicaciones del proceso de aprendizaje en todos los ámbitos y niveles, que abordarlo no es solamente enfocado en lo pedagógico sino también en lo cognitivo. Criterios como el respeto a las diferentes potencialidades, la motivación, así como aventurarse a considerarlo una herramienta aliada para desarrollar la reflexividad y la creatividad son aspectos muy relevantes a considerar. Asimismo, tomarse el tiempo para realimentar el proceso, así como familiarizar a los participantes que es normal que nos equivoquemos pero que es muy importante corregir para reaprender coadyuva a que el estudiante sea responsable de su proceso, se sienta respetado, sea tanto crítico como productivo y creativo. Evidentemente, la enseñanza está estructurada para desarrollar conocimientos, aprendizajes, saberes, creatividad, sin considerar el respeto por el otro, su talento o potencialidades no es posible aseverar que el proceso es pleno. Favorecer un ambiente armónico de intercambio de ideas que permitan el desarrollo de nuevos conceptos abordando la incertidumbre sin inhibiciones y con la flexibilidad adecuada genera un ambiente propicio para errar y aprender. Finalmente, asumamos el siguiente mensaje:

"El aprendizaje ocurre cuando alguien quiere aprender,
no cuando alguien quiere enseñar"
Roger Schank.

Referencias

Beauport, E. y Díaz, A. (2008). *Las tres caras de la mente***. C**aracas, Venezuela: Alfa.

Briceño E., M. T. (2011). *El uso del error en el aprendizaje. Una posible construcción pedagógica argumentativa.* Valencia, Venezuela. Universidad de Carabobo, CDCH.

De la Torre, S. (2004). *Aprender de los errores.* Buenos Aires, Argentina: Magisterio del Rió de la Plata.

García, R. (2000). *El conocimiento en construcción. De las formulaciones de Jean Piaget a la teoría de sistemas complejos*. España: Gedisa.

González, S., M. y Fuentes, E. (2011). *El Practicum en el aprendizaje de la profesión de docente*. Revista de Educación, (354), 47-70.

Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro***.** UNESCO. Francia. Traducción de Mercedes Vallejo-Gómez, Profesora de la Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín-Colombia Con la contribución de Nelson Vallejo-Gómez y Françoise Girard. Recuperado de http://www.rsu.uninter.edu.mx/doc/EdagarMorin.pdf

Resnick, L. y Klopfer, L. (1989). *Currículo y Cognición***.** Buenos Aires, Argentina: Aique.

Rifón, A. (1994). *La habitualidad e iteratividad en la derivación verbal española.* Verbal, 21, 183-206.

Schank, R. (2012). *Doce (12) procesos cognitivos subyacentes en el aprendizaje.* En Roger Schank Home Page. Recuperado de http://www.rogerschank.com. Doce (12) procesos cognitivos subyacentes en el aprendizaje.

Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.

Tamayo, O. (2002). *De las concepciones alternativas al cambio conceptual en la enseñanza y aprendizaje de las ciencias.* Recuperado de http://docencia.udea.edu.co/educacion/gecem/ConferenciaOscarTamayo.pdf

Tjosvold, D., Yu, Z. Y., & Hui, C. (2004). *Team Learning from Mistakes: The Contribution of Cooperative Goals and Problem-Solving*. Journal of Management Studies, 41(7), 1223-1245.)

Villani, A., y Orquiza de Carvalho, L. (1995). *Conflictos cognitivos, experimentos cualitativos y actividades didácticas.* Enseñanza de las Ciencias, *13*(3), 279-294.

CONVIVENCIA Y QUIEBRE ACTUAL EN LA SOCIEDAD VENEZOLANA: COMPRENSIÓN RETROSPECTIVA E HISTORIA-DE-VIDA

COEXISTENCE AND BREAK CURRENT IN VENEZUELAN SOCIETY: UNDERSTANDING RETROSPECTIVE AND HISTORY-OF-LIFE

X Jornadas de Investigación y Postgrado. II Encuentro Internacional de Investigadores. Del 5 al 7 de noviembre de 2014. Universidad del Zulia. Núcleo Punto Fijo.

***Vivian González.**
vivian1412@gmail.com
****Susana Leal**
sumicoleal@hotmail.com

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

PONENCIA

[*]Profesora titular jubilada IUTPC. Profesora Asociada FaCE UC, Orientación. Métodos de Investigación en Orientación. Doctora en Educación. Coautora: La Orientación como Problema. Investigadora del CIP. Miembro Consejo Redacción revista Heterotopía. PEII. Miembro del GrIOD. Coordinadora del Proyecto Socioantropología y mundo-de-vida.

[**]Docente Ordinaria Agregada FaCE UC, Orientación. Pasantías de Orientación. Licenciada en Educación. Mención Orientación. Magíster en Educación. Mención Orientación. Arbitro de la Revista Orientación. Colombia. Investigador Nivel II. PEII A 2. Miembro del GrIOD. Asociada al Proyecto Socioantropología y mundo-de-vida.

Recibido: 09 de Febrero de 2015 **Aprobado**: 29 de Abril de 2015

Resumen

La sociedad venezolana, está considerada en la actualidad como una de las más violentas del mundo. Ante esto, se plantea como objetivo de esta investigación hacer un estudio comprensivo retrospectivo de la convivencia y de su quiebre actual en la sociedad venezolana desde una historia-de-vida. La teoría referencial estuvo enmarcada en la Antropología cultural del pueblo venezolano (Moreno, 2016_a). Metodología con historia-de-vida convivida (Moreno y otros, 2009). Un proceso hermenéutico centrado en la práctica de vida de los años `30, devela a la madre como hilo conductor de la educación del hijo para la convivencia, coherentemente auxiliada por la autoridad civil, y donde el castigo en la crianza es una herramienta educativa útil en la formación de la personalidad. El estudio muestra la necesidad actual de valores facticos en la crianza y la educación del niño que lo hagan más consciente de sus límites en aras de la convivencia.

Palabras clave: Convivencia, violencia, historia-de-vida, crianza-educación, retrospectiva.

Abstract

The Venezuelan society, is considered at present like one of the most violent of the world. Given this, it is proposed as an objective of this research to make a comprehensive retrospective study of coexistence and its current break in Venezuelan society from a history-of-life. The referential theory was framed in the cultural anthropology of the Venezuelan people (Moreno, 2016a). Methodology with lived history-of-life (Moreno et al., 2009). A hermeneutic process centered on the practice of life in the '30s, it reveals the mother as the guiding thread of the child's education for coexistence, consistently aided by civil authority, and where punishment in child rearing is a useful educational tool in the formation of the personality. The study shows the current need for factical values in the upbringing and education of the child that make them more aware of their limits in the interests of coexistence.

Keywords: Coexistence, violence, history-of-life, crianza-educacion, retrospective.

Introducción

En el tema de la "Convivencia y quiebre actual en la sociedad venezolana: comprensión retrospectiva e historia-de-vida", se recurrió primero para introducir este tópico, a la narrativa de vida actual venezolana cargada de una marcada violencia generalizada, y luego, se hace una investigación con historia de vida para ubicarse en la convivencia, en el contexto de nuestra sociedad en los años `30 del siglo pasado. La crianza del niño, su educación y formación para la convivencia se muestran en la retrospectiva de los dos tiempos.

Es necesario reflexionar retrospectivamente sobre ello para comprender cómo fue que una sociedad pacífica como siempre nos caracterizó, hoy sea vivida de ese modo. Este surgimiento de la violencia en nuestro país trae dificultades muy serías en la convivencia en nuestra sociedad actual. Se debe buscar comprender a profundidad, para accionar desde la educación en consonancia con esto.

Como ya se ha dicho antes, se denota primeramente cómo se expresa esa falta de convivencia por la presencia de la violencia en nuestro cotidiano vivir actual. Se toma de referencia registros elaborados en nuestras aulas de clase, que a continuación se presentan.

Una estudiante; del curso Seminario en Orientación de la Facultad de Educación de la Universidad de Carabobo (FaCE- U.C) en el semestre 2-2014; decía en un escrito que realizó, lo impresionada que estaba por la magnitud de la violencia actual que vivimos a diario en nuestro

país y de la que no escapa la escuela. Refería ella allí: "…soy testigo de la violencia en las calles de Valencia, en los transportes públicos, en la universidad y por si fuera poco, en las instituciones educativas. (…) en el semestre pasado realicé un taller sobre la violencia y bullyng a niños de quinto grado.

Al terminar de hacer el taller me dirigí al departamento de orientación, mi mayor sorpresa fue ver que aunque no habían pasado ni escasos diez minutos cuando fueron llevados a esa oficina dos niños, y ¡éstos eran precisamente de esos que habían estado en el taller conmigo! se habían caído a golpes en el patio central. Para mí fue impresionante (…) me pregunté: ¿realmente son útiles estas técnicas de aprendizaje para trabajar el asunto de la violencia y la agresividad? ¿Cuál es la raíz de este problema de la falta de control en los niños que les impide convivir bien? ¿Qué es lo que realmente no comprendemos de este problema? ¿Por qué no me funcionan los talleres?".

A la par de lo antes reseñado, se muestran otros registros cotidianos recogidos entre los estudiantes sobre este asunto de la violencia que dejan ver, que las peleas entre los niños tienen grave mugre familiar. Es el caso de las expresiones de los padres a sus hijos cuando estos llegan golpeados o humillados por otros niños que los agreden y que así lo confirman.

Es común encontrar hoy personas bien educadas, con buen carácter que en el plano de la crianza de los niños varones les advierten "usted no se deje". ¿Qué significa esto? Significa que el padre o la madre no tiene otra manera de decirle "hágase respetar", pero no se dan cuenta que están incitando a la violencia aunque ella o él no sean personas violentas. Es como si el padre o la madre no encontraran otra manera de resolver que le golpeen a su niño y entonces estimulará en él su carácter dominante sobre el otro.

Se podría decir que es todo el ambiente el que va llevando a la violencia, a la falla en la convivencia entre las personas. Lo que debería ser una respuesta institucional, por ejemplo de la escuela, de manera que el niño no tuviera que resolver eso por su cuenta; en la actualidad se le está dejando a la persona, y eso, es uno de los más grandes problemas que enfrenta la cultura venezolana en la actualidad y que perfila en algo ese quiebre de la convivencia pacífica.

El problema es que hasta allí no se queda el asunto del quiebre en la convivencia. A toda esta evidencia empírica recogida, se le acompaña con lo que los estudiosos del tema acotan sobre

la violencia en el país. Con ambos registros, empírico y documental, se puede de entrada a modo de diagnóstico, formar un juicio más integral de lo grave que es la situación de la violencia que se afronta en los tiempos actuales en nuestro contexto y, de cómo ella está presente en el quiebre de la convivencia pacífica que hoy se introduce en la comunidad debilitando nuestro modo pacífico de ser en el que siempre nos hemos reconocido. La gravedad de esto hace ver de modo distinto los dos inocentes episodios narrados al inicio del escrito.

No atender la comprensión de la violencia en los recintos escolares y en la educación familiar de los niños es hacerse la vista gorda ante el problema. El fenómeno de la violencia y de cómo ella afecta la vida cuotidiana en los actuales tiempos, espera por parte de los educadores una clarificación de pensamiento y razonamiento sobre ella para la acción oportuna.

Para conocer del estado del arte de la violencia actual y su impacto social, se atendió a una entrevista realizada a Alejandro Moreno, investigador venezolano y profesor jubilado de la Universidad de Carabobo, (Moreno, 2014, 11 de septiembre) donde analiza la situación de la violencia que nos acecha. Nótese algunos aspectos centrales de sus argumentos:

Observo que, referido al problema de la dificultad de la convivencia pacífica en nuestro país el investigador, en la fuente citada, pone sobre el tapete la discusión sobre la violencia criminal en Venezuela, en ello sus explicaciones tienen como blanco a la sociedad, al Gobierno y al Estado. Contextualiza también en lo meso y macro de la sociedad; el problema.

Moreno alerta que hoy en nuestro país destacan las bandas de muchachos de no más de 25 años de edad que se han convertido en una subcultura de hombres dispuestos a matar, porque matar es poder y es un acto placentero para ellos.

Advierte el mismo autor mencionado, que se está formando un grupo humano con su propio mundo de vida, al margen de la forma de vida y del mundo de vida de la sociedad, ya que desarrolla sus propios valores, desarrolla su propia manera de entender la realidad y de reaccionar ante ella, de buscarse los bienes. Maneras que están completamente fuera de lo aceptado en la convivencia social de la gente.

Dicho investigador sostiene que una subcultura se ha ido formando lentamente, debido _entre otras razones_ a la práctica de la violencia sin consecuencias o con consecuencias banales. El desorden en una sociedad donde el delito queda impune, favorece que se actúe libremente, reprocha. Cuando un acontecimiento social como este se deja a su libre desarrollo, se despliega y se amplía, advierte, y va captando a otros. Por eso es peligrosísima la impunidad en una sociedad.

Todo ese proceso de formación del delincuente toma tiempo, no ha ocurrido de un día para otro. Empieza por las prácticas: primero atracan, en pequeños grupos o en conexión con otros compinches y no tiene consecuencias. Entonces se afirman en lo que están haciendo y se afirman en la manera de entender y de pensar. Comienzan a pensar que las cosas son así, que hay una forma natural de hacer las cosas así; que es lícito, que es normal hacerlo.

Así se forma, en el juicio del autor, una mentalidad, una manera de ver que acaba por convertirse en una subcultura. Es como si dijera el sujeto: 'Yo soy así'. De unos años para acá ha empezado a jactarse de ello el delincuente, dice el investigador. Es más, asevera que para el violento pertenecer a esa cultura se convierte en un logro, en motivo de orgullo. Ahora esto es, acota, no una postura individual, sino una posición de grupo. La vida humana merece, para la sociedad, un gran respeto. No así para los integrantes de esta subcultura.

El investigador es muy crítico de la actuación del Gobierno y del Estado para atender este fenómeno. Cita para esto a uno de los muchachos que analizó en unos de sus trabajos de investigación:

> Tenía 17 años, con cinco o seis asesinatos, cae preso con otro de 21 que tenía 13 muertos. A este lo llevan al Rodeo, a los tres meses sale. El muchacho de 17 años se escapa del centro juvenil donde estaba recluido y dice, tan tranquilo: "Seguimos matando gente". (Moreno, Brand, J., Pérez, Brand, J., M., y Rodríguez, 2009, p.458)

Hay en el testimonio una impunidad que viene de la justicia. A su juicio, (Moreno, 2014) señala, en todos los gobiernos hubo lenidad y no hubo compromiso, pero en este gobierno no ha habido ninguno. En su opinión estos años han sido desastrosos, por unas razones supuestamente

teóricas argumentan que existen delincuentes porque son víctimas de la sociedad. De victimarios pasan a ser víctimas.

Pensando con profundidad sobre el problema de esa subcultura violenta que se ha hecho presente en nuestro contexto país, Moreno pone al frente el conocimiento que la psicología social nos ha enseñado muy bien relativo a que la mayoría de las conductas se aprenden por el modelaje y que las personas de mayor prestigio son las que tienen mayor probabilidad de que sean reproducidas.

Puntualiza, no obstante, que esta reproducción nunca es exacta ni una copia al carbón, sino el resultado de un procesamiento. Es como si el sujeto pensara que si puedes agredir al otro sin ninguna consecuencia, es que se puede hacer. El modelaje facilita la emisión de conductas, la impunidad, en este caso, facilita el aprendizaje de conductas.

Moreno (2013) recuerda que en los años 80 del siglo XX, se tenía la tasa de homicidios común, el promedio mundial, según cifras oficiales, el país cerró 2013, con una tasa oficial de 39 homicidios por cada 100 mil habitantes. A la fecha ese dato se ha incrementado alarmantemente (Observatorio Venezolano de Violencia, 2013).

En el combate de la delincuencia, acota el autor, se ve reflejado en esos datos la imposibilidad de las instituciones para atacar y prevenir el problema. Considera que las comunidades deberían tener mecanismos de poder real que les permitiera controlar el auge de la delincuencia y detener el quiebre de la convivencia pacífica. Expone como ejemplo para fortalecer las comunidades la existencia de una especie de alcalde en cada barrio, con nombramiento y participación de toda la comunidad, con conexión con el Estado y con su apoyo, ello sería una forma de prevenir.

Explica que, un barrio es una trama de relaciones; allí el malandro tiene una mujer, los primos, los hermanos, los amigos. Esos vínculos sirven, por un lado, para ocultar, lo que favorece la impunidad del malandro, pero por otro lado sirve para influir y cambiar su personalidad, o encontrar formas de neutralizar su acción. La distribución del poder, argumenta, hace más manejable esa trama. Moreno cita los casos de Lima y de Bogotá, donde se crearon más municipios y bajó la violencia. Esa respuesta, aclara, no es la solución total, pero contribuye. Igualmente incide la educación, que es eficaz como herramienta preventiva.

¿Cómo desarticular la subcultura delincuencial? Su solución no es mágica. Apunta el autor que eso requiere tiempo, y ahí es donde entra la difusión de valores, pero valores no solamente enseñados, sino practicados, con la muestra de lo que es la otra sociedad. El problema, acota, es que la otra sociedad debe ser apetecible para ellos, para desarticular esa otra microsociedad, para que no tenga éxito y se muera por sí misma. Pero también se debe garantizar que esa subcultura no tenga acceso a armas ni a drogas. Es un trabajo completo, pero no ejercido por los ciudadanos comunes y corrientes, sino por el Estado.

Los malandros, refiere el estudioso de la violencia y del violento, realmente activos en un barrio generalmente no pasan de 5 o 6, 10 cuando mucho. En un barrio de 8 mil habitantes 10 personas no son cuantiosas. Comenta que la gente se cree que en Venezuela tenemos infinidad de malandros. No es verdad, explica. No son tantos los malandros. Lo que pasa es que tienen una capacidad de muerte que es asombrosa. Tienen las armas que quieren, no tienen consecuencias negativas porque hay completa impunidad, tienen cómo moverse de un lado para otro. Tienen todas las facilidades.

Acota igualmente, el mismo autor que el porcentaje de delincuentes asesinos que se tiene en el país no pasa del porcentaje de potenciales delincuentes de este tipo que pueda haber en cualquier otra sociedad. Lo que pasa es que en esas sociedades están controlados. El investigador, subraya que se necesita control por parte del Estado.

¿Pero cómo es que todo esto pudo pasar? Si como se dijo al comienzo no nos ha caracterizado ser una sociedad violenta, ¿cómo fue que se llegó aquí? De estas tres evidencias antes descritas; las cuales muestran en distintos grados de profundidad el estado de nuestra compleja y preocupante narrativa actual como sociedad con quiebre de convivencia por la violencia que se ha introducido por los entresijos de la sociedad; no queda otra a los profesionales de la educación que buscar comprender cómo fue que esto pudo ocurrir. Allí radica el centro de la investigación retrospectiva que se presenta en esta oportunidad.

La violencia de los patios de la escuela, la que exhiben los padres en tan desacertadas máximas de su crianza frente a la peleas de los niños y, por último, el panorama global acuciante que muestran las investigaciones en nuestro país sobre la violencia, hace preguntarnos ¿cómo fue

que se alcanzó este nivel de violencia y quiebre de convivencia en nuestro país? Comprender para actuar en consonancia y sobre todo en la prevención desde la educación.

En síntesis parcial, se asume, entonces que, la violencia y la falta de convivencia como problema es un horizonte común y cotidiano con el que tienen que habérselas los profesionales de la Educación pero que además es un peligro real y grave de toda nuestra sociedad. Sintética y puntualmente debemos destacar que Venezuela pasó a ser uno de los países más violentos del mundo (OVV, 2013) pero esto no siempre fue así, todo lo contrario (Moreno, 2016 a).

Lo cierto es que el fenómeno del quiebre de la convivencia pacífica abre un importante espacio para la investigación a profundidad de la compleja y apremiante realidad que nos agobia e interpela para la búsqueda de la promoción de la convivencia en nuestra sociedad. Por ello se plantearon los siguientes objetivos de este estudio:

Objetivo general

Hacer un estudio comprensivo retrospectivo de la convivencia y de su quiebre actual en la sociedad venezolana desde la historia-de-vida de Armando González, un hombre nonagenario venezolano.

Objetivos específicos

1. Producir una historia-de-vida con un hombre nonagenario venezolano.
2. Reflexionar, desde la interpretación-comprensiva y la mirada retrospectiva, de la convivencia actual y de la primera mitad del siglo pasado.
3. Encontrar el sentido de la crianza y la educación para la convivencia pacífica en la historia-de-vida. Mirar retrospectivamente, a partir de la interpretación comprensiva, el quiebre actual de la convivencia en nuestro país.
4. Aportar algunas comprensiones sobre la convivencia útiles a la praxis de la educación en los tiempos actuales.

Referentes teóricos

Antropología cultural del pueblo venezolano

Se selecciona la Antropología cultural del venezolano popular como orientación teórica (Moreno, 2016 a) por ser un instrumento valioso en la comprensión de la convivencia en el venezolano. Entre los aportes más destacados de este investigador figura la reelaboración de dos conceptos de forma original y única, que han sido mundo-de-vida y episteme. El conocimiento sobre el venezolano toma como punto de partida la "prácticación" de vida, término que utiliza el autor.

El material producido por Moreno, (2016 a) y con él, el Centro de Investigaciones Populares (CIP), constituye ya un cúmulo de conocimientos originales que son el "instrumento necesario para todo el que quiera comprender fuera de ideologías y de teorías asumidas acríticamente la realidad de nuestro mundo popular y sacar las consecuencias prácticas que de él se derivan" (p.80).

Lo mencionado en las líneas anteriores es avalado por eminentes estudiosos venezolanos, tal es el caso de Ramón J. Velázquez, quien opinó en las obras "El aro y la trama" (2008) "La historia de vida de Felicia Valera" (1998) y "Buscando Padre" (2002), que son:

> …libros que debían leer obligatoriamente los aspirantes a dirigir la República y quienes desde cátedras de sociología norteamericana pretenden dictar lecciones sobre la realidad social, y por tanto política de Venezuela. Si seguimos ignorando esa realidad que recogen y analizan esos libros seguirá creciendo un conflicto que hará fracasar todas las fórmulas económicas y políticas para salir de la cueva en que nos encontramos. Una obra perdurable que Venezuela tiene que respetar y atender en sus angustiosos reclamos. (p.19)

Apoyarse en Moreno, implica el deseo de tener la comprensión de nosotros mismos como venezolanos y de nuestro país. Este autor plantea que en la familia está contenido todo el sentido del mundo-de-vida popular. La primera parte de los estudios del (CIP), está centrada en la comprensión orgánica del mundo-de-vida popular. Un mundo matrirrelacional que hace posible el surgimiento de un venezolano que se vive hombre –relación, un homoconvivalis. A

partir de este conocimiento fundamental se puede ir al estudio de las problemáticas sociales desde esa apertura antropológica del hombre popular venezolano.

En este caso cuando se hace el estudio de la convivencia y su quiebre actual por la violencia que nos afecta desde hace algún tiempo, se plantea en ese horizonte de comprensión: la distinción radical, la otredad de mundo-de-vida del venezolano como hombre-relación. Esto equivale a decir que no se tiene como horizonte de conocimiento el hombre abstracto, sino por el contrario, el hombre concreto, situado en lo cultural, lo antropológico, lo histórico del hombre concreto.

De la literatura del autor pasamos a destacar algunos aspectos centrales muy actuales en la comprensión de la violencia y de la formación del violento en el hombre popular venezolano (Moreno y otros, 2009) y del estudio de la convivencia en nuestro contexto (Moreno, 2016 a) todo ello fundado en la antropología cultural del venezolano.

Es así como se hace una selección de aspectos convergentes con el tema de la convivencia pacífica o violenta tratados por Moreno en diversas fuentes (libros, revistas científicas, entrevistas de prensa y artículos de prensa nacional) en cuanto al niño y su educación.

En esa larga ruta de investigación de la antropología de pueblo venezolano y luego del perfil del delincuente violento de origen popular. (Moreno, 2015) explica que el niño no discrimina entre el bien y el mal y que por tanto, si no recibe una educación propia para ello las consecuencias suelen ser muy serías para su desarrollo personal y social. El niño, acota el investigador, necesita un sistema de significados que habrán de constituir su campo de autocomprensión y su identificación como grupo humano. Los adultos allí necesitan asumir ese papel conductor que encause hacia la educación del bien como valor. Puntualiza que en la prevención de la violencia en el ámbito de la educación del niño es fundamental, controlar el discurrir cuotidiano de la vida pues ella influye grandemente en la formación del niño.

En otra de sus publicaciones, (Moreno, 2013a) señala que los seres humanos, cuando se ponen a vivir juntos ocupando un territorio, generan una comunidad de convivencia. Ese sólo hecho produce dispositivos de interrelación entre los cuales hay que destacar los políticos o de poder de organización pues de esa manera se podría garantizar la vida de todos, solucionar sus conflictos, distribuir el espacio, desplegar la solidaridad, entre otros.

Se trata entonces en el hombre, de vivir en comunidad, para ello desde temprana edad debe ser formado en ese sentido de vida. En la formación, el carácter es fundamental en el desarrollo de una sana personalidad en el niño. Para formar los caracteres hay que crear primero, apostilla el autor, un clima moral; y también para deformarlos. Se extrapola esto a cuando los niños pelean, como se señala al inicio de esta ponencia, si ello es tratado como algo sin consecuencias se estaría educando en la satisfacción primaria de sus deseos, liberado de inhibiciones, diría Moreno. Y si se le deja sin sanción, se impone la impunidad en su modelamiento personal.

En vías a la formación del niño en la convivencia, apunta (Moreno, 2013b) que no se debe ni dejar pasar ni elogiar la violencia como valor sino que se debe contener, templar o moderar para que el niño canalice su malestar que pueda tener por vías constructivas. El papel de los adultos en la crianza y la educación del niño deberían evitar que éste se confunda y cree formas de vida ligadas a la lenidad o a la connivencia. Nuevamente viene a la mente lo señalado al inicio de esta exposición cuando el padre le dice al hijo que si le pegan, él debe pegar también.

La educación del niño (Moreno, 2016b, 15 de enero) tanto en ambientes escolarizados como no escolarizados, debe tender hacia la contención. Toma por caso la impulsividad en el niño. Cuando la impulsividad de los deseos no es templada ni educada y por tanto es dejada a la descarga instantánea de las emociones se produce una persona impulsiva que no controlará sus emociones y por ende sus actos.

Los textos de Moreno son toda una lección contextualizada de crianza, educación y formación del niño. Lo mejor de todo ello es eso de que no se plantea el contenido desde teóricas psicológicas necesariamente, sino que se ubica en lo cotidiano, en el acontecimiento que es analizado y a partir de allí surgen los conocimientos que ayudan en la crianza del niño. Cuando habla del aprendizaje social dice que éste debe ser correctivo, pues ello es fundamental para el niño y su sano desarrollo.

Desarrolla el autor que en su formación se debe discriminar muy bien lo que es la espontaneidad y la autenticidad (Moreno, 2014). Precisa que en la autenticidad es menester formar al niño sabiendo que ser autentico es ser y comportarse como fiel a sí mismo, en toda circunstancia y de manera integral, con libertad para decidir la palabra que se va a decir y la

acción que se va a ejecutar, entre ambas no desde el impulso desatado sino desde la ponderada integración personal de razón, afectividad, sentido de la realidad y aprecio de la circunstancia.

Así que una adecuada y respetuosa educación, se concreta en una personalidad libre y satisfactoriamente integrada en la convivencia humana. En caso contrario la autenticidad desemboca en una estructura también personal pero centrada en su propio goce y placer, como es el caso de lo que han sido formados por la disposición a la violencia (Moreno y González, 2008).

Persiste en (Moreno, 2014) que la formación del niño si bien es cuestión esencial de la familia, no deja por fuera el resultado de lo que de ella se logre, la participación del Estado, los Gobiernos y la sociedad en su conjunto. Hablar de convivencia es también hablar de crianza, de educación, es hablar de familia, escuela y comunidad en general. Para que exista una sana convivencia en un tiempo y lugar determinado tiene que haber habido un trabajo propio para que se logre. Así que la situación actual de nuestro país, designado como uno de los más violentos e inseguros del mundo, requiere revisar cómo se han hecho las cosas en las últimas décadas de historia.

Para fomentar la paz en las comunidades hay que realizar un trabajo para fortalecer la convivencia, desarrollar mecanismos que contribuyan con la solución pacífica de los conflictos que en lo cotidiano se les presenten a los ciudadanos. El Estado debe estar interesado en controlar la violencia y auspiciar la paz y la convivencia. Cuando se ve la carencia de convivencia en una sociedad, tal y como nos sucede a los venezolanos, preguntemos ¿Cómo lo está haciendo la sociedad en su conjunto complejo que la constituye?, no nos preguntemos sólo por la falla de la familia. (Moreno y González, 2008)

Metodología

Para resolver el fin de esta investigación se apela a la Investigación Convivida (Moreno, 2009), que es la práctica científica de Alejandro Moreno, y la historia-de-vida como horizonte epistemológico. Se accede a las prácticas culturales y sociales sobre las que se estructura la vida

del venezolano popular. Desde esta perspectiva se indaga en cuanto practica en la convivencia. Hermenéutica de la vida fue el camino transitado.

El estudio biográfico con historia de vida ofrece la posibilidad de encontrarse con una sociedad desde una biografía (Ferrarotti, 1981, 2012). La sociedad está en cada uno de nosotros pero a la vez cada uno de nosotros estamos dentro de ella. La historia de vida tiene diversas formas de abordarla (Córdova, 1990, Brand, 1999), en esta oportunidad, como ya se indicó, se sigue el enfoque de historia-de-vida que hace Moreno y el Centro de Investigaciones Populares (CIP); historia-de-vida, tres palabras que unidas por guiones constituye un solo vocablo.

Historia de vida es la narración que hace un historiador a un o a unos cohistoriadores sobre su vida. Una sola historia de vida es suficiente cuando se está fuera de toda consideración de tipo estadístico o representativo. Como bien señala Thomas (1982, en Moreno, 2008) las referencias a la vida cotidiana son suficientes como para designar, "más allá de las características personales, un modo de vida". (p.214) La historia-de-vida convivida de Armando González, producida para este estudio, "pasa por tres fases: la prehistoria, la historia y la interpretación" (Moreno y otros, 2009, p.19). La prehistoria con nuestro historiador, Armando, es de larga data, él es tío de una de las cohistoriadoras. Hombre nonagenario que accedió gustoso a contarle su historia-de-vida a su sobrina.

La historia-de-vida no se le cuenta, entonces, a un grabador, como bien dice (Ferrarotti, 2012) sino que se da en el marco de una relación intersubjetiva, participada; en una relación de con-fiar en el otro, de fiarse en el otro, como expresa (Moreno, 2002). Fue así como se dieron un total de 3400 líneas en la transcripción fiel de la historia narrada. En el proceso de interpretación se conjugaron la implicancia, los bloques de sentido, las marcas-guías y la clásica pregunta hermenéutica para la búsqueda del encuentro con el sentido de lo vivido.

Resultados y discusión de la interpretación de la historia-de-vida

Si bien la interpretación de la historia-de-vida de Armando se hizo de manera continua, línea por línea, y global, en el texto que se presenta aquí se ha ceñido a destacar lo que se refiere propiamente al tema de la investigación, esto es, a la convivencia y su quiebre actual en nuestro

contexto pues el estudio hermenéutico de toda la historia ocuparía por si solo todo un volumen. A continuación se presenta un bloque de sentido el cual va seguido del texto de la interpretación que a él corresponde.

Interpretación del bloque de sentido

La narración de Armando, experiencia de vida del niño de los años `30 es aleccionadora, sobre todo si tenemos presente que ella es toda una narrativa donde más allá de la persona palpita toda una sociedad y un mundo-de-vida, esto es, practicas históricas e inconscientes en las que discurre la vida de un grupo humano en el tiempo y el espacio. Veamos cuál es el sentido de lo narrado. Esto dice el narrador:

Bloque de sentido I– (Líneas: 418-458):

> …La otra cosa que yo recuerdo de esa época, era que yo era muy peleón, porque no dejaba pasar una, y entonces mi mamá me pegaba dos y tres veces al día, decía pegaba por decir algo, pegaba con una correa, pero yo no la sentía, y... la última vez que ocurrió una pelea de esas fue en la esquina de Paso Apure (…) Un día un muchacho me hizo una jugada sucia, yo me voltié ¡y le di un golpe y... lo recosté contra una ruma que había de leña en la pulpería, y nos guindamos a pelear!; él... era un poquito de más tamaño que yo y... más fornido. Como les digo, yo era "firifirito", pero en cambio era muy peleón, y entonces ¡golpes van y golpes vienen, y mordiscos por allá y mordiscos por aquí y cabezazos, de todo hubo en esa pelea! Por último entramos en lucha y salimos de la pulpería por una puerta que daba justamente a la calle Anzoátegui, (…) y nos separamos o nos separó la gente que estaba allí, nos separó; bueno, cada uno agarró para su casa, Cuando yo llegué a mi casa mi mamá me dice:
> -- ¿Muchacho, quien te hizo eso?- porque iba golpeado por todas partes, y... con un mordisco en el brazo_ Bueno, le conté a mi manera por supuesto lo que había pasado, y me dijo:
> -- Ya vamos a ir para casa del coronel Rodríguez…

Si bien es cierto que emerge en este bloque de sentido la cultura infantil típica del niño varón de no dejar que otro lo embrome, también es cierto que aparece una cultura familiar que combate esa disposición infantil. El propio historiador es el primer interpretador de su historia. De él se conoce, según lo manifestado, cómo el niño sabe que si actúa de ese modo inadecuado

su madre no lo aprobará y lo castigará a su vez pegándole como forma de decirle que no aprueba esa conducta. El niño está claro de las consecuencias de sus actos.

Aparece la familia como el hilo conductor de la educación-crianza en general y en específico sobre no pelearse entre los niños. De modo específico aflora la madre como aquella que da la pauta de conducta esperada al niño. Pero igualmente aparece la valoración de no permitir la pelea callejera entre niños en el resto de la gente que los separa para impedir continúen agrediéndose.

La madre no cree que sea un problema exclusivo de ella y su hijo, la pelea en los espacios societales es a su entender, además, una falta que debe ser tratada como tal. Están involucrados en ese episodio por lo menos dos contrincantes, dos familias y la autoridad civil. Pareciera que esta apreciación es importante para la formación del hijo, para la crianza que debe recibir el niño en la familia.

En la historia-de-vida de Armando, que también es la historia de una sociedad, una cultura, un tiempo y una época, la familia aparece contraria a que el niño resuelva su conflicto con la violencia de sus propias manos. Sin olvidar, como ya se dijo, que la violencia está en la cultura propia de los niños varones, el papel de la familia y las autoridades civiles en un contexto social es determinante para el curso de la historia de la convivencia social. Por esto lleva su hijo ante la autoridad civil.

Prosigue Armando su narración:

> -- Ya vamos a ir para casa del coronel Rodríguez –
> El coronel Rodríguez era el Jefe Civil de la Parroquia Candelaria y así mismo como estaba, vuelto ñoña, me llevó para casa del Jefe Civil… Ocurre que cuando llegamos a casa del Jefe Civil, ya estaba el policía del Matadero, de apellido Gudiños con su hijo también en las mismas condiciones, a reclamarle, al... coronel, de aquel desastre, porque el... muchacho tenía un ojo hinchado y... también un mordisco en el brazo y en el pescuezo y vuelto una sereta también. Porque habíamos durado como un cuarto de hora ahí dándonos golpes. Entonces el coronel Rodríguez, después de que cada uno le echó el cuento -mi mamá y el policía Gudiños- se rascó la cara y... dice: _Eso lo vamos a resolver ya -se metió para su cuarto que estaba detrás del despacho y salió de allá para acá con una verga, y le dijo a Gudiños:
> -- ¡Usted me le da diez vergazos a ese carajo, y usted, señora, le va a dar diez vergazos también a su hijo.

> Y... yo salí ganando, porque Gudiños por supuesto, por hacerle caso al jefe le pegó al hijo de él. En cambio mi mamá me pegó como con lástima, y los vergazos no fueron gran cosa, ja, ja. Bueno, de ahí salí a que me bañaran y me curaran las heridas; pero así fue como el coronel muy salomónicamente resolvió el problema.

Heidegger en Moreno y otros, (1998) bien enuncia que "la interpretación es un componente de la estructura existencial humana". (p.26) Haciendo gala de ello, Armando hace su síntesis interpretativa de este hecho que a él le aconteció: **"así fue como el coronel muy salomónicamente resolvió el problema".**

Armando interpreta que el coronel resolvió sabiamente el problema que cada padre y madre le presentó. He aquí, toda la fenomenología contenida en esta narrativa. Llama la atención que a uno de los niños lo lleva ante el jefe civil el padre quien es policía, pero no se ve que ello tenga efectos que intervengan a favor de su hijo con respecto a un trato preferencial o de favoritismo por parte del jefe civil. No aparece ningún privilegio que marque diferencia a favor del funcionario con respecto a su hijo en comparación con el otro niño en cuanto a la sanción que les corresponde por la falta cometida.

Lo anterior nos revela que la corrupción no se hace presente respecto a sancionar una pelea en la calle. Se tiene frente a esto unos signos muy importantes para la educación del niño en la comunidad de los cuales hay mucho que aprender. El concepto que se hizo el niño del tratamiento de la situación por parte del jefe civil es de máxima importancia para su sano crecimiento personal y ciudadano. La autoridad dictamina cuál ha de ser el castigo, pero es la familia quien ejecuta el castigo. No se deja oír reclamo por brutalidad o maltrato. Fue sabía su decisión, es la interpretación que dejó en el niño.

Ninguno de los padres que acudieron lo hicieron para defender al hijo, los llevan a la autoridad porque cometieron una falta: pelear en la calle. Se observa que no van con la familia del otro niño, van con la autoridad a quien compete resolver el conflicto. Y es precisamente esto lo que sobresale a la luz del desenvolvimiento de la convivencia actual en nuestras ciudades, contrasta notablemente la confianza de aquellos tiempos y la desconfianza e ineficiencia de los actuales tiempos respecto a las instituciones civiles o autoridades en general.

¿Qué es lo que está implícito en la decisión del jefe civil y la acción obediente de los padres? Emerge ciertamente la violencia como herramienta educativa. El historiador relata de lo dispuesto por el jefe civil en cuanto que cada padre le dé su castigo a cada hijo, esto quien lo ejecuta es la figura parental. La autoridad civil es como aquella imagen simbólica que acompaña a la familia en dirimir la magnitud del castigo adecuado a la falta cometida. Pelearse en la calle amerita unos "**diez vergazos**" para cada niño.

Probablemente el lector opine que esto es maltrato simplemente y que eso no tiene nada de educativo. Sin embargo, hay que detenerse a ver qué más informa. Si se atiene al sentido que habita en las palabras del historiador se podría decir que están equivocados quienes opinan que pegar para corregir al niño siempre es un maltrato. En las palabras de Armando podríamos interpretar más bien que aparece violencia como medio para conseguir que el niño se encamine, pegar "**diez vergazos**" como instrumento de educación y que pertenece más bien a la mentalidad de una época. Más allá de si es bueno o es malo pegar "**diez vergazos",** aquí destaca cómo fue vivido por el narrador como aleccionador, corrector y correcto.

Se debe tener presente que la violencia, como medio de conseguir que un niño se encamine por lo que la sociedad del momento considera cómo debe ser formado, ha sido parte de la educación en todas las culturas durante mucho tiempo. Moreno, (2016_a) "Los azotes de la escuela estuvieron incluso perfectamente ritualizados y legitimados en la tradición inglesa. Esa violencia cumplía a la vez por lo menos con dos objetivos: castigar por la falta cometida y corregir, esto es educar" (p.566). En Venezuela también fueron métodos educativos plenamente aceptados pero que, por el influjo de las leyes se han ido eliminando.

Se evidencia así en lo narrado en el proceso crianza-educación de Armando, y en él, todos los niños de su época en el contexto venezolano, pertenecientes a una mentalidad de un período y a un momento histórico que por eso mismo son cambiantes y se modifican con el correr del tiempo.

No se debe dejar de lado el significado de la experiencia del castigo para el propio narrador, de cómo vivió el hecho cuando su madre lo lleva frente al jefe civil y de cómo éste

último dictamina modalidad y cantidad del castigo señalado. Se vislumbra que él presenta el episodio dentro de un marco adecuado de castigo y corrección de la conducta del niño. No lo menciona como si hubiese vivido golpes y brutales sanciones por parte de los padres o de la autoridad civil. Más bien lo ve encaminado a formar la personalidad del niño, esto es como instrumento de "educación". Así que el castigo, si bien es violencia a la luz de los signos de los tiempos actuales, Armando lo acepta como natural de modo que queda libre para él de todo reproche y de toda crítica incluso ética.

Consideraciones finales

El detenerse a pensar a profundidad sobre la convivencia y su quiebre actual en nuestro contexto es un asunto de importancia capital pues estamos viviendo tiempos donde estamos siendo señalados como uno de los países más violentos del mundo. El lector encuentra aquí la exposición de la actual situación y también la narrativa de cómo resolvía nuestra sociedad en inicios del siglo pasado estos conflictos de peleas entre los niños. Se encuentra, entonces, en esta investigación retrospectiva dos tiempos, el actual y el que da una historia-de-vida de los años `30 en el manejo de las situaciones de violencia entre los niños.

Se presenta un escenario en esta investigación para la reflexión de la narrativa de vida, en dos tiempos, en un mismo país, que interpela a los profesionales de la educación en lo relativo a la violencia entre los niños y su manejo familiar y social; con el fin de encontrar caminos emblemáticos y aleccionadores para ayudar a formar a la persona y al ciudadano para la convivencia pacífica.

Los profesionales de la educación, y entre ellos el orientador, ante la dificultad de convivencia pacífica en las aulas, emprenden trabajos de una cultura de paz, para ello hacen talleres y dictan charlas que parecieran no dar todos los resultados que se esperan, tal como se relata al inicio de esta investigación. Allí la orientadora no entiende por qué si recién han recibido los niños un taller de convivencia, a escasos minutos de ello ya se han ido a los golpes en el patio de recreo. Ante esa realidad la investigación con historias de vida ofrece ser un

camino ideal para profundizar en la comprensión contextualizada de la violencia real y cotidiana que se teje en los espacios escolares y societales en general.

El estudio realizado desde la historia-de-vida de Armando permite incorporar algunos hitos fundamentales por parte del orientador a la hora de implementar talleres o charlas con los jóvenes de hoy. Se toma en primera instancia un aprendizaje que mana de la investigación presente: se debe ver que la educación en general es fundamentalmente un ámbito de crianza. Crianza es la palabra clave en la historia de vida de Armando. En ella se pudo notar la familia en la crianza. Específicamente se muestra a la madre como figura fundamental en la crianza del niño. La crianza implica para la madre de Armando cuido, formación en y para el respeto, la formación del carácter, la potenciación de las relaciones humanas y la expresión práctica del ejercicio de la autoridad.

De acuerdo a lo expresado anteriormente, se denota la aparición de la madre como la figura que proporciona el clima educativo; ella es el hilo conductor de la educación-crianza del hijo en la familia. Pero la madre no está sola. Cuando la madre lleva al hijo frente a la autoridad civil, ella se idea el modo de conducir el aprendizaje social del hijo, ella lo lleva de la mano para que comprenda el significado de sus acciones y sus consecuencias.

El aprendizaje social en Armando se da en lo que le suministra la madre al hijo en su presencia actuante y en la practicación misma del acontecimiento en consonancia con el contexto de la comunidad en general. Aquí hay que reflexionar sobre lo que probablemente esté ocurriendo hoy cuando es el propio padre quien le dice al hijo "**no te dejes**", incita al hijo a actuar en la violencia, le enseña de un mundo donde la ley la impone el más fuerte, una narrativa social donde no hay más autoridad que la fuerza y el vacío de figuras parentales e instituciones con crédito suficiente para la formación de verdaderos valores para la convivencia armónica.

Un aprendizaje importante que se destacó en el tema planteado es que en la crianza están implicadas la familia y la calle misma como espacio societal general de aprendizaje de la convivencia. Aunque en la crianza es la familia la prioridad, las autoridades civiles cumplen un papel auxiliar de la familia para los fines de la misma. Hay que enfatizar que más que la figura

de las instituciones, la atención se centra es, en las personas, como es el caso del coronel Rodríguez. Haberlo enunciado por su nombre deja ver que son las personas las que hacen lo significativo y no la institución en sí.

En la historia-de-vida de Armando hay toda una estructura social y de convivencia que favorece el sano desarrollo integral del niño y la modificación o encauzamiento de los impulsos infantiles para lograr la consolidación de un ciudadano que sepa convivir pacíficamente en comunidad.

La madre, el padre, las autoridades civiles, todo confluye para darle los signos por los cuales debe regir su vida. También hay que recalcar el marco familiar amoroso pero que a la vez no se detiene en corregir severamente al hijo. De modo privilegiado es de acentuar que las instituciones funcionan y gozan de valoración. Las instituciones valoran el carácter corrector que ejerce la familia sobre el hijo. Delegan en ella el castigo. El niño crece en una sociedad que le da parámetros claros, unívocos para formarse como persona correcta y de bien.

A modo de síntesis parcial de esta investigación que sobrepasa los límites de este artículo, comprender los desajustes sociales relativos al quiebre de la sana convivencia que se viven en la actualidad venezolana tiene que ver con un estudio retrospectivo de la convivencia en nuestra sociedad.

En la historia-de-vida de Armando hemos podido percibir cómo el niño puede crecer bien y formarse como ciudadano; si las instituciones cercanas, familiares y civiles, funcionan como les corresponde hacerlo: auxiliando consonantemente la crianza. Cuando esto es así la familia encuentra donde acudir para resolver los problemas que se susciten con el hijo en situaciones que se escapan a los linderos del hogar. Una pelea en la calle tiene sanción, no queda impune, ese es el razonamiento tanto para los padres como para el jefe civil, máxima autoridad de la comunidad, pero también, y sobre todo, para el niño.

En la lenidad, la impunidad, que evidencian los tiempos actuales en el manejo de la violencia, posiblemente esté una de las posibles respuestas para lidiar con la descomposición que

sobrecoge a la sociedad venezolana, entender que los más perjudicados en este quiebre de valoración de las instituciones encargadas de velar por la buena marcha de la ciudad y de los ciudadanos, son las generaciones de jóvenes. He aquí algunos hitos útiles y necesarios para la educación en el abordaje de la comprensión de la convivencia pacífica.

Referencias

Brant, J. C. (1999) *Historia de Felicia Valera: Una investigación convivida***:** *Heterotopía* (2-3). Caracas: CIP. 27-136.

Córdova, V. (1990) *Historia de Vida: Una metodología alternativa para Ciencias Sociales.* Caracas: Tropykos. UCV.

Ferrarotti, F. (1981) *La historia y lo cotidiano*. (C. Tognonato Trad. y comp.). Península, Barcelona.

_____ (2012) Historia e Historia de vida. Colección Convivium Minor Nº 4 . Caracas: CIP.

Moreno, A. (2002) *Buscando padre: Historia-de-vida de Pedro Luis Luna.* Valencia: Librería U.C/CIP.

_____ (2008) *El Aro y la Trama. Episteme, modernidad y pueblo.* Caracas: CIP.

_____ (2012) Prólogo de *Historia e Historias de Vida*. Colección Convivium Minor nº 4. Caracas: CIP.

_____ (2013_a, 02 de octubre) *Comunidad de Convivencia* El Nacional, Artículos, p.2.

_____ (2013_b, 05 de noviembre) *Convivialidad ¿motor de la participación?* El Nacional, Artículos, p.2.

_____ (2014, 11 de septiembre) *El Estado no está interesado en controlar la violencia.* Diario Yaracuy, Año 18. Nº 907, p.3.

_____ (2015, 12- diciembre) *Espontaneidad y autenticidad*. El Nacional, Artículos, p.2.

_____ (2016_a) *Antropología Cultural del Pueblo venezolano*. Vol. I. Caracas: Fundación Empresas Polar/ CIP.

_____ (2016_b, 15 de enero) *Violencia elogiada*. El Nacional, Artículos, p.2.

Moreno, A., Brandt, J.C., Campos, A., Navarro, R., Pérez, M., Rodríguez, W. y Varela, Y. (1998). *Historia de vida de Felicia Valera*. Caracas: Fondo Editorial CONICIT.

Moreno, A. y González, V. (2008) *La Orientación como Problema.* Caracas: CIP.

Moreno, A., Brand, J., Pérez, Brand, J., M., y Rodríguez, W. (2009). *Y Salimos a matar gente. Perfil del delincuente violento popular*. Maracaibo: LUZ/ CIP.

Observatorio Venezolano de Violencia (2013) www.venescopio.og.vee/sin_categoría/obsrvatorio-venezolano-de-violencia. [Consulta: 2013 noviembre 20].

FILUC: VINCULACIÓN COMUNIDAD-UNIVERSIDAD

FILUC: COMMUNITY-UNIVERSITY LINK

Ponencia presentada en el Congreso Internacional de Extensión Universitaria. Hacia una Universidad que se Transforma desde la Realidad Social en los Mundos de Vida Comunitarios: Actualidad y Perspectivas. Realizado en la Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Carabobo, desde 31 de mayo al 3 de junio 2016.

***Rosa María Tovar**
rosamtovar@gmail.com
****Elisabel Rubiano**
relisabelr@gmail.com
*****Trina Malpica**
trinamalpica@gmail.com

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

PONENCIA

[*]Docente Universidad de Carabobo, Dpto. de Pedagogía Infantil y Diversidad, Directora de Medios y Publicaciones UC, Presidenta de la Feria Internacional del Libro de la UC. Licenciada en Educación Especial, Magíster en Educación, Lectura y Escritura.

[**]Docente Universidad de Carabobo, Jefa del Dpto. de Pedagogía Infantil y Diversidad, Comisión Permanente de la Feria Internacional del Libro de la UC. Licda. en Educación Especial, Magíster en Educación, Lectura y Escritura. Doctora en Ciencias Sociales, Estudios Culturales.

[***]Docente Universidad de Carabobo, Dpto. de Pedagogía Infantil y Diversidad, Licda. en Educación Mención Educación Inicial y Primera Etapa de Educación Básica, magíster en Lectura y Escritura, miembro del Comité Organizador de la Feria Internacional del Libro de la UC.

Recibido: 31 de Mayo de 2016 **Aprobado**: 05 de Junio de 2016

Resumen

La promoción de la lectura es una tarea fundamental a emprender a favor de las comunidades, cada día se hace más necesario que los ciudadanos vivan auténticas experiencias de lectura orientadas a desarrollar su sentido crítico, su sensibilidad y comprensión del mundo que les rodea, para aspirar a la construcción de un mundo mejor. Con este objetivo se organiza la Feria Internacional del Libro de la Universidad de Carabobo, evento que, desde el año 1998, ha generado un impacto positivo en el acercamiento de la comunidad al libro y a la lectura a través de dos ejes de acción, la exposición y venta de libros y la ejecución del programa académico y cultural, en el que se desarrollan presentaciones de libros, foros, conferencias, talleres,

expresiones artísticas, etc. La comunidad ha asumido como suya la feria, lo que se manifiesta en el numeroso público que cada año acude a sus espacios.

Palabras clave: Lectura, promoción, comunidad, universidad.

Abstract

The promotion of reading is a fundamental task to undertake in favor of communities, every day becomes more necessary for citizens to live authentic reading experiences aimed at developing their critical sense, sensitivity and understanding of the world around them, to suck to building a better world. With this objective is organized by the International Book Fair at the University of Carabobo, an event that, since 1998, has had a positive impact on the community approach to books and reading through two action axes, exposure and bookselling and execution of academic and cultural program, where book presentations, forums, conferences, workshops, artistic expressions are developed, etc. The community has taken as his own the fair, which is manifested in the large audience that every year comes to their spaces.

Keywords: Reading, promotion, community college.

Abordaje situacional

La población venezolana padece actualmente de una serie de problemas sociales, económicos, políticos y culturales que lo colocan en situaciones difíciles de resolver, porque de una u otra forma se encuentran entrelazadas unas de otras. Persiste una queja del ciudadano en torno a la seguridad, a la inflación, a la escasez, al desempleo, a la polarización política, problemáticas todas que dificultan el desarrollo armonioso de la vida familiar y social. La respuesta de las personas está orientada a la supervivencia, a la protección de su entorno cercano y a la búsqueda de soluciones alternativas que, en ocasiones, pueden alejarse de la legalidad. En este panorama, los miembros de la familia deben pasar más tiempo fuera del hogar, los niños permanecen solos durante largos periodos del día, algunos abandonan la escolaridad y comienzan a trabajar de manera informal desde tempranas edades. Se genera, de esta forma, un movimiento circular que dificulta un cambio en la dinámica familiar y, por ende, social.

Ante este panorama, es imperativo ofrecer alternativas que les permitan a los ciudadanos comprender el mundo, reflexionar acerca del mismo y asumir una postura crítica frente a lo que les acontece. La educación y la cultura son fundamentales para contribuir a esta formación del

ser humano como ciudadano, como miembro de la sociedad a la que pertenece. La educación y la cultura pueden afectar la vida de las personas, despertando en ellas sentimientos y deseos de obtener una mejor forma de vida, en la que se persiga el bienestar integral y calidad de vida.

Una de las herramientas más importantes con las que cuentan la educación y la cultura para alcanzar esta meta es el desarrollo del lenguaje. Es a través de la palabra, primero oral y luego escrita, como el ser humano le da sentido al mundo, se integra a una comunidad y se encuentra con su historia personal y colectiva. En el lenguaje el ser humano existe. "El lenguaje nos construye. Cuanto más capaces somos de darle nombre a lo que vivimos, a las pruebas que soportamos, más aptos seremos para convertirnos en sujetos de nuestro propio destino" (Petit, 2008: 114).

En este sentido, el desarrollo del lenguaje es prioritario para que los ciudadanos sean capaces de hacer una "lectura" crítica de su entorno, puedan mirar más allá de sus situaciones prioritarias y sean capaces, a su vez, de construir un plan de vida que responda a intereses más cercanos a la convivencia, al encuentro con el otro. Vale la pena citar nuevamente a Petit (ob. cit.), cuando expresa que:

> La lectura está hecha de fragmentos y algunos de ellos funcionan como haces de luz sobre una parte de nosotros, oscura hasta ese momento. Haces de luz que van a desencadenar todo un trabajo psíquico, a veces mucho después de haber leído aquellos fragmentos. (p. 114)

La lectura permite el encuentro consigo mismo y contribuye al desarrollo de la conciencia social. Es por ello que en la historia de la civilización alfabetizada, los libros han sido objeto de censura, o han sido ofrecidos de manera discriminatoria solo a un grupo social por razones religiosas y de género. Se ha temido a los resultados de una persona que lee porque encontrará razones para juzgar, criticar, pedir explicaciones, argumentar, disfrutar. La lectura permite comprender el mundo y confrontar la realidad. Por ello Freire (s/f), expresa:

> …la lectura de la palabra va siempre precedida de la lectura del universo. Y aprender a leer, a escribir, a alfabetizarse es, antes que nada, aprender a leer el mundo, comprender su contexto y no apenas una manipulación mecánica de palabras, sino, sobre todo, una relación dinámica que une el lenguaje con la realidad. (p.9)

Desde este punto de vista, la lectura ofrece aportes individuales y colectivos, en cuanto favorece la reflexión del lector y su encuentro con otras experiencias de vida que ofrecen luces sobre sus sombras. Petit (2008) señala, con respecto al lector, que:

> Leer le permite descubrir que existe otra cosa, y le da la idea de que podrá diferenciarse de su entorno, participar activamente en su destino. Y todo eso gracias a la apertura de lo imaginario, gracias asimismo al acceso a una lengua diferente de la que sirve para la designación inmediata o para el improperio, gracias al descubrimiento, esencial de un uso no inmediatamente utilitario del lenguaje. (p. 111)

Dado este trascendental valor, la promoción de la lectura es una de las propuestas más importantes a ejecutar en las comunidades, considerando el aporte que esta ofrece para el desarrollo integral del individuo y para su posibilidad de socialización. Esta importancia transcendental hace de la promoción de la lectura un eje fundamental de diversas instituciones y organizaciones desde las que se generan las estrategias adecuadas para crear un ambiente propicio para el encuentro con el libro.

Un espacio universitario para la comunidad

Desde el año 1998, la Universidad de Carabobo ha asumido su rol de promotora de lectura a través de la Feria Internacional del Libro, Filuc, un espacio que este año arriba a la edición número 17 y que se ha constituido en un referente de promoción del libro y la lectura. Se trata de un evento cultural, editorial y literario que, a lo largo de los años, ha ganado un lugar importante en el marco de las ferias de libro venezolanas. Se trata de una iniciativa autofinanciada, sin fines de lucro, nacida del corazón de una universidad pública.

Desde la Filuc, la universidad ha desarrollado un importante trabajo de extensión, en el que cada año logra, durante un periodo de 9 días, centrar la atención del público carabobeño y nacional en los libros y la lectura. Este trabajo constante y permanente a lo largo del tiempo ha permitido conectar a diversidad de público, de las más variadas edades y de distintos sectores, con la palabra escrita.

Para promover la lectura es necesario exponer a la persona a la experiencia de leer, al contacto con los libros. Hay muchas formas de hacerlo; a través de las librerías, las bibliotecas, el intercambio de libros entre personas, la recomendación de libros por parte de un lector, entre muchas otras. Lo fundamental es que el libro esté presente y que las personas puedan interactuar con este.

Las ferias de libros son un espacio idóneo para exponer a los ciudadanos al libro y a todas las experiencias que desde ese espacio pueden coexistir. Filuc es un espacio propicio para la exhibición y venta de libros, para la participación en talleres, foros, conferencias, al tiempo que permite el disfrute de actividades culturales (pintura, danza, teatro, música, cine, fotografía). Todo ello se convierte en oportunidades para el desarrollo de la sensibilidad, la creatividad, el lenguaje y el deseo de construirse en sociedad.

La lectura no siempre se asocia con placer o con disfrute, muchas veces es conectada con experiencias negativas que nada tienen que ver con la esencia de leer. Asumirla como un contenido escolar, como una tarea obligatoria o como un mal necesario, muy a nuestro pesar, es una concepción todavía presente en el entorno escolar y familiar. Actividades valiosas como comprar libros, hablar con otras personas acerca de los libros leídos, escuchar la opinión del escritor, entre otras actividades, no se generan con frecuencia.

Las ferias de libros han surgido como la opción para reunir en un solo lugar la mayor muestra posible de la producción editorial de un país, y junto al programa cultural logran armar una propuesta de acercamiento al libro que es el orgullo de las ciudades más importantes en el mundo, por ejemplo, las ferias del libro de Bogotá, de Buenos Aires, de Guadalajara, todas reconocidas y esperadas. Las ferias de libros son bastiones de las ciudades y durante su puesta en escena la sociedad se deja atrapar por esta festividad en la que el libro es el protagonista. La valía de estos espacios se encuentra en su significado social, al respecto, Bahloul (2002) señala que:

> La lectura no es una práctica social únicamente porque clasifica o está clasificada en la jerarquía de los niveles sociales, sino también porque da origen a interacciones e intercambios sociales. Tampoco es, como lo afirma la representación tradicional, un acto de intimidad pura o de retraimiento individualista aislado del mundo y la sociedad. La lectura está totalmente imbricada en la organización y las condiciones sociales. (p.31)

En consonancia con este planteamiento, se aprecia que la Filuc se ha hecho tradición y es parte de la idiosincrasia carabobeña, lugar para el encuentro de la comunidad, coadyuvando en el desarrollo de un ser humano integral desde la perspectiva cultural, política y social. La comunidad ha hecho suya la Filuc.

Objetivos de la experiencia

General

Promover el acercamiento de la población al libro y la lectura, como instrumento para el desarrollo personal y comunitario, mediante la exhibición de fondos editoriales nacionales e internacionales y una programación cultural y académica de alta calidad.

Específicos

1. Crear un ambiente favorable para el encuentro de los visitantes con el libro y la lectura.
2. Diseñar una programación académica y cultural de interés para la colectividad.
3. Motivar a los niños y jóvenes a identificarse con la lectura y el proceso creativo.
4. Propiciar el encuentro del público con escritores nacionales e internacionales.
5. Ofrecer variedad y diversidad de textos de interés del público asistente, a precios accesibles.
6. Generar propuestas culturales que motiven la discusión, la disertación y el intercambio de ideas.
7. Dar a conocer la producción editorial reciente de los autores nacionales e internacionales.

Sistematización de la experiencia

La experiencia de la Filuc exige una sistematización de lo vivido, pues esta metodología permite obtener aprendizajes que están comprometidos con las generaciones futuras. Toda experiencia implica procesos históricos y sociales dinámicos y complejos que están en

permanente movimiento y expresan una gran riqueza acumulada que, en ocasiones, no se puede dimensionar. En palabras de Jara (2006):

> La sistematización es aquella interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido en ellas: los factores que intervinieron, cómo se relacionaron entre sí y por qué lo hicieron de ese modo. (p.2)

Este proceso implica un bucle recursivo al menos de tres fases. En primer lugar, es necesario reconstruir lo vivido, cada edición de la Filuc es única e irrepetible, implica la revisión, la organización de lo sucedido y la evaluación. Luego es necesaria la interpretación crítica, la reorientación de los procesos, los ajustes y, finalmente, llegar a conclusiones, generar conocimientos para dejarlos plasmados y compartirlos con la finalidad de darle continuidad a tan importante actividad universitaria para y con la comunidad.

Aquí se intentará exponer un avance de esta sistematización de experiencias, haciendo explícito el conocimiento que es posible construir de este primer intento. Vale recordar aquí la respuesta expresada por Gadotti (2008) ante la pregunta ¿para qué sirve el conocimiento?:

> …para autoconocernos, tanto a nosotros mismos, como a todas nuestras circunstancias, para conocer el mundo (...) Sirve para comunicarnos, para comunicar lo que sabemos, para conocer mejor lo que ya sabemos y para seguir aprendiendo. Pero el conocimiento también sirve para cambiar el mundo. (p. 76)

En este intento, se hará un breve recorrido por los pasillos de la Filuc, por las áreas fundamentales que la conforman y por algunos de los logros identificados en los últimos 7 años, en los que su sede se ha construido en el CC Metropolis, ubicado en el municipio San Diego.

La vinculación Universidad-Comunidad a través de la Filuc, se logra gracias al desarrollo de dos ejes de acción fundamentales que potencian y fortalecen la reciprocidad entre ambas instancias de acción social. Estos son la *Exposición y venta de libros*, y la *Programación cultural y*

Fotografía Nro 1. La exposición de libros tiene alta receptividad por parte del público.

académica. Cada uno de estos ejes sostiene la estructura que hace posible la promoción de la lectura.

Exposición y venta de libros

La única forma de promover la lectura es propiciando el encuentro con el libro, y esto se logra a través de la reunión de la mayor cantidad y variedad de libros en los 80 stands que se distribuyen a lo largo del complejo ferial. Es la oportunidad para el encuentro con casas editoriales, distribuidores de libros, editoriales universitarias, editoriales de libros para niños, diversas instituciones que brindan sus opciones. Se ofrece un menú de propuestas para todos los gustos, para todas las edades y a todos los precios.

Asistir a un lugar en el que el libro sea el centro de atención es fundamental para despertar el apetito por la lectura. Durante 9 días, el público visitante puede mirar libros, ojearlos, leer parte de estos, compararlos, compartirlos, elegirlos, rechazarlos. Son espacios adecuados para el encuentro natural con el libro, con total libertad de selección (ver fotografía #1).

Hacer este recorrido en familia, o con los amigos, permite compartir intereses, acercarse al otro a través del texto, abandonarse en un lugar en el que el consumo está mediado por la palabra, por la ilustración, por el olor del papel. Recorrer una feria de libros revierte un gusto individual y colectivo.

Programa cultural y académico

Este eje se articula con el anterior para que los visitantes puedan encontrar argumentos que los acerquen a los libros y a la experiencia literaria o académica. Cada año, las actividades superan las 150 horas y están dirigidas a niños, adolescentes y adultos.

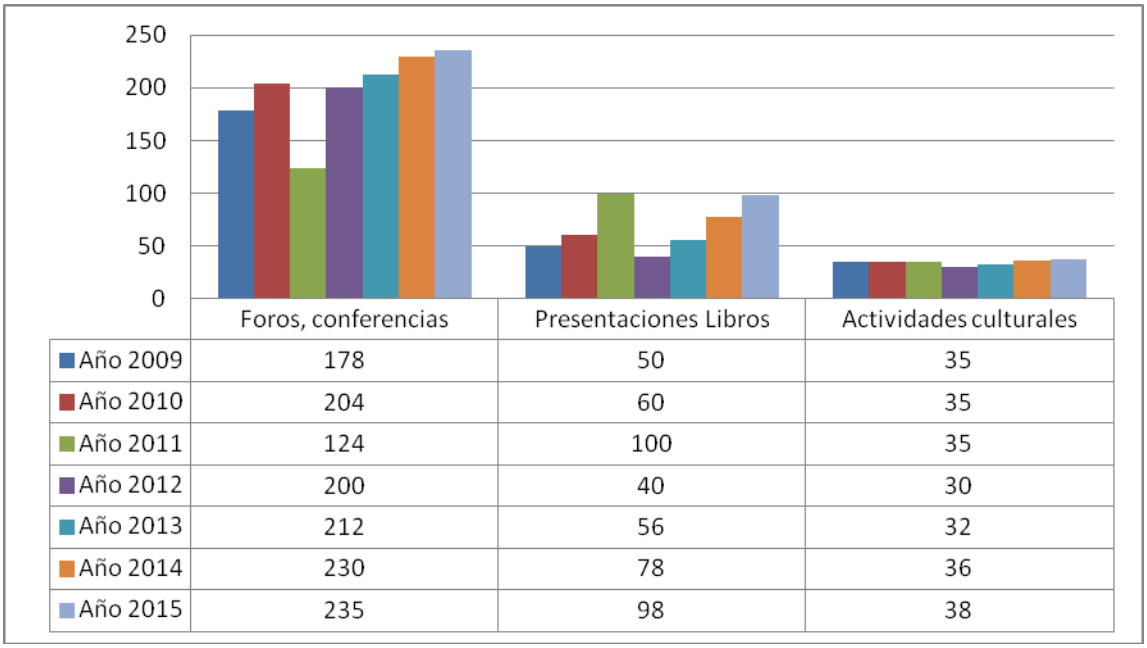
El programa se organiza de acuerdo con los aspectos formativos y de difusión. El primero de ellos se centra en los talleres de formación y actualización, los cuales se conectan con diversos intereses de los asistentes a la Filuc (poesía, narrativa, fotografía, promoción y animación a la lectura, ilustración, edición de libros). Especial lugar tienen los talleres de

actualización para docentes de los niveles de inicial y primaria, ya que estos están destinados, en su totalidad, a brindarles estrategias para la promoción de la lectura en sus aulas de clase.

En cuanto a la difusión, los visitantes cuentan con diversidad de estrategias que los acercan al libro y a sus autores, tales como: foros, conferencias, presentaciones de libros, recitales poéticos, homenajes, peñas, entre otros.

Filuc constituye un foro abierto para la promoción del libro, del hecho literario, del conocimiento y de la cultura en general, un espacio para discernir sobre diversos géneros, corrientes y puntos de vista, permitiendo a los asistentes ampliar las perspectivas de los temas abordados. A continuación se muestra la tabla #1, en la que se aprecia el número de actividades culturales desarrolladas en los últimos 7 años.

Tabla Nº 1. Histórico de la programación cultural y académica de la Filuc



	Foros, conferencias	Presentaciones Libros	Actividades culturales
Año 2009	178	50	35
Año 2010	204	60	35
Año 2011	124	100	35
Año 2012	200	40	30
Año 2013	212	56	32
Año 2014	230	78	36
Año 2015	235	98	38

Fuente: Filuc (2016)

Es importante señalar que en la construcción de este programa se logra un intercambio necesario entre los organizadores de Filuc y otras instituciones, así como agrupaciones literarias y culturales del país que incorporan en el programa sus propias propuestas. Esta comunión nutre el programa con alternativas que son del interés de la comunidad, al tiempo que es posible contribuir con la difusión del trabajo realizado por estas instituciones. Se cuenta aquí un aporte

clave de las embajadas ubicadas en Venezuela, hasta los momentos se suman cada año las de España, México, Perú, Francia, Colombia, y ahora Italia y El Líbano.

Así mismo, un apartado especial lo tiene la programación de las siete facultades de la UC, puesto que cada una tiene la oportunidad de ejecutar una actividad que sea del interés de la colectividad y de la población universitaria. Es la oportunidad para dar a conocer la labor profesional que nace en cada espacio académico.

Chamario

Se trata del espacio para los niños, niñas y adolescentes dispuesto en el recinto ferial, desde donde se logra que los visitantes cuenten con la presencia de libros, autores y personajes especiales que hacen de su visita una experiencia inolvidable. La actividad en el Chamario se organiza de acuerdo con un circuito en el que los niños y niñas se organizan en pequeños grupos para ir pasando de un espacio a otro.

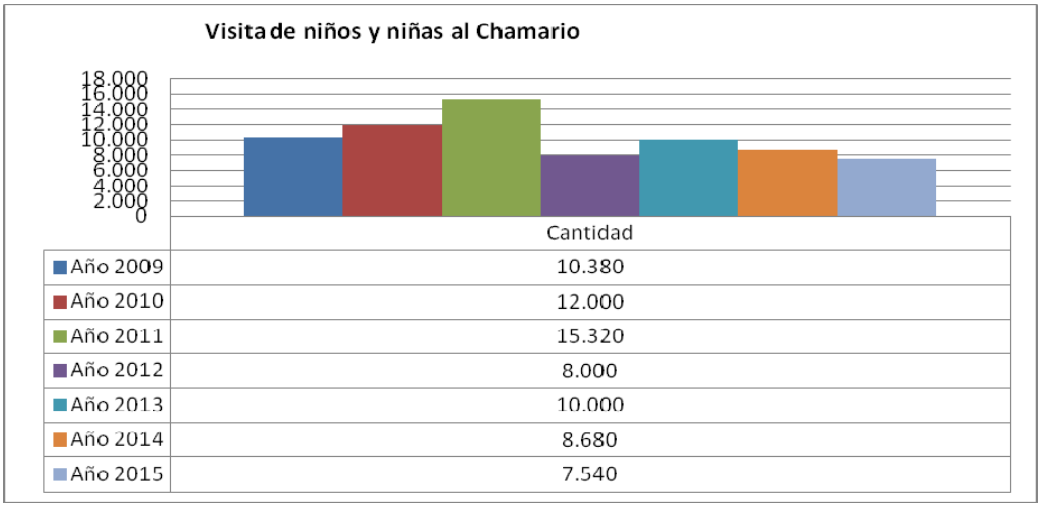
Durante esta rotación en los espacios, pueden leer libros elegidos por ellos mismos, escuchar la lectura hecha por alguna promotora, escuchar a un cuentacuentos, divertirse con una función de títeres, mirar una exposición, conocer al autor de un libro, dibujar a un personaje de la historia que le gusta, compartir una canción, escuchar una explicación acerca de un tema de interés, entre una infinidad de propuestas hechas por los promotores de lectura (ver fotografía # 2).

Fotografía Nro 2. Niños y niñas disfrutan de diversidad de actividades en el Chamario

La asistencia al Chamario se hace a través de dos modalidades, la primera de ellas es las visitas guiadas que se organizan con las escuelas del estado, a través de las cuales se logra atender aproximadamente entre 150 y 200 escuelas, desde todos los municipios del estado Carabobo, así como de Aragua y Cojedes. Durante varios años, la Universidad de Carabobo asumió el traslado de los grupos escolares en el transporte universitario, desde sus escuelas de origen hasta el recinto ferial, no obstante, por razones de disminución del número de vehículos, fue necesario suspender este servicio. A pesar de esto, no ha disminuido el número de visitantes, ya que las autoridades escolares y los maestros asumieron el compromiso de proveer sus propios medios para asistir a la feria, lo que da cuenta del interés de los docentes de que sus estudiantes vivan la experiencia del Chamario.

La segunda modalidad es la asistencia con el grupo familiar, padres, madres, abuelos, hermanos, tíos, adultos todos que disfrutan de este espacio y de la feria en general. Muchas veces los niños y niñas que asisten con el grupo escolar, luego invitan a su familia a visitar la feria. Dedicar un tiempo para esta actividad representa una ganancia en la calidad del tiempo compartido, en el que juntos eligen títulos, miran imágenes, disfrutan de actividades culturales. En cada edición se recibe un número aproximado de 8.000 niños y niñas, sin embargo, en el año 2015 el tamaño del espacio se redujo, por razones económicas, y esto generó la disminución del número de niños y niñas que podían ser atendidos. En la tabla #2, se aprecia el índice de visitas hechas durante los últimos 7 años.

Tabla Nº 2. Visita de niños y niñas al Chamario.



	Cantidad
Año 2009	10.380
Año 2010	12.000
Año 2011	15.320
Año 2012	8.000
Año 2013	10.000
Año 2014	8.680
Año 2015	7.540

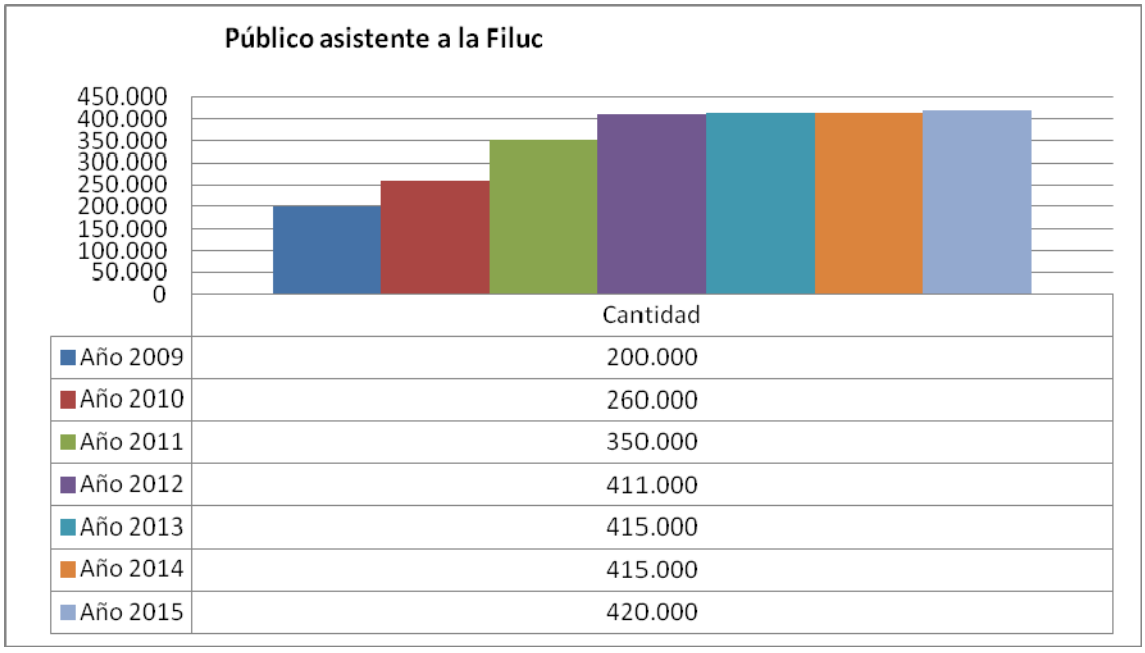
Fuente: Filuc (2016)

Población atendida

La Filuc se ha desarrollado y expandido, convirtiéndose en un espacio natural de promoción de la lectura y el libro en la sociedad carabobeña y nacional, hecho que ha quedado en evidencia en el crecimiento sostenido de la participación del público en actividades académico-culturales y en la exposición y venta de libros.

Filuc logra reunir en sus espacios a doce (12) municipios del estado Carabobo: Valencia, San Diego, Naguanagua, Carlos Arvelo, Guacara, Libertador, Los Guayos, Juan José Mora, Diego Ibarra, Bejuma, Miranda y Puerto Cabello. En la reciente edición del año 2015, se contó con la visita de 420.000 personas, en la Tabla #3 se puede apreciar el crecimiento sostenido de este indicador.

Tabla Nº 3. Público asistente a la Filuc.



	Cantidad
Año 2009	200.000
Año 2010	260.000
Año 2011	350.000
Año 2012	411.000
Año 2013	415.000
Año 2014	415.000
Año 2015	420.000

Fuente: Filuc (2016).

Son múltiples y diversas las experiencias que se generan en los espacios de Filuc, y las mismas son evidenciadas en el informe anual que se entrega al despacho rectoral, las notas de prensa que se generan antes, durante y después de la feria, así como en el registro hecho durante

el desarrollo de este evento en cada una de las actividades llevadas a cabo y la hemeroteca de cada edición utilizada como testigo de la cobertura del evento.

Fuente de financiamiento

La Filuc es un evento que se mantiene en el tiempo gracias a la actividad de autogestión y autofinanciamiento, solo de esta forma es posible que cada año se planifique y ejecute una nueva edición de la feria. En cada edición, el Comité Organizador emprende las acciones para incrementar las fuentes de ingreso y optimizar el uso de los recursos disponibles. En este sentido, se ha logrado establecer alianzas estratégicas con entidades bancarias, instituciones públicas y privadas, casas editoriales, embajadas, medios de comunicación y publicidad, y todas las instancias que permitan aumentar ingresos y disminuir costos.

El rubro más importante para alcanzar el autofinanciamiento,(esta 'coma' sobra salvo si se coloca otra después de la palabra 'importante') es la venta del espacio expositivo, esto se organiza a través de la preventa en el que las empresas interesadas reservan el stand que se corresponde con sus necesidades. El 80 % de los ingresos de la feria provienen de este proceso de comercialización.

Así mismo, la Universidad de Carabobo cuenta, para el desarrollo de la Filuc, con un equipo humano comprometido, que ofrece horas extras de trabajo para que la feria sea un hecho. Este esfuerzo da cuenta del sentido de pertenencia de estos trabajadores, quienes muestran la mejor cara de la UC ante la comunidad y no se detienen ante dificultades y tropiezos. De esta comunión entre equipo humano intra y extrauniversitario, empresas privadas e instituciones públicas es como Filuc este año celebrará su edición 17, porque desde cada una de estas instancias se persigue un objetivo común: la promoción del libro y la lectura.

A manera de cierre

Filuc ha potenciado el tejido construido entre la Universidad de Carabobo y la comunidad. Año tras año, la comunidad espera la feria, la disfruta, la vive a su manera, y año tras

año, la universidad realiza los mayores esfuerzos para ofrecer este regalo a la comunidad en la que ambas se encuentran para dar vida a esa relación biunívoca que se gesta entre un lector y el libro. Filuc fortalece la vinculación entre la universidad y la comunidad, es una feria que pertenece a todos, que dejó de ser una actividad universitaria para convertirse en patrimonio de la ciudad. A través Filuc es posible poner los libros al alcance de los ciudadanos, hacerlos circular, ponerlos en evidencia para que un lector los encuentre y se interese en ellos. Montes (2001) explica que:

> Para que un objeto circule es necesario un cierto espacio donde pueda circular, un cierto tiempo -la ocasión-, donde pueda suceder la circulación y algún agente (mediador, motor, etc.) que lo impulse en el movimiento de circulación. En el caso de los libros implicaría ámbitos propicios, tiempo disponible y mediación apropiada. (p. 110)

No obstante a este logro, no es suficiente el tiempo de la feria para lograr la sensibilización frente a la lectura y alcanzar las metas planeadas. Es por ello que se ha construido un Proyecto de Extensión dirigido a atender a lo largo del año a la comunidad "Las Brisas", el cual será coordinado y ejecutado por un grupo de profesores miembros del Comité Organizador de la Filuc.

Referencias

Bahloul, J. (2002). *Lecturas precarias. Estudio sociológico sobre los "poco lectores"*. México: Fondo de Cultura Económica.

Gadotti, M. (2008). *La escuela y el maestro*. Caracas: Ediciones del CIM.

Jara, O. (2006). *Guía para sistematizar experiencias.* Programa Alianzas UICN-NORAD.

Montes, G. (2001). *La frontera indómita. En torno a la construcción y defesa del espacio poético.* México: Fondo de Cultura Económica.

Petit, M. (2008). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público.* México: Fondo de Cultura Económica.

INVESTIGACIÓN

REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS PROFESORES DE SECUNDARIA SOBRE SU FORMACION Y PRÁCTICA DOCENTE

SOCIAL REPRESENTATIONS OF HIGH SCHOOL TEACHERS ON THEIR TRAINING AND TEACHING PRACTICE

***Inés Lozano Andrade**
jines2101@yahoo.com

Escuela Normal Superior de México
Ciudad de México, México

INVESTIGACIÓN

[*]Profesor investigador en la Escuela Normal Superior de México; autor de libros y artículos arbitrados sobre construcciones simbólicas en escuela secundaria y sobre procesos de formación docente. Ponente en eventos nacionales e internacionales. Investigador nacional reconocido por Conacyt (México)

Recibido: 03 de Febrero de 2015 **Aprobado**: 27 de Abril de 2015

Resumen

En México la secundaria ha sido un espacio poco investigado a pesar de sus problemáticas que develan bajos niveles de aprendizajes. Se ha consignado al docente como responsable principal de esta situación. En este contexto nos preguntamos sobre las representaciones sociales que los profesores tienen respecto a su práctica y formación docente. Se ha desarrollado una investigación con una metodología cualitativa en la que, empleando la teoría de las representaciones sociales, se da cuenta de este objeto. En el análisis se ha logrado una reconstrucción de las representaciones a partir del análisis de las condiciones sociolaborales en que estos docentes desarrollan sus prácticas cotidianas y donde se enfrentan a problemáticas que se pueden convertir en necesidades de formación. La investigación ha arrojado categorías de análisis que dan respuesta a la intención original revelando las carencias de los programas de formación inicial y continua.

Palabras clave: Escuela secundaria, representaciones sociales, formación docente, práctica docente.

Abstract

In México there is few research in the junior high school level, although this particular level is located as a critic stage, referring specially to levels of learning achieved. Teachers had been pointed as the principle responsibles of this situation. In this context we wonder about the social representations that professors have about their practice and formation as teachers. This investigation follows a qualitative methodology, and, by using the theory of the social representations we realize the object. During the analysis, a reconstruction of the social representations was made based on the analysis of the social working conditions in which these teachers develop their everyday practices and where they confront to issues that can become in necessities of formation. The research has shown analyzing categories that answer to the original intentions and revels deficiencies on initial and continuing teacher training programs.

Keywords: High school, Social representations, teacher training, teaching practice.

Introducción

Los resultados de pruebas nacionales e internacionales, particularmente las elaboradas por la OCDE (a través de las pruebas PISA desde 2003 y hasta la fecha)[1], han revelado que México tiene muy bajos promedios en competencias lectoras, matemáticas y científicas. Las pruebas revelan que el nivel escolar más crítico en este sentido es el secundario, el cual además agrega altos niveles de reprobación y deserción. Datos nacionales revelan que este nivel es fuente de inequidad educativa y social al no garantizarse su acceso, permanencia, egreso y aprendizajes para todos.[2] (INEE, 2013)

Múltiples factores se han mencionado como posibles explicaciones a tales acontecimientos: la situación socioeconómica de los alumnos, su subjetividad y ausencia de expectativas hacia la escolarización, los estigmas, prejuicios y representaciones de los docentes a los alumnos y otros más (Sandoval, 2001). Pero la gran mayoría se han centrado en dos aspectos que, dados los cambios propuestos en las reformas actuales, se centran predominantemente en la práctica y la formación de los docentes. Ambos aspectos catalogados como deficiente, carentes, inadecuados o incluso ausentes.

[1]Para ver los informes de esta organización revisar la página electrónica siguiente: https://www.oecd.org/pisa/publicacionesdepisaenespaol.htm

[2] El Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE) se encarga en México, de recopilar información sobre los diferentes procesos y niveles educativos a fin de tomar decisiones al respecto. Su página oficial es: www.inee.edu.mx

Todo esto se da en un contexto en donde hay una hegemonía de discursos nacionales e internacionales que afirman a la educación como la piedra angular del desarrollo económico y social de una nación. Se plantea como necesario que los gobiernos apoyen las iniciativas que favorezcan la mejora en las escuelas, particularmente en la educación básica, ya que en países en vías de desarrollo (como se les ha señalado frecuentemente también dentro de la literatura internacional) esto se convierte en una inversión que redituará beneficios en todos los niveles. A partir de lo anterior es como se han generado e implementado reformas educativas con la intención de lograr esto. En estas reformas se considera que la formación y la práctica de los docentes son fundamentales para lograr esas aspiraciones y que por lo tanto también deben de someterse a cambios los procesos formativos por los que pasan.

Considerando la crítica situación de la escuela secundaria y la actualidad de la formación docente como herramienta que "promueve el cambio" es como surgen una serie de preguntas relevantes para indagar:

- ¿Cuáles son las representaciones sociales que los docentes de secundaria tienen respecto a su práctica y su formación docente?
- ¿Cuáles son los saberes y cualidades que consideran pertinentes para su formación y práctica docente, tales como el psicopedagógico, el práctico - intuitivo y otros más?
- ¿De qué manera las condiciones laborales de vida cotidiana y su práctica docente repercuten en estas representaciones acerca de los saberes y cualidades pertinentes para su formación como docentes?

En general podemos afirmar que los participantes de esta investigación son docentes que requieren ser analizados en cuanto a la construcción social de sus representaciones acerca de estos aspectos pues esto implica darle la palabra al "otro", al que no es considerado. Hoy en día se promueven diversas acciones formativas que son decididas, en cuanto a su contenido y forma, por las autoridades, quienes fundamentan sus decisiones en criterios eficientistas derivados de las políticas y diagnósticos internacionales que no consideran las voces de los directamente involucrados.

En México existen ya algunos estudios que reparan en ese hueco. Algunos de ellos se refieren a como el docente va construyendo identidades, conocimientos, saberes tanto en su proceso formativo inicial o a partir de las tensiones que enfrenta en su ejercicio laboral; en cómo percibe los procesos formativos que vive, desde carrera magisterial y sus cursos o talleres hasta posgrados o estudios especializados; estudios que revelan algunas de las construcciones que van realizando en diferentes momentos y contextos (Ducoing y Fortoul, 2013; Saucedo y otras, 2013, Rafael, 2011, Aguilera, 2011 y Gutiérrez 2011, en Mercado, 2011; Rafael 2013 y Aguilera, 2013, en Gutiérrez, 2011) . Pero en específico el análisis de las representaciones sociales de docentes de secundaria ha sido un tema poco trabajado y en cuanto a considerar esta teoría como una vía para conocer sus inquietudes en torno a su práctica y a su formación, es aún prácticamente inédito.

Ahora bien, conocer las representaciones desde una posición sociológica donde se recuperen las condicionantes de las relaciones que los docentes establecen en diversos espacios y momentos y particularmente dentro de su vida cotidiana laboral, asumiendo que estas representaciones se derivan de condiciones de vida particulares, pero a la vez sociales, resulta de suma importancia.

En consonancia con lo anterior nos proponemos lograr como objetivo de esta investigación el interpretar y comprender las representaciones sociales de los profesores de educación secundaria del Distrito Federal acerca de los saberes y cualidades pertinentes para su formación y práctica docente.

Metodología y enfoque teórico

La intención esencial es recuperar las representaciones sociales que se forman los docentes sobre los objetos antes mencionados, para lo cual se considerará la teoría de las representaciones sociales planteada de inicio por Sergei Moscovici, quien la diera a conocer en su obra "El psicoanálisis, su imagen y su público", misma que otros autores van reconstruyendo paulatinamente. A este respecto, Moscovici en dos obras distintas (1961 y 1981) plantea que son: "… un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las

cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación". (Moscovici: 1961, pp. 17-18). Y puesto que en la teoría mencionada existen modalidades diversas de análisis, propósitos y metodologías, es que se decide emplear la tendencia interpretativa que a nuestro parecer, da cuenta de la esencia de las representaciones sociales ya que permite abordar las tres dimensiones que se mencionan como partes conformantes de las mismas: el campo de la representación, la actitud y la información, las que se presentan articuladas en la información recabada y analizada.

La metodología empleada considerando el objeto de estudio en cuestión es la cualitativa, pues se trata de rescatar los sentidos y significados del humano en su acción social, para con ello conocer y rescatar la subjetividad propia del ser humano. (Bogdan, 1996) para ello, nos basamos en la idea que al humano no se le puede solo explicar, ya que el humano actúa con base en intenciones, es decir teleológica y no causalmente, lo anterior se traduce en sentidos que le dan una orientación a sus actos y pensamientos, es decir, siempre pensando en un futuro preocupante, que lo mantiene en tensión. En los estudios cualitativo interpretativos, se trata de describir densamente esta subjetividad que está inserta en cada actor social y comparten con los de su misma especie en contextos similares (Berger, 1986); y con ello lograr comprenderlos,. Por ello se deben contextualizar, es decir dar cuenta de las condiciones en que se vive.

Ahora bien, considerando estas premisas epistemológicas en las que la ciencia tradicional no encuentra significado, se diseñaron estrategias de investigación que permita el adecuado acercamiento a las representaciones sociales de los docentes de secundaria, para ello se partió de la elección de categorías teórico conceptuales emergidas de la literatura revisada que dio cuenta de cada uno de los objetos en cuestión. Estas categorías sirvieran como una primera guía para la elaboración y posterior aplicación de las técnicas de investigación de campo seleccionadas que propiciaron el logro del propósito de la investigación; hay que aclarar que aunque las categorías conceptuales fueron usadas como una primera aproximación al objeto, siempre se tuvo una actitud abierta a la "serendipia", a lo inesperado, de lo cual se da cuenta en el trayecto del informe.

Estas categorías conceptuales emergen de un necesario marco teórico que siempre acompaña a todo investigador, una vez analizada la información de las entrevistas, se procedió a

buscar pautas y tendencias reiterativas que posteriormente propiciaron la conformación de categorías sociales que se encontraron en cada temática, en este sentido la categorías son constructos descriptivo interpretativos que dan cuenta de las coincidencias o incluso discrepancias de los informantes en torno al objeto que ocupa y que en cualquier caso deben ser consideradas de manera contextual. La entrevista semiestructurada fue la técnica seleccionada para recopilar la información durante esta investigación; se considera esta modalidad de entrevista porque esta modalidad permite acercarse a los informantes de manera flexible pero basada en ciertas categorías previamente establecidas en la guía de entrevista.

Se optó por una selección de la población basada en criterios, lo cual consideramos que es la más idónea en nuestro caso porque nuestro enfoque (las representaciones sociales) exige que se busquen informantes que pertenezcan a grupos sociales previamente encontrados y definidos, además de que nuestro objeto (los saberes y cualidades pertinentes a la formación y práctica docente) nos obliga a que estos se encuentren en posibilidades y disposición de otorgar información adecuada para este estudio. El total de la aplicación conforme a dichos criterios generó un total de 23 informantes.

Una vez aplicadas las entrevistas, se procedió a su análisis e interpretación, para ello se emplearon técnicas cualitativas de análisis de la información En este respecto, debemos decir que la forma de validar la información y la interpretación realizada, se fundamenta en la triangulación que de los informantes se hizo, además de la intersubjetividad que implicó dar a conocer a los informantes la primera versión de la interpretación y a partir de ahí formar una segunda interpretación que en lo general fue aceptada por los susodichos. (Bogdan, 1996; Berger, 1986)

Análisis e interpretación de resultados

Con respecto a las conclusiones generales de este trabajo, podemos agruparlas en tres grandes dimensiones o aspectos interrelacionados entre sí:

- La consideración de las condiciones socio laborales del docente de secundaria, ya que el profesor de las escuelas secundarias no crea sus representaciones de la propia imaginación, sino que se generan y desarrollan en el constante devenir de su vida laboral

que además se conjuga con una historia personal y profesional, es ahí donde dichas representaciones encuentran su génesis y sustento. De la investigación realizada de infiere que estos maestros de escuelas secundarias, se encuentran insertos en condiciones de vida que se podrían caracterizar por un constante apresuramiento en sus diversas actividades, pero particularmente por desarrollar estas en condiciones laborales de intensificación de su trabajo y funciones, que lo orillan al desarrollo de actitudes peculiares dentro de este entorno.

- El enfoque de las representaciones sociales. El cual retoma las intenciones básicas de este estudio que son, conocer, comprender e interpretar las creencias, deseos y expectativas de los actores, (en particular de los no considerados, los que no tienen voz, los borrados), que son reflejo de los sentidos y significados que otorgan a sus pensamientos y actos, en este caso de los profesores de secundaria del Distrito Federal con relación a los saberes y cualidades pertinentes para su formación y práctica docente. En este sentido es como debemos hacer una valoración de la aplicación de este enfoque a nuestro objeto de estudio.
- La formación y práctica de profesores en general y en particular de los de este nivel educativo, donde podemos encontrar las principales aportaciones de este trabajo. Este apartado es discutido en las reflexiones finales del mismo.

1. Las condiciones sociolaborales

Con respecto a esto, hemos de hacer notar que el docente de secundaria se enfrenta a condiciones de intensificación que lo absorben antes, durante y después de la clase, que la mayor parte de las horas de su contrato son de clase directa, que además de eso está saturado de comisiones diversas y actividades administrativas, que puede estar laborando en más de una escuela en distintas zonas de la ciudad, que también está condicionado a la posibilidad de impartir diferentes asignaturas en el mismo ciclo y que estas pueden no ser adecuadas a su perfil de estudios en muchos de los casos. Un docente resume esta información:

> *"Pues ahorita está de moda lo que es el constructivismo, sin embargo muy pocas veces se puede llevar a cabo... con grupos numerosos de cincuenta alumnos a veces en cada salón, es el trabajar a marchas forzadas de parte del profesor, imagínate que tengas seis grupos de cincuenta, son cinco por seis trescientos alumnos, a los cuáles debes calificarles exámenes, debes*

calificarles tareas, debes revisar prácticas de laboratorio, entonces es muy difícil que tú como profesor dispongas de tiempo como para poder hacer una planeación, pues bastante... o excelente para tus alumnos y estoy hablando nada más de un turno, porque si trabajas en ambos, son seiscientos, seiscientos alumnos... ¿dime si te queda tiempo para poder hacer una planeación constructivista de una clase?" (Docente entrevistado)

Además de lo anterior, está inserto en una institución en la que el orden se convierte en una obsesión, así como la vigilancia y control en una tarea de todos, ya que se percibe que el trabajo con el estudiante de este nivel, pobre, urbano y con características posmodernas (con acentuados comportamientos hedonistas, de indiferencia y con un sentido ambiguo hacia la escuela, entre otros rasgos) así lo requiere. En este sentido, la innovación docente es mal vista y hasta sancionada, al respecto se promueven planificaciones de clase ortodoxas que controlen los tiempos y movimientos de los estudiantes en el aula para que todo "parezca estar en orden". Al mismo tiempo los alumnos son vistos como sujetos "peligrosos" a los que se debe vigilar constantemente con miras a la prevención, ya que…

"... actualmente ya no se les puede decir nada a los alumnos porque luego luego (sic) van a quejarse y sus papás viene con demandas de derechos humanos a exigir que uno se vaya de la escuela ... porque uno atenta contra su autoestima y sus derechos" (Docente entrevistado)

Todo lo anterior ha llevado al docente de secundaria a una situación que algunos autores catalogarían como malestar, ritualismo, acomodación o particularmente, en mi caso, como anomia (Hargreaves, 2005; Merton, 1981) en la que: los docentes manifiestan estados de decepción hacia los valores que predominaban en la educación, en ellos se han formado sensaciones de futilidad hacia su labor, de que estás desprotegidos e indefensos ante los diferentes actores educativos e incluso que esto es promovido y solapado por las altas autoridades educativas del país y esto en consecuencia le deja la sensación de que los objetivos de la vida se alejan en vez de realizarse. Una frase resume el sentir de varios de estos docentes:

"...terminamos siendo el solitario, en un palacio es el rey, pero un rey al que nadie respeta... "

2. Sobre las representaciones sociales de los saberes y cualidades pertinentes para su formación y práctica docente

En este apartado hemos de anticipar que se han intentado realizar dos importantes modificaciones a las formas usuales de indagar desde esta teoría; por una parte, pretendemos rebasar la descripción que normalmente se hace de las tres dimensiones de las representaciones sociales (campo de la representación, actitud e información) por separado, en la medida en que se piensan éstas en un todo dialécticamente articulado dentro de la interpretación realizada, ya que consideramos que dar cuenta por separado de cada una de ellas, cuando menos en el caso de nuestro objeto de estudio, separaría artificialmente estas dimensiones en la riqueza que estaría implicado en un análisis holístico de ellas y por tanto empobrecerían este proceso interpretativo, que, hay que reiterarlo, se procura realizar en una constante búsqueda de los sentidos y significados que los discursos emanan; así, el trabajo ha ido recuperando y relacionando constantemente estas tres dimensiones en cada una de las categorías revisadas.

Por otra parte, se ha pretendido en esta interpretación cumplir con una de las premisas fundamentales de la teoría de las representaciones sociales que aún a nivel internacional se ha olvidado en múltiples estudios, y es que estas representaciones tienen un sustrato social, son de y para el grupo, por lo cual la vida cotidiana y las condiciones sociales de existencia son indispensables de conocer para la adecuada comprensión e interpretación de las mismas; así, hemos encontrado, de una parte, importantes nexos con relación a las representaciones sociales del perfil idóneo del docente de secundaria con las condiciones laborales de inequidad y explotación, las cuales generan una competencia entre normalistas y universitarios que se refleja en la legitimación de sus saberes y cualidades y en la deslegitimación del otro; también nos hemos percatado como el trabajo con los alumnos adolescentes, urbanos y pobres, que emergen en los discursos de ambos actores, repercute evidentemente en la necesidad de contar con ciertos saberes y más aún, cualidades particulares que facilitarían el trabajo con ellos; y finalmente que la formación de origen de estos actores es fundamental para entender sus representaciones, pues sus carencias o fortalezas en cuanto a saberes, condiciona su visión de formación y práctica.

Por otra parte, con relación al mismo aspecto, podemos señalar que en el proceso investigativo de análisis, nos hemos topado con que algunos sujetos presentan representaciones hegemónicas que se derivan de una racionalidad tecnocrática, es decir que como se menciona en

la teoría crítica, son producto de un proceso de dominio de las clases dominantes y su racionalidad que se manifiesta a través del lenguaje en ideas como las de que:

- El buen docente es aquél que controla al grupo, en donde se percibe el afán de mantener el orden sobre cualquier otro aspecto, incluyendo el aprendizaje o el desarrollo académico en general: "*...en general si hay profesores que aun siendo normalistas o siendo universitarios de cualquier forma fallan en el ámbito pedagógico, no controlan a sus alumnos" (Docente entrevistado)*
- El normalista debe ser un buen docente porque conoce la didáctica y teorías psicopedagógicas que le permitirán controlar los procesos de enseñanza y aprendizaje y por lo tanto a los alumnos. Además se apega a los planes y normatividades existentes.
- El docente no normalista, en ocasiones universitario, no conoce de didáctica y no tiene "control de grupo", aunque "conoce mucho de su materia", pero en tanto que la secundaria es "formativa" eso tiene una relevancia menor en la escuela secundaria. Además es tendiente a desapegarse de las normativas y de los programas:

  > " *... el universitario tiene la parte teórica de los conocimientos, pero no sabe como es su alumno, como es su materia prima. El maestro (normalista) tiene (conocimientos) para trabajar con la materia prima, pero no tiene los conocimientos de la materia." (Docente entrevistado)*

- Todos los profesores se deben de capacitar en teorías psicopedagógicas para poder mejorar la práctica docente, aunque no se percibe con claridad en que les puedan ayudar en su práctica que difiere en gran medida de dicha teoría.

En la práctica de la escuela secundaria, la mayoría de los docentes coinciden con una percepción psicológica (de sabio aficionado) del alumno adolescente en la que éste es percibido como un ser inmaduro, indefinido y conflictivo entre otros rasgos, que definen su posición de recelo y control hacia el mismo. En efecto, en esta actitud casi extendida al grueso de los actores educativos, según los entrevistados, se considera explícita o implícitamente a los alumnos como sujetos irresponsables e inmaduros a los que hay que dirigir y controlar en sus impulsos, de ahí que las rutinas escolares deriven en la vigilancia y el reporte, la represión y negación de sus diversidades e intereses particulares, tanto en sus deseos de aprendizajes, como en sus formas de peinar o vestir, es así que adquieren sentido la existencia de supervisión (por orientadores y prefectos en la mayoría de los casos) sobre el uniforme y aspecto personal de los alumnos a la

entrada de la escuela, también adquiere significado la existencia de la prefectura como un organismo de espionaje y de canalización a la orientación, que ya hemos visto, se aprecia como un ministerio público de la secundaria.

Es así que se comprende la idea ampliamente difundida de que el docente, para ser eficiente, para ser considerado por los diversos actores educativos como tal, debe saber controlar o manejar al grupo, lo cual se entiende cómo lograr la disciplina y esto significa mantenerlos quietos, silenciados, trabajando y de preferencia sentados y en su salón, todo lo anterior independientemente del aprendizaje que se pueda lograr con este proceder.

Además encontramos representaciones críticas en la medida en que se cuestionan a los saberes tradicionalmente considerados en los enfoques de la formación docente, particularmente el tradicional y el racional técnico, proponiéndose más bien el desarrollo o posesión previa de las cualidades ya anteriormente mencionadas para poder aspirar al éxito en la práctica docente

Con relación a los saberes de las teorías, si bien es cierto que ambos actores lo conciben como un saber necesario, también visualizan su escasa utilidad para su aplicación práctica. Lo anterior aplica para los dos grupos indagados (normalistas y universitarios). Algunos la ven como necesaria, aunque es confusa su percepción en cuanto a su aplicación. Consideran necesario el conocer sobre teorías psicológicas de la adolescencia más que sobre sociológicas, consideran que la didáctica es fundamental para poder desarrollar sus labores cotidianas y que aun así es difícil su aplicación pues:

> "*… Algunas no son del todo aplicables a nuestro país, están desarrolladas en otros países… si yo tuviera cinco alumnos sería feliz, haría de ellos una maravilla,… Ahí sacaría yo a los teóricos más renombrados, pero tengo cincuenta en la escuela… con cincuenta ¿qué hago? y con seis grupos que tengo ¿qué hago?... y además trabajo en la mañana y en la tarde*" *(Docente entrevistado)*

En general, la teoría se contrapone a la realidad vivida por los docentes de secundaria y esto promueve su reacción a la misma. En específico, aunque los normalistas consideran su formación teórica adquirida en su formación escolar como importante para su práctica, tampoco encuentran mucha empleabilidad práctica de la misma. Los universitarios por su parte consideran

que no es necesario asistir a una escuela formadora para adquirir la teoría necesaria, ya que con cursos es suficiente.

Por otro lado la visión de nuestros informantes con relación a la experiencia y la práctica como constitutiva de la formación y de su práctica docente nuevamente depende de su extracción profesional y de sus condiciones sociolaborales de existencia. Aunque existen coincidencias en sus percepciones, existe una distinción importante en ellas en términos de actitudes e información, pues su campo de representación es coincidente en cuanto a que la experiencia si bien forma, también anquilosa. Esta afirmación que parece contradictoria no lo es, pues por un lado se afirma que la experiencia es básica para aprender en la práctica la manera en que hay que resolver los problemas cotidianos, pero por el otro, cuándo ya hay un proceso de confianza excesiva debido a esta experiencia, es entonces cuándo inmoviliza el desarrollo de la formación. Un docente resume esta representación compartida por todos los actores.

> "*... hay dos planos de la práctica, se puede decir que practicando podemos ser mejores, la experiencia o las personas con experiencia la pueden hacer mejores que los jóvenes o por lo generalmente se maneja así...y a veces también la experiencia nos hace caer en ser...muy rutinarios, de ser siempre los mismos, la práctica siempre es la misma...lo que pasa es que tendemos a ser muy así, quedarnos así, sin novedades, sin innovar sin nada" (Docente entrevistado)*

En suma podemos decir con relación a este rubro que el maestro universitario y el normalista coinciden, con sus diferencias en contenido derivadas de su formación profesional específica que les marca necesidades distintas en la práctica y para su formación como profesores de secundaria que, la experiencia es un conocimiento útil si se sabe combinar con la teoría y otros saberes, y que además sirva para contextualizar la práctica, de tal manera que no se emplee como receta o como un saber sin cambios, sino que debe ser reflexionado y adaptado a las condiciones espacio temporales. Pero también se dice que este saber puede eventualmente convertirse en un obstáculo más que en un trampolín de la formación, pues la rutina, la seguridad laboral y la antigüedad son los factores que vuelven cómodo a aquel profesor que se encuentra en una actitud de anomia con relación al quehacer docente. Como se puede apreciar, existe en este pensamiento una representación congruente con la realidad vivida por estos actores.

Por otro lado el saber práctico se asocia con el saber intuitivo. El docente al ir viviendo y resolviendo sus problemáticas cotidianas, se va haciendo de un bagaje de conocimientos que le permiten en un caso similar, recordar y actuar en consecuencia. Los profesores de escuelas secundarias creen que la intuición es importante en la práctica docente, pero que ésta es producto principalmente de la práctica reflexionada, productiva, por lo tanto no se accede a ella como saber si la práctica se rutiniza.

Un tercer aspecto que emerge como una categoría derivada de la serendipia es el de las cualidades para ser buen docente de secundaria. Se menciona como categoría emergente pues, aun cuando no se incluyó como parte específica en las preguntas de la guía de entrevista, fue señalada en la gran mayoría de los informantes este tipo de rasgos actitudinales. Lo que se afirmó es que el docente debe poseer o desarrollar ciertas cualidades de personalidad específicas para el buen desempeño de su labor, pues el trabajo con adolescentes de escuela secundaria así lo requieren; de tal forma que algunos rasgos como la vocación, el gusto por la docencia, la tolerancia y el respeto entre otros valores, la empatía y la comprensión e interés por el alumnado entre otros aspectos adquieren importancia relevante en esta labor. Los informantes afirman que la vocación "*...forma parte ya de la personalidad del maestro, de un maestro que de a de veras se dedique a la docencia, que esté interesado, es una sensación...*" Además mencionan algunas características de la personalidad idónea para serlo*:*

> "*...ser flexible, ser tolerante,...tener unas relaciones humanas tanto alumnos como maestros"... tener buen humor, yo creo que si debe de tener tolerancia, mucha tolerancia con los muchachos, tener comunicación con ellos... demostrar que... tienen también valor y no menospreciarlos"*

Y es que se percibe que el docente de este nivel se encuentra sumido en el letargo de la rutina o simplemente malestar docente, todo lo cual es nefasto para la labor educativa realizada, pues el profesor a través de los años y dadas sus condiciones laborales de explotación, en las cuales tiene que hacer todo lo que implica impartir clase, además de otras actividades, se hace o aprende pronto rutinas que le sirven para lograr el fin primordial que se pretende en este nivel: el control de los alumnos, con lo que esto involucra: planeaciones de clase repetidas año tras año, innovación o creatividad no solo escasa, sino percibida como un peligro a esa rutina y por lo tanto, una clase pasiva normalmente, aprendizajes memorísticos y enciclopédicos, pero no

significativos, evaluaciones facilistas donde el examen es lo usual y por supuesto el cumplimiento burocrático administrativo de entrega de calificaciones, entre otros rasgos.

> "*... una de las compañeras se dedica a otras gestiones; por decir en ventas, vendía dulces o algo así,... nada más les dice - ya saben lo que tienen que hacer - las chicas realmente trabajan solas… podría atribuirse esto a que es una maestra que también ya lleva muchos años de servicio y que a la mejor ya está cansada, ya no le interesa mucho el que las chicas aprendan, sino simplemente ella con presentarse ya es suficiente. La otra persona que conocí está sentada constantemente no se levanta para nada, desde su escritorio les está diciendo lo que tienen que hacer"*

En suma, el don, gusto o vocación por la docencia es algo básico desde las representaciones de los universitarios y normalistas, pues esto implica el desarrollo de una actividad docente comprometida, con características de tolerancia e interés por lo que se está haciendo y por con quién se está trabajando, en ambos casos se percibe que estas cualidades pueden ser adquiridas en la mayoría de los casos, aunque existen voces en ambos grupos que consideran que son innatas y que sólo se pulen con la práctica. Los universitarios consideran que esto es prioritario debido a que consideran que la formación psicopedagógica de la que carecen, no es fundamental en la formación y práctica docente, por lo cual justifican su labor en función de la posesión de estas cualidades, el normalista la considera básica, pero la asocia a veces con su misma formación profesional, como una causa o como un resultado de la misma, sin embargo considera que puede ser innata o que puede ser desarrollada en aquellos que no la poseen.

En un esfuerzo de síntesis y considerando las tendencias, podemos encontrar que los normalistas y universitarios posicionan en primer sitio a esta última serie de cualidades: vocación, tolerancia, empatía, responsabilidad, etc, son los aspectos primarios con los que el docente de secundaria debe contar. Posteriormente, difieren ambos actores: para los universitarios es la experiencia la que los forma y genera una intuición que es producto de la reflexión constante de la experiencia. Al final ubican a las teorías, que sin desdeñar su conocimiento y uso, no consideran como fundamentales. En el caso de los normalistas, es la teoría y sus técnicas lo que sigue, y es que así justifican su formación escolarizada, mientras que los universitarios esto lo ubican al final y posicionan a la experiencia en segundo para así justificar su ausente formación inicial.

Reflexiones finales

Podemos decir en suma que las aportaciones del trabajo en cuanto a la formación de docentes en la escuela secundaria deberán considerar como premisas básicas para su desarrollo, las que se mencionan a continuación:

- En la escuela secundaria hay una obsesión por el orden y el control en detrimento de la novedad y el cambio. Se considera que se debe ante todo controlar la conducta del alumnado. Los intentos por el cambio son rápidamente desestimulados por el resto de la comunidad. El docente de escuela secundaria está enajenado por este propósito, que de otra parte el asume en una representación y práctica hegemónica que deviene de la racionalidad instrumental de las escuelas en general y de la secundaria en particular.
- El maestro está acomodado y se resiste al cambio. Creemos que en la medida en que las relaciones entre autoridades y docentes siga atravesada por la premisa anterior, se estará promoviendo esta actitud de acomodación a las exigencias escolares, el docente no quiere cambiar y toda teoría o práctica novedosa le genera desconfianza porque la realidad que vive es otra y por lo tanto sus rutinas son más seguras. Además la cultura escolar de secundaria, jerárquica, monolítica, cerrada y reticente al cambio promueve que el docente trate de acomodarse antes que resistirse pues esto último implica estar en conflicto constante con la comunidad en general.
- En este sentido, las representaciones emergidas de este estudio visualizan de manera genérica al docente como un sujeto con falta de capacidad autocrítica e incapaz de modificar sus creencias y prácticas rutinizadas por diversos pretextos o justificaciones que sólo expresan su resistencia al cambio, algunas de estas justificaciones son el salario bajo, el tipo de nombramiento, la no aceptación en la carrera magisterial o escalafón, el alumno que es difícil y desinteresado en la escuela, el autoritarismo de los directivos, la inseguridad laboral, la falta de tiempo para su formación, la falta de tiempo para preparar las clases o evaluar a tantos alumnos de formas distintas, entre otros aspectos, de los cuales no podemos negar que cuando menos las condiciones laborales no facilitan una actitud de cambio. Dada esta problemática, se dice que es imprescindible implementar estrategias de concientización a los docentes anquilosados y acomodados que, se dice, son la mayoría.

- El profesor necesita cambiar de actitud (concientizarse). De acuerdo a los resultados de esta investigación, lo esencial que se debe lograr en este sujeto, es la concientización de su labor docente, que se dé cuenta de la importancia de su trabajo con estos adolescentes necesitados de afecto, comprensión y tolerancia.
- De acuerdo a los resultados de la investigación, la formación teórica psicopedagógica en la que usualmente es formado el docente no es esencial en su práctica. Si consideramos que esto es lo que se prioriza en los programas formativos tanto de nivel licenciatura como de posgrado, estamos entonces considerando que no hay un efecto inmediato en su práctica.
- En consonancia con lo anterior y con los resultados de la investigación, el principal aspecto a trabajar en un proceso de formación de docentes es la actitud (Ferry, 1990). No necesariamente se debería comenzar en un programa de formación formal por teorías o técnicas, más bien estas deberían ser posteriores al trabajo sobre las actitudes hacia la docencia y hacia la escuela secundaria y a los adolescentes.
- En orden de prioridades, una proceso de formación debería comenzar por desarrollar o cuando menos hacer visibles a los ojos de los docentes, los rasgos que estén implicados en la vocación; seguir con la formación y concientización de aspectos propios de la personalidad que son idóneas para la docencia como las ya comentadas; continuar con el desarrollo de la capacidad para reflexionar e investigar la práctica propia a fin de convertirla en saberes útiles guiados por la praxis educativa, con lo cual, a la par, se tendría que dotar a los profesores de un cuerpo de conocimientos teóricos que abreven en la disciplinas diversas como son la Filosofía, la Epistemología, Sociología, Pedagogía, Psicología y otras que se necesiten en función de sus requerimientos y problemáticas particulares .

De acuerdo a la investigación realizada, que por supuesto no se puede ni se pretende generalizar, el poseer estos saberes y cualidades nos llevan a un buen perfil para lograr buenos resultados como profesor de secundaria, sin embargo habría que hacer la aclaración que dichos aspectos cubren las necesidades de la secundaria bajo las condiciones actuales en las que se desarrolla y en donde la obsesión por el control define en gran parte su funcionamiento y estructura, de tal suerte que en gran medida, el cubrir estas características propiciaría el éxito en

la docencia dentro de estas escuelas, pero que este éxito puede muy bien significar en la actualidad, el manejo o control de grupo, con lo cual nuevamente el verdadero aprendizaje y las relaciones humanas, democráticas y justas seguirían ausentes.

Por otra parte, hay que enfatizar un cambio en la formación no es lo único que debe realizarse para mejorar las condiciones de aprendizaje en la escuela secundaria, pues si bien un ajuste en la formación pudiera traer modificaciones en las prácticas educativas para hacer de estas verdaderas experiencias significativas para los estudiantes y con ello lograr avances en los aprendizajes, lo que se atraviesa con esto e imposibilita en gran medida el logro de estas buenas intenciones son las condiciones laborales del docente de secundaria. En la medida en que estas continúen como están actualmente el docente de todas formas, no podrá contar con los recursos necesarios (sobre todo el tiempo) para hacer cambios sustanciales en su práctica. La intensificación, la burocratización, el malestar y la anomia son procesos que no se modificarán con un programa formativo sea cual sea este. Las condiciones materiales repercuten evidentemente en las actitudes, representaciones, etc.

Además de lo anterior, encontramos que en esta era que Lipovetsky (2002) ha denominado como de los derechos, se han dado a los estudiantes prerrogativas que antes no existían y por tanto, han asumido, al igual que muchos de los padres y madres de estos, actitudes sobreprotectoras y simuladoras que conflictuan el trabajo docente en este nivel de manera cada vez más extrema. El docente hoy tiene una imagen social desacreditada que ningún programa formativo podría quitarle. Lo anterior le genera desmotivación y malestar que permea su vida cotidiana.

Un programa formativo no es suficiente si no se acompaña de cambios en las condiciones laborales del mismo docente; además de modificar las representaciones que se tienen hacia su labor y papel social; las estructuras y normativas propias de la escuela secundaria y en un sin número de factores que caracterizan a la complejidad inherente a todo problema social. Hemos encontrado y tratado de detallar las características, los sentidos y significados que se tienen hacia solo uno de estos aspectos y obvio es decir que quedan aún muchas dudas y problemas por analizar y resolver. Que nada es tan simple como en ocasiones los discursos oficiales quieren hacer ver al responsabilizar a los docentes de lo que ocurre en las escuelas.

Referencias

Berger, P. y Luckman, T. (1986). *La construcción social de la realidad.* Amorrortu, Buenos Aires, Argentina.

Bogdan, S. y Taylor, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación.* México, Paidós.

Ducoing, P. y Fortoul B. (2013). *Procesos de formación 2002-2011. Vol. I y II.* México: COMIE

Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación docente.* México UNAM: Paidós.

Gutiérrez, E y Lozano, I. (2013). *Procesos formativos y prácticas de los formadores de docentes*. México: Díaz de Santos.

Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y posmodernidad*. México: Morata

INEE (Instituto Nacional de Evaluación Educativa). (2013) *Panorama educativo de México. 2013*. México: INEE.

Lipovetski, G. (2002) *La era del Vacío*. Barcelona: Anagrama.

Mercado, E. y Lozano, I. (2011) *El ojo del huracán*. *La formación y práctica del docente de secundaria: miradas divergentes.* México: Díaz de Santos.

Merton, R. (1981). *Teoría y Estructura Sociales*. México: F.C.E

Moscovici, S. (1961). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.

Moscovici, S. (1982). *La psicología social*.2 tomos. Barcelona: Paidós.

Sandoval, E. (2001). *Ser maestro de secundaria en México: Condiciones de trabajo y reformas educativas.* Revista Iberoamericana de Educación. No. 25. Disponible: http://www.rieoei.org/rie25a04.htm

Saucedo, L. y otras (2013) *Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa.* México: COMIE

COMPOSICIÓN ESCRITA DE TEXTOS ACADÉMICOS DESDE UNA VISIÓN SOCIOCULTURAL EN LA FORMACIÓN DEL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO

COMPOSITION OF TEXTS WRITTEN FROM A SOCIOCULTURAL ACADEMIC VISION IN THE FORMATION OF COLLEGE STUDENT

***Glenys Pérez**
glenysper@gmail.com

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

INVESTIGACIÓN

*Profesora Titular, Dedicación Exclusiva. Licda. en Educación, Mención Lengua, Licda. en Comunicación Social, mención Desarrollo Social, Magister en Lectura y Escritura. Doctorado en Educación, PEII Nivel B.

Recibido: 02 de marzo de 2015 **Aprobado**: 06 de Mayo de 2015

Resumen

La composición escrita de textos académicos desde una visión sociocultural, con relevancia en la mediación, en la experiencia escritural y saberes socioculturales de los estudiantes universitarios, constituye la esencia de la presente investigación. El propósito fue generar una aproximación teórica constitutiva de la composición escrita de textos académicos desde la mediación sociocultural para la educación universitaria. Para su desarrollo se siguieron los planteamientos de la teoría sociocultural, enmarcada, entre otros, en las consideraciones de Vygostky (1995). Es una investigación interpretativa, cualitativa, con un diseño etnográfico de carácter descriptivo – interpretativo. Se aplicó la entrevista semiestructurada. El escenario del estudio fue la UNELLEZ Cojedes. La interpretación de la información recolectada, develó la presencia de los saberes epistémicos socioculturales de los estudiantes en su práctica escritural, donde fija sus conocimientos, expresa lo que sabe, lo aprendido, argumenta lo que dice y se configura con éxito en la cultura académica universitaria.

Palabras clave: Composición escrita, mediación epistémica sociocultural, educación universitaria.

Abstract

The written composition of academic texts from a sociocultural perspective, with relevance in mediation, scriptural experience and sociocultural knowledge of university students, is the essence of this research. The purpose was to generate a theoretical approach constitutive of the written composition of academic texts from sociocultural mediation for university education. For its development, the sociocultural theory, framed, among others, in the considerations of Vygostky (1995) was followed. It is an interpretative research, qualitative, with an ethnographic design of descriptive - interpretative character. The semi-structured interview was applied. The study scenario was UNELLEZ Cojedes. The interpretation of the collected information revealed the presence of the students' socio-cultural epistemic knowledge in their scriptural practice, where they establish their knowledge, express what they know, what they learn, argue what they say and configure successfully in the academic university culture.

Keywords: Written composition, sociocultural epistemic mediation, college education.

Introducción

La escritura en la educación universitaria no constituye un tema concluido, todo lo contrario, contiene diversas aristas por su dinámica social e institucional y la naturaleza propia de los estudiantes como seres pensantes, que cada vez más generan nuevas interrogantes y aportes.

Dicha individualidad realza la presencia del componente sociocultural como parte de su saber para la composición escrita de textos académicos, por lo tanto, para el desarrollo del presente estudio ese "saber" se asumió como fundamental en el andamiaje escritural.

En este sentido, los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura académica implican trabajar en el aula bajo la perspectiva de las diferencias lingüísticas y socioculturales, considerando desde una nueva mirada, la construcción de textos enfocando como objeto de estudio al estudiante con sus experiencias.

Por estas razones, la investigación emprendida buscó indagar, bajo una visión cualitativa etnográfica, cómo el saber sociocultural en relación con el conocimiento disciplinar de los estudiantes actúa como una mediación y tiene influencia sobre las concepciones, actitudes y puntos de vista representados en los textos académicos escritos y en consecuencia, en el proceso de configuración en una nueva comunidad de discurso.

Génesis del asunto

El desarrollo del lenguaje visto como un proceso de construcción de significados, permite al individuo comunicarse con su historia y su cultura, aunado a la posibilidad que le brinda de redimensionar su pensamiento y su interioridad. Dentro de este proceso la lengua escrita se reconoce como un instrumento que informa, comunica y abstrae los fenómenos de lo humano para representar, explicar o transformar la realidad, para hacer introspección, reconocerse en el otro y proyectar la vida personal y social; permite además, ejercer plenamente el derecho a la educación concebido este como un agente para la supervivencia y el desarrollo pleno, que otorgue al individuo la posibilidad de mejorar su calidad de vida, tomar decisiones, enfrentar las contradicciones, construir su felicidad y continuar en el accionar de la vida con dignidad.

Este tema se manifiesta con énfasis en la educación universitaria, donde la producción y circulación del conocimiento son propias de la actividad académica. Los estudiantes universitarios acceden a gran cantidad de información proveniente del conocimiento científico y de saberes disciplinares que - en su mayor parte - son mediadas por el código escrito.

En torno a la situación antes señalada, diversos investigadores (Parodi, 2010, Carlino, 2013, Pérez, 2014, Capomagi, 2015), coinciden en que cuando los estudiantes ingresan a la universidad, se espera posean adecuados niveles de comprensión de textos y habilidades para la construcción de producciones escritas acordes con un discurso coherente y ajustado al área disciplinar de su formación.

La Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales "Ezequiel Zamora", específicamente el Vicerrectorado de Infraestructura y Procesos Industriales, ubicado en San Carlos, estado Cojedes, no escapa de este compromiso institucional; la enseñanza / aprendizaje de la práctica escritural en la universidad no es un tema resuelto, a pesar de que la escritura tiene un valor ineludible para la adquisición de nuevos conocimientos porque es un instrumento de elaboración cognitiva y social.

Por lo tanto, la necesidad de formar hábiles productores de textos orienta la tarea de favorecer en los estudiantes la composición escrita de textos académicos, sin importar el nivel, además de proponer que los Estados desarrollen políticas generales a través de planes y

proyectos. Es necesario trabajar en el aula valorando los saberes socioculturales que poseen los estudiantes y que estos funcionen como una mediación, a través de la cual se estime tanto el aspecto textual del lenguaje como el sociocultural, en virtud de que la comunicación escrita, es un hecho social que se formaliza a través de la academia para luego ir tomados de la mano por siempre.

Aspectos relacionados empíricamente con el objeto y con la problemática científica

En el ámbito universitario, los estudiantes deben desarrollar competencias que les permitan alcanzar un buen desempeño académico, dentro de las cuales destacan las estrategias de estudio, conocimientos generales y conciencia de los procesos intelectuales que deberán llevar a cabo en cada actividad (Tapia, et al., 2003).

La propia actividad de escritura permite modificar la comprensión sobre un tema que se está escribiendo y promueve el establecimiento de nuevas conexiones entre la información y la generación de conocimiento. En consecuencia, se puede afirmar que la escritura de textos académicos es un proceso largo y complejo que requiere de una intensa actividad cognitiva para buscar información, seleccionar la que se considera más relevante, ordenar y organizarla como parte del proceso de composición escrita. La escritura es un poderoso instrumento que permite representar, analizar, revisar y transformar el conocimiento, por ello los estudiantes en la universidad tienen que aprender tanto los conceptos como las prácticas discursivas de las diferentes asignaturas que estudian.

Propósitos de la investigación

Propósito genérico

Generar una aproximación teórica constitutiva de la composición escrita de textos académicos desde la mediación sociocultural para la educación universitaria.

Especificidad subjetiva

1. Explorar el significado que le otorgan los estudiantes a la escritura en su ámbito social.
2. Develar la composición escrita de textos académicos como expresión del pensamiento desde el enfoque sociocultural en la educación universitaria.

Fundamento teórico

Aproximación sociocultural a la composición escrita de textos académicos

La teoría histórico-cultural en el contexto científico

La teoría histórico-cultural o sociocultural, constituye hoy un campo de investigación en las Ciencias Sociales que va más allá de la tesis inicial planteada por Vygostky. El enfoque sociocultural se nutre de los aportes de distintas áreas disciplinares, tales como la psicología, didáctica, antropología, por nombrar solo algunas.

En este contexto, el aporte de Vygostky es especialmente relevante en la construcción teórica del enfoque, en la que desarrolla principios básicos de explicación de los procesos psicológicos. Vygostky identificó como temas generales de estudio: a) el origen social de los procesos psicológicos superiores; b) el poder mediador de los signos e instrumentos para el desarrollo del pensamiento humano; y c) la formulación del método genético (Wertsch, 1988). Entre estos temas, destaca la nocion de mediación cognitiva y el papel de los instrumentos mediadores en la construcción del pensamiento a través de sus propiedades materiales y sobre todo, simbólicas. El componente semiótico es de enorme importancia, las relaciones entre aprendizaje y desarrollo así como la generación de tipos de pensamiento, progresivamente más complejos, se apoyan en los signos e instrumentos mediadores.De esta manera, según él, el desarrollo psicológico se ubicaría entre lo individual y lo social, y estaría determinado por estos dos aspectos.

De lo anterior, se infiere que los análisis de los procesos psicológicos superiores deben tener en cuenta el mediador semiótico, es decir, la influencia mediacional de los signos, en general, y de las palabras, en particular. De esta manera, Vygotsky deja vigente el papel de la

cultura en la construcción de los significados y la necesidad de que se tome en cuenta la importancia del factor cultural en el desarrollo cognitivo de los individuos (Aguirre, 2007, p. 100-101). En el caso de la presente investigación, se asumió la concepción de la escritura de los estudiantes desde su contexto social y experiencia escritural y su determinación en la composición escrita de textos académicos.

Entre los referentes más recientemente vinculados a esta teoría, la colaboración de Mijail Bajtín es especialmente significativa para su desarrollo. La influencia de este autor en la actualización del enfoque es verificable en trabajos que estudian la noción de internalización (Wertsch, 1998; De Pablos, Rebollo y Lebres, 1999) y de mediación semiótica (Wertsch,1994; Santamaría, 1997).

Constructos propios del enfoque sociocultural

Los procesos mentales superiores

La teoría sociocultural se sustenta en la diferenciación entre dos líneas del desarrollo mental humano: una línea natural y otra cultural, cada una con su correspondiente conjunto de leyes explicativas. La línea de desarrollo natural produce funciones con formas primarias, mientras que el desarrollo cultural (social) transforma las funciones elementales en superiores (secundarias). Wertsch (1988), señala que los principales criterios utilizados por Vygostky para distinguir las funciones psicológicas elementales y superiores son: a) el paso del control del entorno al individuo, es decir, la emergencia de la regulación voluntaria; b) el surgimiento de la realización consciente de los procesos psicológicos; c) los orígenes sociales y la naturaleza social de las funciones psicológicas superiores y d) el uso de signos como mediadores de las funciones psicológicas superiores.

Vygostky (1995) identificó como formas mentales superiores del pensamiento verbal, la memoria lógica y la atención selectiva, las cuales son cualitativamente diferentes y evolucionadas de los procesos naturales de memoria, atención e inteligencia. Además afirmó que:

> En primer lugar, están los procesos de dominio de los instrumentos externos del desarrollo cultural y el pensamiento: el lenguaje, la escritura, el cálculo, el dibujo; en segundo lugar, los procesos de desarrollo de las funciones

> psicológicas superiores específicas, aún no definidas ni identificadas de forma precisa y que en la psicología tradicional se denominan atención voluntaria, memoria lógica, formación de conceptos, etc. (p. 29)

Mediación sociocultural

La mediación sociocultural juega un papel fundamental en el desarrollo del pensamiento humano y está en la base de la transformación de los modos de pensamiento. El desarrollo ontogenético es explicado por la contribución de procesos de mediación sociocultural en la re-construcción de la cultura a nivel individual, propiciando formas más complejas de pensamiento. Mientras más vivencias en su contexto de vida posean los sujetos, mayor será el desarrollo de su pensamiento.

Del mismo modo, la mediación tiene incidencia en una visión del mundo psíquico donde los medios, la enseñanza, o genéricamente la intervención social operan como mediadores culturales porque permite que ocurra la interacción entre sujeto y entorno y el sujeto aprende y se educa a través de dicha interacción.

Según Werstch (1994, p. 85), "la acción mediada implica un tipo de dialéctica entre los instrumentos mediadores proporcionados por el escenario sociocultural, y el uso contextualizado y único de esos instrumentos en acciones concretas y particulares de los individuos (agentes)", en este caso, cabe señalar la composición escrita de textos académicos como forma de apropiación del conocimiento en el ámbito universitario.

La noción de internalización

La internalización se concibe como un proceso de traspaso de la regulación de la actividad desde los contextos a los individuos. Este proceso está definido en forma bipolar por el *dominio y apropiación* de instrumentos culturales que expresan los sujetos en sus acciones. El estudio y aproximación empírica del proceso de internalización implica diferenciar entre: 1) *el dominio* que los sujetos deben ejercer sobres los instrumentos mediadores, como consecuencia de su adaptación a los contextos que proponen dichas herramientas; y, 2) *la apropiación* que se refiere, en términos genéricos, al proceso por el cual un individuo toma algo que pertenece a otros y lo hace propio (Rebollo, 2005).

En educación, el estudio y definición de este concepto para su abordaje empírico constituye un objeto de interés científico, puesto que constituye una herramienta útil para analizar el papel de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la transición desde el funcionamiento interpsicológico al intrapsicológico. A partir de esta noción, el enfoque sociocultural propone un marco explicativo para el estudio y comprensión de la enseñanza, fundamentado en un sistema dinámico de interrelaciones entre individuo y cultura –entendida esta como manifestación histórico-cultural simbólica, interpretativa y subjetiva de los conocimientos socialmente instituidos.

Zona de desarrollo próximo

La Zona de Desarrollo Próximo proporciona la vía para la contrastación empírica de que la acción genera el pensamiento y no al revés, idea que preside toda la teoría sociocultural. Además, la concepción dinámica de esta noción pone de manifiesto la visión genética del desarrollo que caracteriza este enfoque así como el papel otorgado a la interacción social como generadora del pensamiento.

La visión o perspectiva sociocultural de los procesos educativos, se construye en base a ideas como la consideración procesual e histórica de los fenómenos culturales, el desarrollo entendido momento a momento o la consideración de la singularidad de los fenómenos culturales y su relación con los contextos o escenarios de actividad. En este sentido, la aproximación sociocultural hoy, supone un reto importante para la reflexión metodológica del campo de la investigación educativa.

La composición escrita de textos académicos y el enfoque sociocultural

Composición escrita

Sin duda, la escritura es un producto sociocultural con una larga historia (Chartier y Hébrard, 2000) y tal y como fue considerada por Vygotsky (1979, p. 75), “es un sistema de signos construido a partir del lenguaje oral”. Además, hoy se sabe que no es una simple transcripción de este sino un sistema simbólico por derecho propio, que permite el acceso a

nuevas formas de comunicación y de adquisición de conocimientos, pues, es un instrumento esencial para la formación académica de los sujetos.

De igual manera, desde un enfoque sociocultural la escritura es una herencia que el individuo adquiere en sociedad a través de la interacción con miembros de su comunidad lingüística, además de poseer un valor epistémico que confiere a los sujetos la posibilidad de crecer como persona mediante las actividades de interacción e intercambio en los diferentes espacios donde hace vida, vale decir, en el hogar, con los amigos, en la universidad, entre otros.

La lengua escrita es una construcción sociocultural, cuyo desarrollo se halla íntimamente vinculado con los seres humanos, por sus pautas de comunicación y por el uso que hacen de la lengua escrita en sus actividades de la vida cotidiana por eso, componer un texto es mucho más que dominar determinados aspectos formales del lenguaje: significa, entre otros, aprender los usos de la lengua vigentes en las comunidades discursivas en las que se interactúa.

La universidad como espacio para la composición escrita de textos académicos

Las prácticas de escritura en contextos académicos coadyuvan en la formación de conocimientos con respecto a la realidad natural, social y cultural, así como también brindan la posibilidad que el estudiante cree y proponga nuevos sentidos sobre esa realidad.

De ahí, que el texto y la actividad escritural implicada en su composición, son elementos para desarrollar el pensamiento, materiales que permiten resignificar creencias, opiniones y experiencias individuales a través de ideas, conocimientos que se comparten con potenciales lectores, quienes también transforman sus opiniones y conceptos del mundo al entrar en contacto con los contenidos escritos.

En este contexto, los estudiantes universitarios tienen la oportunidad de vivenciar la escritura de manera enriquecedora porque son constructores de su propio conocimiento y desarrollo de habilidades. Afirma Carlino (2005, p. 164), “lo que el estudiante experimenta en la universidad es un proceso de alfabetización”, es decir, cuando el estudiante ingresa al pregrado necesita hacerse cargo del conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar tanto en la cultura discursiva de las disciplinas, como en las actividades de producción y análisis de textos implicados en su proceso formativo.

Texto y textualidad

El texto es expresión de la información almacenada en la memoria del sujeto, además de la resultante de procesos que se dan en tiempo real en el momento de la enunciación y que permiten la actualización, la reinterpretación, la adecuación al contexto, entre otros.

Sobre el particular, Pérez (2014), define el texto como:

> Manifestaciones del pensamiento, por eso siempre van cargados de intencionalidad y propósito, también lo podemos definir como una representación lingüística de más de un enunciado, que puede ser hablado o escrito, de cualquier longitud, que forma un todo unificado, que genera un intercambio comunicativo. Posee un componente semántico, sintáctico y pragmático de significados en uso, es decir, una unidad de comunicación con propiedades de correspondencia temática y estructural, de coherencia y cohesión y una correcta utilización gramatical y ortográfica. (p.57)

Partiendo de que el texto es una unidad comunicativa, las reglas de textualidad se transmutan en principios constitutivos, los cuales definen la forma y el comportamiento de la comunicación textual. Los principios regulativos, eficacia, efectividad y adecuación, sistematizan las formas y la actividad comunicativa. Las reglas de textualidad y los criterios regulativos determinan el modelo del texto y se integran en los componentes fundamentales de la gramática comunicativa: componente sintáctico, componente semántico y componente pragmático. En este sentido, los criterios de textualidad se resumen en: intencionalidad, aceptabilidad, situacionalidad, intertextualidad, informatividad, cohesión y coherencia.

Camino estratégico de la acción metodológica

La presente investigación está enmarcada en el paradigma de investigación cualitativa. Dicha dimensión de la realidad social de la temática, reside fundamentalmente en entrevistas sostenidas con estudiantes y en registros observacionales de clases; cabe señalar que en esta dimensión forma parte lo que la autora interpreta de su práctica de la escritura. Respecto a lo cualitativo, (Beltrán 1991, p. 46) afirma que "… entenderé por cualitativo sólo lo referente a los discursos y al lenguaje, al significado y al sentido, que constituye una dimensión de la realidad social de importancia esencial para su conocimiento científico"

En este sentido, Villarroel (2011), afirma:

> La investigación cualitativa en primera instancia es un proceso de corte inductivo, ya que se va directamente al campo social a investigar a los sujetos, para seguidamente hacer una representación de los fenómenos sociales, culturales, religiosos; esto se realiza mediante operaciones técnicas de una gran variedad, con el objeto de buscar significaciones teóricas en los discursos de los sujetos actores para luego proceder a darle una lectura hermenéutica y así producir el debate final, tanto de los sujetos como de su contexto real. (p. 29)

El método etnográfico

El presente estudio fue desarrollado bajo el método etnográfico, el cual según Cresswell (1998, p. 82) "consiste en una descripción e interpretación de un grupo o de un sistema social o cultural". En la investigación etnográfica el investigador evita manipular el fenómeno que presencia, y lleva a cabo un análisis interpretativo de la información que recoge, del cual tienden a surgir generalizaciones e hipótesis en lugar de estar predeterminadas.

Diseño del trabajo de campo

En primer lugar, la concepción asumida de "campo" es la referente al contexto físico y social donde tiene lugar la realidad objeto de estudio. En este caso el campo es la Universidad Nacional Experimental de la Llanos Occidentales "Ezequiel Zamora", Vicerrectorado de San Carlos, Edo. Cojedes, Programa Ciencias de la Educación, de la carrera Licenciatura en Educación, Mención Castellano y Literatura, 6° semestre, en el marco del subproyecto (asignatura) Morfosintaxis.

Informantes y escenario

Se trabajó con un grupo de informantes que facilitó la información (experiencias, vivencias y observaciones) en las que se fundamenta la investigación. Los informantes fueron siete estudiantes cursantes del 6° semestre de la carrera Licenciatura en Educación, mención Castellano y Literatura de la Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales, Ezequiel Zamora, Vicerrectorado de San Carlos, del subproyecto Morfosintaxis.

En relación con el escenario, estuvo enmarcado con la carga académica asignada a la profesora – investigadora y responsable del presente estudio, vale decir, el aula 4, sección 1, subproyecto Morfosintaxis, 6° semestre, en virtud de la posibilidad de estar más cerca de los participantes, conocerlos mejor y lograr una mayor empatía para la obtención de la información en un clima adecuado.

Técnicas de recogida e interpretación de la información

Las técnicas utilizadas para la recolección de la información fueron la observación participante, las notas de campo y la entrevista semiestructurada, además de tomar fotografías como parte de la evidencia de las actividades desarrolladas en el aula y conversaciones informales que permitieron un mayor acercamiento y empatía con los estudiantes. De acuerdo a Goetz y LeCompte (1988, p. 126), "la observación participante sirve para obtener de los individuos sus definiciones de la realidad y los constructos que organizan su mundo. Se estableció como criterio de confiabilidad, la triangulación de datos, definida por Denzin y Lincoln (2005, p. 237), como "utilización de distintas fuentes de datos" lo cual implicó, en este caso, interpretar el discurso transliterado de las entrevistas realizadas y los registros de observación, a fin de que emergieran categorías.

Teorización emergente

Composición escrita de textos académicos desde una visión sociocultural en la educación universitaria

Visión de lo sociocultural

La visión sociocultural asumida en la presente tesis, en principio surge de su significación etimológica *"lo que pertenece a la cultura de una sociedad"* (sociedad: societas, aliado en común / cultural: cultus, lo relacionado a cuidar –cultivar) y se fortalece de aportes significativos que señalan que el sujeto es capaz de reconstruir o interiorizar las experiencias vividas externamente.

En una sociedad mediada por la cultura, el hombre al interactuar reconstruye dialécticamente sus experiencias, atribuyendo a estas un significado conforme a los elementos culturales presentes en su contexto. La cultura es un sistema de concepciones heredadas y expresadas en formas simbólicas por medio de las cuales la gente se comunica, perpetúa y desarrolla su conocimiento y sus actitudes frente a la vida. La cultura dota de sentido al mundo y lo hace comprensible (Geertz, 2003).

En este sentido, la superioridad humana se relaciona con la naturaleza, modificándola y al hacerlo, re-significa e internaliza su experiencia, de acuerdo con el bagaje individual y social que posee (Vygotsky y Luria, 1996). De tal manera, que el sujeto se constituye en la interacción y es un ser caracterizado por su cultura, que hace su historia embebida de valores de su grupo social.

La escritura: proceso del pensamiento y construcción de significados

Muchos teóricos desde hace algunas décadas han demostrado especial interés en la relación que existe entre pensamiento y escritura, por ejemplo Vygotsky (1993), Freedman (1994) y Flower y Hayes (1996), quienes describen la escritura como un proceso que vincula contexto y pensamiento; Hull (1989), la concibe como una forma de resolución de problemas y además, la asume como un proceso cognitivo complejo. Scardamalia y Bereiter (1992), establecen que hay una relación integral y recíproca entre ambos, sin embargo, escritura y pensamiento no es lo mismo, aun cuando constituyen una relación dual concéntrica con un fin determinado: construir y fijar significado; la escritura es un acto que coadyuva en la organización del pensamiento, lo especifica y, a su vez, el pensamiento es una red que se entreteje a partir de interacciones socioculturales que experimenta el sujeto, concatenado con las funciones psicológicas superiores.

De tal manera, esta debe ser concebida como instrumento de comunicación, pensamiento y conocimiento, como objeto de reflexión, análisis e interpretación para la construcción de significados, a través de los múltiples códigos y formas de simbolizar el discurso escrito.

En fin, la escritura abre el espacio para desarrollar un proceso de integración a la sociedad; de pensamiento, facilita organizar, sistematizar, expresar ideas, sentimientos y deseos; de conocimiento, constituye una mediación en la adquisición de nuevos saberes epistémicos-

socioculturales disciplinares en todas las áreas y en la formación de valores, aptitudes y destrezas.

Composición escrita de textos académicos en la educación universitaria desde la perspectiva sociocultural

Diversas investigaciones como las realizadas por Camps, 2003, Carlino, 2005, 2007, 2009, 2013, Cassany 2007, 2009, 2010, Cassany y Morales, 2008, Pérez, 2014, entre otros, han enriquecido de manera notable el panorama sobre el discurso escrito y han incidido en la redefinición de su enseñanza y aprendizaje.

Sin embargo, existen algunas dimensiones del proceso de composición que no han sido exploradas profundamente en el contexto social universitario. Desde una óptica sociocultural, es esencial considerar una aproximación a la escritura del estudiante a partir de su percepción del entorno, vivencias, actitudes y concepto sobre composición escrita y su proceso de constitución de identidad letrada en instituciones como la universidad, dando relevancia a su experiencia de vida y escritural.

Esto último constituye las experiencias del estudiante en su ámbito social porque desde ahí parten sus saberes, sus concepciones acerca de todo lo que le rodea, sus creencias y valores, sus convicciones dentro de la dinámica social donde se encuentra inmerso, ya sea en la universidad, en su hogar, en su zona de residencia, en su comunidad, etc., las cuales le van a servir de base para relacionarse (entramado sociocultural) con las ideas que puedan conformar su composición escrita, es decir, su producción escrita académica.

Asimismo, dicha visión se circunscribe en que la composición escrita implica todo un proceso pero donde lo relevante no debe ser el proceso en sí mismo sino lo que ocurre en el estudiante cuando está produciendo o generando un texto (Funciones psicológicas superiores, Vygostky, 1979), es decir, cuando está textualizando desde lo que conoce y relaciona con lo "nuevo" o diferente, con lo que no sabe pero que aprende a resolverlo basado en ese "saber previo" y esto se puede representar en lo que se denominaría como "textualización sociocultural", considerando que es importante lo que el sujeto escribe pero también desde dónde lo hace y cómo, importa qué reflexiona pero desde dónde lo hace y de qué forma lo escribe y

hacia quién lo dirige (audiencia), dentro de un proceso donde el documento en construcción necesariamente está en revisión para llegar a un primer papel de trabajo (borrador), revisado y re-elaborado hasta que el escritor considere, según sus conocimientos, la producción como versión final reconfigurada por normas, reglas y estructura, características del texto académico.

A manera de conclusión

La composición escrita de textos académicos conforma un proceso recursivo donde el enunciatario/estudiante reflexiona, realiza una textualización académica y revisa su producción las veces que considere necesario hasta decidir la versión final del texto. Durante ese proceso el escritor piensa y relaciona lo que sabe, vale decir, sus saberes socioculturales con los contenidos disciplinares que aprendió y está aprendiendo.

Producir un texto escrito demanda una habilidad que no se adquiere con tanta facilidad, su complejidad radica en que no se trata solo de ordenar ideas, sino de hacerlas comprensibles para quien las lee, de tal manera que escribir se traduce en una acto para que otros lean y entiendan el mensaje, el cual será leído en un contexto completamente distinto del que fue considerado por el escritor al momento de crear.

En este orden de ideas, un texto académico universitario obedece a una elaboración intelectual que busca abordar o profundizar alguna temática en particular de manera formal. Dominar sus condiciones de producción, recepción, circulación, y su forma, contenido y estilo, sitúan al productor de textos en un momento comunicativo preciso: el de construirse como enunciatario académico. De tal manera que, cualquiera sea la tarea de escritura académica que se realice, es fundamental contar con un conocimiento de estructura, recursos y lenguaje de estos tipos de textos, las cuales tienen como fundamento la argumentación, de ahí la denominación de modalidades epistémicas argumentativas, siendo estos los textos que producen los enunciatarios académicos en la universidad.

Este saber epistémico-sociocultural disciplinar fijado en el texto, es lo que verdaderamente media para que el enunciatario/estudiante logre insertarse en la comunidad discursiva de la educación universitaria y en la sociedad en general.

Referencias

Aguirre, R. (2007). *La producción de textos académicos en estudiantes universitarios.* En Cajavilca, R. (comp.) La investigación en la docencia. La formación de formadores (pp. 253-266). Mérida. Universidad de Los Andes. Publicaciones del Vicerrectorado Académico-CDCHT-CODEPRE.

Beltrán, M. (1991). *La realidad social*. Madrid: Tecnos.

Camps, A. (2003). *Miradas diversas a la enseñanza y aprendizaje de la composición escrita.* Lectura y Vida. Año 24, N°4. 2-7. España.Universidad Autónoma de Barcelona.

Capomagi, D. (2015). Alfabetización académica: contribuciones de una década de jornadas de intercambio en investigación. Universidad Abierta Interamericana. Buenos Aires: Teseo.

Carlino, P. (2013). *Alfabetización académica diez años después*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 18, 57, 355-381.

Carlino, P. (2009). *La lectura y la escritura: Un asunto de todos.* 17-25. Universidad Nacional del Comahue. Neuquén, Buenos Aires.

Carlino, . (2007). *¿Qué nos dicen hoy las investigaciones internacionales sobre la escritura en la universidad?* Memorias del Encuentro Nacional de Discusión sobre Políticas Institucionales para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura en la Educación Superior. Bogotá, 26 y 27 de abril de 2007. Disponible en Internet en:http://www.ascun.org.co/eventos/lectoescritura/paulacarlino.pdf

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica.* Argentina, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Cassany, D. (2010). *La escritura, actividad compleja.* Consultado el 07 de mayo de 2015 www.bdp.org.ar>Redacción 1-unidades>textos Fuente (u1).

Cassany, D. (2009). *Para ser letrados (Comp.).* Barcelona: Paidós.

Cassany, D. y Morales, O. (2008). Leer y Escribir en la Universidad: Hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos. Documento en línea. Disponible en: http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/16457/1/leer_universidad.pdf. Consulta: 18/01/2014.

Cassany, D. (2007). *Describir el escribir*. España: Paidós.

Chartier, A. y Hébrard, J. (2000), *Saber leer y escribir: unas herramientas mentales que tienen una historia*, en Infancia y Aprendizaje, núm. 89, pp. 11-24.

Creswell, J. (1998). *Investigación cualitativa y diseño de la investigación. Elegir entre cinco tradiciones.* Londres: Sage.

De Pablos, J., Rebollo, y Lebres, M. (1999). *Para un estudio de las aportaciones de Mijaíl Bajtín a la teoría sociocultural. Una aproximación educativa.* Revista de Educación, núm. 320, pp. 223-253. Universidad de Sevilla, España.

Denzin, N. y Lincoln, Y. (2005). *Introduction: The Discipline and Ptactice of Qualitative Research.* En: The sage Handbook of qualitative research. 3rd ed. Sage Publications.Introduction. P.1-33.

Flower, L. y J. Hayes (1996). *Teoría de la Redacción como proceso cognitivo.* Textos en contexto 1. Los procesos de lectura y escritura. Lectura y Vida, Asociación Internacional de Lectura.

Freedman, A. (1994). La adquisición de la lengua escrita: la respuesta y la revisión. Norwood, Nueva Jersey: Ablex.

Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas.* Duodécima reimpresión. España: Gedisa.

Goetz, J. P y Lecompte, M. D. (1988). *Etnografía y Diseño Cualitativo en Investigación Educativa*. Madrid: Morata.

Kozulin, A. (1994). *La Psicología de Vygotsky.* Madrid: Alianza editorial. Kirk & Miller.

Luria, A. (1980) *Los procesos cognitivos*. Fontanella. Barcelona-España.

Parodi, G. (2010). *Alfabetización académica y profesional: leer y escribir desde las disciplinas.* Santiago de Chile: Academia Chilena de la Lengua y Editorial Planeta.

Pérez, G. (2014). *Composición escrita de textos académicos: teoría y reflexión.* Publicaciones del Área de Estudios de Postgrado. Serie Investigación, N° 6. UNELLEZ San Carlos, Edo. Cojedes: Impresos Horizonte.

Rebollo, A. (2005). *La teoría sociocultural aplicada al estudio de la televisión en el ámbito de la educación de personas adultas.* Tesis Doctoral (inéd). Universidad de Sevilla.

Santamaría, A. (1997). *Mediación semiótica, acciones instruccionales e interiorización. Un estudio de las interacciones en educación de personas adultas.* Tesis doctoral inédita. Dpto. de Psicología Experimental, Universidad de Sevilla.

Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). *Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita.* En Infancia y Aprendizaje, Nº 58, Madrid.

Tapia, M., Burdiles, G. & Arancibia, B. (2003). *Aplicación de una pauta diseñada para evaluar informes académico universitarios*. Signos, 36 (54), 249-257.

Villarroel, M. (2011). *Tópicos de investigación cualitativa (Compilación).* 2° edición. Universidad de Carabobo. Bárbula, Edo. Carabobo. Publicaciones de FACE – UC.

Vygostky, L. (1995). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores.* En obras escogidas. Volumen III. Madrid: Visor.

Vygostky, L. (1993). *Pensamiento y Lenguaje.* En obras escogidas: Volumen II. Madrid: Visor. 9 – 348.

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

Vygotsky, L. y Luria, L. (1996). *Psicología y Pedagogía.*Madrid: Akal.

Wells, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona, Paidós.

Wertsch J. (1998). *La mente como acción.*Nueva York: Oxford UniversityPress.

Wertsch J. (1994). *La primacía de la acción mediada en estudios socioculturales.* Mente., 1 (4), 202-208.

Wertsch J. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente.* Barcelona: Paidós.

ERRORES MATEMÁTICOS EN LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS DE MODELIZACIÓN MATEMÁTICA.
Caso: Estudiantes del primer año de educación media

MATHEMATICAL ERRORS IN THE RESOLUTION OF PROBLEMS OF MATHEMATICAL MODELING.
Case: Students in the first year of higher education

***Fabiola Guerrero**
fabiolaguerrero2010@hotmail.com

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

INVESTIGACIÓN

*Magister en Educación mención enseñanza de la Matemática. Profesora Agregado a Tiempo Completo de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo, adscrita al Departamento de Matemática y Física. Coordinadora de la Unidad de Apoyo al Investigador de la Dirección de Investigación y producción Intelectual. Docente de Matemática Educación Media General y Universitaria. Docente investigadora activa en educación matemática adscrita a la línea de investigación: Enseñanza y Aprendizaje en Educación Matemática

Recibido: 06 de Abril 2015 **Aprobado**: 30 de Junio de 2015

Resumen

La presente investigación tiene como propósito clasificar los errores cometidos por los estudiantes de primer año cuando resuelven problemas de Modelización Matemática, se abordó bajo un enfoque cualitativo, teniendo por diseño un estudio de caso; la información fue recogida a través de un cuestionario con tres problemas reales aplicado a treinta (30) estudiantes de primer año de Educación Media; con edades entre 12 a 14 años y la técnica de la observación participante. Se analizaron las producciones y sus respuestas a las entrevistas para concluir, los errores más comunes son: la particularización, originado en la ausencia de sentido, pues el sistema viejo es insuficiente para dotar de significado algunos aspectos del sistema nuevo, es decir, no le encuentran sentido al uso del lenguaje algebraico, pues siguen pensando numéricamente; y el modelo incompleto debido a un descuido al resolver parcialmente los problemas, originado en las actitudes afectivas y emocionales hacia la matemática.

Palabras clave: modelización matemática; errores y resolución de problemas.

Abstract

The present research aims to classify the errors committed by first year students when they solve problems of Mathematical Modelling, was approached under a qualitative approach, having a case study design; The information was collected through a questionnaire with three real problems applied to thirty (30) freshmen of Middle Education; With ages between 12 to 14 years and the participant observation technique. We analyzed the productions and their answers to the interviews to conclude, the most common errors are: particularization, originated in the absence of sense, because the old system is insufficient to give meaning to some aspects of the new system, That is, they do not find meaning in the use of algebraic language, since they continue to think numerically; And the incomplete model due to an oversight in partially solving problems, originated in affective and emotional attitudes toward mathematics.

Keywords: Mathematical modeling; errors and troubleshooting

Introducción

La Educación debe garantizarle a los estudiantes, como miembros de la sociedad, la capacidad de tomar decisiones acertadas y dar respuestas apropiadas a los problemas de su entorno; de manera que puedan conducir inteligentemente los cambios, avances y desafíos de su cotidianidad, en el estudio PISA (2009) se encuentra una clara apuesta por el conocimiento útil a la vida, evaluándose por primera vez el concepto de competencia básica. El cual está relacionado con la capacidad de los estudiantes para extrapolar lo aprendido y aplicar sus conocimientos ante nuevas circunstancias. Al respecto, Guerrero (2012) considera propicio adecuar la educación que reciban los estudiantes, contextualizándola y adaptándola a sus necesidades, además incorporando actividades de resolución de problemas que le permitan acostumbrarse y adquirir habilidades para esta actividad.

La Matemática es considerada un área fundamental dentro del curriculum escolar por su importancia en el desarrollo del análisis y la comunicación de las ideas; además permite desarrollar en el estudiante importantes aspectos: la creatividad, la capacidad de análisis y síntesis y el razonamiento crítico, entre otros. (Luengo González, R., Blanco Nieto, L., Mendoza García, M., Sánchez Pesquero, C., Márquez Zurita, L. y Casas García, L.M. 1997). Por tal motivo, y a pesar de su alto grado de abstracción, precisión y formalidad, debe ser enseñada y aprendida de manera dinámica y abierta, propiciando la construcción de su conocimiento, con la

realización de actividades concretas, con objetos reales y sobre objetos reales, y a partir de la propia realidad del educando.

La visión del estudio PISA (2009), sobre los objetivos de la enseñanza de la Matemática, destaca la necesidad de desarrollar competencias para aplicarla fuera de la escuela. En este sentido, la Educación Matemática debería estar más orientada a la realidad y ocuparse más de ejemplos en donde, como describen Kaiser y Schwarz (2010), los estudiantes comprendan la importancia de la Matemática y adquieran competencias capacitándolos para resolver problemas reales de matemática, incluidos los problemas en su vida diaria, su medio ambiente y la ciencia.

Por lo tanto, la búsqueda de una educación Matemática de calidad, donde el proceso de enseñanza y aprendizaje sea significativo y les proporcione a los estudiantes competencias para la apropiación de los conceptos matemáticos, requiere ofrecerles situaciones concretas, permitiéndoles organizar información, describir relaciones matemáticas, enfrentar problemas con soluciones múltiples y comprender la aplicabilidad de los conceptos y propiedades propias de la matemática. (Aravena, Caamaño, y Giménez, 2008); (Biembengut y Hein, 1999).

Sin embargo, Jaime y Gutiérrez (1990) manifiestan que los estudiantes no logran comprender nuevos conceptos, y en el caso de hacerlo, sólo son capaces de usarlos con ejemplos idénticos a los resueltos con la ayuda del profesor. Además pueden resolver problemas concretos con bastante habilidad, pero cuando les corresponde realizar esos mismos problemas en otros contextos carecen de ideas y no pueden resolverlos, y por último tienden a memorizar los demostraciones y las formas de resolver los ejercicios, para aprobar las evaluaciones; demostrando la fisura entre la manera cómo se ha estado enseñando la Matemática y el trabajo requerido en las escuelas.

Partiendo de esta visión y de acuerdo a lo señalado por Cadenas (2007), los estudiantes que ingresan a la Educación Diversificada, Profesional y Superior no dominan los conocimientos matemáticos ni las estrategias generales para resolver planteamientos y dar respuesta a interrogantes de un nivel muy elemental. Todo esto conduce a dificultades en el estudio de los programas de Matemática en estos niveles educativos.

El estudio de la Matemática en los primeros años de educación media se basa de en la realización de actividades ajenas al estudiante, mediante la aplicación reitera de axiomas,

definiciones y teoremas y a través de la resolución de problemas escolarizados (Guerrero y Ortiz, 2012). Dichos problemas, están preparados por los docentes para arrojar una solución única (Correcta o incorrecta) y siguiendo el ejemplo visto en clase. Lo que, en algunas oportunidades, no requiere de un mayor esfuerzo por parte de los estudiantes y por lo general, están descontextualizados de su realidad social y alejados de sus intereses.

Todo ello conlleva a un inadecuado aprendizaje de esta área y a la formación de un potencial escenario para la memorización y la resolución de problemas sin tener, en muchas oportunidades, un verdadero dominio sobre los conceptos matemáticos abordados; facilitándoles el camino a los estudiantes hacía los errores matemáticos e incidiendo de manera negativa en su formación y en su rendimiento académico.

Si bien es cierto, el aprendizaje de la Matemática genera a los estudiantes dificultades de distintas naturalezas, y al presentarla como un montón de técnicas aisladas y procedimientos formales y mecánicos aplicados para resolver un problema, sin hacer énfasis en la vinculación y su aplicación con el mundo real, se está diseñando un espacio propicio donde se formen obstáculos, los cuales se manifiestan, según Socas (1997), en forma de errores, estos últimos se entienden como: la formación en los estudiantes de esquemas cognitivos inadecuados. (Socas, 1997).

De acuerdo a Guerrero (2012), estos errores pueden llevar a los estudiantes al poco éxito escolar, reflejados en bajo promedio, altos índices de repitencia, deserción escolar y muchas inasistencias de los estudiantes menos aventajados a las clases de matemática. por lo que, la enseñanza de la matemática en las instituciones escolares debe buscar el tratamiento de los errores y procurar su eliminación.

Lo anteriormente planteado muestra, una gran brecha entre lo esperado de la Educación Matemática y lo que realmente ocurre en las aulas clase, por ende, se hace necesario contextualizarla; enseñarla y aprenderla en base a objetos reales y sobre objetos reales. Y es allí donde radica la importancia de la Modelización Matemática, por ser el vínculo, el puente entre la Matemática y el mundo real. Algunos Autores entre los que destacan Bienbengut y Hein (1999), Kaiser (2007) la consideran una gran herramienta de enseñanza que permite a los estudiantes desarrollar capacidades y competencias para utilizar acertadamente las matemáticas

en sus vidas diarias. De acuerdo a Castro y Castro (1997), la Modelización Matemática es un proceso en el cual se construye y se desarrolla un modelo matemático de una situación de la vida real. Por lo tanto, es una manera de resolver un problema, que exige considerarlo como un todo, poner en práctica un gran número de habilidades matemáticas para llegar a una solución describiendo la conducta del fenómeno considerado.

La Modelización, permite a los estudiantes resolver en sus aulas problemas no escolarizados, propios de su mundo físico y social, que le permitirán apropiarse de conceptos y objetos matemáticos y de una mayor compresión de su entorno, además les ayude a comprender y valorar la aplicabilidad de la Matemática en su entorno social. Lo anteriormente expuesto permite afirmar, los estudiantes de primer año no se apropian de los conceptos matemáticos, ni conciben la utilidad de la Matemática en sus vidas cotidianas, conduciéndolos a un aprendizaje aparente, memorístico y a la formación de esquemas cognitivos inadecuados, los cuales se traducen en errores. El interés de esta investigación fue Clasificar los errores cometidos por los estudiantes de primer año cuando resuelven problemas del mundo físico y social. En este sentido, este trabajo pretende dar respuesta a la siguiente interrogante: ¿Qué tipo de errores cometen los estudiantes de 1er año cuando resuelven problemas reales?

Bases teóricas

Modelización matemática

La importancia de la inclusión de la Modelización en las aulas de clase de Matemática ha sido bien aceptada por docentes e investigadores, Aravena, Caamaño y Giménez (2008); Biembengut y Hein (1999), consideran la Modelización una estrategia propicia de enseñanza, pues, vincula la matemática con el mundo real y les ofrece a los estudiantes situaciones concretas, permitiéndoles organizar información, describir relaciones matemáticas, enfrentar problemas con soluciones múltiples, entender la aplicabilidad de los conceptos y procesos matemáticos, entre otros.

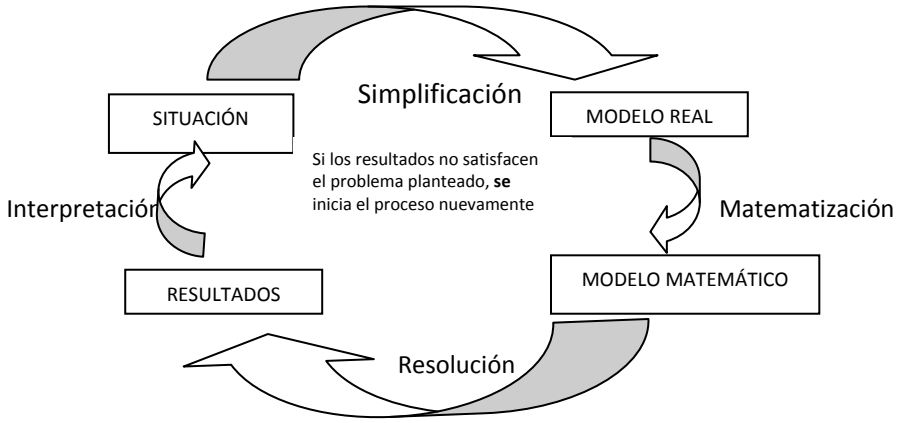
En relación a esto, la Modelización Matemática se define como el estudio de problemas y situaciones reales con el uso de la Matemática y del lenguaje para su comprensión, donde la

simplificación y resolución de un objeto de estudio se realiza con el fin de revisar o modificar el problema (Bassanezi, 2004)

Por su parte Blum (1991) detalla la Modelización Matemática es un proceso cíclico que comienza con una situación del mundo real; esta situación es observada minuciosamente con la finalidad de obtener datos importantes sobre los elementos involucrados y luego, es simplificada o estructurada con la finalidad de obtener un modelo del fenómeno a estudiar. Una vez hecho esto, ese modelo del mundo real es matematizado; es decir, traducido o trasladado a la matemática, construyendo así un modelo matemático que responda a la situación original.

Una vez obtenido el modelo matemático, se realizan las operaciones y procesos matemáticos correspondientes dentro del modelo, estos producirán resultados numéricos puntuales, los cuales deben ser reinterpretados en base a la situación real. Finalmente son validados o evaluados. Si la solución encontrada satisface el problema, el proceso ha concluido; si por lo contrario no la satisface se inicia nuevamente

Figura Nro 1. **Modelo del Proceso de Modelización planteado por Blum (1991)**



En cuanto a las fases o etapas que se deben llevar a cabo en el Proceso de Modelización Matemática, Blomhoj y Hojgaard (2003) plantean llevar a cabo seis subprocesos: 1) Formulación del problema: formulación de una tarea (más o menos explícita) que guíe la identificación de las características de la realidad percibida que será modelizada. 2) Sistematización: Selección de las relaciones, objetos relevantes etc. Resultantes de dominio de inquiry, and idealisation of these in order to make possible a mathematical investigación, y de la idealización de estos con el fin de hacer posible una representación. (c) Translation of these

objects and relations from their initial mode of appearance3) Traducción de estos objetos y las relaciones de su modo de aparición inicial to mathematics. a las matemáticas. (d) Use of mathematical methods to achieve mathematical results and conclusions.4) Utilización de métodos matemáticos para lograr resultados y las conclusiones matemáticas.(e) Interpretation of these as results and conclusions regarding the initiating domain 5) Interpretación de los resultados y conclusiones con respecto al dominio de investigación inicial.of inquiry.(f) Evaluation of the validity of the model by comparison with observed or predicted 6) Evaluación de la validez del modelo en comparación con los datos observados o previstos, con los conocimientos basados en las teorías y los de experiencias personales y compartidas. (p.125)

Dentro de estas etapas, necesarias para realizar un proceso de Modelización exitoso, la construcción del Modelo Matemático, es una de las más importantes, pues es en él, donde se verá reflejado el análisis, la síntesis y la traducción que realizaron los estudiantes del problema o en términos de Blum (1991) de la situación original, hacía la Matemática.

Los errores

Para Del Puerto y Minnaard (2004) el error es posible en todo proceso de adquisición y consolidación de conocimiento, debido a la inexactitud del conocimiento humano, porque junto a la capacidad de conocer y aprender, está siempre presente la posibilidad de que los conceptos, y procedimientos deficientemente desarrollados, y hasta totalmente equivocados, sean considerados verdaderos.

El estudio de los errores planteado en esta investigación, tomó en consideración la definición desarrollada por Socas (1997), para quien los errores van a tener procedencias diferentes, pero, en cualquier situación, van a ser considerados como la presencia en el alumno de un esquema cognitivo inadecuado y no solamente como la consecuencia de una falta específica de conocimiento o de un despiste.

Los errores según Socas (1997) tienen su origen en dos causas principales: “los obstáculo y la ausencia de significados; estos últimos pueden ser por la complejidad de los objetos, los procesos de pensamiento y por las dificultades asociadas a las actitudes afectivas y emocionales hacia la Matemática” (p.143). Sin embargo para facilitar su estudio, Socas (1997) resume estas

causas en tres ejes, no separados unos de los otros y que sirven para analizar y situar el origen de los mismos, estos tres ejes son: "los errores que tienen su origen en un obstáculo, los que tiene su origen en la ausencia de sentido, y los que tienen su origen en las actitudes afectivas y emocionales hacía la Matemática". (p.143)

En lo sucesivo se definirán cada uno de los orígenes de los errores descritos por Socas (1997). Los obstáculos de acuerdo con Bachelard, (1938) y Broussseau (1983) – citados por Socas (1997)-

> Son aquellos conocimientos que han sido en general satisfactorios durante un tiempo para la resolución de ciertos problemas, y que por esta razón se fija en la mente de los estudiantes, pero que posteriormente este conocimiento resulta inadecuado y difícil de adaptarse cuando el alumno se enfrenta con nuevos problemas. (p.131)

De acuerdo a Socas (1997), un obstáculo es un conocimiento adquirido, no una falta de conocimiento que tiene un dominio de eficacia, pues el alumno lo utiliza para producir respuestas adaptadas en un cierto contexto en el que el dominio de este conocimiento es eficaz y adecuado, pero cuando se usa este conocimiento fuera de este contexto genera respuestas inadecuadas, incluso incorrectas y el dominio resulta falso.

Estos autores coinciden en que los obstáculos, no son falta de conocimiento, reflejan un conocimiento útil en algunos momentos y en contextos específicos, pero proporcionan vacíos cuando se incorporan nuevos conocimientos; provocando que los estudiantes no logren asimilarlos, ni acomodarlos en sus esquemas cognitivos.

Por su parte, la ausencia de sentido se origina, según Socas (1997), en los distintos estadios del desarrollo que se dan en los sistemas de representación:

> El semiótico, en el cual el sistema nuevo toma todo significado en el sistema antiguo y no tiene aún ningún tipo de estructura; el estructural, donde el sentido unas veces se obtiene con ayuda del sistema antiguo, y otras, donde el sistema antiguo es insuficiente para dotar de significado a ciertos aspectos del sistema nuevo. Y el autónomo, en el que el sistema nuevo adquiere significado en sí mismo y a veces adoptando ciertas convenciones que se dan en los sistemas de representación. (p.144)

Y finalmente, las actitudes afectivas y emocionales hacía a Matemática; en esta categoría pueden ubicarse todos los aspectos emocionales que se ponen de manifiesto cuando se está frente a la resolución de un problema: temor al fracaso, estrés, miedos, también están asociadas a despistes, excesiva confianza, entre otros (Socas, 1997).

Una vez determinado el origen del error, las estrategias de solución deben ir dirigidas a superar esos obstáculos, a dar sentido a los objetos y conceptos matemáticos y a crear una actitud racional hacia las matemáticas. Pues de acuerdo a Ruano, Socas y Palarea (2008) independientemente del origen del error, la superación del mismo requiere una participación activa de estudiante, inducida por el docente quien debe provocar conflictos en la mente del alumno a partir de la inconsistencia de sus propios errores.

Consideraciones metodológicas

El estudio tuvo como foco central, clasificar los errores matemáticos en el proceso de Modelización puesto en práctica por un grupo de treinta (30) estudiantes de primer año de Educación Media; con edades comprendidas entre 12 a 14 años, quienes no tenían ninguna experiencia en el proceso de Modelización, cuando resuelven problemas del mundo físico y social. La investigación se realizó bajo un enfoque cualitativo, con un diseño de estudio de caso, fue llevada a cabo en un Liceo Público ubicado en la parroquia Tocuyito, Municipio Libertador del Estado Carabobo.

Los estudiantes fueron agrupados en siete (7) equipos de trabajo, para la recogida de la información se les suministró a cada grupo un cuestionario contentivo de tres (3) problemas relacionados con su entorno sociocultural, los cuales fueron abordados en dos (2) sesiones de clases. Además se recurrió a la observación participante, teniendo como centro de atención las diferentes fases del proceso de Modelización, específicamente la realización de los modelos matemáticos, pues es allí donde se realizó el estudio de los errores.

Algunos ejemplos de modelización

En el Municipio Libertador del estado Carabobo, el suministro de agua blanca es inestable, razón por cual la mayoría de las familias utilizan tanques de agua para abastecer las

necesidades de los hogares. Si el agua blanca llega un día sí y un día no ¿Cuál es la capacidad mínima que debe tener el tanque de agua de una determinada familia para abastecer las necesidades del hogar? ¿De qué factores va a depender la capacidad del tanque?, ¿Qué pasaría si el agua se va por dos o tres días?, si una familia no tiene tanque, ¿qué cantidad de agua se debe almacenar para abastecer las necesidades del hogar? Según datos nacionales, el consumo diario de litros de agua por persona varía dependiendo de la edad: niños recién nacidos consumen 20 litros, niños 300 litros, adultos 400 Litros y los ancianos 180 Litros.

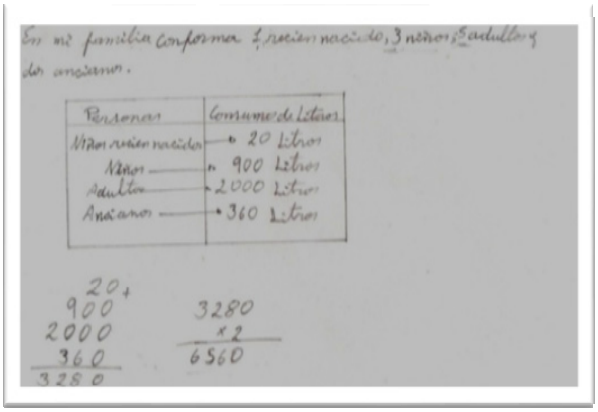
En este ejemplo, se esperaba que los estudiantes escogieran una familia hipotética y establecieran las edades de sus integrantes, y de esta manera calcularan la cantidad en litros de agua de su consumo y así obtener la capacidad mínima de almacenamiento del tanque de agua. Este problema fue de gran dificultad para la mayoría de los grupos.

De los siete (7) grupos sólo tres (3) dieron respuestas acertadas al problema planteado, uno de ellos no lo resolvió y los otros tres grupos no dieron respuestas factibles, en virtud de esto, se puede pensar que no comprendieron claramente el problema o no lograron organizar la información y establecer hipótesis necesarias para la solución del problema planteado.

En su mayoría, los grupos consideraron familias pequeñas conformadas por tres (3) personas, dos adultos y un niño, solamente el primer equipo consideró una familia conformada por once (11) personas, un (1) recién nacido, tres (3) niños, cinco (5) adultos y dos (2) ancianos, éste equipo construyó un modelo matemático, aunque muy simple y poco elaborado pero valido de acuerdo a lo planteado por Biembengut y Hein (1999), pues les permitió hallar una solución viable al problema, dicho modelo consistía en una tabla de datos de una entrada, mientras los otros dos grupos cuyas respuestas fueron consideradas como válidas, hicieron uso de la aritmética usando un Modelo matemático numérico.

Aunado a esto, ninguno de los equipos que resolvió el problema, tomó una segunda hipótesis, ni halló otra solución, sin embargo si interpretaron los resultados matemáticos obtenidos de acuerdo a la situación original y dieron respuestas acertadas a las interrogantes planteadas.

Figura **Nro 2. Evidencia del trabajo realizado por equipo 1 en el problema 1**



Un segundo problema: *El Liceo Nacional El Molino, necesita comenzar a construir la cerca perimetral, para impedir que personas ajenas a la institución tengan acceso a ella. Si el perímetro del Liceo es de 102 metros y se necesita una cerca de por lo menos un metro de alto. ¿Cuánto dinero cuesta hacer la cerca?, ¿Es posible reducir los gastos? Y si el liceo no cuenta con los recursos suficientes para costear la cerca ¿Cómo se puede financiar la cerca perimetral? Buscar el costo por metro cuadrado.*

En este problema se les pedía a los estudiantes obtener el presupuesto del costo de la cerca perimetral del plantel, además de eso debían explicar si era posible reducir los gastos y diseñar un mini plan de financiamiento para la construcción debido, a la falta de recursos de la institución. Obtener el presupuesto no fue de gran dificultad, pues, dos de los estudiantes trabajan como ayudante de albañilería con sus padres los fines de semana, y uno de ellos le explicó al resto de sus compañeros que construir una pared de un metro cuadrado tenía un valor de 40bs. De allí, cinco (5) de los equipos de trabajo consideraron hacer la cerca perimetral utilizando el bloque rojo como material principal, uno de los equipos no dio respuestas al problema y el otro considero que la cerca debía ser de alfajol.

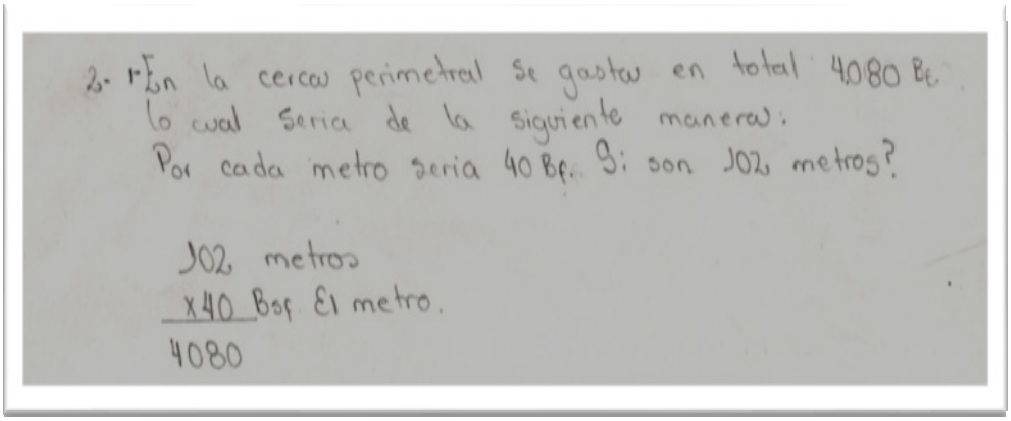
Además del costo de los materiales, otra variable importante es el pago de los trabajadores, sólo dos (2) de los grupos, consideraron el pago de los albañiles y del maestro de obra. Por otro lado, el problema plantea una cerca perimetral de por lo menos un metro de alto, pero los estudiantes pudieron consideran que la cerca debía ser más alta, si lo que se busca es el

resguardo de la institución, sin embargo solamente uno de los grupos trabajó con una altura de más de un metro.

En cuanto al financiamiento de la cerca perimetral cuatro (4) de los equipos consideraron solicitar una colaboración a los estudiantes y a los docentes, para ello consultaron con el Departamento de Evaluación del Liceo, la matricula total de estudiantes y así establecieron el monto total de su colaboración, otra de las propuestas observadas, fue que cada estudiante podía ayudar donando 3 bloques y así minimizar los gastos.

Los seis equipos que realizaron el trabajo, demostraron comprender el problema y construir un modelo de la realidad, aunque cuatro (4) de ellos no tomaron en cuenta el pago de los trabajadores y esa es una variable importante a considerar. Sólo dos de los grupos interpretaron los resultados obtenidos y buscaron otras alternativas para construir la cerca perimetral, siendo esto un aspecto importante dentro del proceso de Modelización.

Figura Nro 3 . Evidencia del trabajo realizado por el equipo 2 en el problema 2



El tercer problema presentado fue: *Los cambios climáticos traen consigo problemas a los países, en los que la energía eléctrica se deriva de la energía hidráulica, tal es el caso de Venezuela, quien en los últimos tiempos se ha visto afecta por estos cambios. Podría usted calcular ¿Cuánta energía eléctrica se consume diariamente en su hogar?, ¿Cuánto estimarías que se consume en tu cuadra? Elabora un plan de ahorro de energía para reducir el consumo de la energía eléctrica en sus hogares. Tomando en cuenta la cantidad de watts por hora consumidos*

diariamente, en porcentaje, ¿de cuánto seria el ahorro mínimo que podrías hacer y cuanto sería el máximo? Ejemplo

Artefacto	Cantidad	Capacidad en Watts	Horas de uso	Consumo total en watts
Bombillo 60 watts	1	60	4	240
Televisor	1	250	5	1250

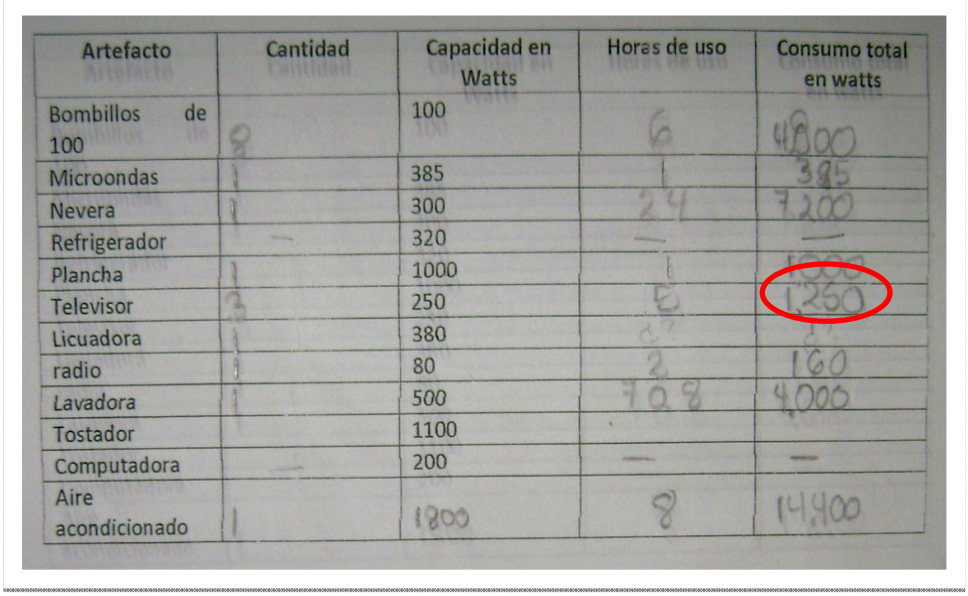
En el momento en el que se llevó a cabo la investigación, se estaban viviendo serios inconvenientes con el abastecimiento de la energía eléctrica en Venezuela, se creyó de vital importancia crear consciencia del uso adecuado de la energía eléctrica y así contribuir a solventar un problema real del país. Para resolver la situación planteada, los grupos de trabajo se vieron en la necesidad de seleccionar el hogar de uno de los integrantes y así obtener mediante procedimientos matemáticos su consumo en watts por hora.

Todos los grupos de estudiantes, que dieron respuesta al problema, calcularon el consumo diario de energía en sus hogares y la mayoría estimó cuánto podría ser el de su cuadra residencial, en función de la cantidad de viviendas, y tomando como referencia su consumo diario; de igual manera, todos ellos dieron sugerencias de cómo pueden ahorrar la energía, y algunos llegaron a estimar cuanto sería el consumo diario aplicando el plan de ahorro de energía elaborado, sólo un grupo estableció en porcentajes el ahorro mínimo y el máximo. Por la naturaleza del problema, el modelo matemático se desprendía del ejemplo mostrado, fue evidente que los equipos trabajaran con una tabla de datos para resolver el problema.

El proceso matemático no estuvo bien desarrollado en la mayoría de los equipos, presentaron inconvenientes para calcular el consumo de watts por hora de artefactos cuyo uso diario era menor a una hora, esto condujo a que las soluciones obtenidas se vieran alteradas y no respondieran al problema planteado. De igual manera, la mayoría de los planes de ahorro de energía se basaban en disminuir el uso de aires acondicionados y televisores, desconectar los electrodomésticos en desuso y finalmente encender las bombillas después de las seis (6) de la tarde, aprovechando en las primeras horas de la tarde la luz solar.

Sólo dos (2) de los seis (6) equipos estimaron ¿Cuánto podía ser el consumo eléctrico de su cuadra?, sin embargo, uno de ellos no informó el número de viviendas con las que se realizó la estimación, por tanto es difícil determinar si la respuesta dada es realmente válida o sólo se basó en una suposición. Por otra lado, tres (3) de los equipos interpretaron los resultados obtenidos de acuerdo a la situación planteada, mientras el resto se limitó a hallar una solución matemática. Además, se evidencio que escasamente un equipo intento cambiar sus soluciones y llevar a cabo otros procesos. Finalmente, en todos los problemas presentados y en el trabajo realizado por los estudiantes, se observa una fase de validación de los resultados muy simple y elemental, sin embargo tomando en consideración la falta de experiencia previa de los estudiantes en el proceso de modelización y siendo esta la primera vez que se enfrentan a problemas de esta naturaleza, el desarrollo del trabajo en general estuvo bastante aceptable.

Figura Nro 4. Evidencia de la producción del equipo 4 en el problema 3



Artefacto	Cantidad	Capacidad en Watts	Horas de uso	Consumo total en watts
Bombillos de 100	8	100	6	4800
Microondas	1	385	1	385
Nevera	1	300	24	7200
Refrigerador	—	320	—	—
Plancha	1	1000	1	
Televisor	3	250	5	1,250
Licuadora	1	380		
radio	1	80	2	160
Lavadora	1	500	7 a 8	4,000
Tostador		1100		
Computadora	—	200	—	—
Aire acondicionado	1	1800	8	14,400

Discusión de los resultados

En el siguiente apartado se muestra la clasificación de los errores cometidos por los grupos de estudiantes en las representaciones elaboradas; de acuerdo a lo planteado por Socas (1997). El estudio de los errores se realizado a partir de los modelos matemáticos desarrollados o utilizados por los estudiantes.

Problema Nº 1

El cuadro Nro 1 muestra los errores cometidos por los estudiantes en el problema del suministro de agua blanca del Municipio Libertador, los cuales en su mayoría se nombran modelo incompleto. Ruano, Palarea y Socas (2008), agrupan bajo esta denominación aquellos errores cometidos por los estudiantes que han realizado correctamente el análisis de las variables y las relacionaron correctamente, pero no resolvieron el problema, es decir, lo resolvieron parcialmente. En el caso de esta investigación, los estudiantes debían determinar la capacidad mínima de un tanque de agua para abastecer las necesidades de una determinada familia por dos días. Los grupos Nº 4 y 7 obtuvieron la capacidad en litros del tanque sólo por un día; dependiendo del número de integrantes de la familia y de las edades de cada uno, pero no lo hicieron para para el tiempo solicitado. Este tipo de error podría deberse a un descuido por parte de los estudiantes y tendría su origen en actitudes afectivas y emocionales hacia la Matemática.

Cuadro Nro 1. Errores cometidos por los estudiantes en la resolución del problema Nº 1

Error	Grupos
Modelo incompleto	6,7
Error de adición	5

Fuente: Guerrero (2012)

Problema Nº 2

En este problema, el error más cometido es la particularización, el cual para Socas (1997); tiene su origen en la ausencia de sentido, los estudiantes no encuentran sentido al uso del lenguaje algebraico; no saben cómo trabajar con letras-símbolos o no tienen significados para ellos. Por tal motivo buscaron respuestas utilizando un lenguaje numérico. Esto demuestra que los estudiantes siguen pensando numéricamente.

Otro error frecuente fue el de modelo incompleto, los estudiantes plantearon el costo de materiales y mano de obra y finalmente no lo suman o no hallaron el costo total de los materiales, entre otros. Como ya se mencionó este tipo de error podría deberse a un descuido por parte de los estudiantes y tendría su origen en actitudes afectivas y emocionales hacia la matemática. Un tercer error se debe a la relación incorrecta de variables, y es aquel en el cual los estudiaron calcularon mal la cantidad de "bloques" necesarios para construir la cerca perimetral; multiplicaron el costo del "bloque" por el perímetro de liceo. Este tipo de error puede deberse a un descuido o a un error procedimental, en cuyo caso el primero tiene su origen en actitudes afectiva y emocionales hacia la matemática y el segundo en una ausencia de sentido.

Finalmente los errores por cantidades mal expresadas o uso incorrectos de éstas; se refieren al trabajo de los estudiantes con cantidades expresadas en la escala monetaria anterior y en la escala monetaria vigente simultáneamente, o realizan cálculos aritméticos con cantidades expresadas en ambas escalas lo que evidentemente proporciona resultados incorrectos. Este tipo de error puede deberse a un descuido por parte de los grupos o a un obstáculo debido a la falta de asimilación de la nueva escala monetaria.

Cuadro Nro 2. Errores cometidos por los estudiantes en la resolución del problema Nº 2

Error	Grupos
Particularización	1,2,4,5,6,7
Modelo Incompleto	1,4
Error al expresar cantidades	1
Uso incorrecto de cantidades	4,7
Relación incorrecta de variables	1
No contestó	3

Fuente: Guerrero (2012)

Problema Nº 3

En este problema el error más común fue el no convertir las unidades: los estudiantes debían calcular el consumo en watts por hora de cada artefacto electrodoméstico; el error se presentó en artefactos como la plancha o el horno microondas que son utilizados por escasos minutos, los

estudiantes no realizaron la conversión de minutos a horas por lo tanto, el consumo obtenido es muy elevado y no corresponde a la realidad. Este error puede deberse a una ausencia de sentido producto de un desconocimiento del procedimiento. Un segundo error fue por cambio de unidad, un grupo de manera arbitraria sustituyo la unidad de potencia eléctrica, watts por hora, por una unidad energética, el btu. Este tipo de error puede deberse a un despiste de los estudiantes o a un descuido, dado que en ese momento estaban hablando de un aire acondicionado de doce (12) btu. Y tiene su origen en actitudes afectivas y emocionales hacia la matemática.

Los errores de Modelo incompleto y cantidades mal expresadas fueron explicados en los problemas anteriores al igual que sus posibles orígenes. En último lugar, los errores de adición son estrictamente aritméticos, simplemente la suma fue incorrecta, este error puede deberse a una falta de concentración en el trabajo y puede tener su origen en actitudes afectivas y emocionales hacia la matemática.

Cuadro Nro 3. Errores cometidos por los estudiantes en la resolución del problema Nº 3

Error	Grupos
Modelo Incompleto	4
Error al expresar cantidades	7
No conversión de unidades	5,6
Cambio de unidad	7
Error de adición	4

Fuente: Guerrero (2012)

Finalmente, cada uno de los errores cometidos por los equipos en cada una de las situaciones problemas, fueron organizados de acuerdo a sus orígenes tomando en cuenta lo propuesto por Socas (1997), estos orígenes son: Obstáculos, ausencia de sentido y actitudes afectivas y emocionales hacia la Matemática. El cuadro Nro 4 resume todos los errores con sus respectivos orígenes, incluyendo los problemas en donde fueron hallados y los equipos que lo presentaron.

Cuadro Nro 4. Errores cometidos por los estudiantes en la resolución de las situaciones problemas y su respectivo origen de acuerdo a la teoría de Socas (1997)

Origen	Errores	Problemas	Equipos
Obstáculo	Error al expresar cantidades	2,3	1 y 7
	Uso incorrecto de cantidades	2	4 y 7
Ausencia de Sentido	Relación incorrecta de variables	2	1
	Particularización	2	1,2,4,5,6,7
	No convirtieron unidades	3	5 y 6
Actitudes afectivas y emocionales hacia la matemática	Modelo Incompleto	1 y 2	1, 4, 6 y 7
	Error al expresar cantidades	2,3	1 y 7
	Uso incorrecto de cantidades	2	4 y 7
	Cambio de unidad	3	7
	Error de adición	1 y 3	4 y 5

Fuente: Guerrero (2012)

Conclusiones

Los errores más comunes en los grupos de estudiante son, la particularización y el modelo incompleto, el primero producido por no encontrarle sentido al uso del lenguaje algebraico o ignorar cómo trabajar con algoritmos, es decir, los estudiantes siguen pensando numéricamente. Lo cual está relacionado con vacíos dejados por la aritmética al momento de incorporar los conocimientos algebraicos, de acuerdo a Socas (1997), producto de presentar el álgebra como una simple generalización de la aritmética. Y el segundo se debe a un descuido, los estudiantes resuelven parcialmente el problema, pero no consideran elementos importantes o se les olvida realizar algún proceso, lo cual corresponde a las actitudes afectivas y emocionales hacia la matemática. Estos resultados son similares a los encontrados por Ruano, Socas y Palarea (2008), quienes afirman: "en actividades de Modelización los errores más frecuentes son: Particularización y Modelo Incompleto". (p.)

Otro error común en los estudiantes es en la representación de cantidades, es decir, los estudiantes trabajaban simultáneamente con cantidades expresadas en dos sistemas monetarios diferentes o realizan cálculos aritméticos con cantidades expresadas en ambas escalas lo que evidentemente proporciona resultados incorrectos. Este tipo de error pudo deberse a un descuido

o excesiva confianza por parte de los grupos o a un obstáculo, ya que, para el momento en que se realizó la investigación los estudiantes no habían asimilado la nueva escala monetaria, producto de la costumbre arraigada en ellos. En el primer caso este error tiene su origen en actitudes afectivas y emocionales hacia la matemática y en segundo en una ausencia de sentido.

Se considera relevante prestar una especial atención a la prevención y tratamiento de estos errores para favorecer el aprendizaje del lenguaje algebraico, fijando mayor atención, como lo recomienda Ruano, Socas y Palarea (2008), "en el origen de los mismos, haciendo uso de la Modelización Matemática y Creando una actitud racional hacia la matemática."(p.73)

Recomendaciones

Abordar los contenidos matemáticos a través de la resolución de problemas reales, que preparen a los estudiantes para conocer su entorno, mediante actividades de Modelización y haciendo énfasis en la construcción del Modelo Matemático con la ayuda del docente. La resolución de problemas se debería centrar en la modelización como el enlace entre la Matemática y la realidad del educando y debería ser una prioridad en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Matemática el uso y tratamiento de los errores como un organizador curricular, de modo que, tal como lo sugiere Rico (1997) los estudiantes al comprender su propio error, proceda a su eliminación. Continuar investigando sobre el potencial de la modelización matemática en la educación media, a fin de continuar la búsqueda de mejoras en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la matemática en este nivel educativo

Referencias

Aravena, M., Caamaño, C. y Giménez, J. (2008). Modelos Matemáticos a través de Proyectos. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*. 11. 49-92. [Documento en línea] Disponible en: http://www.redalyc.org/pdf/335/33511103.pdf

Bassanezi, R. (2004). Modelling as a Teaching-Learning Strategy. *For the Learning of Mathematics, 14* (2), 31-35.

Biembengut, M. y Hein, N. (1999). Modelación Matemática: Estrategia para enseñar y aprender matemáticas. *Educación Matemática*. 11(1), 119-134

Blomhoj, M. y Hojgaard, T. (2003). Developing Methematical Modelling Competence: Conceptual Clarification and educational planning. *Teaching Mathematics and Its applications,* 22 (3), 123-139.

Blum, W. (1991). Aplications and modelling in mathematics teaching. A review of argumenst and instructional aspects. En Niss, M., Blum, W. Y Huntley,I. (Eds). *Teaching of Mathematical Modelling and applications.* Pp. 10-29. Ellis Horwood Chichester.

Cadenas, R. (2007). Carencias, Dificultades y Errores en los Conocimientos Matemáticos en Alumnos del Primer Semestre de la Escuela de Educación de la Universidad de los Andes. *Revista Orbis/ Ciencias Humanas*. 2 (6), 68-84. [Documento en Línea]. Disponible en: http://www.revistaorbis.org.ve/6/6art4.pdf

Castro, E. y Castro E. (1997). Representaciones y Modelización, en L, Rico (Coord). *La Educación Matemática en la Enseñanza Secundaria*. (cap. 4, pp 95-122,) Barcelona: Horsori.

Del Puerto, S. y Minnaard, C. (2004*).* Análisis de los Errores: una Valiosa Fuente de Información acerca del Aprendizaje de las Matemáticas. *Revista Iberoamericana de Educación.* [Documento en Línea] Disponible en: http://www.rieoei.org/deloslectores/1285Puerto.

Guerrero (2012) Algebra y Modelización Matemática en Educación Media (Trabajo de Maestría) Universidad Pedagógica Experimental Libertador- Maracay, Aragua, Venezuela.

Guerrero y Ortiz (2012). Modelización matemática en educación media. Un estudio de competencias en un grupo de estudiantes. Epsilon 2012, 29 (2) nº 81, pp. 27-40

Jaime, A y Gutiérrez, A (1990). Una propuesta de fundamentación para la Educación de la Geometría: El Modelo de Van Hiele. En S. Llinares y M. Sánchez (Coord.), *Teoría y Práctica en Educación Matemática*), pp. 295-384 (Fragmentos). Alfar: Sevilla, Spain

Kaiser, G. (2007) Modellin and Modelling Competencies in School, en. C. Haines, P. Galbraith, W. Blum and S. Khan (eds*). Mathematical Modelling (ICTMA12) Education, Engineering and Economics.* cap. 3.3, pp. 111 -119

Kaiser, G. y Schwarz, B. (2010). Authentic Modelling Problems in Mathematics Education—Examples and Experiences. J Math Didakt (2010) 31: 51–76. Springer.

Luengo González, R., Blanco Nieto, L., Mendoza García, M., Sánchez Pesquero, C., Márquez Zurita, L. y Casas García, L.M. (1997). *Proporcionalidad Geométrica y Semejanza*. Madrid: Ed. Síntesis, S.A.

PISA (2009) Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos OCDE. Informe español. Ministerio de Educación Gobiernos de España. Disponible en: *www.educacion.es/cesces/actualidad/**pisa-2009-informe**-espanol.pdf*.

Rico, L. (1997). Los organizadores del currículo de matemáticas. En Rico, L. Dir., Castro, E., Castro, E., Coriat, M., Marín, A., Puig, L., Sierra, M., Socas, M.M. (Coords). *La educación matemática en la enseñanza secundaria. I*ce – Horsori, pp. 39 – 59.

Ruano, R; Socas, M. y Palarea, M. (2008*).* Análisis y clasificación de los errores cometidos por los alumnos de secundaria en los procesos de sustitución formal, generalización y modelización en Álgebra. *PNA* 2(2). 61-74. [Documento en Línea] Disponible en: http://www.pna.es/Numeros/pdf/Ruano2008Analisis.pdf

Socas, M. (1997). Dificultades, Obstáculos y errores en el aprendizaje de la Matemática en la Educación Secundaria. En L. Rico (Coord.), *La Educación Matemática en la Enseñanza Secundaria* (cap. 5, pp.125-154). Barcelona: Horsori.

EJERCICIOS FÍSICOS ORIENTADOS A JÓVENES EMBARAZADAS EN EDAD ESCOLAR: MEJOR CALIDAD DE VIDA

PHYSICAL EXERCISES AIMED FOR PREGNANT TEENAGERS ENROLLED IN HIGH SCHOOL INSTITUTIONS: A BETTER LIFE QUALITY

***Arístides Méndez**
aristidesezequiel@hotmail.com

****Miryelis Rojas**
miryaris@gmail.com

Universidad de Carabobo
Estado Carabobo, Venezuela

INVESTIGACIÓN

*Docente de Ciencias Aplicadas. Departamento de Educación Física. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Carabobo. Magíster en Enseñanza de la Educación Física. Doctorando programa PIDE (UPEL-UCLA-UNEXPO).

** Docente de Ingles Instrumental FACyT-UC. Unidad de Formación Socio-Humanística, Facultad Experimental de Ciencias y Tecnología, Universidad de Carabobo. Doctorado en Educación. PIDE Investigadora PEII A1. Asociada-CIMBUC.

Recibido: 25 de Febrero 2015 **Aprobado**: 30 de Julio de 2015

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo proponer ejercicios físicos para jóvenes embarazadas en edad escolar como mejora de calidad de vida y orientar la inclusión de la adolescente durante las clases de Educación Física. Se enmarcó en un tipo descriptivo de campo con la modalidad de proyecto factible. La población estuvo conformada por 16 estudiantes embarazadas de los liceos públicos de Naguanagua. Se utilizaron como técnicas de recolección de datos la observación directa y un cuestionario de respuestas dicotómicas. La confiabilidad del instrumento cerrado a través de Alpha de Crombach arrojó 0.95 indicando ser altamente confiable Se concluyó que el profesor debe incluir a la embarazada en las clases cumpliendo actividades de baja intensidad y la joven realizar la actividad física controlada en reciprocidad docente integrada a la valoración médica; además, el docente ha de asumir su rol educativo y encaminarlas a responsabilizarse como ente activa en su bienestar físico preparándolas para un parto saludable.

Palabras clave: Jóvenes embarazadas, ejercicios físicos controlados, calidad de vida,

Abstract

The research aim was proposing a series of physical exercises for pregnant adolescents enrolled in High School Education to improve their life quality, guide and include the young woman in the Physical Education (PE) classes. The study had a field descriptive framework, and was developed as a feasibility project. Population was made up by 16 pregnant teenagers enrolled in the Public High School Institutions in Naguanagua. As collecting data techniques, a direct observation and a -yes-no- dichotomy answer survey were employed. Reliability was determined by the Alpha de Crombach method resulting in 0.95 and interpreted as a highly reliable instrument. It concluded the professor must include the pregnant teenagers in ordinary classes practicing low intensity physical activities and the young lady to perform controlled physical exercises in the reciprocal integrated relationship professor-medical suggestions. Moreover, the professor has to take an educational active role and guide the pregnant teenagers to take self-responsibility as an active being for the physical wellbeing and healthy labor.

Keywords: Pregnant teenagers, controlled physical exercises, life quality

Introducción

El ejercicio como factor interviniente en la preservación de la salud del ser humano ha tomado auge en los últimos días, bien sea por una "cultura" del mantenimiento, o por prescripción médica para ayudar al corazón en su buen funcionamiento con rutinas como caminatas, carreras suaves, gimnasio, aerobics, bailoterapias, natación recreativa, entre otras.

El estudio tuvo como objetivo proponer ejercicios físicos para jóvenes embarazadas en edad escolar, mejorar la calidad de vida y el propósito de orientar la inclusión de la gestante durante las clases de Educación Física. Se enmarcó en un tipo de investigación de campo y descriptiva, con la modalidad de proyecto factible en el cual se realizó un diagnóstico de las actividades físicas llevadas a cabo por los profesores de Educación Física y se diseñó una propuesta a fin de orientarlos sobre cómo ejecutar ejercicios físicos controlados partiendo del estudio de 16 embarazadas de cuatro liceos públicos de Naguanagua.

El ejercicio físico es de vital importancia en la mejora de la calidad de vida de la joven embarazada, porque permite desarrollar habilidades, destrezas, flexibilidad y resistencia física al instante de enfrentar el momento en el cual se da vida a un nuevo ser. Se plantea en estos términos en las líneas generales del Ministerio del Poder Popular para el Deporte (plan 2013-2025), deporte vida y calidad.

Se visualizan tantas personas ante lo cual surgen las preguntas, ¿Pero qué sucede con las embarazadas? ¿Acaso ellas no pueden realizar estas actividades en clases y hasta al aire libre? Por supuesto, la respuesta es afirmativa, y frente a estas interrogantes se ve con preocupación que no se oriente a este grupo etario a realizar ejercicios físicos.

Fuera de clases, las únicas participaciones se dan en consultas privadas a alto costo, poco accesibles para el grueso de la mayoría, quienes presentan embarazo precoz, y cuyos antecedentes incluyen pobreza como principal causa. Este hecho las lleva a desmotivación y a no involucrarse en ninguna actividad física, sin olvidar que se suman a esto las posturas psicológicas que también aducen baja autoestima, según Musick (1993) en Neiterman (2012).

De acuerdo con el Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE) (2014), el instituto Nacional de Estadísticas (INE) en Venezuela para el año 2011, se tenía entre un 20 y 25% de la población de adolescentes embarazadas en los colegios. Las gestantes dentro de este porcentaje no ejecuta ningún tipo de ejercicio, por una parte, temiendo diferentes variables: ser golpeada por un compañero o tener una caída brusca, eventos que estiman pudiesen conllevar a la posible pérdida del bebé y, por otra, la falta de orientación del docente de Educación Física bien sea por desconocimiento, por mera indiferencia o por desidia en conducir una clase heterogénea en cuanto al caso especial.

En este sentido, en particular en el estado Carabobo, en los Liceos Públicos del subsistema de Educación Media General del municipio Naguanagua como son: Cayaurima, Abdón Calderón, José Félix Sosa, Arístides Bastidas y Manuel Antonio Malpica, las jóvenes embarazadas viven una realidad donde se observa con preocupación y, cada año se incrementa, el número de las chicas en situación de embarazo adolescente. Por esta razón es imperioso generar acciones metódicas, sustentadas y bien planificadas, motivando a las estudiantes y los docentes de la asignatura Educación Física en las instituciones educativas a implementarlas de modo tal que se cumpla con el objetivo primario de la Educación Física: ser agente de salud física y mental.

En este sentido y tomando en consideración las premisas anteriores, es conveniente plantearse la siguiente interrogante: ¿Qué ejercicios físicos son los más recomendables para impartir la clase de Educación Física en las jóvenes embarazadas en edad escolar?

Objetivo general

Elaborar un plan de ejercicios físicos dirigidos a orientar a los profesores de Educación Física para la posterior aplicación en jóvenes embarazadas como mejora de la calidad de vida.

Objetivos específicos

1. Diagnosticar qué actividades físicas desarrollan los profesores de Educación Física en las jóvenes embarazadas en los centros de estudios de educación media general.

2. Caracterizar ejercicios físicos que puedan realizar las jóvenes embarazadas en edad escolar.

3. Clasificar los ejercicios físicos pertinentes, aquellos no interferentes en la etapa de gestación de las jóvenes embarazadas en edad escolar.

4. Establecer lineamientos para un plan de ejercicios físicos dirigidos a jóvenes embarazadas en edad escolar

Teorización: la adolescencia, embarazo y tipos de embarazo

Para la Organización Mundial de la Salud (2009), la adolescencia se define como aquella "etapa que transcurre entre los 10 y 19 años, considerándose dos fases: Adolescencia temprana de 10 a 14 años y la adolescencia tardía de 15 a 19 años". Durante este periodo de adolescencia, se da lo llamado "estirón puberal" que no es más que el crecimiento corporal, suscitando cambio de estatura, aumento de peso, aumenta la masa muscular y por ende la fuerza predominante en la recuperación luego del ejercicio, sin embargo, la fuerza es predominante en el sexo masculino. Además de lo anterior, el desarrollo de los adolescentes se caracteriza por la maduración de los órganos sexuales, la aparición de caracteres sexuales secundarios y el consecuente inicio de la capacidad reproductiva. Esta capacidad reproductiva de la joven la lleva al embarazo precoz y se suele dividir en tres, a saber: embarazo de bajo riesgo, embarazo de alto riesgo y embarazo adolescente.

El embarazo de bajo riesgo es aquel comprendido entre 19 y 35 años de edad, que se lleva a feliz término sin mayores problemas de salud. Los de alto riesgo, por su parte, se caracterizan por personas comprendidas en edades menores a los 18 o que sobrepasan los 35 años de edad y la gesta no se controla por los médicos. Los embarazos a temprana edad se clasifican al comienzo de la edad fértil, es decir, quienes no han alcanzado la mayoría de edad en términos jurídicos, entre los 10 y 19 años, [período variable según los distintos países del mundo pero en Venezuela se contempla antes de los dieciocho (OMS, 2009)], o terminando el periodo de adolescencia, de acuerdo a Rivas (2007). Este tipo se ubica entre el 20 y 25% de las jóvenes en estado, de las cuales un 0.3%, desafortunadamente viéndose vulnerables, interrumpen el embarazo causando con esta práctica casi el 60% de muertes juveniles.

Fundamentación teórica

Maslow (1943) dentro de la corriente humanista, sostiene que a medida que el hombre satisface una necesidad surge otra superior, para la cual jerarquiza necesidades en una pirámide sobre la salud psicológica para una mejor comprensión de la motivación humana hacia la autorrealización y el desarrollo personal holístico. De entre las cinco propuestas escalonadas, se tomó, para este estudio, el segundo eslabón correspondiente a la seguridad y salud. Son la seguridad física de las niñas embarazadas, la calidad de vida y salud el centro neurálgico para proponer ejercicios físicos controlados y preservar la integridad de la gestante, lo que en palabras de Mazarrasa, Germán, Sánchez M., Sánchez G. y Marelles (2004) es un estado de bienestar holístico personal.

Es de resaltar que siguiendo la pirámide de Maslow (ob.cit.) se pretende apuntar a satisfacer como consecuencia natural secuencial desde la actividad física la necesidad social de pertenencia y a su vez, la estima personal al involucrar a la persona en la toma de decisiones sobre la propia salud tornándola en ente activo. (OMS, 2011)

Caracterización de ejercicios físicos, embarazo y beneficios del ejercicio

Según Barakat (2009), “la gestación por si sola causa cambios anatómicos y funcionales que tienen una repercusión sobre la biología de la mujer”. (p. 55). Apoyados en este argumento, la

adaptación materna al embarazo tiene un sentido prospectivo, y proporciona las modificaciones necesarias en el desarrollo del huevo y del crecimiento del feto, dándose al mismo tiempo o de manera simultánea parto y lactancia.

Por estos cambios, una mujer embarazada deber consultar la opinión médica sobre la conveniencia o no de practicar una actividad física durante el estado de gravidez, conocer cuál es el efecto de ejercitarse, si es positivo o negativo y determinar cuáles sería el entrenamiento que pudiesen ejecutar.

En tal sentido, García Castejón (2013), - revista Gatorade Boletín La Ciencia de la Nutrición Deportiva, edición de mayo-, hace referencia a la importancia y los beneficios de la realización de ejercicios físicos durante el embarazo, particularmente cuando la mujer practicaba ejercicios de forma regular, previa gravidez.

Para ejercitarse en esta etapa, privilegia García C. (ob. cit.) la valoración médica con el fin de minimizar riesgo alguno tanto a la madre como al feto pues la práctica física de las mujeres en estado de gestación genera diversos beneficios como puede visualizarse en la siguiente tabla:

Tabla Nro 1. **Beneficios del ejercicio físico en mujeres embarazadas**

Beneficio	Descripción
Fortalecimiento de la musculatura abdominal.	Contiene, de buena forma el aumento del tamaño del vientre y la fuerza expulsiva durante el parto.
Prevención de la diastasis de los rectos abdominales.	Evita la separación anormal de los músculos de la pared abdominal.
Disminución de la hiperlordosis lumbar.	Aumento de la curva lumbar ocasionada por el aumento de tamaño y peso del abdomen.
Disminución de la tensión.	Los músculos trabajan facilitando la elongación y relajación.
Favorecimiento de la musculatura en general.	Ayuda así a la estabilidad articular, la cual disminuye por el aumento de la laxitud ligamentosa.
Mejora en la respiración.	Oxigena a los tejidos y al bebé.
Disminución de la fatiga.	Aumenta la capacidad de resistencia.
Mejora en la circulación sanguínea.	Disminuye el riesgo de desarrollo de varices.
Ayuda a la recuperación post-parto.	Fortalece el suelo pélvico.

Elaborado por**:** Autores (2016)

En general, como se aprecia en la tabla anterior, el ejercicio mejora la calidad de vida y salud holística integral produciendo cambios a nivel muscular, cardiovascular, respiratorio y de la temperatura corporal.

Clasificación de los tipos de ejercicio y embarazo

Los ejercicios recomendados son los del tipo aeróbico (se contraindican los de alto impacto y los anaeróbicos). Estos son útiles para la captación de oxígeno, incrementar la capacidad muscular y permitir a la persona recuperarse más rápido después de la ejecución. De manera que, es aconsejable caminar, trotar, y llevar a cabo diversos trabajos de bajo impacto como la natación, entre otros. En términos generales, el ejercicio puede mejorar la postura y aliviar molestias usuales como la tensión en la espalda y los calambres en las piernas. Como consecuencia, prepara para el parto, aumentar la resistencia y vigor.

En resumidas cuentas, si el embarazo se desarrolla normalmente, la persona puede continuar practicando los mismos ejercicios realizados antes de quedar embarazada, de ser el caso. Sin embargo, las gestantes quienes no realizaban actividad física previa, al quedar en estado deben hacer ejercicios a un paso más lento, y de sentir algún dolor, náuseas, o mareo a medida que el embarazo progresa, debe abandonarlos inmediatamente.

Adicionalmente, es necesario, consumir tantas calorías como se pueda, oxigenar la sangre y por consiguiente la del bebé y, en este sentido mejorar considerablemente la condición física indispensable para llegar sin complicaciones a feliz término.

Con los registros obstétricos, el profesor de Educación Física tendrá en cuenta la edad, los antecedentes, observaciones específicas, el tiempo de embarazo, el estado nutricional, el nivel de estado físico, así como las aptitudes, preferencias, disposición, facilidades y motivaciones con que cuenta la joven embarazada, pues éstos aspectos se constituyen en parámetros esenciales para dar inicio a la actividad de ejercicios. Insistimos, el embarazo no es una contraindicación en la práctica del ejercicio, no obstante, es necesario tener permiso y control del gineco-obstetra.

Ahora bien, a partir de las particularidades de cada embarazada, el docente es quien debe comparar -contraindicaciones a tener presente (ver Tabla 2)- y tener presente algunas

contraindicaciones absolutas y relativas para dirigir las prácticas de clase y actuar en consecuencia:

Tabla Nro 2. Contraindicaciones sobre Ejercicios para Jóvenes Embarazadas

En caso de contraindicaciones absolutas: sugerir abandonar el ejercicio	En caso de contraindicaciones relativas: puede continuar la clase
Enfermedad de miocardio activa	Hipertensión arterial esencial
Insuficiencia cardíaca	Arritmias cardíacas o palpitaciones
Enfermedad cardíaca reumática (clase II o superior)	Historia de crecimiento intrauterino retardado
Tromboflebitis	Historia de parto prematuro
Embolismo pulmonar reciente	Historia de abortos previos
Enfermedad infecciosa aguda	Anemia u otros trastornos hematológicos
Incompetencia cervical	Enfermedad tiroidea
Embarazo múltiple	Diabetes mellitus
Hemorragia genital	Bronquitis crónica
Rotura prematura de las membranas ovulares	Presentación podálica en el último trimestre de gestación
Crecimiento intrauterino retardado	Obesidad excesiva
Macrosomía fetal	Delgadez extrema
Isoinmunización grave	Limitaciones ortopédicas
Enfermedad hipertensiva grave	Problemas de apoplejía
Ausencia de control prenatal	
Sospecha de sufrimiento fetal	
Riesgo de parto prematuro	

Elaborado por**:** Autores, (2016) a partir de American College of Obstetricians and Gynecologists (2013). Traducción propia.

Si el profesor contempla lo previsto en la tabla anterior con la ayuda del médico tratante, se llegará a fortalecer a la madre y al feto elevando los estándares de bienestar, salud física y mental.

Materiales y métodos

El presente trabajo fue una investigación bajo la modalidad de proyecto factible apoyada en una investigación de campo. Por el tipo de investigación que se desarrolló a ésta se le considera como de campo y descriptiva, en la cual se recopiló información directamente de una población

de 16 adolescentes embarazadas de los liceos públicos Cayaurima, José Félix Sosa, Arístides Bastidas y Manuel Antonio Malpica, institutos de Educación Media General en el Municipio Naguanagua, estado Carabobo, durante el período escolar 2014 – 2015, con el fin de determinar si en condición de embarazo estaban realizando alguna actividad física durante la clase de Educación Física, Deporte y Recreación y conocer cuál era el tipo realizado.

Se realizó una observación directa y se aplicó un cuestionario dicotómico de 21 ítems para la obtención de datos y determinar la confiabilidad del mismo a través del Alpha de Crombach cuyo resultado fue de 0.95.

Una vez obtenidos los datos se procedió a la codificación, tabulación y análisis estadísticos a través de una tabla de frecuencia con el apoyo del diario de campo resultante de la observación directa. Posteriormente, se realizó el análisis e interpretación de datos.

Diagnóstico

En esta fase, se señalan los aspectos y porcentajes más relevantes del análisis de ítemes realizado: De la encuesta: no practican actividad física (100%), predomina el aislamiento (90%); toma de asistencia de clases (100%), actividades de lecto-escritura para aprobar el lapso (97%), inexistencia de programa alternativo para la joven embarazada y falta seguimiento (100%).

En cuanto a la observación directa: las gestantes en edad escolar en ningún momento se benefician del desarrollo de actividades físicas, se sienten relegadas, se perciben afectadas, inhabilitadas y marginadas con respecto a las demás jóvenes de su edad, aisladas totalmente de la clase.

La única función o participación dentro de la sesión se torna en actividades monótonas, de fácil cumplimiento y sin relación con la actividad física como tal, por ejemplo, observar a las demás entrenando o pasar la asistencia del resto de los compañeros de la clase, entre la más practicada. Por lo tanto, el docente evade su responsabilidad de educador y su rol permanente de promotor de salud integral social.

Propuesta: plan de ejercicios físicos para embarazadas en edad escolar

Debido a la recurrencia de adolescentes embarazadas en los liceos, es imperativo incluir en el contenido programático de Educación Física, un compendio de ejercicios físicos dirigidos a este sector de la población estudiantil, y lograr el fortalecimiento de sus condiciones y aptitudes físicas, aplicando estrategias pedagógicas orientadas a captar su atención, e incorporarlas así, armónica y coordinadamente a la práctica de ejercicios físicos de modo que ellas no pongan en riesgo el embarazo y, producto de esto se coadyuve a la mejora de su calidad de vida.

Sin embargo, es de suma importancia que la joven gestante realice previamente el control médico exhaustivo con el objeto de evaluar la pertinencia hacia la realización de ejercicios físicos tomando en consideración las condiciones propias y con esa información (la del médico) el profesor interiorice sobre su intervención académica y, sin eximirse, adecue los ejercicios a cada caso.

En primer lugar, para elaborar el plan mencionado es importante mencionar que los ejercicios físicos se definen como actividades causadas por la contracción de músculos esqueléticos, mediante la cual se produce un consumo de energía superior a la normalmente ocurrida y originada en estado de reposo; por lo tanto, con dicho proceder, paralelamente se fortalecen los músculos, se libera el estrés y las tensiones producidas durante el embarazo y se relaja el cuerpo (Tommys.Org, 2014) de la rigidez y la ansiedad, resultando en beneficios considerables en la salud integral de las mujeres.

En segundo lugar, cabe destacar lo siguiente, los ejercicios físicos propuestos se caracterizan por fases correspondientes a **períodos de acondicionamiento y flexibilidad**, en los que se induce participar y ejercitarse; el **fortalecimiento físico** donde se incluye concentrarse; los **ejercicios circulatorios y respiratorios** distinguidos por la coordinación, y, finalmente, ejercicios para relajarse, donde las adolescentes embarazadas participan activamente y además reflexionan acerca de la importancia que revisten las fases para el desarrollo integral propio y el del hijo.

Seguidamente y teniendo presente estas premisas y los resultados del diagnóstico realizado se corrobora la factibilidad de estructurar el plan de ejercicios para este sector estudiantil como

se muestra resumidamente en la tabla a continuación (Ver tabla 3). El aspecto medular de partida debe contemplar que lo esencial al iniciarse en los ejercicios físicos es conducirlos de modo controlados con la anuencia de un médico especialista.

Tabla nro 3. **Plan de ejercicios físicos dirigidos a jóvenes embarazadas en edad escolar**

Ejercicio	Descripción	Duración
Hidratación	**Tomar líquido antes, durante y después del ejercicio**	**Lo necesario**
A. Calentamiento	Acondicionamiento neuromuscular: adecuaciones de movilidad articular de forma ascendente o descendente	5 min
B. Trabajo de baja intensidad	Caminatas suaves, ir incrementado el ritmo de frecuencia de los pasos terminando con disminución progresiva. Yoga, ejercicios de respiración diafragmática.	10 min a 15 min
C. Trabajo de mediana intensidad	Caminatas progresivas, trabajo de extremidades superiores con liga, nadar (de ser posible) con tablita, ejercicios acuáticos	20 min
D. Control	La frecuencia cardiaca no debe sobrepasar del 70% de la frecuencia máxima. Es decir no superar los 140 latidos por minutos. Temperatura no mayor de 38º C	En 6 segundos contar los latidos y multiplicar por 10
E. Frecuencia de los ejercicios	Al menos tres veces por semana. Lunes-miércoles y viernes o Lunes- Jueves y Sábado	**Desde II trimestre de gesta:** 20 min Luego disminuir en la **semana 30** de gestación
F. Vuelta a la calma	Estiramiento y relajación	5 min

Elaborado por: Autores (2016)

Discusión y análisis

De acuerdo con los objetivos planteados en la investigación, los profesores de Educación Física deben: involucrar a las adolescentes embarazadas en actividades físicas controladas; prever un sistema de evaluación no basado solamente en la aplicación de trabajos escritos e interrogatorios; y, considerar se ejecuten ejercicios coadyuvantes al mejoramiento de las condiciones físicas, de manera que, con la propuesta se puede inferir la aplicación apropiada; conscientes de asistir y reforzar la resistencia física y la flexibilidad de las jóvenes embarazadas, así como también, servir de canal conductor de otra actividad física controlada en casa, permitiendo alcanzar un alumbramiento en óptimas condiciones físicas.

En suma, a fin de reforzar la puesta en práctica de la propuesta, tomar las medidas preventivas según sea el caso, ayudar en la formación integral y calidad de vida de estas jóvenes,

se recomienda tener la valoración médica periódica completa de la evolución gestacional y el trabajo mancomunado con el profesor de Educación Física como asistencia vital constante de otros adultos significativos en esta etapa.

Referencias

Barakat, R. (2009). *El Ejercicio Durante el Embarazo*. Trabajo de Grado no publicado realizado en la Universidad Complutense de Madrid. Madrid, España.

American College of Obstetricians and Gynecologists (2013) (Colegio Americano de Ginecología y Obstetricia) (Febrero 2013). *El embarazo en las adolescentes Latinoamericanas R*evista Salud. Washington, Estados Unidos de América. [Consultado 14.08.2015]. Disponible: [www.acog.org/For_Patients/Search_Education_pamphlets_Spanish/files/Ejercicio_Durante_El_Embarazo]

García Castejón. (2013). *Ejercicios para el embarazo*. Boletín La Ciencia de la Nutrición Deportiva de mayo 2013. [Consultado 14.08.2015] Disponible: [http://www.scu.com.mx/publicaciones/boletin-GSSI-mayo-2013.]

Maslow, A. (1943). A Theory of Human Motivation. Psychological Review, vol. 50, 1943, pp. 370-396

Mazarrasa Alvear. L., Germán Bes, C., Sánchez Moreno, A., Sánchez García, A. Marelles, A. (2004). Salud Pública y Enfermería Comunitaria. Tomo V México. Volumen 2. Mc Graw-Hill. Interamericana.

Ministerio del Poder Popular para el Deporte (2013). *Plan Nacional del Deporte, Actividad Física y Educación física 2013-2025*. Caracas Venezuela

Ministerio del Poder Popular para la Educación (2014). *Sub comité de embarazo en adolecentes.* [Consultado 13.07.2016] Disponible en la web. http://www.ine.gov.ve/documentos/SEN/menuSEN/pdf/subcomitedemografica/Documentos2014/Boletin_de_Estadisticas_de_Embarazo_en_Adolescente_2014.pdf

Neiterman, E. (2012). *Constructing and Deconstructing Teen Pregnancy as a Social Problem.* Qualitative Sociology Review. [Consultado 16.09.2015] Disponible:[http://www.qualitativesociologyreview.org.] QSR Volume VIII Issue 3

Organización Mundial de la Salud (2009). *Informe Mujeres y salud*. Datos de hoy. La agenda del Mañana. [Consultado 30.09.2015] Disponible: [http://www.who.int/gender/women health_report/summary_20091104_es.pdf]

_____ (OMS) (2011). Declaración política de Río sobre determinantes sociales de la salud. Río de Janeiro (Brasil).

Rivas, G. (2007). *Opinión de las usuarias embarazadas del programa de prevención y asistencia de embarazo en adolescente (PASAE), acerca de las actividades lúdicas para el desarrollo de las sesiones educativas.* Trabajo de Grado de maestría no publicado realizado en la Universidad de Carabobo. Valencia, Venezuela.

Tommys.org (2014). *Physical activity in Pregnancy.* Physical activity. Reviewed april 2014 [Consultado: 13.07.2016]. Disponible: *[*http://www.tommys.org/page.aspx?=790]

MODELO EDUCATIVO SUSTENTADO EN LA TECNOLOGÍA DEL HIPERTEXTO Y LA TRANSDISCIPLINARIEDAD CON ENFOQUE ANDRAGÓGICO PARA DOCENTES UNIVERSITARIOS

EDUCATIONAL MODEL BASED ON THE TECHNOLOGY OF HYPERTEXT AND TRANSDISCIPLINARITY WITH AN ANDRAGOGIC APPROACH FOR UNIVERSITY TEACHERS

***María Do Rosario**
dorosario.maria@gmail.com

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

INVESTIGACIÓN

*Profesora María Do Rosario, Licenciada en Educación, mención Lengua y Literatura, maestría en Literatura Venezolana en la Universidad de Carabobo, Doctorado en Educación en la Universidad Interamericana de Panamá (UNIEDPA) y Estudios Postdoctorales en la Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Carabobo. Actualmente se desempeña como Profesora Titular, en el Departamento de Ciencias Pedagógicas de la FaCE.

Recibido: 12 de Mayo de 2015 **Aprobado**: 23 de Julio de 2015

Resumen

Esta investigación está contextualizada en las ciencias fácticas, particularmente en las ciencias sociales que involucra aspectos eminentemente educativos cuantificados y valorados mediante el desarrollo sistemático del método científico, la dinámica investigativa lleva a considerar un modelo integrado desde las perspectivas cualitativa y cuantitativa, sustentado en la experiencia de los participantes de la investigación, así como indicadores perfectamente cuantificables para articular las dos perspectivas. La investigación se orientó a generar, un modelo educativo para la docencia universitaria sustentado en la tecnología del hipertexto, desde la Transdisciplinariedad, con enfoque andragógico. Se asume el método dialéctico y la investigación acción sustentados en el paradigma socio crítico. Los resultados mostraron que el Modelo Andragógico Transdisciplinario sustentado en la tecnología del hipertexto, promueve el pensamiento complejo, transforma el saber, a través de la tecnología en saber hacer, constituye además, un aporte para la formación de formadores, al promover: responsabilidad social, integración de saberes, ética profesional, aprendizaje significativo, pensamiento crítico en contextos emergentes y aprendizaje colaborativo en la consolidación de saberes transdiciplinarios en contextos educativos.

Palabras clave: Modelo andragógico, transdisciplinariedad, tecnología del hipertexto, pensamiento complejo, docencia universitaria.

Abstract

This research is contextualized in the factual sciences, particularly in the social sciences that involves eminently educational aspects quantified and valued through the systematic development of the scientific method, the research dynamics leads to consider an integrated model from the qualitative and quantitative perspective, based on experience Of the participants of the research, as well as perfectly quantifiable indicators to articulate the two perspectives. The research was oriented to generate, an educational model for university teaching based on the technology of hypertext, from the Transdisciplinarity, with andragogic approach, the dialectical method and action research are supported by the socio-critical paradigm. The results showed that the Transdisciplinary Andragogical Model, based on hypertext technology, promotes complex thinking, transforms knowledge through technology into know-how, and also contributes to the formation of trainers by promoting: social responsibility, Knowledge integration, professional ethics, meaningful learning, critical thinking in emerging contexts and collaborative learning in the consolidation of transdisciplinary knowledge in educational contexts.

Keywords: Model andragogic, transdisciplinarity, hypertext technology, complex thinking, university teaching. constructivism.

Descripción del tópico

Entre los importantes retos que nuestra sociedad demanda, El educar se convierte en un desafío emergente, que debe concebir la enseñanza como una continua y dinámica complejidad de saberes interconectados por relaciones y circunstancias debidamente contextualizadas con las demandas de la sociedad del conocimiento. El contexto educativo universitario actual, requiere de estrategias innovadoras para la construcción de saberes que puedan dar respuesta a las múltiples interrogantes sobre la apropiación del conocimiento que demanda nuestra sociedad.

Nuestra sociedad demanda una nueva reconceptualización, en la apropiación de aprendizajes emergentes, por parte del ser cognoscente que aprende y el docente que actúa como mediador, el aprendizaje debe entenderse como vía para la construcción de saberes significativos que conduzcan a la transformación, desde la articulación transdisciplinaria, para trascender las fronteras disciplinarias en el contexto educativo de la educación universitaria. La Universidad, debe repensar y reflexionar su manera de entender el conocimiento y desarrollarlo, aprender desde la complejidad, para poder comprender así, una sociedad que respira y late de manera global.

En este sentido, la Facultad de la Educación FaCE debe asumir el compromiso de repensar el Componente de la Práctica Profesional , como un proceso integrado de saberes significativos que conduzcan a la transformación, desde la articulación transdisciplinaria, con una visión interdisciplinaria desde una actitud crítica y reflexiva capaz de trascender las fronteras disciplinarias en el contexto educativo de la nuestra Sociedad ,urge reconceptualizar la verdadera orientación de la virtualidad en los entornos de aprendizaje, a partir de diálogos de intersubjetividades en la construcción y reconstrucción de cosmovisiones en aras de un conocimiento emergente, integrador y trascendente.

Desde esta representación, la educación universitaria en su misión de educar para los nuevos tiempos, debe apuntar a la formación de las futuras generaciones, que sean capaces de redimensionar sus cátedras de estudio hacia lo transdisciplinario, siendo necesario entonces, que exista y se conciba la enseñanza del futuro educador, como un conjunto de saberes articulados. En este contexto situacional, toma relevancia la utilización de la hipertextualidad concebida como una herramienta didáctica, con enfoque transdisciplinario, en tal sentido, la exigencia de incorporar elementos variados al aprendizaje tiene como punto focal al mediador de los aprendizajes, de quien debe partir los elementos que enriquezcan el proceso de orientación del aprendizaje individual, en cuyo diseño y construcción él interviene activamente, potencializando el aprendizaje colaborativo.

Por tanto, el modelo educativo basado en el hipertexto, no sólo conlleva la aplicación de las ventajas que ofrece esta tecnología, sino los mecanismos necesarios que deben involucrarse en un proceso de adaptación y cambio para que una unidad operativa como el Departamento de Ciencias Pedagógicas de la Facultad de Educación de la Universidad de Carabobo, se convierta en el eje para dinamizar el desarrollo de las Prácticas Profesionales inicialmente, y a posteriori, en las diferentes cátedras que allí se imparten.

El uso del hipertexto constituye una herramienta de utilidad para acceder a un concepto desde varias perspectivas, integrar nodos de información en forma transversal y conectarlo con varias disciplinas, lo que facilita la actividad del profesor universitario, promueve el aprendizaje autónomo y la creatividad de los estudiantes; b) los fundamentos epistemológicos para el modelo educativo investigado asumen los postulados de los paradigmas usados: Transdisciplinariedad y educación Andragógica y c) la tecnología del

hipertexto permite combinar la plataforma intelectual y vivencial de docentes y adultos en situación de aprendizaje en la consolidación de conocimientos transdiciplinarios para la docencia Universitaria.

La utilización del hipertexto, por sus ventajas de presentar información con características definidas como la no secuencialidad, representación de conocimientos, representación de la interacción y presentación estética de los contenidos, permitirá a los usuarios manejar amplia información para que el proceso de orientación de la práctica sea eficiente y productivo, crea el soporte necesario para que el docente, flexibilice paradigmas rígidos, en una espiral recursiva de aprendizaje sustentado en la indagación electrónica de un texto que ofrece la posibilidad de abrir a su vez, múltiples textos, lo que permitiría al facilitador y a los participantes, imbuirse activamente en un contexto sistémico, con las correspondientes ventajas comparativas frente a los entornos tradicionales de la enseñanza.

El modelo educativo sustentado en la tecnología del hipertexto y la Transdisciplinariedad con enfoque Andragógico para docentes universitarios, constituye además, un aporte para la formación de formadores, promueve valores de: responsabilidad social, integración de saberes, ética profesional, aprendizaje significativo, pensamiento crítico en contextos emergentes y aprendizaje colaborativo en la consolidación de conocimientos transdiciplinarios.

Propósito de la investigación

Establecer las bases de un modelo educativo sustentado en la tecnología de la hipertextualidad para el Componente de la Práctica Profesional del Departamento de Ciencias Pedagógicas de la Facultad de Educación de la Universidad de Carabobo.

Enfoque epistemológico

Enfoque humanista del modelo

La Educación actual, enfrenta un desafío, requiere de una concepción integradora, sostenida en una visión que sea capaz de entender la multiplicidad de relaciones e

interconexiones que conforman las prácticas educativas actuales, remontarse a los principios de la Transdisciplinariedad , implica una serie de referentes: La Conferencia Internacional sobre Transdisciplinariedad en 1970, en la que se acuñan términos como la multi- pluri, Inter y Transdisciplinariedad , un sencillo análisis de la información existente en los diccionarios de la lengua castellana, se advierte que mientras los prefijos "pluri" y "multi" se refieren a cantidades (varias, muchas), los prefijos "inter" y "trans", aluden a relaciones recíprocas, actividades de cooperación, interdependencia, intercambio e interpenetración, de esta manera, podemos comprender que las actividades inter y transdisciplinarias sugieren dinamismo e interactividad que tienen por consecuencia una transformación recíproca de las disciplinas relacionadas en un campo/sujeto/objeto/contexto determinado.

En el contexto Postmoderno, para Morín, E. (2002) la categoría *disciplina* tiene una función organizacional en el seno del conocimiento científico, las disciplinas se instituyen mediante la demarcación, división y especialización del trabajo, y desde allí, responden a los distintos dominios predeterminados por el paradigma dominante. Las disciplinas tienden naturalmente a la autonomía, que ejercen a través de la delimitación de sus fronteras, de la lengua que ellas constituyen, de las teorías que les son propias, de las técnicas que elaboran y utilizan en sus investigaciones.

Desde esta representación la educación universitaria en su misión de educar para los nuevos tiempos, se hace necesario redimensionar la formación de las futuras generaciones, las cátedras de estudio y currículos desde una visión sistémica y transdisciplinaria, entendida como un conjunto de saberes permeados por la articulación de las disciplinas.

En las últimas décadas, en efecto, un limitado número de académicos ha enfrentado este problema, en las universidades más progresistas del planeta, iniciando, primero, unos estudios *multidisciplinarios,* luego, estudios *interdisciplinarios* y, finalmente, estudios *transdiciplinarios* o *metadisciplinarios;* es decir, estudios que ponen el énfasis, respectivamente, en la *confluencia* de saberes, en su *interacción e integración* recíprocas, o en su transformación y superación.

> En la última década, ha aparecido un "movimiento" intelectual y académico denominado "transdisciplinariedad", el cual desea ir "más allá" (trans), no sólo de la uni-disciplinariedad, sino también, de la multi-disciplinariedad y de la inter-disciplinariedad. Aunque la idea central de este movimiento no es nueva, su intención es superar la parcelación y fragmentación del conocimiento que

> reflejan las disciplinarias particulares y su consiguiente hiperespecialización (Martínez, 2003: 25)

Concebir el proceso de orientación aprendizaje no resulta ser una tarea sencilla, porque demanda a su vez, de un cambio de actitud por parte del profesorado, que debe dejar atrás los paradigmas educativos sostenidos en saberes parcelados que aíslan las universidades e impiden una comprensión humanística del mundo de la enseñanza, de esta manera se hace urgente sustentar una visión basada en el pensamiento complejo y la transdisciplinariedad para lograr el cambio que emerja del dinamismo y la dialéctica histórica de la existencia humana.

La aptitud para aprender los problemas fundamentales y globales podrá incitar, explica Morín (2002), a la regeneración de una cultura no sólo limitada a un humanismo clásico, sino constitutiva de un nuevo humanismo fundado sobre el enriquecimiento mutuo de la cultura tradicional y la cultura científica.

La Educación universitaria necesita hoy más que nunca transformar la forma de pensar, percibir y valorar el proceso de orientación aprendizaje, formar a su estudiantado en consonancia con las nuevas nuevos desafíos. La lógica resistencia que todo proceso de cambio produce, implica generar intercambios reflexivos, críticos y abiertos que involucre a los docentes universitarios, y los motive a trascender las propias disciplinas haciendo que esto conlleve a la creación de nuevos mapas cognitivos a fin de integrar, relacionar e interpretar las diferentes concepciones de análisis, postulados, perspectivas o enfoques del proceso de aprendizaje.

Una mirada transdisciplinaria implica una nueva manera de entender la complejidad del mundo actual, que no puede estar aislada sino en constante armonía con la vida. La difícil conectividad que se presenta entre lo aprendido y el mundo real, es lo que hace entender que no se está enseñando para el abordaje de situaciones y problemas complejos que involucren lo aprendido con las diferentes perspectivas que pueda poseer. Nicolescu (1998), en el Manifiesto: La Transdisciplinariedad, refiere que los diferentes niveles de comprensión resultan de la interpretación armoniosa del conocimiento de diversos niveles de la realidad y de los diferentes niveles de la percepción, de este modo, una actitud transdisciplinaria invita al sujeto que aprende a poseer una visión integradora, que lejos de aislar el problema, lo oriente a establecer una visión holística de la realidad en la que se encuentra inmerso.

Reflexiones teóricas que sustentan el modelo educativo

El desplazamiento paradigmático que ha marcado el rumbo de la educación, sugiere nuevas estrategias debidamente sustentadas, que conllevan de forma inexorable hacia una informatización en todas sus actividades y esferas, dentro de lo cual, la universidad no puede constituir una excepción, las universidades deben, además de los enfoques curriculares, diseñados por competencias, trascender de enfoques modernos de carácter tecnológico a enfoques posmodernos de carácter cibernético que involucren los enfoques de enseñanza y los enfoques para el aprendizaje. A principios de nuestra década Mora (2003), sostiene que en la visión de lo educativo se evidencia un desplazamiento de la lógica verbal, a la lógica icónica, surgiendo así modelos emergentes sustentados en la virtualidad, por tal razón sostiene el autor, es necesario, repensar el proceso de aprendizaje a la luz de las nuevas concepciones o paradigmas emergentes.

Desde esta configuración, el abordaje epistemológico de la investigación se emplaza hacia un esquema sustentado en cuatro puntos de apoyo: La Teoría de la Acción Comunicativa de Habermas (2001), la Teoría Elaborativa de Reigeluth (2000) y la Teoría de la Flexibilidad Cognitiva de Spiro, Feltovich, Jakobson y Coulson (Spiro y otros, 1992), El pensamiento complejo y Transdisciplinariedad de Morín, (2002), cuya convergencia de elementos brindan el tramado que ofrece la posibilidad de generar un modelo educativo sustentado en el hipertexto dentro del marco de la transdisciplinariedad para docentes de la Universidad de Carabobo, apoyado en el pensamiento crítico y la autorreflexión en la apropiación de los saberes necesarios.

Los postulados de Habermas en su teoría de la Acción Comunicativa, constituyen un instrumento teórico en el campo de la ciencia para el análisis empírico de las estructuras sociales, permitiendo la revisión de los problemas clásicos de la filosofía lingüística, por su parte Reigeluth (2000), con su Teoría Elaborativa sugiere un enfoque más holístico para abordar las asignaciones del proceso de aprendizaje, constituyéndose en una guía capaz de simplificar los contenidos o tareas, a través de la identificación de versiones acordes con el mundo real de la información que se maneja.

Esta teoría toma las concepciones de Ausubel sobre el aprendizaje y muestra algunas pautas para ampliar la probabilidad de que la trama de los hiperenlaces origine resultados

exitosos, su enfoque descendente se supedita a dos estrategias de organización: de lo simple a lo complejo (o de lo general a lo particular), y en la guía para que los participantes integren adecuadamente contenidos complejos nuevos a otros contenidos previamente abordados, este enfoque es compatible con entornos hipertextuales cerrados y con un entorno abierto como la red.

La teoría de la Flexibilidad Cognitiva, propuesta por Spiro y otros (1992), está inspirada en el constructivismo y propone estrategias para secuenciar los contenidos en un entorno hipertextual, lo cual puede orientar el diseño de cursos en la red. Los hipertextos, fomentan el pensamiento crítico y la autorreflexión sobre la naturaleza del aprendizaje, partiendo de la consideración que en los niveles superiores de la educación, supone enfrentarse a la solución de problemas complejos que precisan el material instruccional a su vez complejo, requiriendo de los participantes la habilidad para leer, comprender y manejar la información. (Ver figura 1).

Figura Nro 1. Bases de la orientación epistemológica de la investigación

	Modelo Educativo para la Educación Universitaria			
	Teoría de la Acción comunicativa (Habermas, 2001)	La gestión de la ciencia mediante proceso autoreflexivo que permite al individuo asumir las consecuencias y efectos, de todos los participantes de un proceso de aprendizaje	Proyectar enseñanza humanizada basada en el diálogo y la reflexión. La acción comunicativa entendida como una relación interpersonal lingüística que busca el mutuo entendimiento, el consenso de los pares.	**Constructivismo**
	Teoría de la Reelaboración (Reigeluth, 2000)	Enfoque holístico del aprendizaje (versiones más significativas de un mismo aspecto)	Ausubel (significancia del aprendizaje. probabilidad de que la trama de hiperenlaces origine resultados exitosos, su enfoque descendente se supedita a dos estrategias de organización.	
	Teoría de la Flexibilidad Cognitiva (Spiro y otros 2002)	Propone estrategias para secuenciar los contenidos en un entorno hipertextual -Aprendizaje reflexivo -Pensamiento crítico -Aprendizaje Colaborativo	Diseño de curso en red. Los hipertextos, fomentan el pensamiento crítico y la autorreflexión sobre la naturaleza del aprendizaje.	
	Visión global e interactiva del conocimiento La integración del conocimiento Pensamiento Complejo Transdisciplinariedad (Morín, 2002)			

Fuente: Do Rosario (2014)

La sociedad del conocimiento requiere que la educación, en especial la universitaria, para ajustarse a las condiciones fundamentales de la sociedad del conocimiento debe apuntar hacia la formación de individuos con alta competencia para contextualizar e integrar lo aprendido, que puedan extrapolar y transferir los saberes. Morín (2010), advierte al respecto el surgimiento de grandes desafíos para la humanidad, que tienden a la globalidad y complejidad, creando expectativas ante la expansión descontrolada del saber. Sin duda, que el docente universitario debe aprender a generar procesos amplios de orientación de aprendizaje, dirigidos hacia la búsqueda de lo global, en un contexto de saberes parcelados, acoplados con la humanización del saber, siendo vital que aborde el pensamiento complejo y la transdisciplinariedad como dinamizadores de los escenarios educativos para alcanzar la transformación educativa.

Nuestras universidades demandan de procesos más andragógicos, de alta interacción, dinamismo y creatividad, para generar espacios dialógicos de discusión profunda donde cada individuo participe y aporte activamente. El surgimiento de la Transdisciplinariedad como fundamento para la comprensión del mundo, permite ver las conexiones directas entre las disciplinas y constituye muestra ineludible de la necesidad de soslayar viejos esquemas para asumir sistemáticamente los diferentes niveles que conforman las nuevas concepciones de apropiación del conocimiento.

Los actos de apropiación de la diversidad de saberes y constructos pudieran entenderse como configuraciones conceptuales apoyadas en el pensamiento complejo sostenidos en relaciones hipertextuales que confluyen dialogan y se interconectan hacia nuevas dimensiones del modo de conocer interpretar las nuevas relaciones de la realidad. Superar lo fragmentario, lo disciplinario implica entender y afrontar este desafío, en la apropiación de saberes en el sujeto que aprende, desde la diversidad y la complejidad hacia una nueva concepción epistémica en el plano de la significación dialógica e interconectada a múltiples redes semánticas en un contexto transdisciplinario.

Enfoque técnico del modelo

La utilización del hipertexto en contextos educativos, ha ido ganando espacio; sin embargo, todavía se está lejos de determinar con exactitud sus reales potencialidades y su

efectividad para propiciar procesos de apropiación significativos. Por tanto, un entorno educativo basado en el empleo adecuado de hipertextos será propicio para favorecer en los participantes el desarrollo de un pensamiento, flexible, capaz de comprender y establecer relaciones complejas, y de reflexionar sobre los propios procesos cognitivos-metacognitivos, especialmente en dominios de conocimientos que hayan tenido dificultad, permitiendo como factor determinante una autonomía y control de los procesos de aprendizaje.

Atendiendo a este planteamiento, se tomó como punto válido los aportes de Gall y Hannafin (2004), quienes señalan la necesidad de tomar en cuenta tres aspectos fundamentales para la utilización de la tecnología del hipertexto, los cuales deben mantener una estrecha articulación y una gran coherencia, dado que cado uno adquiere sentido no por sí mismo, sino en función de los demás, como una derivación de la influencia interactiva.

1.- Características de los usuarios o participantes

Se considera relevante determinar el nivel de conocimiento previo referido, tanto en el área de contenidos a la que hace referencia el hipertexto, como a los procedimientos de manejo hipertextual, es decir, acceso a red, búsqueda de información, navegación, entre otros. Asimismo debe considerarse el grado de conciencia metacognitiva y capacidad para implicarse en procesos de aprendizaje autónomo; tipo y nivel de motivación, clase de enfoque, ya sea superficial, profundo o estratégico; flexibilidad cognitiva, pensamiento crítico y estilo cognitivo, entre otras. En el caso del modelo que se propone, se consideran todos los docentes adscritos al Departamento de Ciencias Pedagógicas, así como los participantes que están culminado su carrera profesional como Licenciados en Educación, por tanto, aún cuando puedan tener dificultad con la tecnología, podrán asumir la utilización del hipertexto por su facilidad de acceso a la página *Web* que soporta el modelo.

2.- Estructura y atributos del sistema hipertextual

La estructura y atributos del sistema hipertextual, está en función de las tareas y contextos de aprendizaje donde se vayan a utilizar, teniendo siempre en cuenta que debe establecerse tres estructuras primarias comunes que posee la mayoría de los hipertextos:

a) una estructura de macro nivel, que aglutina los aspectos relativos al conocimiento base, explícito e implícito, que comprende aspectos relativos al conocimiento que puede suministrar el hipertexto; la interface o mecanismo a través del cual los participantes y docentes podrán interactúan con el sistema; la forma que adoptan para la navegación.

b) la estructura de micro nivel sugiere las unidades operativas del hipertexto, es decir, los nodos, que pueden asumir formas diferentes de presentación, ya sea dinámica, estática o interactiva, incluyendo los enlaces que pueden conectar los nodos siguiendo estructuras de diferente tipo.

c) estructura de control, que posibilita a los usuarios la toma de decisiones, haciendo referencia a las opciones de búsqueda, permitiendo explorar y examinar la información sin una necesidad específica, así como facilita conectividad, que ayudan al usuario a la creación de enlaces entre los nodos, y su posterior sistematización de la información.

Tomando en cuenta si el trabajo es cooperativo o individual, con opciones de control para los usuarios, así como el grado de complejidad que presenten. En relación con el modelo que se sugiere, la información estará disponible inicialmente, para todos los contenidos que deben desarrollarse en el componente de la Cátedra de Práctica Profesional, ya sea la I, II ó III, para lo cual cada usuario debe haber pasado aprobado el nivel correspondiente, sin que por ello sea condicionante el acceso respectivo.

3.- Nueva concepción de contexto educativo

Es fundamental considerar el entorno donde se desenvuelve, teniendo en cuenta que es un nivel universitario, en el que los participantes deben sentir libertad para actuar y poder desarrollar su creatividad, y sobre todo, mantener el nivel de motivación que requiere para superar alguna barrera que pueda presentarse.

Por ello, es necesario que exista compatibilidad entre los factores mencionados: características de los usuarios o participantes, estructura y atributos del sistema hipertextual, los tipos de tareas y el entorno educativo, dado que permitirá a los usuarios, que no sean expertos,

tanto en el dominio de conocimientos como en el manejo del hipertexto, y no poseen una capacidad avanzada para el trabajo autónomo, poder adecuarse a las exigencias del mismo.

En el contexto de la educación en la era planetaria, Morín, Ciurana y Motta (2002), hacen referencia a que la especie humana tiene grandes potenciales que deben ser desarrollados, por tanto, el método que se utilice tiene dos niveles que articulan y retroalimentan, facilitando por un lado las estrategias para el conocimiento y por el otro el desarrollo de las estrategias para la acción, dentro de cuyo dinamismo se emplean plenamente las cualidades del sujeto, y su vez implica la presencia del arte y la estrategia en el pensamiento complejo.

Dentro de ésta connotación del pensamiento complejo, Morín, Ciurana y Motta (2002), señalan una serie de principios, que por demás se ajustan a la visión integral del modelo educativo sustentado en hipertexto, que se sugiere, dado su visión holística de la enseñanza en el contexto de la educación universitaria. Modelo Educativo sustentado en la tecnología del Hipertexto y la Transdisciplinariedad con enfoque Andragógico para Docentes Universitarios

Propósitos del modelo educativo

1. Brindar una herramienta de búsqueda de información que facilite a docentes y estudiantes los conocimientos necesarios para su desempeño en el componente de la Práctica Profesional.

2. Ofrecer un contexto sistémico interactivo para el intercambio de saberes a diferentes niveles apoyados en la conectividad, versatilidad y adaptabilidad del hipertexto.

3. Fomentar en el usuario del modelo educativo basado en el hipertexto, el desarrollo del pensamiento complejo y la visión transdisciplinaria como base de la transformación del paradigma educativo actual.

4. Gestionar la Práctica Profesional Docente, como un proceso continuo e integrado de investigación y aprendizaje permanente, de forma colaborativa interdisciplina y transdisciplinaria, con actitud crítica reflexiva, en un contexto bioético centrado en el desarrollo de lo humano de todos los actores.

Principios del modelo educativo

Principios de la Complejidad Morín (2001), contextualizados a este modelo Educativo:

1	**Principio Sistémico u organizacional**, permitiendo relacionar el conocimiento de las partes con el conocimiento del todo y viceversa.
2	**Principio Hologramático**: Cada parte contiene prácticamente la totalidad de la información del objeto representa, dado que se ajustará a la necesidad que tenga el usuario.
3	**Principio de Retroactividad**, con el concepto de bucle retroactivo se rompe con la linealidad. *La causa actúa sobre el efecto, el efecto retorna sobre la causa.*
4	**Principio de Recursividad**: Permite al usuario cubrir sus propias necesidades, trabajando de manera auto productiva y auto organizada.
5	**Principio de Autonomía/dependencia**: A través del cual se incluye la idea de auto mantenimiento mostrando sus entradas y salidas de forma sistemática.
6	**Principio Dialógico:** En el modelo se mantienen la lógica que complementa y excluye según las necesidades del usuario
7	**Principio de Retrointroducción** del usuario en todo conocimiento, devolviendo el protagonismo a aquel que había excluido, permitiendo al usuario construir la realidad.

Fuente: Adaptado por Do Rosario (2014)

Es importante considerar que esta visión necesita consolidarse, con Docentes que se apropien de esta nueva concepción de asumir el proceso de aprendizaje, Chirinos (2013), refiere que todo docente debería vincular los saberes de manera hologramática, y considerar "la influencia de los medios de información y comunicación, las nuevas tecnologías sobre la vida cultural y social de la familia y la escuela, es decir, sobre el contexto que necesita ser investigado con profundidad, es prioritario indagar sobre la nueva pedagogía de las tecnologías comunicativas y de información".

Componentes del modelo

El modelo que se sugiere para la utilización del hipertexto, conlleva a una estructura cimentada en tres componentes esenciales: definición soporte tecnológico, fortalecimiento profesional del docente, aplicación del hipertexto en la práctica profesional, cada una de estos componentes se conecta a través de elementos operativos, que se materializan a través de diferentes estrategias, tal como se muestra en la figura 2, que se muestra a continuación.

La figura 2, describe la integración de soportes, elementos operativos y estrategias, cuya concreción puede desencadenar los elementos para el desarrollo del pensamiento complejo y la

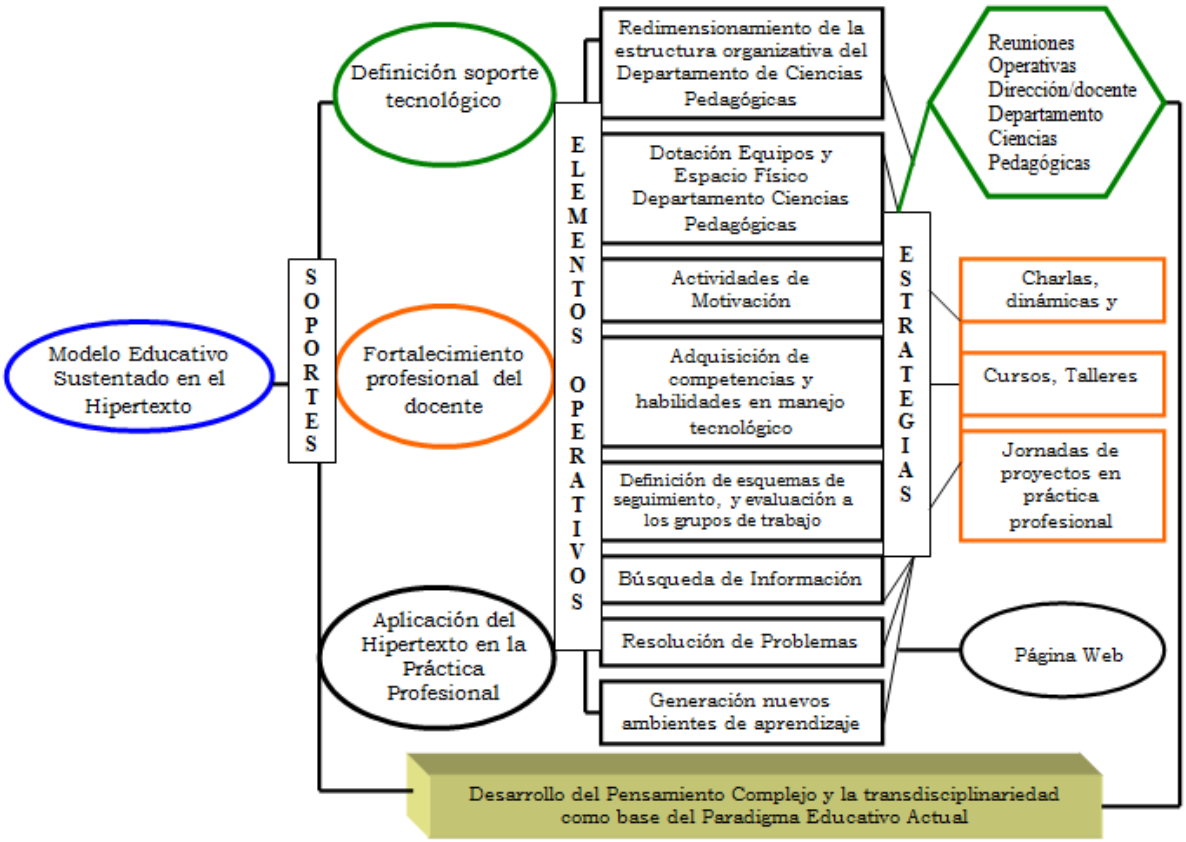
Transdisciplinariedad como base del paradigma educativo actual. La estructura del modelo comprende los siguientes aspectos:

a) Definición del soporte tecnológico

b) Fortalecimiento profesional del docente

c) Aplicación del hipertexto en la práctica profesional

Figura Nro 2. Modelo educativo sustentado en el hipertexto



Fuente: Do Rosario (2014)

1.- Definición soporte tecnológico

Este componente se deriva de la inquietud reflejada por los docentes que participaron en el estudio, quienes lo consideran como una de las deficiencias más influyentes dentro del desempeño de los docentes del Departamento de Ciencias Pedagógicas.

Para ello es necesario que en relación a los elementos operativos se realice el redimensionamiento de la estructura organizativa del Departamento de Ciencias Pedagógicas, la dotación de equipos y el espacio físico correspondiente. Para alcanzar esta meta, se puede gestionar espacios de discusión participativa en las reuniones operativas que realicen los docentes como una actividad académica de investigación en el Departamento de Ciencias Pedagógicas.

2.- Fortalecimiento profesional del docente

Toda proceso de adaptación a nuevos elementos, requiere que los usuarios sean entrenados debidamente, por tanto, debe garantizarse que tanto docentes como estudiantes estén capacitados para asumir nuevos retos dentro de la dinámica que implica la praxis educativa de la práctica pedagógica.

Para ello, deben realizarse actividades de motivación que permitan abrir el camino hacia otros aprendizajes. Así como permitir que los usuarios puedan adquirir habilidades y competencias en el manejo tecnológico, ayudándoles a vencer el rechazo natural a cambiar los esquemas de orientación del aprendizaje, sin soslayar por supuesto, la necesidad de acompañar y evaluar para identificar los logros de los diferentes grupos de trabajo.

Puede llevarse a cabo a través de charlas, dinámicas, Ciberforos, con cursos y talleres en línea, se hará una alianza estratégica con la Dirección de Tecnologías de Información y Comunicación de la FaCE, a través de la plataforma de la Universidad de Carabobo, así como Jornadas de Proyectos de los participantes de la Cátedra de Práctica Profesional.

3.- Aplicación del entorno hipertextual en la Cátedra de Práctica Profesional.

Para desarrollar cualquier actividad dentro de la dinámica del desarrollo de la práctica profesional, los docentes y los estudiantes deben apoyarse en la herramienta tecnológica, ya sea referido a la búsqueda de información, resolución de problemas o a la generación de nuevos ambientes de aprendizaje.

Su principal estrategia, está sustentada en la página Web, desde cuya apertura, los usuarios tendrán posibilidad de acceder a cualquier vínculo para aclarar cualquier duda o para

incorporar la información compilada en una determinada sesión de práctica, encontrando allí todos los elementos secuenciales, conexos o de nivel alto, que les permita conectarse a los diferentes ámbitos informativos de la Práctica Profesional.

Base operativa del modelo

El acceso a la información referente a las prácticas educativas, podrá lograrse a través de la página *Web* que debe acompañar al modelo. Esta página *Web*, ofrece la posibilidad de alcanzar la información proveniente de las diversas asignaturas que conforman el currículo del Departamento de Ciencias Pedagógicas, particularmente las referidas a la práctica profesional: I, II y III

Los elementos que componen la página están escritas en lenguaje *HTML,* permitiendo al usuario que al iniciar el trabajo, pueda acceder a diversas fuentes de texto, audio, video y servicios personalizados tales como: foros, videoconferencias, correo electrónico y Chat, así como herramientas de colaboración (wikis, blogs, entre otros).disponibles en la Web 2.0

Caracterización del sistema

Es un Sistema Web para plataforma de aprendizaje, que permite la incorporación de asignaturas, creando de forma automática una *Subweb*, administrada por los docentes adscritos al Departamento de Ciencias Pedagógicas, los usurarios (estudiantes de Práctica Profesional I, II, III), pueden acceder a la página Web, que puede ser creada con cualquier herramienta para diseño como: *Dreamweaver o Frontpage*, y cargadas al sistema bajo una interfaz sencilla y fácil de utilizar.

El modelo trabaja con un entorno cerrado (hipervínculos) y con un entorno abierto, conectados a la red, permitiendo guiar a los participantes a contemplar el aprendizaje en múltiples escenarios, tal como lo concibe la teoría de la reelaboración propuesta por Reigeluth y la Teoría de la flexibilidad cognitiva, apoyada en su planteamiento de la repetición de la información en diferentes contextos para favorecer la transferencia de los conocimientos.

Los usuarios podrán gestionar su *Ruta de Aprendizaje*, al seguir itinerarios variados a través del material o de rutas creadas por ellos mismos u otros estudiantes y docentes.

La página proporciona información precisa en relación con los contenidos de las diferentes asignaturas, lo cual a través de su característica de interactividad ofrece al usuario un entorno de aprendizaje significativo, que facilita la enseñanza dentro de la malla curricular, a través de esta conexión se podrá aclarar dudas, superar dificultades y reorientar el trabajo de la práctica profesional, que por demás requiere de los estudiantes diversas habilidades, pues es allí donde ellos se enfrentan al escenario que posteriormente deberán asumir, cuando sean profesionales de la educación.

Alcance del modelo

El modelo educativo sustentado en el hipertexto tiene aspectos ventajosos para su aplicación dentro del contexto universitario, los cuales se pueden resumir de la siguiente manera:

1. Permite incorporar a la praxis educativa tanto de los docentes como de los participantes, la utilización de las tecnologías de la información y comunicación.

2. Se apoya en la tecnología del hipertexto como soporte didáctico bajo un enfoque transdisciplinario, permitiendo a los usuarios abordar y generar rutas de aprendizaje, que atiendan a los saberes según su nivel de referencia o de conocimiento.

3. Potencia el ambiente de aprendizaje cooperativo y colaborativo, permitiendo la apropiación de saberes desde una visión global e interactiva del conocimiento.

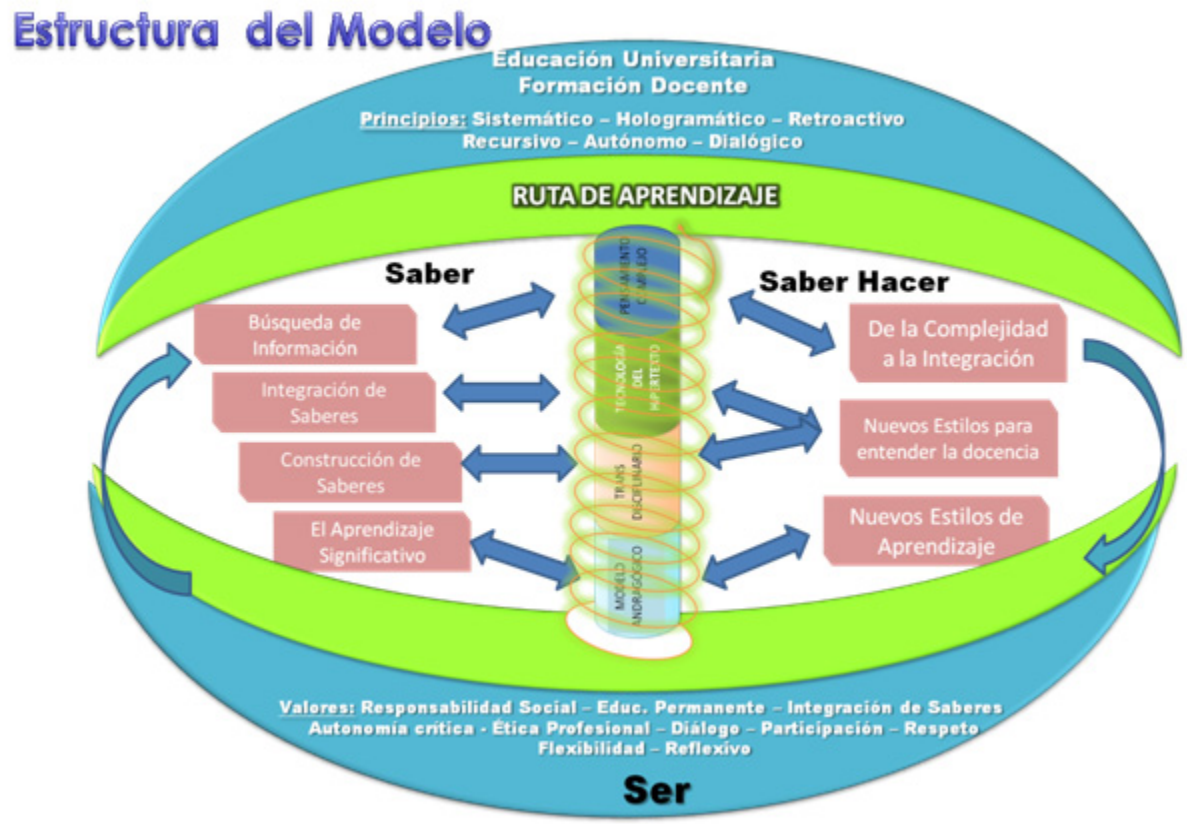
4. Aborda nuevos paradigmas y estrategias cognitivas y metacognitivas, que procuran un cambio de acción y reflexión permanente sobre el proceso de aprendizaje.

5. Propicia ambientes de aprendizaje innovadores en infraestructura, teoría, métodos y herramientas que promuevan la sinergia dentro del departamento de Ciencias Pedagógicas

6. Mantiene, consolida e enriquece los intereses del participante adulto para abrirle espacios de multiplicidad intercultural, nuevas perspectivas de vida profesional, cultural, social, política y familiar.

7. El modelo diseñado constituye además, un aporte para la formación de formadores, promueve valores de: responsabilidad social, integración de saberes, ética profesional,

aprendizaje significativo, pensamiento crítico en contextos emergentes y aprendizaje colaborativo en la consolidación de conocimientos transdiciplinarios en contextos educativos. El modelo diseñado constituye un aporte para el desarrollo de prácticas profesionales docentes a nivel universitario.



Fuente: Do Rosario (2014)

Reflexiones finales

El enfoque investigativo que llevó a la culminación con el modelo educativo sustentado en el hipertexto dentro del marco de la Transdisciplinariedad, sugirió un camino donde se conjugaron dos líneas investigativas, se extrajeron elementos de cualidad dentro de la actividad docente del departamento de Ciencias Pedagógicas de la Universidad de Carabobo, así como aquellos que pudieron valorarse cuantitativamente, para que el esbozo del escenario fuera lo más cercano a la realidad. Desde esta perspectiva y siguiendo el camino marcado por los objetivos, se tiene en

cuanto a la identificación de los elementos teóricos-prácticos que caracterizan el hipertexto como herramienta para el aprendizaje dentro del ámbito universitario se destacan los siguientes:

- La incorporación de ambientes de aprendizaje hipertextuales, brinda diversas posibilidades para propiciar aprendizajes activos y significativos, facilita el desarrollo de un pensamiento flexible, capaz de comprender, establecer relaciones complejas y de reflexionar sobre los propios procesos cognitivos, especialmente en contexto de la práctica profesional.
- Apoyarse en el hipertexto como herramienta para el aprendizaje, permite la enseñanza tutoriada, tanto presencial como a distancia en contextos educativos andragógicos, dado que permite acceder a materiales de gran versatilidad que se ajustarían a las exigencias de las asignaturas, permitiendo al facilitador y al participante, gestionar procesos de aprendizaje con metas y secuencias individualizadas, adaptándose a las diferencias particulares de los participantes del proceso, o apoyando actividades en equipo dentro de los espacios de conocimiento, fomentando los aprendizajes colaborativos, que sin duda son necesarios dentro de la actividad que deben cumplir los participantes del componente de las Práctica Profesional.
- El hipertexto constituye un sistema óptimo para facilitar, de manera dinámica, el acceso, búsqueda y selección de información, a la vez que permitirían reorganizar la misma para adecuarla a los propios intereses y necesidades de los usuarios. A propósito de su multisecuencialidad que responde a un modo de estructurar la información de nuevas formas de acceso a ellas, la estructura del hipertexto tanto en lo referido a los aspectos propiamente estructurales (forma de estructurar los directorios, archivos y documentos que conforman el hipertexto que permiten establecer relaciones entre ellos) como las navegaciones (formas o herramientas de acceso a la información y/o navegación por los nodos de información contenida en los archivos y/o documentos) y a los puramente conceptuales (ya que la estructura del hipertexto generalmente atiende a una noción conceptual o temática determinadas) es la clave que determina la multisecuencialidad y articulación de saberes.
- En la práctica, es importante recalcar la importancia de poner a disposición de los usuarios andamiajes que orienten y favorezcan los procesos de aprendizaje, a la vez que

permitan superar las probables limitaciones de estos sistemas, siendo allí donde tiene importancia el protagonismo de los docentes que ya poseen esta habilidad.

- Finalmente puede afirmarse que el desafío está presente, y falta aún mucho por recorrer en cuanto a las potencialidades del hipertexto, lo cual deja entrever que este modelo no agota en su totalidad cualquier consideración favorable o no en cuanto a la utilización de los hipertextos, sin embargo, para los efectos del objetivo fijado en relación con la orientación de las Prácticas Profesionales I, II y III, supera las expectativas de la investigación.

Entender la Educación universitaria desde una visión transdisciplinaria a través de los elementos que la componen, permitirá generar una reflexión crítica con respecto a la educación, teniendo en cuenta la formación como el concepto fundante del saber pedagógico, así como el proyecto conceptual que le da el sentido a toda esta conceptualización, y que se realiza sólo con el aporte de las demás reflexiones o investigaciones que parten de las ciencias cognitivas la epistemología, la hermenéutica y los saberes que deben permitir la formación autónoma por parte del sujeto que aprende , éste no puede seguir reducido a la recepción o intelección pasiva a la que lo reducía el anterior modelo.

Desde el punto de vista de la praxis educativa, el rompimiento de la linealidad de enseñanza convencional, apoyado en el hipertexto y una visión transdisciplinaria puede brindarle al docente oportunidad para explorar escenarios más dinámicos y motivadores, en los cuales se estimule la actividad intelectual de los estudiantes, la recursividad y la inquietud por acudir a otros recursos, asegurando así, la fijación de cada elemento aprendido permitiendo consolidar la base para nuevos aprendizaje.

Referencias

Chirinos J. (2013). *Tecnologías comunicacionales y su impacto en la enseñanza de las Ciencias Sociales en estudiantes de educación media general*. Revista Ciencias de la Educación. FaCE. Universidad de Carabobo. Segunda Etapa, año 2013, vol. 23. N 42. Venezuela.

Gall, J.y Hannafin, M. (2004). *A framework for the study of hypertext.* Instructional Science No22, N3. Disponible: https://eric.ed.gov/?q=A+framework+for+the+study+of+hypertext.+Instruccional+Science+No+22%2CN3.&ft=on

Habermas, J (2001). *La Acción comunicativa.* Tomo I. Madrid: Editorial Taurus.

Nicolescu, B. (1998). *La Transdisciplinariedad. ¿Qué universidad para el mañana? Hacia una evolución transdisciplinaria de la universidad.* Declaración y recomendaciones del Congreso Internacional sobre Transdisciplinariedad. Locarno (Suiza), Mayo 1997. Manifiesto. CIRET-UNESCO.

Martínez, M (2003). *Transdisciplinariedad y lógica dialéctica, un enfoque para la complejidad del mundo actual*. *CONCIENCIA ACTIVA 21*., 1, pp. 107-146. Disponible: http://prof.usb.ve/miguelm/transdiscylogicadialectica.html.

Mora, E. (2001). Estrategias cognitivas y metacognitivas para la tecnología de la información. Actas de la Jornadas de Información Educativa. Madrid, Universidad Nacional a Educación a Distancia (UNED).

Mora, J. (2003). *La escuela del día después.* Universidad de los Andes. Núcleo Universitario del Táchira: Grupo de investigación de historia de las mentalidades. Venezuela.

Morín, E.(2002). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma-Reformar el pensamiento*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Morín, E. (2010). *La Vía.* España: Editorial Paidós

Morín, E., Ciurana, E., y Motta, R. (2002). *Carta a la Transdisciplinariedad*. Disponible en: http//filosofía.org/cód. /c1994tra.htm.

Reigeluth, C. (2000). *Diseño de la Instrucción. Teorías y Modelos. Un nuevo paradigma de la teoría de la instrucción.* Caracas: Aula I Editorial Santillana.

Spiro G. y otros. (1992). *Cognitive, flexibility, constructivism and hypertext*. Random Acces Instruccion for advanced Knowledge Adquisition in III Structured domain. Educational Technology.

TEORÍA DE LAS MÚLTIPLES INTELIGENCIAS Y SU APLICABILIDAD EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA EXTRANJERA: INGLÉS

MULTIPLE INTELLIGENCES THEORY AND ITS APPLICATION ON FOREIGN LANGUAGE TEACHING: ENGLISH

***Yaletzi Velásquez de Romero**
yvelazquez1@uc.edu.ve

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

INVESTIGACIÓN

*Profesora egresada de la Universidad Pedagógica Experimental "Rafael Alberto Escobar Lara", mención Inglés. Magister en Planificación Curricular Universidad de Carabobo. Doctora en Educación, Mención Administración Universidad Interamericana de Educación a Distancia de Panamá (UNIEDPA). Profesora Ordinaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo, adscrita al Departamento de Idiomas Modernos, cátedra de Lengua Extranjera Inglés. Docente de pregrado y postgrado. Coordinadora de Docencia y Desarrollo Curricular de la Mención Inglés del Departamento de Idiomas Modernos de la FaCE-UC.

Recibido: 11 de Febrero de 2015 **Aprobado**: 12 de Mayo de 2015

Resumen

El propósito de esta investigación fue determinar la aplicabilidad de la teoría de Inteligencias Múltiples, de Howard Gardner, en la enseñanza del Inglés, considerado el idioma de comunicación mundial más usado en el ámbito educativo, social y comercial. A través de una investigación Documental, tipo Argumentativa Exploratoria basada en la teoría de Gardner y otras investigaciones relacionadas con el tema, se encontró que la persona posee capacidades intelectuales innatas que le permite construir su propio conocimiento, acorde a sus necesidades e intereses. Gardner las clasificó como inteligencias: Lógico-matemático, Verbal-Lingüístico, Musical, kinestética-corporal, Espacial- visual, Interpersonal, Intrapersonal y Naturalista. Plantea que el aprendiz sea capaz de resolver problemas o elaborar productos de importancia en un contexto cultural. Así, el docente evalúa sus capacidades y tendencias individuales, para generar objetivos, estrategias metodológicas y planes de estudio. La escuela basada en este contexto puede, enfrentar los problemas del mundo en su comunidad.

Palabras clave: Inteligencias múltiples, lengua extranjera, inglés, aprendiz.

Abstract

The purpose of this research was to determine Howard Gardner's Multiple Intelligences Theory application on English Language Learning as a Foreign Language since it constitutes the most world language used, from the educational, social and business areas. Through a Documental Research, Exploratory Argumentative, based on Gardner's theory and other related researches was found that human being has inborn intellectual skills that allow him to build his own knowledge, according to his needs and interests. Gardner classified them as intelligences: Logical-Mathematics, Verbal-Linguistic, Musical, Kinesthetic- Bodily, Space-Visual, Interpersonal, Intrapersonal and Naturalist. He considers a new vision of education, in which the learner is able to solve problems or elaborate products in his cultural context. Thus, the teacher examines students´ individual skills and abilities to generate objectives, methodology strategies and syllabus. The school, based on this context, can face up to the world problems in its community.

Keywords: Multiple intelligences, foreign language, english, student.

Introducción

Los seres humanos se encuentran genéticamente capacitados para aprender a comunicarse y, a pesar de ello, muchos estudiantes de lengua extranjera lo encuentran una tarea difícil de conseguir. Sin despreciar ninguna de las variables que pueden ser las causantes de este hecho. Desde el punto de vista educativo, todos somos capaces de aprender si el modelo de aprendizaje es el adecuado. En la adquisición de nuevos idiomas, la lengua meta es a la vez el contenido que se ha de asimilar y el instrumento con el cual hay que expresar el contenido aprendido. El hablar en una lengua determinada no admite parcelas cognitivas, ya que no se limita la tendencia de desarrollar las capacidades biológicas que posee la especie humana, sino que supone una puesta en práctica simultánea de muchos de los conocimientos, destrezas y estrategias adquiridas.

El aprendizaje de un idioma depende de una serie de factores internos y externos del estudiante. La edad, el medio que lo rodea y los distintos medios de aprendizaje que de aquí se derivan son de los más relevantes. Los niños aprenden de manera natural, mientras que los adultos y adolescentes deben esquematizar un proceso de enseñanza aprendizaje, con ensayo y error para el perfeccionamiento de la adquisición del nuevo idioma. Esto para autores como Doughty (2003), significa que en el niño se produce un aprendizaje subconsciente y en el adulto consciente, por lo que se requiere de estrategias específicas dirigidas al desarrollo de las destrezas de lectura, comprensión y producción oral y escrita.

Por otra parte, el ser humano posee capacidades intelectuales innatas que le permiten adquirir su propio conocimiento de acuerdo a sus intereses y necesidades. De ahí que, estudiosos como Howard Gardner (1993) identificó la existencia de inteligencias múltiples que el individuo posee para lograr su aprendizaje.

Partiendo de lo antes expuesto, esta investigación se basa en el análisis de estudios relacionados con la aplicabilidad de la teoría de las inteligencias Múltiples de Gardner en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, a partir de una amplia revisión bibliográfica, de donde se desprenden conclusiones y aportes del tema en estudio.

Contexto

Desde siempre la ciencia ha indagado en el ser humano la forma como éste desarrolla la cognición, en primera instancia la consideró como unitaria y que era posible describir en forma adecuada a las personas como poseedoras de una única y cuantificable inteligencia. Es en búsqueda a interrogantes generadas por las capacidades que posee el individuo, que estudiosos como Howard Gardner identifica que todos tenemos ocho inteligencias diferentes cuantificadas por parámetros cuyo cumplimiento les da la definición de Inteligencias Múltiples. Esta perspectiva implica un nuevo paradigma que redefine la enseñanza y el aprendizaje. De este modo, surge por una parte, la implementación de estrategias metodológicas creativas e innovadoras que ofrecen procesos de enseñanza aprendizaje dinámicos, eficientes, ajustados a necesidades particulares y de calidad, por otra parte, motiva la atención desde la dimensión perceptiva de su cerebro, es decir, desde cada inteligencia.

Desde este punto de vista, esto ofrece una variedad de estrategias de enseñanza que pueden ser aplicadas en el aprendizaje de una segunda lengua, basado en el concepto de que dicho aprendizaje sólo puede activarse si el alumno comprende el mensaje del docente. Más aún, abarca un conjunto de factores que inciden en el proceso, aspectos bio-sico-sociales del estudiante en el entorno socio-cultural que lo rodea, lo que conlleva a analizar la complejidad intrínseca y extrínseca del aprendiz. De manera que, incorporar un nuevo idioma, gramaticalmente diferente implica la puesta en práctica de aspectos intelectuales prevalecientes en el individuo. Es por ello que, la escuela y el docente son núcleos modulares para la

estimulación intelectual de su aprendizaje, en pro de contribuir al desarrollo de su personalidad y prepararlo para la vida.

Objetivos de la investigación

Objetivo general

Determinar la aplicabilidad de la Teoría de las Inteligencias Múltiples en la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera.

Objetivos específicos

1. Analizar la aplicación de la teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner en la enseñanza del inglés como Lengua Extranjera de estudiantes de idiomas.
2. Sintetizar la aplicabilidad de la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner en la enseñanza del inglés a partir de investigaciones relacionadas con el tema.

Fundamentación teórica

Teorías de aprendizaje de un idioma

Siendo el conductismo una de las primeras teorías de aprendizaje, representada por Watson, Skinner, entre otros, aún hoy día se sigue usando como el único método en que los estudiantes pueden aprender, basados en su principio básico que la repetición de patrones crea hábitos en el aprendiz. Por otra parte, Piaget, representante del método constructivista, afirma que una persona aprende durante toda su vida, desde su nacimiento hasta el día de su muerte. Así, el ser humano interactúa permanentemente con el objeto de conocimiento para lograr el aprendizaje significativo.

Aunado a esto, Vygotsky (1978) señala que se requieren dos individuos para la adquisición de conocimientos, el experto de ellos debe transferir conocimientos al inexperimentado de tal forma que logre comprender lo que se explica, para luego poder aplicar lo aprendido en su vida cotidiana. De igual forma, asegura que el conocimiento es un proceso de

interacción entre el estudiante y el profesor, en otras palabras, un medio social y cultural en el que el lenguaje tiene una importancia relevante como una herramienta psicológica de interacción para el buen resultado del aprendizaje.

En el mismo orden de ideas, Ausbel (1983), seguidor de las teorías de Piaget, explica que el alumno debe reflejar una disposición de relacionar lo substancial y no arbitrariamente el nuevo material con su estructura cognoscitiva, como que el material que aprende es potencialmente significativo para él. En base a esta teoría del constructivismo, queda expresado que es un proceso a través del cual el individuo construye su conocimiento con la interacción con su medio ambiente, dicho modelo de aprendizaje está basado en el alumno, tomando en cuenta sus necesidades es como se debe establecer el proceso enseñanza-aprendizaje.

En la actualidad, la enseñanza del inglés como lengua extranjera, se basa en programas centrados en el aprendiz que promuevan el desarrollo de estrategias y la conciencia del estudiante sobre sus propios procesos de aprendizaje. La búsqueda de una enseñanza motivadora y efectiva en el salón de idiomas contempla las especificaciones del Marco Común de Referencia Europeo para la enseñanza/aprendizaje de las Lenguas. De ahí que, considerar los programas basados en las teorías de las Inteligencias Múltiples dentro de aprendizaje de lenguas extranjeras, concuerda con las exigencias metodológicas de hoy.

El Consejo de Europa (2002) contempla en el Marco Común Europeo de Referencia, por su aplicabilidad en el medio educativo, lo siguiente:

> Cuando se aprende una lengua extranjera, las competencias lingüística y cultural respecto a cada lengua se modifican mediante el conocimiento de la otra lengua y contribuyen a crear una conciencia, unas destrezas y unas capacidades interculturales. Permiten que el individuo desarrolle una personalidad más rica y compleja, y mejoran la capacidad de aprendizaje posterior de lenguas y de apertura a nuevas experiencias culturales. (p. 47)

A su vez, respecto a la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras, la fuente antes citada, afirma que:

> Los alumnos requieren un abundante material de entrada (input) de carácter lingüístico, contextualizado e inteligible, así como oportunidades para utilizar la lengua de forma interactiva. Reconocen también que el aprendizaje se facilita, especialmente en las condiciones artificiales del aula, mediante una

> combinación de aprendizaje consciente y una práctica suficiente para reducir o eliminar la atención explícita que se presta a las destrezas físicas de hablar y escribir, así como a la corrección morfológica y sintáctica, liberando la mente, de esta forma, para llevar a cabo estrategias de comunicación de nivel superior (p. 138).

Teoría de Howard Gardner

El investigador norteamericano Howard Gardner, psicólogo evolutista, integrante de un equipo de estudiosos de la Escuela Superior de Harvard a principios de los años 80, se encargó de un trabajo relacionado con la recopilación Monográfica de la naturaleza de la condición humana, lo cual contribuyó a generar publicaciones donde se propone una crítica al concepto tradicional de inteligencia, revolucionando así dicha definición, la cual se basa en los siguientes puntos:

- La inteligencia ha sido normalmente concebida dentro de una visión uniforme y reductiva, como un constructo unitario o un factor general.
- La concepción dominante ha sido que la inteligencia puede ser medida en forma pura, con la ayuda de instrumentos estándar.
- Su estudio se ha realizado en forma descontextualizada y abstracta, con independencia de los desafíos y oportunidades concretas, y de factores situacionales y cultural.
- Se ha pretendido que es una propiedad estrictamente individual, alojada sólo en la persona, y no en el entorno, en las interacciones con otras personas, en los artefactos o en la acumulación de conocimientos.

De allí que, define a la inteligencia como una capacidad y la convierte en una destreza que se puede desarrollar. Gardner (1983), no niega el componente genético; pues indica, que todos nacemos con unas potencialidades marcadas por la genética. Pero esas potencialidades se van a desarrollar de una manera o de otra dependiendo del medio ambiente, nuestras experiencias, la educación recibida, entre otras. La generación de esta teoría, provocó diferentes interpretaciones en el ámbito educativo.

Según Gardner (1993), para que una capacidad sea denominada inteligencia han de observarse en ella al menos las cuatro características siguientes:

a. Ha de servir para solventar algún tipo de problema propio de su entorno social.

b. Debe ser una capacidad innata, que se pueda observar de forma genérica, o incluso en su estadio de desarrollo más primitivo, en toda la especie humana.

c. Debe poseer su propio conjunto de operaciones cognitivas representables neurológicamente y activables a partir de estímulos internos o externos.

d. Debe ser un sistema de símbolos que contenga un conjunto de significados culturales y que se pueda desarrollar y potenciar en cada individuo.

Desde esta perspectiva, Gardner junto a un gran número de colegas se dedicaron a un proyecto denominado "Proyecto Zero" en Harvard, dedicado a explorar las implicaciones educativas de la teoría de las múltiples inteligencias, donde se concluyó que un amplio rango de inteligencias humanas conduce a una educación centrada en el individuo.

De allí, que el investigador considera que el objetivo de la escuela debería ser el de desarrollar las inteligencias y ayudar a los estudiantes a lograr sus metas vocacionales adaptadas a sus características individuales, es decir, propiciar el desarrollo de habilidades de cada individuo en particular, como punto central de la actividad escolar, debido a que cada uno tiene un perfil de aprendizaje distinto.

En consecuencia, Gardner (1995), diseñó un modelo de escuela rica en la evaluación de las capacidades y tendencias individuales, basado en tres hipótesis:

a) No todos tienen los mismos intereses y capacidades.

b) No todos aprenden de la misma manera.

c) Nadie puede aprender todo y lo que hay que aprender.

En base a dicha estructura, propone nuevas funciones para los docentes a saber:

1. Especialistas evaluadores que se encargarían de detectar y comprender los intereses y habilidades de los estudiantes de una escuela.

2. Gestores estudiante-currículum, dedicados a equiparar los perfiles de los estudiantes, sus objetivos e intereses a contenidos curriculares y estilos de aprendizaje.

3. Gestor escuela-comunidad, encargado de vincular a los estudiantes con las oportunidades de aprendizaje existente en su comunidad.

4. Coordinador, encargado de supervisar a los maestros nuevos y responsable de equilibrio de estudiante-evaluación-currículo y comunidad.

Como resultado a lo anteriormente expuesto, Gardner concluye diciendo que una escuela con estas características permitiría detectar tempranamente las habilidades y capacidades de los estudiantes, así como también, identificar oportunamente los puntos débiles a ser atendidos de inmediato y descubrir alternativas que cubran dichas debilidades. En otras palabras, se reconocerían la variedad de inteligencias que existen y como éstas ayudarían a enfrentarse de manera más segura a los problemas del mundo.

En consecuencia, Gardner (1983), ofrece su mayor contribución al asegurar que los seres humanos tienden a distinguir entre inteligencia y talento, lo que no tiene por qué ser así. Un claro ejemplo de ello sería que una persona que es brillante en el campo de la matemática es vista como alguien muy inteligente pero alguien que es brillante en deporte es vista como alguien muy talentoso. Así que Gardner comenzó a preguntarse por qué el área deportiva, y muchas otras, no podía ser considerada como una "inteligencia".

El resultado de esta reflexión originó el surgimiento de la Teoría de las Inteligencias Múltiples, que establece que no existe una sola inteligencia en la mente humana. De allí que, Gardner identificó ocho inteligencias del ser humano, basado en su estudio sobre el desarrollo del niño y la ciencia cognitiva. Cada tipo de inteligencia ofrece una clave para obtener el aprendizaje. El autor se refiere a inteligencias intrapersonales e interpersonales. La gente con alta inteligencia verbal-lingüística demuestra una facilidad con palabras e idiomas. Otras tienen

aptitudes para los números, razonamiento lógico y pensamiento crítico. Para Gardner (2001), estas dos inteligencias son consideradas como las más valoradas por la escuela tradicional. Algunas personas muestran habilidades de memoria visual capturada con los ojos de la mente y aquellos que tiene alta percepción de los sonidos, son capaces de cantar y componer música. Aquella gente identificada con el ambiente natural desarrolla roles ecológicos. Individuos quienes tienen inteligencia Kinestésica aprenderían deportes fácilmente.

De manera que afirma que todas las inteligencias que a continuación, brevemente se explican, existen de forma potencial en todas las personas y todas las culturas. Insiste además, en que todas se interrelacionan para la resolución de problemas cotidianos.

La inteligencia lingüística-verbal. La inteligencia lingüística-verbal es la capacidad de entender y de producir mensajes orales o escritos. Incluye la habilidad en el uso de la sintaxis, la fonética, la semántica y los usos pragmáticos del lenguaje (la retórica, la mnemónica, la explicación y el metalenguaje). Las personas como los líderes políticos, los escritores o los profesionales de la enseñanza la poseen en un grado de desarrollo superior. Su ubicación neurológica es en el hemisferio izquierdo. Los alumnos que destacan en la inteligencia lingüística-verbal disfrutan especialmente con actividades que incluyen historias, debates, diálogos, chistes, lecturas.

La inteligencia lógica-matemática. La inteligencia lógica-matemática está estrechamente vinculada a la capacidad de razonamiento, de secuenciación y de creación de hipótesis. Incluye la sensibilidad a los esquemas y relaciones lógicas, las afirmaciones y las proposiciones, las funciones y otras abstracciones relacionadas. Alto nivel de esta inteligencia se ve en científicos, matemáticos, contadores, ingenieros y analistas de sistemas, entre otros. Se sitúa en el hemisferio izquierdo. Los alumnos que la han desarrollado analizan con facilidad planteos y problemas. Se acercan a los cálculos numéricos, estadísticas y presupuestos con entusiasmo.

La inteligencia espacial-visual. La inteligencia espacial se define como la capacidad de crear modelos mentales. Consiste en formar un modelo mental del mundo en tres dimensiones. Está localizada en el hemisferio derecho. Lesiones en el área posterior del hemisferio derecho pueden causar desorientación u olvido de caras o lugares, Gardner (1993). Es también la

capacidad de la que hace uso el lector mientras está leyendo la descripción de un lugar y se crea una imagen mental del mismo. Por otra parte, los alumnos con este estilo de aprendizaje cognitivo tienen preferencia por actividades que incluyan la realización de mapas conceptuales, dibujos, sentido del cuerpo y la distancia, rompecabezas o imágenes. Trabajar la inteligencia espacial-visual durante la lectura puede avivar el interés y la comunicación oral sobre dicho texto.

La inteligencia musical. La inteligencia musical es la capacidad de percibir, apreciar y producir ritmos y melodías. Incluye la sensibilidad al ritmo, al tono y al timbre. Esta inteligencia, es naturalmente la de los cantantes, compositores, músicos, bailarines. Desde el punto de vista neurológico se localiza en el hemisferio derecho en aquellas personas que son diestras y no son músicos profesionales.

Los alumnos que evidencian esta inteligencia, se sienten atraídos por todo tipo de melodías, Touriñán y Longueira (2010), proponen una clasificación más exhaustiva desde el punto de vista musical para la perspectiva del aprendizaje de idiomas extranjeros. Los dividen en cuatro ámbitos: el cognitivo (desarrollo de la memoria y las representaciones mentales; mejora de la atención; aprendizaje de segundas lenguas); el físico y psicomotriz (control de la respiración; potenciación de de los mecanismos de relajación); el socio-afectivo (mejora de la confianza en uno mismo; progreso en el grado de tolerancia en las relaciones interpersonales; control de las emociones y la expresión de los sentimientos), y del criterio de la comunicación y la empatía; escucha a los demás; desarrollo de la sensibilidad y el sentimiento.

Es así, como la incorporación de la música en el aprendizaje de una lengua extranjera contribuye al desarrollo de las áreas lingüísticas: fonética, fonología, morfosintaxis y semántica. Igualmente comprende factores afectivos: disminuye la ansiedad e incrementa la motivación.

A través de esta inteligencia se practica la habilidad de percibir y apreciar el ritmo, el tono, el acento y la melodía en el habla. Para Taylor (1981), el desarrollo de la destreza de comprensión oral en una segunda lengua es un proceso que evoluciona de forma lenta. El estudiante parte de una total incomprensión de los sonidos articulados para, poco a poco, ser capaz de captar palabras aisladas o frases lexicalizadas, oraciones y, finalmente, todo un discurso oral de carácter interactivo o transactivo. En otras palabras, prepararlo para situaciones

comunicativas. Necesita saber reconocer cómo se producen sonidos nuevos en la lengua extranjera y también cómo varían los patrones o estructuras sonoras de producción con respecto a la lengua materna, cómo se combinan los distintos elementos lingüísticos a niveles oracional y discursivo, y cuál es la opción léxico-semántica más adecuada según el contexto comunicativo y el significado de lo que se desea decir.

En resumen, utilizar canciones ayuda a mejorar la pronunciación, a la vez que los efectos musicales permiten la concentración y la conexión con sí mismo, estimula la creatividad, el aislamiento sonoro o la creación de un ambiente de aula relajado pero productivo.

La inteligencia cinético-corporal. La inteligencia cinético-corporal es la habilidad del uso del cuerpo para la expresión; también se refiere al manejo de objetos físicos con destreza. La inteligencia cinética-corporal, como capacidad de control de nuestros movimientos corporales, es la de deportistas, bailarines, actores o neurocirujanos que son ejemplos de personas que exhiben un alto grado de esta inteligencia. En el otro extremo se encuentran las personas que sufren apraxia, es decir, que han perdido la facultad de controlar sus movimientos. A los estudiantes que tienen muy desarrollada esta habilidad les gustan especialmente las actividades teatrales, la mímica, las simulaciones, los juegos o los ejercicios físicos.

La inteligencia interpersonal. La inteligencia interpersonal se define como la capacidad de percibir, transformar y activar las relaciones con los demás. Incluye la sensibilidad a expresiones faciales, la voz, los gestos y posturas y la habilidad para responder. La inteligencia interpersonal está relacionada con la capacidad de entender a los demás.

Neurológicamente se ubica en los lóbulos frontales y su ausencia produce un cambio de personalidad. Es característica de los líderes, aunque todas las personas la necesitan para trabajar de forma cooperativa o simplemente para convivir en armonía.

La inteligencia intrapersonal. La inteligencia intrapersonal se fundamenta en el don de conocerse a sí mismo y en la capacidad de poder actuar sobre las propias emociones. Se localiza en los lóbulos frontales y es una inteligencia de la que carecen los autistas. Recordar nuestra propia apariencia cuando teníamos siete años, controlar la ira, expresar nuestros sentimientos sin herir a otras personas o estudiar apoyándonos en nuestros propios estilos de aprendizaje son momentos en los que se utiliza esta inteligencia. Son actividades que incitan a la

reflexión, visualización, a la metacognición o al auto-descubrimiento. Se encuentra muy desarrollada en teólogos, filósofos y psicólogos, entre otros. La evidencian los alumnos que son reflexivos, de razonamiento acertado y suelen ser consejeros de sus pares.

La inteligencia naturalista. La inteligencia naturalista es una de las dos inteligencias que más recientemente ha identificado Gardner (1999). Consiste en la capacidad de reconocer, disfrutar con y tratar a las distintas especies naturales y animales. Es la habilidad para distinguir entre las distintas especies de flora y fauna; incluye la sensibilidad ecológica, las habilidades para disfrutar del mundo natural, observación, experimentación, reflexión y cuestionamiento del entorno. La poseen en alto nivel la gente de campo, botánicos, cazadores, ecologistas y paisajistas, entre otros. Se da en alumnos que aman los animales, las plantas; que reconocen y les gusta investigar características del mundo natural y del hecho por el hombre.

El aprendizaje educativo a través del modelo de inteligencias múltiples

A través de los años, se ha relacionado la inteligencia con el rendimiento escolar, promedio de calificaciones del estudiante y su comportamiento con la resolución de problemas lógicos, en base a ello se ha buscado respuestas en estudios investigativos directamente relacionados con la manera cómo el ser humano aprende, desarrolla y produce conocimiento.

En relación a lo antes expuesto, autores como Arnold y Fonseca (2004), señalan que los estudiantes muestran diversidad de inteligencias de acuerdo a las diferentes capacidades individuales que cada uno posee, la almacena para luego utilizarla como herramienta para dar respuesta a situaciones en el momento que se requiera. Así, la aplicabilidad de las Inteligencias Múltiples en la enseñanza de idiomas constituye un basamento para el desempeño docente al facilitarle la planificación de actividades atractivas.

En consecuencia, Jensen (1998), analiza la "biología del significado" y observa dos aspectos dignos de mención. Por un lado, dice que la comprensión de un concepto se produce en diferentes áreas del cerebro. Esto implica la existencia de distintos tipos de significados que se activan según la relevancia, la conexión emocional y el contexto del mensaje. En segundo lugar, Jensen explora también la diferencia entre el significado "superficial" y lo significativo. Así, por ejemplo, comprender el enunciado "Colón descubrió América en 1492" es fácil, pero para

hacerlo significativo y relevante será necesario guiar al alumnado y hacer que "descubra" la descripción de la tierra salvaje, imaginar los miedos que Colón y sus marineros sintieron entre las olas del mar, representar la conversación que Colón mantuvo con la reina Isabel la Católica, dibujar un mapa con la ruta seguida, contar lo que sintió Colón cuando pisó la nueva tierra, hacer un recuento de los kilos de alimentos y número de barriles que necesitaron llevarse, modelar a escala las naves o buscar información sobre la ambientación sonora de la época. Cada una de estas actividades activa una o varias de las distintas inteligencias antes mencionadas. El mensaje se hace significativo a partir de la participación activa del alumno que intenta comprender y reconstruir lo ocurrido.

Para los años 70-80, los enfoques innovadores en el campo de la enseñanza del inglés aparecen métodos como The Silent Way, el aprendizaje comunitario, la respuesta física total (TPR), sugestopedia, el acercamiento natural, el enfoque comunicativo, el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje interactivo o aprendizaje basado en tareas. De manera que, Silent way hace hincapié en el desarrollo del pensamiento interior de los alumnos, intrapersonal, y fomenta la autoreflexión sobre las capacidades y preferencias de aprendizajes; a su vez, la respuesta física total, hace hincapié en el aprendizaje de idiomas a través de la acción física, inteligencia corporal o cinética, que es muy positiva para el rendimiento intelectual, ya que el movimiento aumenta la calidad de oxígeno en el cerebro; la sugestopedia, hace hincapié en el uso de la música, inteligencia musical, que en el aula proporciona concentración, creatividad, relajación y motivación para facilitar el conocimiento del lenguaje. El aprendizaje cooperativo se centra en la importancia de la relación interpersonal e intrapersonal para el aprendizaje de idiomas a través del fomento de grupos y relaciones con los demás, ayudando al mismo tiempo a desarrollar estrategias socialización y empatía entre compañeros, lo que a su vez genera la autoestima del estudiante. El aprendizaje del idioma no solo hace hincapié en la integridad y la realidad del lenguaje, inteligencia lingüística, sino también en la coordinación de inteligencias cinética, interpersonal, intrapersonal para promover el aprendizaje de idiomas. En cuanto a la inteligencia visual espacial, el uso sistemático de imágenes es una estrategia eficaz de aprendizaje en la programación neurolingüística.

Desde el punto de vista del aprendizaje del idioma, la inteligencia que se pretenden desarrollar en la mayoría de los casos es la inteligencia lingüística, lo que implica habilidades

orales y escritas, si no atendemos a otras inteligencias de los estudiantes se limitará el potencial de alumnos que no cuenten con esta inteligencia entre sus capacidades más desarrolladas.

Para Morchio (2004), en su trabajo de investigación sobre: Enseñanza de una Lengua Extranjera desde las Inteligencias Múltiples, expresa que la enseñanza de un idioma, generalmente, se centra en el predominio de una inteligencia: la lingüística, dejando de lado las demás inteligencias, de manera que aquellos que no se destacan en esta inteligencia tradicional, no tienen el reconocimiento y su aporte desde otra perspectiva, no es considerado y se desvanece. No obstante, cuando se tiene en cuenta la diversidad de los sujetos y sus características específicas de percepción, los resultados que se obtienen muestran un aprendizaje eficaz que posee cada estudiante, debido a que la diversidad de opciones posibilita la motivación efectiva y apropiada para el aprendizaje. De allí, que en algunas de sus conclusiones presenta los siguientes aportes:

- Los adultos mayores son educandos que tienen un gran caudal de experiencia. Es vital que el docente a cargo de dicho grupo etario la reconozca y recurra a ella como fuente de conocimiento, no solo sociocultural sino también lingüístico. Los adultos mayores disfrutan de la tarea comparativa; es decir, comparar la lengua madre con aquella que se estudia. Los docentes que se presenten como única fuente de conocimiento y como única autoridad se encontraran con cierta resistencia por parte del grupo.

- Los adultos mayores tienen un propósito específico por el cual estudian un idioma. En la mayoría de los casos relevados los alumnos mayores estudian porque tienen una necesidad concreta. Por lo tanto es esencial tener en cuenta dichas necesidades y traerlas a las clases como una preocupación y también como una inquietud no solo del grupo sino también del docente. Actividades simples que reflejen no solo la lengua sino también el entorno sociocultural en el cual ellos se desenvolverán, es fundamental para motivar dicho sector.

- Los adultos mayores son fuertemente motivados desde estímulos internos a diferencia de los niños cuya motivación suele ser externa, a través de premios o de calificaciones.

- Estudios realizados por Gardner muestran que en la enseñanza de una segunda lengua aquellos alumnos que son *íntegramente motivados* (aquellos que desean identificarse con la cultura o con la comunidad que habla dicho idioma) obtienen mejores resultados que

aquellos que están *motivados instrumentalmente*, (es decir quienes estudian la lengua por una necesidad laboral, por dinero, etc.) Esto significa que los alumnos adultos consideran mucho más importante las motivaciones que tienen que ver con las sus satisfacciones personales y su auto estima.

- Las encuestas realizadas mostraron como, por ejemplo la mayoría de los alumnos trae ciertos preconceptos con respecto al aprendizaje del idioma extranjero y su dificultad gramatical. La gramática manifestó ser la complicación central de la lengua, no así su significado en contexto.

Por su parte, Abreus (2011) comenta en su trabajo de investigación, titulado "Un Acercamiento a la Aplicación de la Teoría de las Inteligencias Múltiples (IM) en la Clase de Inglés como Idioma Extranjero en el Contexto Universitario Cubano", que los profesores deben ser entrenados para presentar sus clases proporcionando una amplia gama de posibilidades que la música, el aprendizaje cooperativo, actividades artísticas, juegos de roles, la reflexión interior y otros tipos de tareas involucran. . Para ello, debe constituir un objetivo del profesor proporcionar a los estudiantes práctica en el uso del lenguaje a través del desarrollo de sus propias capacidades para aprender.

De manera que, el autor antes citado, describe algunas de las inteligencias que más se aplican con el aprendizaje de una lengua extranjera así:

El desarrollo de la inteligencia visual/espacial ofrece a los estudiantes la capacidad de visualizar a través de la visión mental. La capacidad de "pensar en imágenes", de percibir el mundo visual con precisión y volver a crear o modificar en la mente o en papel, ayuda a los estudiantes a desarrollar el proceso de adquisición del lenguaje de una manera más eficaz.

Respecto a la inteligencia verbal / lingüística, los alumnos aprenden fácilmente a través de actividades que tienen que ver con las palabras, ya sea en la forma hablada o escrita. Las personas con alta inteligencia verbal-lingüística muestran facilidad con las palabras y los idiomas. Son a menudo, buenos en la lectura, escritura, contar historias y memorización de palabras.

La capacidad de aprender a través de la inteligencia corporal-kinestésica implica la posibilidad de utilizar todo el cuerpo del alumno o de partes de su cuerpo para resolver problemas. Esta es la habilidad de utilizar la capacidad mental para coordinar los movimientos corporales y la capacidad de manipular objetos con habilidad. Una forma de comunicar el lenguaje corporal.

Con respecto la inteligencia musical / rítmica, los autores de este trabajo consideran que esta área en particular implica trabajar con los sonidos, los ritmos, las habilidades en el performance, composición y apreciación de patrones musicales. Por lo tanto, las personas con una inteligencia musical normalmente tienen buen ritmo y oído, ya que son capaces de cantar, tocar instrumentos musicales y componer música. .

En cuanto a la inteligencia Interpersonal, los investigadores la consideran como la capacidad de comprender las intenciones y motivaciones de una persona para compartir con ella un trabajo o actividad. El aprendizaje a través de esta inteligencia permite a los estudiantes trabajar eficazmente con los demás. Para Armstrong (2009), esta área tiene que ver con la interacción con los demás. Los estudiantes que desarrollan esta inteligencia son capaces de comunicarse de manera efectiva e interactúan muy fácilmente con los demás y pueden ser líderes o seguidores.

En resumen, el desarrollo de la enseñanza de idiomas a través de la aplicación de la teoría de las IM ofrece a los estudiantes la posibilidad de utilizar sus propias formas de ser "inteligente" a favor de un mejor desempeño en la lengua extranjera.

En el mismo orden de ideas, con el estudio realizado por Cantu (2013), sobre la aplicación del Modelo de Inteligencias Múltiples basado en la Internet para la Enseñanza de Historia en secundaria, se pudo determinar que el uso de la tecnología constituye una herramienta poderosa a través de la cual profesor y estudiante interactúan para resolver situaciones de clase. El internet no sólo proporciona un invaluable recurso para las actividades de aula para las inteligencias múltiples, sino que también sirve como una plataforma pedagógica para impulsar tales lecciones. Los profesores de historia de secundaria realizan sus planes de clase donde incorporan el internet dentro de sus lecciones de múltiples inteligencias para el uso de sus estudiantes. Además, los profesores, en general, pueden también utilizar las siguientes

herramientas instruccionales para orientar cada una de las ocho maneras en que el estudiante aprende:

a. ***Uso de E- mail***. Estudiante y profesor comparten la multimedia y datos interpersonales relevantes sobre las actividades de inteligencia en las que ellos están trabajando, a su vez, se generan productos intrapersonales y verbal-lingüístico, tales como ensayos o artículos.

b. ***Salón de Conversación***. Ambos, profesor y estudiante comparten información para chequear los progresos de proyectos de Inteligencias Múltiples en el aula. Mientras ésta es una herramienta útil específicamente para dirigir o guiar las necesidades del aprendizaje intrapersonal, ésta puede ser usada para asistir con actividades representativas de las siete inteligencias restantes.

c. ***Sitios de la red individual***.- Otra herramienta pedagógica para aplicar el Modelo de Inteligencias Múltiples es diseñar y publicar sitios de la red individual para mostrar casos de proyectos de estudiantes sobre actividades que representen cada una de las ocho inteligencias. Datos textuales, imágenes geográficas, grabaciones de audio y extractos de videos.

d. ***Sitios de Red para Clase***. Los profesores pueden escoger los productos del estudiante para sintetizar un curso o una página web de clase. Este sitio de la red también sirve de ejemplo para clases futuras que intenten completar las actividades de Inteligencias Múltiples.

Aun cuando esta herramienta fue utilizada en la asignatura de historia, es aplicable al proceso de aprendizaje de un idioma, debido a su condición de plataforma virtual flexible, donde cada estudiante puede desarrollar actividades inherentes a la práctica del lenguaje.

Incidencias de las inteligencias múltiples en la enseñanza

Según Pérez (2012), la Neurociencia ha aportado en los últimos años, conocimientos muy útiles que deberían ser incorporados a la enseñanza y el aprendizaje, por ejemplo, la interpretación de la realidad, sería esa construcción que realizan las estructuras o módulos cerebrales llamadas estructuras interpretativas.

En consecuencia, para poder interpretar la realidad es necesario que previamente existan unas huellas mnémicas, unos circuitos cerebrales, unas estructuras interpretativas, que sean capaces de computar la información que ingresa al cerebro.

Desde su punto de vista, las estructuras cognitivas no son simples cogniciones, sino que la interpretación tiene un significado cognitivo, afectivo y conductual. Así, interpretar es dar una respuesta a estos tres campos, y también en el somático, en el cuerpo y en el campo social. A medida que las investigaciones neurocientíficas avanzan, se conoce mejor el funcionamiento y procesamiento de la información del cerebro, se acerca a la hipótesis del psicólogo Gardner, la cual señala que el desarrollo humano es complejo y no responde a un único modo de conocimiento, sino que tiene que ver con 8 capacidades o inteligencias bien diferenciadas, a saber: lingüística, lógica-matemática, espacial, corporal- cinestésica, musical, intrapersonal, interpersonal y naturalista. Cada persona posee cada una de las ocho inteligencias, pero se diferenciaría en el grado en que se encuentran desarrolladas. El autor a su vez reconoce que estas inteligencias no se encuentran desligadas de factores como la herencia, el ambiente, la cultura, las experiencias previas, por el contrario, son facilitadoras que permiten destacarse en algunas capacidades respecto a otras, pero cuestiona del sistema educativo que da más importancia a la inteligencia lógico matemática y la inteligencia lingüística, hasta el punto de negar la existencia de las demás.

Desde esta perspectiva, esta teoría precisa tomar en cuenta cambios en el enfoque de la enseñanza, especialmente la manera de enseñar un idioma extranjero. El trabajo del docente es tratar de presentar la enseñanza desde diversos ángulos, estimulando todos o la mayoría de las inteligencias descubriendo las diferencias de los estudiantes y tratar de usar ese conocimiento para personalizar la instrucción y logro. En otras palabras, ajustar la planificación de clase y un tratamiento más personalizado e inclusivo, y al mismo tiempo motivante, a través de herramientas que permitan conocer mejor a los estudiantes y así ofrecerles más oportunidades que garanticen el logro de las metas.

Metodología

La presente investigación se enmarca dentro del diseño de investigación Documental, partiendo de una revisión bibliográfica de documentos y trabajos de investigación relacionados

con la implementación de la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner en la enseñanza de Lenguas Extranjeras. El tipo de investigación se enfoca en la Argumentación Exploratoria, a través de la cual se indagó y profundizó el tema de estudio, en trabajos previos, tal como lo expresa la UPEL (2006): define la investigación documental como una técnica que permite alcanzar documentos nuevos en los que es posible, referir, expresar, cotejar, criticar entre otras actividades intelectuales un tema o asunto mediante el análisis de fuentes de información. A su vez, señala que la investigación documental Argumentativa trata de probar algo que es correcto o incorrecto y que requiere solución.

A partir de aquí, fue posible cotejar de manera crítica la temática mediante el análisis de fuentes de información que abordaron la enseñanza de idiomas con la aplicación de la Teoría de las Inteligencias Múltiples, de donde se sintetizó una variedad de pautas que contribuyen a guiar el aprendizaje. Según Merriam (1998), la unidad de análisis puede ser a un individuo, programa, evento o un concepto. De esa unidad de análisis pueden surgir categorías, con las cuales se puede ir más allá de la descripción para realizar inferencias y construir teorías. El proceso de generación de categorías se presenta en dos fases: una deductiva y otra inductiva. En base a ello, se pudo estructurar las categorías de manera coherente, para sintetizar en un todo el análisis de la información recabada, a manera de conclusión. Se reconoció que las capacidades potenciales del estudiante marcan pautas que permiten canalizar en ellos un mejor aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera.

Aportes concluyentes

Como resultado del análisis de una variedad de estudios relacionados con la aplicación de la teoría de Howard Gardner sobre las Inteligencias Múltiples en el proceso educativo para la enseñanza de lenguas extranjeras se pudo determinar:

1) Las Teorías de las Inteligencias Múltiples (IM) ofrece una comprensión más amplia del ser humano y de las distintas formas que tiene para aprender y manifestar sus conocimientos intelectuales y sociales.

2) Los estudiantes desarrollan habilidades pertinentes acorde a sus capacidades e intereses, lo que motiva a descubrir sus propios conocimientos y mejorar así el proceso de enseñanza y aprendizaje.

3) Surge un nuevo rol docente:

   a. Evalúa los intereses y capacidades de los estudiantes.

   b. Intermediario entre Estudiante y Currículo, Escuela y Comunidad.

   c. Coordinador de Procesos

   d. Supervisor del equilibrio entre Estudiantes- Currículo- Comunidad.

4) Al explorar las capacidades, puntos fuertes y descubrir la inteligencia más desarrollada en los estudiantes, se mejorará los planes y rutinas diarias de clase, de manera que el estudiante aprenderá mejor, ayudándolo a desarrollar el proceso de adquisición de una lengua extranjera de manera más eficaz a favor de un mejor desempeño.

Morchio (2004) hace referencia sobre los resultados obtenidos en el Project Zero de la Harvard University, los cuales se resumen los siguientes aspectos:

- Incremento de la autoestima en los alumnos
- Desarrollo de las habilidades de cooperación y liderazgo
- Enorme aumento del interés y de la dedicación al aprendizaje
- Incremento de un cuarenta por ciento en el conocimiento
- Presencia permanente del humor.

5) Apertura a nuevos paradigmas en educación:

- Construcción del conocimiento.
- Sociedad del conocimiento
- Escuela abierta al entorno
- Uso de tecnologías para el aprendizaje

Desde estos puntos de vista, se puede sintetizar que las Inteligencias Múltiples ofrecen diferentes vías para la adquisición del conocimiento, lo que permitiría desarrollar diferentes estrategias para la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Así mismo, la evaluación sería

más abierta en base a las capacidades del ser humano. Todo ello implica cambios en el Currículum y nuevos paradigmas en el campo pedagógico.

Recomendaciones

Una vez realizado el análisis de los diferentes autores sobre la aplicabilidad de las Inteligencias Múltiples para la enseñanza del inglés como Lengua Extranjera, es necesario considerar las características que presenta el estudiante desde cada una de las diferentes inteligencias y así canalizar un mejor aprendizaje desde la competencia que mejor predomina en él. Para tal fin, se propone la adaptación de la autora en Abreus y Cima (2010), en el siguiente cuadro:

CUADRO: Relación de las Inteligencias Múltiples y su aplicabilidad en el aprendizaje

INTELIGENCIA	DEMUESTRA DESTREZA EN	SE APLICA A	APRENDE MEJOR
LÓGICA – MATEMÁTICA	Matemáticas, razonamiento, lógica, resolución de problemas, pautas.	Resolver problemas, cuestionar, trabajar con números, experimentar.	Usando pautas y relaciones, clasificando, trabajando con lo abstracto.
LINGÜÍSTICA	Lectura, escritura, narración de historias, memorización de fechas, piensa en palabras.	Leer, escribir, contar cuentos, hablar, memorizar, hacer rompecabezas (puzzle).	Leyendo, escuchando y viendo palabras, hablando, escribiendo, discutiendo y debatiendo.
KINÉSTESICO – CORPORAL	Atletismo, danza, arte dramático, trabajos manuales, utilización de herramientas.	Moverse, tocar y hablar, lenguaje corporal.	Moviéndose, procesando información a través de sensaciones corporales.
MUSICAL	Cantar, reconocer sonidos, recordar melodías, ritmos.	Cantar, tararear, tocar un instrumento, escuchar música.	Ritmo, melodía, cantar, escuchando música.
ESPACIAL / VISUAL	Lectura de mapas, gráficos, dibujos, puzzle, imaginando cosas.	Diseñar, dibujar, construir, crear, soñar despierto, visualizar.	Trabajando con dibujos y colores, visualizando, usando su ojo mental, dibujando.
INTERPERSONAL (INTELIGENCIA EMOCIONAL)	Entendiendo a la gente, liderando, organizando, comunicando.	Tener amigos, hablar con la gente, juntarse con gente.	Compartiendo, comparando, relacionando, entrevistando, cooperando.
INTRAPERSONAL (INTELIGENCIA EMOCIONAL)	Entendiéndose así mismo, reconociendo sus fortalezas y debilidades.	Trabajar solo, reflexionar, seguir sus intereses.	Trabajando solo, haciendo proyectos a su propio ritmo, reflexionando.
NATURALISTA	Entendiendo la naturaleza, identificando la flora y la fauna.	Participar en la naturaleza, hacer distinciones.	Trabajar en el medio natural, explorar seres vivientes: plantas y animales.

Fuente: Adaptación de la autora en Abreus y Cima (2010).

Referencias

Abreus, A. (2011). Publicación: *"Un Acercamiento a la aplicación de la Teoría de las Inteligencias Múltiples (IM) en la clase de Inglés como Idioma Extranjero en el Contexto Universitario Cubano*" Cuaderno de Educación y Desarrollo, Vol. 3 N° 28, Junio 2011.

Abreus, A. y Cima, D. (2010). *The development of fluency in speaking skills through the application of the Multiple Intelligences (MI) theory in the English language classroom.* En: http://biblioteca.ucf.edu.cu/bibli I – Inteligencias Múltiples: Definición y Actividades Asociada.

Armstrong, T. (2009). *Multiple Intelligences in the Classroom* 3rd ed. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Arnold, J., y Fonseca, M. (2004). *«Multiple Intelligences Theory and Foreign Language Learning:* A Brain-based Perspective» IJES, International Journal of English Studies vol. 4 (1), pp. 119-136.)

Ausbel, (1983).*Psicología Evolutiva: Un punto de vista cognoscitivo*. 2° Edit. Trillas.

Cantu, A. (2013). *An Internet Based Multiple Intelligences Model for Teaching High School History*. dcantu@gw.bsu.edu. Consultado: 2015, Julio 15

Consejo de Europa, (2002*). Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Traducido por Instituto Cervantes.

Doughty, (2003). *The Handbook of Second Language Acquisition*, Co edited. Language arts and Disciplines

Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: the Theory of Multiple Intelligences*. Nueva York: Basic Books.

_____(1993). *Frames of the Mind: The Theory of Multiple Intelligences.* 10th Anniversary Edition. Nueva York: Basic Books

_____(1995). *Inteligencias Múltiples. La Teoría en la PRÁCTICA.* Edit. Paidós.

_____(2001). *La Inteligencia Reformada: Las inteligencias Múltiples en el Siglo XXI.* Paidós Ibérica, Barcelona.

Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education* en Rojas, B. *Investigación Cualitativa, fundamentos y praxis*. FEDUPEL, Caracas.

Morchio, M. (2004). *Enseñanza de una Lengua Extranjera desde las Inteligencias Múltiples.* Universidad Nacional Córdoba. Noviembre 2004

Pérez, S. (2012). *Inteligencias Múltiples.* Disponible: iinavar.wordpress.com Consultado: 2015, agosto 10

Taylor, H. (1981). *Learning to Listen to English*. TESOL Quarterly 15

Touriñan, J. y Longueira, S. (2010). Artículo: La Música como Ámbito de Educación. Educación "por" la Música y Educación "para" la Música. Universidad de Santiago de Compostela. Universidad de Santiago de Compostela. Revista interuniversitaria de Teoría de la Educación, 22 (2), 151-181

UPEL (2006). *Manual de Trabajos de Grado, Especialización, Maestría y Tesis Doctoral.* Universidad Pedagógica Experimental Libertador- Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Vygotsky, (1978). *Mind in Society: The development of Higher Mental Processes. Cambrige,* MA, Harvard, University Press.

DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO COGNITIVO DE LOS PROCESOS MATEMÁTICOS DE LOS ESTUDIANTES DESDE EL ENFOQUE DE JEAN PIAGET
Caso: Estudiantes del tercer nivel del jardín de infancia de la Unidad Educativa Moral y Luces

DESCRIPTION OF THE COGNITIVE DEVELOPMENT OF MATHEMATICAL PROCESSES OF STUDENTS FROM THE APPROACH OF JEAN PIAGET
Case: Students of the third level of kindergarten of the Educational and Moral Education Unit

***Yumari Bello**
yumaribell@hotmail.com

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

INVESTIGACIÓN

*Licenciada en Educación Mención Matemática. Magister en Educación Matemática. Universidad de Carabobo. Profesora Agregada a Tiempo Completo adscrita al Departamento de Matemática y Física de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo. Jefe de Cátedra de Investigación de la Mención Física. Facilitadora del Programa de Maestría de Matemática de la FaCE–UC. Miembro de la Unidad de Apoyo al Investigador de la FaCE- UC.

Recibido: 05 de Mayo de 2015 **Aprobado**: 17 de Julio de 2015

Resumen

El objetivo general de esta investigación fue analizar el desarrollo de los procesos matemáticos de los estudiantes bajo el enfoque de Jean Piaget (1977) en el tercer nivel de Educación Inicial del jardín de Infancia de la Unidad educativa Moral y Luces. Metodológicamente, fue un estudio descriptivo con diseño de campo no experimental, transeccional. La población estuvo conformada por 20 estudiantes. Dentro de la técnica de recolección de datos se empleó una prueba basada en una escala de desempeño, el cual fue validado por el juicio de experto. Y el estudio de confiabilidad se realizó a través de la técnica Alfa de Krombach, de cuyo resultado se obtuvo un índice 0,70, considerado como alta según Ruiz (2000). Del análisis de los datos se concluye que una conceptualización significativa sobre el desarrollo temprano de la matemática y de cómo se efectúa su aprendizaje en la escuela, mejora en el niño su rendimiento, enriquece sus herramientas de aprendizaje y sociales.

Palabras clave: Procesos matemáticos, proceso cognoscitivo

Abstract

The overall objective of this research was to analyze the development of the mathematical processes of students under the approach of Jean Piaget (1977) on the third level of early education kindergarten educational unit of Moral y Luces. Methodologically, it was a descriptive study with no experimental design, transactional field. The population consisted of 20 students, inside the data collection technique a test based on a performance scale, which was validated by expert judgment was used. And the reliability study was performed using Alpha Krombachtechnique, the result of an index 0.70, considered high by Ruiz (2000) was obtained. The analysis of the data it is concluded that a significant conceptualization of the early development of mathematics and how their learning takes place at school, improved performance child enriches their learning tools and social.

Keywords: Mathematical processes, cognition

El Problema

La Educación Inicial aspira educar a un individuo para que participe y se convierta en factor decisivo en el desarrollo del entorno donde le corresponde actuar y así lograr el propósito social y cultural de la sociedad.

El pensamiento matemático es construido por el niño desde su interior a partir de la interacción con el entorno. La asociación de operaciones mediante la clasificación, seriación e inclusión, posibilitan la movilidad y reversibilidad del pensamiento, necesarias en la construcción del concepto de "número". Este proceso constructivo comienza mucho antes del ingreso a la escuela. En palabras de Vygotsky (1979), todo aprendizaje escolar tiene su historia previa. Por lo tanto, el niño en su interacción con el entorno ha construido en forma "natural" nociones y estructuras cognitivas que continúan desarrollándose mediante la enseñanza escolarizada.

En la búsqueda de ese desarrollo integral superior y específicamente en lo que respecta a los procesos que conducen al aprendizaje de la matemática, es indispensable que el docente de Educación Inicial se familiarice con el proceso evolutivo del niño, desde la actividad sensorio motora y de operaciones concretas, hasta el pensamiento abstracto, para lograr así comprender las diversas operaciones que él va realizando y organizar situaciones de aprendizaje apropiadas para el nivel de desarrollo del niño, por tanto, es necesario la acción pedagógica que estimule la autodirección y la autoconstrucción del aprendizaje, comenzando por situaciones reales

avanzando progresivamente hacia lo más abstracto, proceso que es promovido por el docente mediante la implementación de estrategias de aprendizaje que deberán estar plasmadas en la planificación a ser desarrolladas en todos los periodos de la jornada diaria, representando la herramienta de la cual dispone el educador para la toma de decisiones, y que tiene como propósito darle coherencia al conjunto de elementos que orientan el proceso educativo.

Por ello, las actividades de carácter cognitivo-procedimental que se realizan en educación inicial, responden a un programa o proyecto a través del cual se busca el desarrollo integral de los niños. Bajo este referente, resulta fundamental, desde el punto de vista didáctico y pedagógico, que los docentes de Educación Inicial reconozcan e identifiquen las características de las actividades o tareas que proponen a sus estudiantes y las demandas cognitivas que éstas implican (Soriano, 2003). Por ello, se hace necesario proponer a los niños, situaciones didácticas contextualizadas en lo social, donde se tomen en cuenta sus experiencias previas, como punto de partida para planificar nuevos problemas a plantear.

Para Piaget (1982), la formación del concepto de número es el resultado de las operaciones lógicas como la clasificación y la seriación. Repetir verbalmente la serie numérica: uno, dos, tres, cuatro, etc., no garantiza la comprensión del concepto de número. Para ayudar a los niños a la construcción de la conservación del número se debe planificar y desarrollar actividades que propicien el conteo de colecciones reales de objetos.

Además, la visión constructivista de estos aprendizajes tiene como teoría de base el trabajo de Piaget (1982), especialmente, la descripción sobre la génesis del número. En esta teoría, los conceptos matemáticos primarios son construidos mediante la abstracción reflexiva, en la que el sujeto realiza una lectura de sus propias acciones sobre los objetos, lo que le permite descubrir relaciones entre ellas y luego reflejarlas en la realidad exterior. Por tanto, el desarrollo de la competencia numérica del niño se halla relacionado con el desarrollo del pensamiento lógico y matemático.

La situación planteada permite buscar alternativas, que podrían generar un conjunto de cambios beneficiosos en los niños, cuyo propósito es desarrollar en los educandos un sin número de habilidades de pensamiento que le permitan enfrentar el proceso aprendizaje y además desarrollar, ejecutar, perfeccionar y despertar las capacidades mentales del mismo.

Es por lo que en la presente investigación se planteó la siguiente interrogante, ¿Cuál es el desarrollo cognitivo de los procesos matemáticos de los estudiantes desde el enfoque de Jean Piaget en el tercer nivel del Jardín de Infancia de la Unidad Educativa Moral y Luces?

Objetivos de la investigación

Objetivo General

Analizar el desarrollo cognitivo de los procesos matemáticos de los estudiantes bajo el enfoque de Jean Piaget en el tercer nivel de Educación Inicial del jardín de Infancia de la Unidad educativa Moral y Luces.

Objetivos específicos:

1. Diagnosticar en los estudiantes el desarrollo del proceso de clasificación bajo el enfoque de Jean Piaget, en el tercer nivel de Educación Inicial del Jardín de Infancia de la Unidad Educativa Moral y Luces

2. Identificar en los estudiantes el desarrollo del proceso de seriación bajo el enfoque de Jean Piaget, en el tercer nivel de Educación Inicial del Jardín de Infancia de la Unidad Educativa Moral y Luces

3. Determinar en los estudiantes el desarrollo del proceso de conteo bajo el enfoque de Jean Piaget, en el tercer nivel de Educación Inicial del Jardín de Infancia de la Unidad Educativa Moral y Luces

Marco teórico

Antecedentes

Castillo (2009), Silva (2009), Mejías (2010), Ruíz (2010). Las investigaciones presentadas por estos autores, se centran en la necesidad de conocer cómo los niños construyen

el pensamiento lógico - matemático, y sobre esta base generar espacios para que éstos experimenten sus hipótesis curriculares en los contextos naturales. De igual manera, sostienen que la adquisición de las nociones matemáticas correspondientes en el nivel de Educación Inicial debe ser consecuencia de las actividades constructivas que realizan los niños, el cual debe ser conducido al conocimiento de los casos y de las relaciones entre éstas, teniendo presente que estas experiencias constituyen para el niño, sus primeros contactos con las realidades matemáticas.

Fundamentación teórica

El constructivismo pedagógico plantea que el aprendizaje humano es una construcción que logra modificar la estructura mental, en procura de alcanzar mayor nivel de diversidad y de integración. De allí que, el aprendizaje contribuye al desarrollo de la persona. En tal sentido, el desarrollo no debe entenderse como acumulación de conocimientos, datos y experiencias, sino como proceso esencial y global en función del cual se pueden explicar y valorar el aprendizaje. En este sentido, se introduce algunos aspectos de la teoría de Piaget en relación a la construcción de esa estructura mental llamada número.

A partir de la teoría Genética, Piaget (1977), produjo una teoría de desarrollo del niño, a la vez que en forma tácita enmarca en su postulado una concepción de la naturaleza y características del aprendizaje, sustentada en los conceptos de adaptación, asimilación, acomodación y equilibrio. En síntesis, esta teoría destaca que el cambio cognitivo y el aprendizaje tiene lugar cuando un esquema en vez de producir un resultado conduce a una perturbación y ésta a su vez conlleva a una acomodación que establece un nuevo equilibrio. Por otra parte, atendiendo a los diferentes estadios planteados por Piaget (1977), se sitúa la etapa preoperacional, que abarca desde los dos a los siete años de edad, los niños se tornan gradualmente más sofisticados en el uso del pensamiento simbólico que surge al concluir la etapa sensoriomotora. Sin embargo, según Piaget (1981), ellos no pueden pensar en forma lógica antes de alcanzar la etapa de las operaciones concretas en la niñez intermedia.

En la teoría piagetana, el aspecto central para el desarrollo cognitivo es la experiencia que el niño “extrae” de las acciones que él mismo ejerce sobre los objetos naturales o culturales.

Por ejemplo, la noción de conservación de la cantidad no la obtiene el niño por la simple manipulación de objetos (líquidos, pelotas, arena, etc.), sino por la coordinación interior de sus acciones ejercidas sobre los objetos, hasta producir la necesidad lógica de la noción de conservación. Las operaciones lógicas las construye el sujeto que haya tenido desde la infancia la oportunidad de una interacción sana con el medio natural y social. Sobre esta base lógica común el sujeto continúa desarrollando su inteligencia, dotándose de estrategias y modelos multifacéticos.

Piaget (1981), hace hincapié en la formación de estructuras cognoscitivas tales como: la observación, la seriación, la comparación y la clasificación, los cuales constituyen procesos mentales mínimos desarrollados en el individuo en forma organizada y coordinada para la obtención, integración y creación de información. Sin embargo, es necesario utilizar adecuadamente estos procesos mentales para generar un aprendizaje en los seres humanos, los cuales tienden a adaptarse cognitivamente a través de los procesos complementarios de asimilación y acomodación para restablecer el equilibrio cognitivo. Es de esa forma, como Piaget (1981), define la adaptación del individuo a un entorno. Como consecuencia, las acciones tanto físicas como mentales, son necesarias para que se produzca este proceso junto con la reflexión tanto sobre las acciones como sobre las operaciones mentales.

Metodológicamente, cada uno de ellos conforma un proceso que permite planificar actividades didácticas, pero el conjunto de ellos constituye un todo coherente que arma un andamiaje en el camino de la matemática de los niños. Dicho procesos, se pueden definir de la siguiente manera:

- **La clasificación,** es la agrupación de objetos según un cierto criterio. A nivel concreto, esta clasificación se inicia con los seres y objetos que rodean al niño, dejando en un principio que esa agrupación se haga según el criterio del propio niño, incentivando su libertad de creación, para luego ir avanzando a características más normativas, en este caso el docente debe disponer de materiales para realizar actividades en el aula que lleven al niño al uso de los sentidos, a la manipulación y al inicio de habilidades de pensamiento de orden superior como el establecer y expresar verbalmente criterios de semejanzas y diferencias, de igual manera de fomentar el "descubrimiento" de ciertos criterios, la formación de clases y las

relaciones que se van a establecer. Los procedimientos y estrategias que sigue el niño para llegar a la estructura de clasificación constituye una parte fundamental de su "desarrollo intelectual".

- **La seriación,** consiste en ordenar elementos basándose en el establecimiento de relaciones de comparación entre dichos elementos. La intervención de la noción de orden permite la formación del concepto de número ordinal, en la construcción del mismo se deben considerar los siguientes pasos:

  1. El niño puede comparar elementos en pares aislados, sin embargo es incapaz de introducir un nuevo elemento en la serie.
  2. Puede ordenar hasta más de tres elementos pero tiene dificultad para intercalar un nuevo elemento en la serie construida.
  3. Construye series por comparaciones sucesivas de elementos. Puede incorporar un nuevo elemento a una serie porque es capaz de comprender la relación que une a los elementos de la serie.

- **La correspondencia uno a uno,** permite verificar que dos conjuntos tienen la misma cantidad de elementos. Esta relación interviene en el concepto de número cardinal, es decir, el número de elementos de un conjunto. Es la fuente inicial para un elemento fundamental en matemática como es el concepto de función, que los niños formalizarán en la tercera etapa de Educación Básica. De acuerdo a lo planteado por Piaget (1981), para que el aprendizaje se produzca deben conjugarse ciertas condiciones externas al aprendiz y otras internas propias de él. Externas referidas a los procedimientos didácticos utilizados por el docente para lograr cambios conductuales en el estudiante, e internos referidos a los procesos mentales que el estudiante realiza para aprender.

Marco metodológico

El estudio de acuerdo con el objetivo de la investigación resultó del tipo descriptivo sustentado en un diseño de campo no experimental transeccional, lo cual es definido por Arias, (2012) como la metodología que no manipula las variables y se recoge la información en el

campo en un período determinado. La población estuvo conformada por 20 estudiantes pertenecientes al tercer nivel del Jardín de Infancia de la Unidad Educativa Moral y Luces.

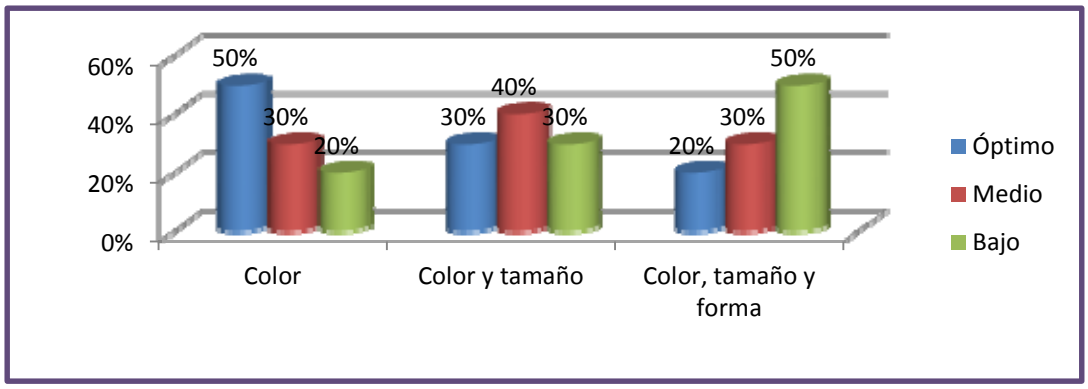
En cuanto a la técnica de recolección de datos empleada e instrumento utilizado fue una prueba basada en una escala de desempeño. La misma estuvo compuesta por cinco (5) preguntas generales algunas de ellas subdivididas obteniéndose al final un instrumento de doce (12) preguntas, con tres (3) categorías de respuestas representadas, "Óptimo" como favorables, "Medio" como desfavorables, y "Bajo" como un neutro. El instrumento fue validado por un experto de Psicología Educativa, dos expertos de Educación Inicial y dos expertos en Educación Matemática; en la prueba piloto se obtuvo un coeficiente de confiabilidad de 0,70 a través de la técnica de Alfa de Krombach, considerada como alta según la escala de estimación de Ruiz (2000).

Análisis de los resultados

El análisis se realizó considerando cada representación: en los procesos cognoscitivos de Jean Piaget (1981), en lo referente a los procesos matemáticos. Las respuestas suministradas por los estudiantes a cada ítem de este instrumento se clasificaron como óptimo, medio, bajo, como se muestra a continuación.

Dimensión: Proceso de clasificación
Indicador: Nivel de dominio al agrupar objetos según un criterio determinado

Gráfico Nº 1. Nivel de dominio al agrupar objetos según un criterio determinado



Fuente: Bello (2015)

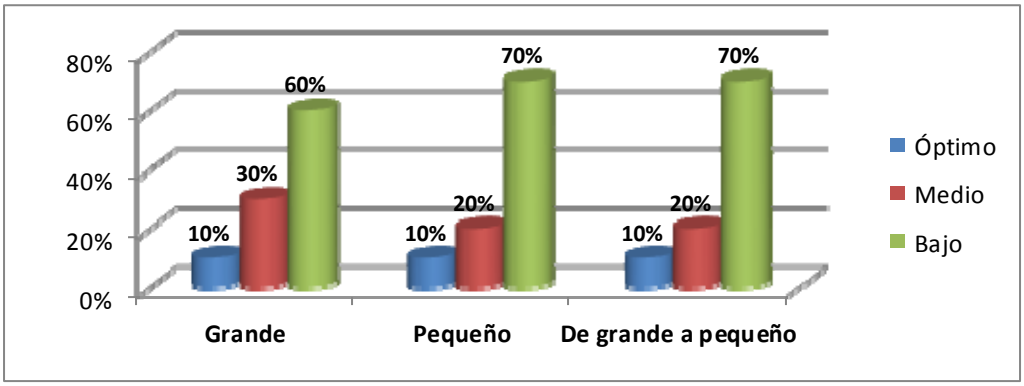
Interpretación:

Al respecto se observó que el 50% de los niños y niñas realiza clasificaciones de objetos sin mucha dificultad cuando se les asigna un solo criterio como clasificar atendiendo por color. En lo referente a clasificar objetos utilizando dos criterios como color y tamaño, el 300% de los niños lo hacen de manera óptima.

Y cuando se les indica que lo hagan utilizando tres criterios establecidos como: color, tamaño y forma, solo el 20% lo hace de manera óptima.

Dimensión: Proceso de seriación
Indicador: Nivel de dominio al ordenar objetos según su tamaño.

Gráfico Nº 2. Nivel de dominio al ordenar objetos según su tamaño



Fuente: Bello (2015)

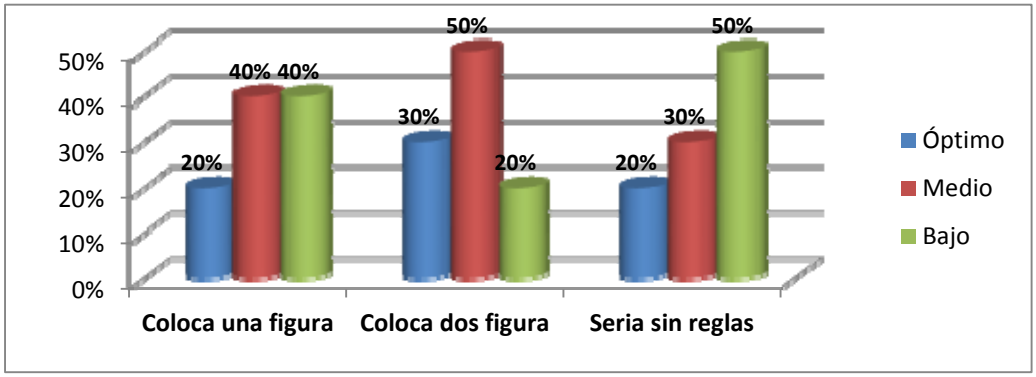
Interpretación:

El análisis evidencia que el 60% de los niños no realiza la seriación de objetos de menor a mayor, en este caso del más pequeño al más grande.

Por otra parte, solo el 10% de los niños realiza el proceso de seriación de objetos del más grande al más pequeño. Y, en lo referente al proceso de seriación atendiendo a criterios una vez que unen todos los objetos que tienen para seriar, el 70% de los niños no lo realizan.

Dimensión: Proceso de seriación
Indicador: Nivel de dominio al ordenar objetos según su tamaño

Gráfico Nº 3. Nivel de dominio al ordenar objetos según su tamaño



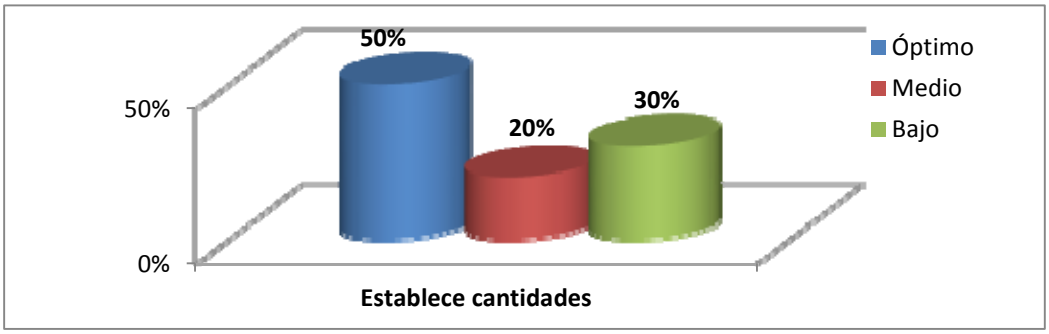
Fuente: Bello (2015)

Interpretación:

En lo concerniente al proceso de ordenar objetos según su tamaño, se parecía que el 20% de los niños completan series siguiendo la regla. El 50% de los niños no completan series utilizando la regla establecida. Y que el 50% de los niños prefieren seriar objetos de acuerdo a su propio criterio.

Dimensión: Proceso de conteo
Indicador: Identifica cantidades

Gráfico Nº 4. Identifica cantidades



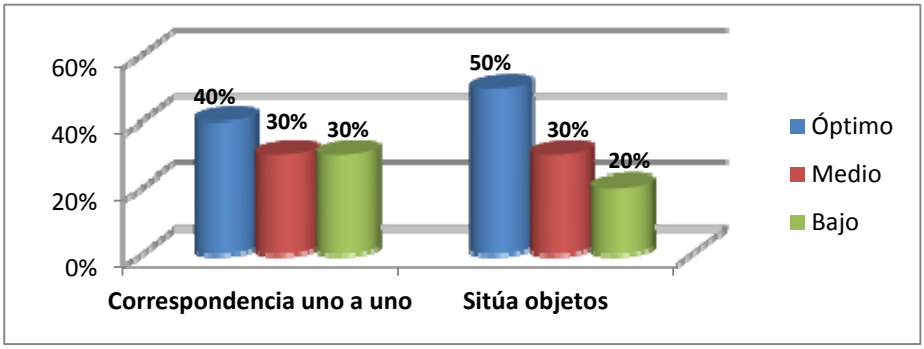
Fuente: Bello (2015)

Interpretación:

El 50 % de niños y niñas realizan el conteo de forma correcta utilizando material concreto, de igual manera realizan representaciones numéricas de acuerdo a los objetos contados.

Dimensión: Proceso de correspondencia uno a uno
Indicador: Observa y establece correspondencia entre objetos

Gráfico Nº 5. Observa y establece correspondencia entre objetos



Fuente: Bello (2015)

Interpretación:

En lo relativo al proceso de observar y establecer correspondencia entre objetos, se tiene que el 40% de los niños realizan correspondencia uno a uno entre objetos y el 50% de los niños sitúan objetos de acuerdo al lugar que pertenecen

Conclusiones y Recomendaciones

Una vez realizado el análisis de los resultados expuestos de la investigación en lo referente a los procesos matemáticos bajo el enfoque de Jean Piaget en el tercer nivel del Jardín de Infancia de la Unidad Educativa Moral y Luces, se deduce que los procesos de agrupar, comparar, ordenar objetos siguiendo ciertos criterios les ayuda en la construcción de significados para interpretar el mundo que les rodea.

A propósito del estudio en cuanto al proceso de clasificación en el bloque procesos matemáticos, los resultados permiten establecer que los niños pueden clasificar objetos con gran facilidad cuando se le indica un solo criterio, destacándose que cuando se le pide emplear dos o más criterios de clasificación presentan un alto grado de dificultad al no relacionar alguno de los criterios establecidos, lo cual indica que se debe reforzar en ellos el proceso cognoscitivo de clasificación para afianzar sus estructuras mentales que les permita entender procesos más complejos

En relación con el de desarrollo del proceso de seriación en el bloque procesos matemáticos. Estos resultados permiten establecer que a los niños les resulta complicado ordenar objetos de acuerdo a un patrón preestablecido, demuestran dificultad cuando deben seriar atendiendo a criterios ya establecidos. El ordenar, unir y ordenar nuevamente es un proceso que no realizan los niños con facilidad.

Igualmente, se puede verificar que los niños se le dificulta seguir instrucciones, esto se evidenció al momento de completar las series que se les indicaba en concordancia a los criterios establecidos, en contraposición ocurre que para ellos resulta más compresible completar series creada por ellos siguiendo sus propias reglas y criterios, poniéndose de manifiesto el poder creativo que poseen.

En cuanto al desarrollo en el proceso de conteo en el bloque procesos matemáticos, los resultados permiten establecer que los niños se les facilita el proceso de correspondencia uno a uno entre objetos, de igual manera establecen o sitúan elementos de acuerdo al lugar que pertenecen, a su vez establecen correspondencia con representaciones numéricas de acuerdo a la cantidad de figuras u objetos que son contadas en su mayoría de manera correcta por ellos.

En resumen, se observa que se requiere de una sólida formación docente para que la práctica pedagógica considere y respete la autonomía del niño e igualmente que las tareas y demandas del aprendizaje estén convenientemente fundamentadas en el contexto cultural y en el nivel evolutivo de éste.

Igualmente, se requiere de un cambio de actitud y de un esfuerzo para investigar cómo los niños utilizan las herramientas culturales para abordar las actividades matemáticas más

elementales, como por ejemplo, la clasificación, seriación, el conteo y otros aspectos asociados al desarrollo de los procesos lógico-matemáticos.

En consecuencia, es imperativo el desarrollo de investigaciones empíricas sobre los métodos que los niños utilizan para dar sentido y al mismo tiempo cumplir sus acciones cotidianas: comunicar, tomar decisiones, razonar, entre otras. Es decir, la investigación educativa en esta área, debe hacerse con mayor énfasis y profundidad porque permite explorar posibilidades para abordar la enseñanza y el aprendizaje de las primeras nociones matemática.

De igual manera, se le sugiere al docente de Educación Inicial que reflexione acerca de sus retos y compromisos en el desempeño de su profesión. Por otra parte, esta experiencia de investigación les ofrece un espacio para inventar estrategias, juegos y recursos para la acción didáctica.

Referencias

Arias, F. (2012). *El Proyecto de Investigación.* Caracas - Venezuela: Episteme 6° Edición.

Castillo, Z. (2009). *Procesos matemáticos en clase en el nivel preescolar*. Trabajo Presentado para Optar por el Título de Especialista en Preescolar. UPEL. Maracay.

Mejías, L. (2010). *El lenguaje matemático en los niños: Los números y operaciones*. Trabajo de Grado No Publicado. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Maracay.

Piaget, J. (1977). *Epistemología genética*. Argentina: Solpu S.A.

Piaget, J. (1981). *Psicología y educación*. España: Ariel.

Piaget, J y Szeminska, A. (1982). *La génesis del número en el niño*. Buenos Aires: Guadalupe.

Ruiz, C. (2000). *Instrumentos de investigación educativa. Procedimientos para su diseño y validación.* Barquisimeto: CIDEG, C.A.

Ruiz, M (2010): *Las estrategias didácticas en la construcción de las nociones lógico – matemáticas en la Educación Inicial*. Trabajo de Grado de Maestría no publicado. Universidad del Zulia.

Silva, L. (2009). *El juego como estrategia para alcanzar la equidad cualitativa en la educación inicial*. Revista Educere, año 7, Nº 24. Obra suministrada por la Universidad de los Andes. Venezuela.

Soriano, A. (2003). *Un camino hacia la matemática. Guía didáctica para maestros de II etapa de Educación Inicial*. Caracas: Universidad Metropolitana

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

PERVIVENCIA Y GESTIÓN DEL PERIÓDICO DE LA ASIGNATURA DESARROLLO DE LOS PROCESOS COMUNICACIONALES EN EDUCACIÓN PARA EL TRABAJO

PERIODIC AND PERIODIC MANAGEMENT OF THE COURSE DEVELOPMENT OF COMMUNICATION PROCESSES IN EDUCATION FOR WORK

***Trina M. Alvarado de M.**
Trina.uc@hotmail.com

****Lesbia E. Lizardo D.**
lesliz3574@hotmail.com

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

INVESTIGACIÓN

*****Licenciada en Administración Comercial y Contaduría Pública, UC. Docente Ordinario, Categoría Instructor, desempeño en la Cátedra de Competencias en Educación para el Trabajo. Facultad de Ciencias de la Educación Departamento de Administración y Planeamiento Educativo.

******Especialización y Maestría: Gerencia Educativa UPEL. PEDES U.C. Doctorado en Educación U.C. Postdoctorado U.C. Docente de Pre y Postgrado de la FaCE, UC. Coordinadora de Investigación. Miembro Comité Editorial Revista Ciencias de la Educación, FaCE, UC. Representante de la FaCE, UC ante la Comisión Permanente de Bioética y Bioseguridad de la UC.

Recibido: 05 de Febrero de 2015 **Aprobado**: 17 de Abril de 2015

Resumen

El periódico de aula editado entre 2006 y 2014 por la unidad curricular Desarrollo de los Procesos Comunicacionales de la Mención Educación para el Trabajo, Sub Área Comercial de la FaCE, U.C., fue una experiencia de aprendizaje que se basó en la teoría de la Acción Comunicativa de Habermas y aportes de pedagogos como Celestin Freinet -la imprenta en la escuela-, Paulo Freire -educación liberadora-, John Dewey - la educación por la acción-. Bajo el enfoque de Morín "Lo que enseña a aprender, eso es el método". De allí que la educación, afianzándose en la libertad de expresión, la democratización de la enseñanza, la experimentación, la vida cooperativa, la afectividad, el trabajo y la correspondencia entre la socialización y el aprendizaje cooperativo a partir de acciones o contribuciones de cada individuo en un "aprender haciendo", hace del periódico de aula una estrategia en donde el estudiante construye su propio aprendizaje y refuerza destrezas de lecto escritura, análisis y comprensión de textos y, el intercambio comunicacional con fluidez verbal.

Palabras clave: Periódico de aula, aprender haciendo, intercambio comunicacional, cooperación.

Abstract

The classroom newspaper published between 2006 and 2014 by the curricular unit Development of the Communication Processes of the Mention Education for Work, Sub Commercial Area of the FaCE, UC, was a learning experience that was based on the theory of Communicative Action Of Habermas and contributions of pedagogues such as Celestin Freinet - the printing press in the school -, Paulo Freire - liberating education -, John Dewey - education by action. Under Morin's approach "What teaches to learn, that is the method". Hence, education, building on freedom of expression, the democratization of teaching, experimentation, cooperative life, affectivity, work and the correspondence between socialization and cooperative learning based on the actions or contributions of each individual In a "learning by doing", makes the classroom newspaper a strategy where the student builds his own learning and reinforces literacy skills, analysis and comprehension of texts, and communication exchange with verbal fluency.

Keywords: Classroom newspaper, learning to do, communicational exchange, cooperation

Introducción

La experiencia y logros obtenidos en cuanto al diseño y puesta en práctica del periódico de aula, en la unidad curricular Desarrollo de los Procesos Comunicacionales de la Mención Educación para el Trabajo, Sub Área Comercial de la FaCE, U.C.; permite hoy, ver un producto resultante de iniciativas de cambio y actualización donde los nuevos aires de innovación pedagógica se hicieron sentir en el entorno académico de los actores del momento, preocupados por introducir experiencias de aprendizaje con eficacia y creatividad mediante estrategias de acción didáctica que permitieran ejercicios interactivos de trabajo y la consecución de los objetivos en una nueva forma de aprender.

Esta experiencia tuvo dos momentos: una de reflexión teórico-metodológica para explicar y entender la actividad como un proceso de aprendizaje desde la experiencia vivida y compartida, y un momento eminentemente práctico que consistió en la elaboración del periódico, teniendo como base el legado filosófico de John Dewey quien presentó como método “la educación por la acción” o el “aprender haciendo”; Dewey (1953), al referirse a la experiencia de aprender expresa que “aprender de la experiencia es realizar una conexión hacia adelante y hacia atrás, entre lo que les hacemos a las cosas y lo que, consecuentemente, gozamos o sufrimos de las mismas” (p. 142). Por lo general cuando el estudiante tiene la libertad de participar en la construcción de su propio aprendizaje, lo disfruta al máximo y se convierte en aprendizaje de vida que es lo trascendental de la educación.

Reforzando el planteamiento anterior, Pérez (1998) plantea que "los procesos de aprendizaje son, en definitiva, procesos de creación y transformación de significados" (p.99), por ello es importante que el docente asuma su papel de orientador de intercambio de saberes, en donde el estudiante como protagonista conforma la red viva de intercambio, creación y transformación de significados.

En el Área de Educación para el trabajo se hace eco del planteamiento anterior, por ello contiene como método de aprendizaje fundamental, la experiencia; de allí que es significativo el trabajo que se ha venido realizando en esta unidad curricular porque estimula a los estudiantes en un "aprender haciendo", para que se involucren y comprometan en ese juego de aprender con entusiasmo y responsabilidad, exhibiendo atributos de ciudadanía y compañerismo.

Abordando el contexto

El docente constituye fuente elemental en el intercambio de ideas con sus estudiantes, estimularlos en el enriquecimiento de sus conocimientos a través de la lectura, escritura, intercambio dialógico; forma parte de su accionar cotidiano ya lo plantea Lizardo (1014) cuando sostiene que el docente

> …contiene implícita entre sus finalidades potenciar el desarrollo y cultivo de competencias, fundamental, las competencias cognitivas y comunicacionales. El grado de interacción y las posibilidades de éxito cognitivo y comunicacional, está determinada por la habilidad que demuestre el individuo en el dominio de competencias y, por hacerse entender, esto dependerá en mayor o menor medida, de la capacidad verbal que demuestre al expresarse. (p.7)

Lo expresado en la cita anterior comprende el punto álgido develado por los estudiantes en el subsistema de educación universitaria; es decir, deficiencia comunicacional ya sea por el uso de la tecnología, que ha minimizado la escritura y la redacción; o por debilidad en la fluidez verbal a consecuencia de la falta de lectura interpretativa; todo ello contribuye a minimizar su competencia comunicativa, aspectos fundamentales en la unidad curricular Desarrollo de los Procesos Comunicacionales de la Mención Educación para el Trabajo, Sub Área Comercial.

Referente histórico

A partir del año 2006, los docentes de la unidad curricular Procesos Comunicacionales se propusieron lograr un cambio operativo con respecto a las estrategias enseñanza-aprendizaje que se venían implementando; ello significaba un cambio instruccional y se pensó en una serie de actividades referidas al diseño, elaboración y puesta en marcha de un periódico de cátedra. El trabajo se consolidó y para el primer trimestre del año 2006, se dio a conocer, a la comunidad universitaria de la FaCE, UC, la primera edición (7-3-2006) y desde esa fecha hasta agosto de 2014, este medio de comunicación sumó la tirada de 18 ediciones con frecuencia semestral y distribución gratuita.

Tabla Nro 1. Data del periódico escolar

Edición	Año – Mes – Día	Nombre (Título)
1	07 – 03 – 2006	EDUTRA
2	01 – 08 – 2006	PROYECTO UNIVERSITARIO
3	01 – 03 – 2007	INFOFACE
4	01 – 08 – 2007	AL DÍA CON LA UC.
5	01 – 03 – 2008	ENTRE ESTUDIANTES UC.
6	01 – 08 – 2008	LA NOTA EDCOM UC
7	01 – 03 – 2009	INFORMATIVO PLUS
8	01 – 08 – 2009	NOTIEXPRESS UC
9	01 – 03 – 2010	PUNTO DE ENCUENTRO
10	01 – 02 – 2011	NOTI UC
11	01 – 07 – 2011	NOTI FACE UC
12	01 – 03 – 2012	GLUCBAL
13	01 – 08 – 2012	MUNDO EPT (DPTO)
14	01 – 03 – 2013	EPTAL DIA
15	01 – 08– 2013	BOLETIN INFORMATIVO
16	01 – 12 – 2013	EPT INFORMA
17	01 – 03 – 2014	INNOVANDO EDUC
18	01 – 08– 2014	ENLACE UNIVERSITARIO

Fuente: Autoras (2016)

La ventaja esencial de un medio impreso es una mayor extensión en los detalles y materias de la información, por ello en estas publicaciones se incorporó un trabajo hemerográfico resultante de la revisión de otros medios de origen universitario y de procedencia nacional y local, al igual que producción intelectual generada por los alumnos de la cátedra.

Cada nueva cohorte estudiantil cursante del semestre según su creatividad, disposición y empeño concibe el título para cada producto (periódico). En el proceso enseñanza aprendizaje, el periódico de aula se constituye en una valiosa herramienta que facilita a los alumnos conocer la realidad que los rodea, por eso incorporan: planes de seguridad, noticias importantes del campus universitario, informe sobre servicios comunitarios, periodismo en aula, actividades de recreación y entrevistas para mostrar la actividad propia del periodista. Este periódico de cátedra buscó que los alumnos conocieran y entendieran el contexto universitario y su relación con el entorno comunitario; que visualizaran y descubrieran su entorno académico, todo ello les proporciona un gran aprendizaje. En tal sentido, el conocimiento así adquirido supone una forma de autoconocimiento y, la producción y redacción de textos constituye una experiencia de pensamiento, debate, compartir, participación y divulgación; de allí nace la necesidad de comunicación. Por ello, el periódico de cátedra promueve una educación que considera al alumno, un ser activo y constructor de su propio aprendizaje.

Referentes

Esta indagación tuvo como referente teórico, la teoría de la comunicación de Habermas (1989), por considerar que el sujeto, es un individuo pero, no es individual sino gregario, social, comunitario; por ello, el lenguaje desempeña el papel de mediador de acuerdos y de entendimiento, ya lo expresa el autor cuando dice:

> El lenguaje es un medio de comunicación que sirve al entendimiento, mientras que los actores, al entenderse entre sí para coordinar sus acciones, persiguen cada uno determinadas metas. … en los que el grado de conflicto y de cooperación varía en función de los intereses que están en juego; como un acuerdo sobre valores y normas regulado por tradición y socialización, que asegura la integración social; como relación consensual entre un público y unos ejecutantes; o como, y éste es el caso de la acción comunicativa, entendimiento en el sentido de un proceso cooperativo de interpretación. (pp. 145-146)

De allí su importancia en la relación comunicativa de entendimiento que en forma cooperativa y armónica deben poner de manifiesto los estudiantes en la elaboración del periódico escolar, esta experiencia los lleva a una acción comunicativa no solamente de entendimiento sino, de interpretación de los significados aportados por los informantes en las entrevistas realizadas para cubrir los espacios informativos del periódico. Para ello es importantela mejor

capacidad cognitiva y comunicación de los estudiantes, ello exige aptitud para escuchar, empatía y lenguaje adecuado.

Esta concepción es reforzada por Martínez (2009) cuando expone que:

> Con el diálogo como instrumento operativo se pretende asimilar, o al menos comprender, las perspectivas y el conocimiento de los otros, sus enfoques y sus puntos de vista, y también desarrollar, en un esfuerzo conjunto, los métodos, las técnicas y los instrumentos conceptuales que faciliten o permitan la construcción de un nuevo espacio intelectual y de una plataforma mental y vivencial compartida. (pp. 91-92)

La concepción de diálogo presentada por Martínez es bien significativa porque complementa y aglutina los elementos que determinan el trabajo a realizar por los estudiantes para la producción de un periódico escolar, en este caso, del periódico de aula en la unidad curricular Desarrollo de los Procesos Comunicacionales de la Mención Educación para el Trabajo, Sub Área Comercial.

Continuando la tarea de revisar fuentes y datos documentales que acompañan este contexto expositivo se eligen antecedentes pedagógicos que señalan la utilización de los medios publicitarios en el aula de clases, es así como se ha tomado en consideración los aportes de pedagogos y autores que abordan la temática sobre la renovación de la educación, afianzándose en la libertad de expresión, la democratización de la enseñanza, la experimentación, la vida cooperativa, la afectividad, el trabajo y la correspondencia entre la socialización y el aprendizaje cooperativo a partir de las acciones o contribuciones de cada individuo.

Uno de los pedagogos pioneros de la escuela activa fue Celestin Freinet, quien a mediados del siglo XX introduce la imprenta en la escuela como estrategia para la ilustración, al respecto Avanzini, G. (1977) expone:

> La imprenta en la escuela es otro método mixto y original en la enseñanza, es la técnica de Celestin Freinet. Dicho método acoge en su estructura el principio de la cooperación …vienen los trabajos de composición para la imprenta donde los niños expresan lo que aprenden mediante propio esfuerzo y por colaboración e intercambio … el elemento fundamental de esta pedagogía es el cultivo de los medios de expresión con la máxima libertad posible; la explotación de la curiosidad, a exteriorizaciones, a expresar su pensamiento y sus sentimientos por el lenguaje, por la escritura, por la imprenta, por el dibujo, por la actividad manual, por el juego, etc. (p. 219)

Tal como expone el autor antes citado, Freinet impulsa una realidad educativa orientada a cultivar el desarrollo democrático en los aspectos lingüísticos, científicos, informativos, comunicativos, didácticos; impulsando métodos pedagógicos renovados. Hizo hincapié en la educación de valores como la democracia, la libertad de expresión, la comunicación, el compromiso, la responsabilidad y el trabajo de equipo; para ello, la escuela debía constituirse en un gran taller de trabajo especializado y comunitario, comprometido con el cambio social.

Otro pedagogo que trabajó en función de un cambio social fue Paulo Freire quien tuvo gran preocupación por la educación de "los oprimidos" como él nombraba a las personas más pobres que no tenían la oportunidad de acceder a la educación. Freire (2002), presentó su tesis sobre una educación liberadora y cuestionó la ausencia de la comunicación entre alumno-profesor por cuanto la relación existente era de tipo narrativa-discursiva el profesor narra y los alumnos escuchan; lo que denominó "educación bancaria", de allí que se estableció como objetivo pedagógico fundamental (Freire, 1967, p.73) "dificultar en todo el pensar auténtico". Consideraba que la educación ha de ser dialógica donde las palabras tengan una acción reflexiva pero, un diálogo cimentado en el amor, la humildad, fe en los hombres y esperanza. Con los aportes de este pedagogo se inició una nueva relación: enseñanza-aprendizaje.

Analizando los aportes de estos legados pedagógicos y, considerando la realidad educativa, es pertinente la adopción de proyectos de mejoramiento educativo dentro de las acciones colaborativas que impulsa la asignatura Procesos Comunicacionales, como parte de sus estrategia para mejorar la calidad de la educación. Uno de los objetivos estaría encaminado a procurar el fortalecimiento de la lectura, comunicación e intercambios dialógicos, estimulando una nueva conducta en el aula, en cuanto a la apropiación de instrumentos que faciliten la innovación educativa, construcción y desarrollo de trabajos creativos y colaborativos con la participación activa y comprometida del alumno, expresado en su deseo de conocer, hacer y trabajar hasta lograr el éxito particular y grupal.

Método

El diccionario de la Real Academia española define la palabra método como: "modo de o hacer con orden, modo de obrar o proceder, procedimiento que se sigue en las ciencias para hallar la verdad y enseñarla"; Asti (1968) presenta su génesis al expresar que la palabra método

proviene de los vocablos griegos metá, que significa "a lo largo" y odos, que significa "camino. Para Hurtado (2012) "el método es el modo o manera de proceder o de hacer algo para alcanzar un objetivo y comprende el conjunto de pasos o etapas generales que guían la acción" (p.110), mientras que Morín (2009) concreta la significación de esta palabra cuando expone: "Lo que enseña a aprender, eso es el método". (p. 35)

Considerando el aporte anterior, el método de trabajo para desarrollar el periódico de aula comienza con un plan estratégico. En cada caso, se basó en la presentación de las secciones en referencia de sus contenidos más importantes y de su forma de presentación, la dinámica de desempeño de cada equipo de trabajo y de la búsqueda, de cada alumno, para cubrir la información de las secciones; levantamiento de la tarea hemerográfica, de la información de mayor interés y su integración para conseguir como respuesta la elaboración de este género.

Se integró el trabajo, un solo grupo constituido con el esfuerzo de los equipos en su especificidad de trabajo; ello permitió la elaboración del periódico bajo un ambiente de sinergia colaborativa: docente-alumno.

Para la redacción del periódico, se contempló la figura de un coordinador por equipo, por votación, se elegía el Coordinador General que entre sus responsabilidades tiene:

- Realizar la portada
- Recibir y revisar las secciones (conjunto de Noticias) asignado a cada equipo, compuesto por un número de tres o cuatro (3-4) participantes.
- Comprobar que el grupo entrega sus asignaciones para la diagramación del periódico.
- Asegurar la publicación de los artículos y secciones completas.

Las secciones pueden ser internacionales, nacionales, locales. Con temas de: economía, cultura, laboral, sucesos, deportes, educación, ciencias, salud, religión, sociales, opinión editorial y otros relacionados con la mención como las pasantías, proyecto comunitario, entrevistas.

Se han contemplado temas como: expo mención, Feria del libro (FILUC), Artes del fuego, Expo información, noticias locales, entre otros. Todos los equipos deben trabajar

conjuntamente para llevar a cabo la elaboración del periódico, cuyas actividades se enumeran así:

1. Los alumnos recogen información en el mismo lugar donde se produce la noticia: investigan, preguntan, entrevistan y escriben.
2. Los designados como redactores se especializan en secciones concretas y temas. se deja iniciativa a las ideas personales y sugerencias y cada miembro del grupo puede presentar sus sugerencias. Para ello: a) seleccionan las fuentes de información: expertos, autoridades, periódicos, revistas, libros, documentos y b) realizan entrevistas, encuestas, buscan datos y los corroboran.
3. Identifican las secciones y noticias de actualidad que se convierten en el eje que dará la orientación al tema central del periódico. Con esta delimitación los alumnos se disponen para buscar los datos y redactar los contenidos.
4. Los fotógrafos registran las escenas.
5. El Consejo Editorial, bajo las órdenes del coordinador general se reúne en cada clase para valorar el trabajo realizado por cada participante del grupo.
6. Las noticias pueden llegar por teléfono o internet.
7. Revisan con la comisión de redacción y estilo. Asesoramiento.
8. Por votación, se elige el nombre (titulo) del periódico. Una actividad en la que todos deben participar y dedicar el tiempo necesario, debatiendo todas las propuestas porque constituye un elemento que además de dar orientación hacia el contenido, se transforma en una forma de captar la atracción del lector. El nombre resume, sintetiza y refleja lo que se desea que muestre la publicación.
9. Confeccionar la cabecera. Por tratarse de la primera plana, esta actividad tiene un componente artístico para disponer de manera coherente y estético los datos de interés que van a definir la identificación física del periódico. Presentar titulares que impresionen y llamen la atención del lector es lo conveniente.
10. Diseñar cada página, su diagramación y montaje. Componen la "premaqueta", con un montaje dinámico y atrayente. Esta parte conviene hacerla en una sola sesión para tomar conciencia real de lo que representa el periódico como una unidad.
11. Imprimir el periódico. Fotocopiado u otro medio de reproducción. Encuadernado.
12. Distribuirlo como actividad de cierre de cada cohorte.

Resultados

El interés de propiciar en los estudiantes una formación participativa, democrática y protagónica, favorece la observación, el análisis la escritura crítica y una actuación más activa y desenvuelta dentro del entorno. En la producción del periódico escolar, prevalece la escritura de los alumnos y en la mayoría de los casos, son temas vinculados al conocimiento y mirada más profunda del ámbito universitario, como se evidenció en los ejemplares producidos. Muestra de ellos pueden ser vistos en el material de la Asignatura, recopilado por el Comité Editorial de la Cátedra, en el Departamento de Administración y Planeamiento Educativo de la FaCE, U.C.

La muestra consolidada de ediciones publicadas en el lapso de tiempo de ocho años (2006 - 2014), está conformada por un acumulativo de artículos, portadas, graficas, sucesos y entrevistas, entre otros elementos de información periodística, el cierre reflexivo sobre lo vivenciado y referido. Motiva al cierre de este aporte de experiencia vivencial y cumplimiento de compromiso docente con la siguiente frase: Hemos iniciado el proceso de revaloración de nuestra actividad del periódico institucional nacido en la teoría/practica de los procesos comunicacionales en Educación para el Trabajo, nos resta asegurar supervivencia, calidad, visibilidad, autenticación y actualización permanente.-

La responsabilidad compartida del equipo radica en que deben elaborar el periódico, obteniendo un producto acabado donde cada participante del grupo tiene una responsabilidad asignada para alcanzar el resultado final: impresión del periódico. Por otra parte, una sesión para compartir y evaluar las experiencias vividas por los alumnos durante la realización de la actividad de elaboración del periódico, puede constituirse para la cátedra una forma de evaluación y retroalimentación del proceso de aprendizaje y el análisis y consolidación de propuestas de mejoras para comentar en futuros cursos.

Reflexiones

Se puede expresar a manera de reflexión que queda abierto el compás para continuar en la búsqueda de construir una mejor educación que implique contribuir en las propuestas educativas de la Universidad de Carabobo integradas a la sociedad del conocimiento como promotoras de ciudadanía. En este sentido, la educación fomenta el enriquecimiento del ser, el hacer, el conocer

y el convivir; una estrategia que coadyuva en este objetivo fundamental es el periódico de aula. Con el periódico de cátedra se logran competencias que los estudiantes universitarios, de hoy, deben reforzar, tales como: destrezas básicas de lecto escritura, análisis y comprensión de textos y el intercambio comunicacional con fluidez en las palabras.

Tomar en consideración los aciertos y debilidades de cada grupo se constituye en el mejor modelo para superar las dificultades y duplicar las mejores prácticas para cada emprendimiento, en materia de realización de periódicos de aula. Estando en la era digital, se hace necesario revisar y evaluar para mejorar. Por ello es importante la revisión y actualización de tipo técnico y didáctico, ya que los pasos para promover el desarrollo de esta positiva práctica de aprendizaje conducirán a lograr la concepción de una nueva fisonomía: el periódico electrónico. Este compromiso estimula el conocer y hacer de los estudiantes, quienes, sin ser expertos, se lanzan con entusiasmo al reto de hacer periodismo desde el aula de clase.

A estas reflexiones se agrega la intención de probar nuevas prácticas y mejoras a futuras ediciones, bien sea en formato impreso o digital:

- Crear una designación de título genérico que identifique el periódico dentro y fuera de la institución. (ficha de identidad/nombre único) para su figuración y visibilidad. Como producto para la comunidad, no es recomendable identificar a cada tiraje del periódico con una cabecera distinta de página principal o nombre, por cuanto genera confusión y por otro lado, le resta apreciación de continuidad, lo que lesiona su periodicidad (carácter de actualización del órgano publicado).
- Estandarizar o establecer el seriado correlativo, para facilitar entre otros aspectos, la cabal recuperación de la información y el posible almacenamiento en medios electrónicos (prensa digital).
- Uniformidad en la diagramación en relación a los contenidos del cuerpo que conforman la publicación.
- Presentar en cada número el Consejo Editorial para dar validez y credibilidad a los reportajes y noticias.
- Incorporación de cada producto a las páginas Web institucionales.
- Promoción de los periódicos producidos, facilitando el acceso para su lectura.

Referencias

Avanzini, G. (1977). *La pedagogía en el siglo XX.* Madrid: Narce, S.A.

Dewey, J. (1953). *Democracia y Educación.* Buenos Aires: Losada.

Diccionario de la lengua española. Edición del Tricentenario. Disponible en: http://dle.rae.es/?id=P7dyaFK

Freinet, Celestine. (1991) *Educación para el Trabajo*. México: Fondo de Cultura Económica.

Freire, P. (2002) *La educación como práctica de la libertad*, Madrid: Siglo XXI.

Freire, P. (1967). *Pedagogía del oprimido.* Bogotá: América Latina.

Gimeno, J. y Pérez, A. (1998). *Comprender y transformar la enseñanza*. España: Ediciones Morata, S.L.

Habermas, J. (1989). *Teoría de la acción comunicativa.* Vol. 1. Argentina: Ediciones Taurus.

Hurtado J. (2012). *Metodología de la Investigación. Guía para la comprensión holística de la ciencia*. Colombia: Ediciones Quirón

Lizardo, L. (2014). *Deontología de la gerencia educativa en el aula y su impacto sobre la fluidez en la expresión verbal de los estudiantes de la FaCE, UC.* CONHISREMI, Revista universitaria de Investigación y Diálogo Académico. Volumen 12, No. 2-3.

Martínez, M. (2009). *Epistemología y metodología cualitativa en las ciencias sociales*. México: Trillas.

Morin, E. (2009). *El método 1 La naturaleza de la Naturaleza.* España: Ediciones Cátedra.

EVALUACIÓN ERGONÓMICA DE LOS PUESTOS DE TRABAJO DEL PERSONAL ADMINISTRATIVO DE LA FACE UC

ERGONOMIC EVALUATION OF THE WORK PLACES OF ADMINISTRATIVE PERSONNEL OF THE FACE UC

***Cesar Franco**
cesarfranco7727@gmail.com

****Miguel Segovia**
miguelandress@gmail.com

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

INVESTIGACIÓN

*Médico Cirujano Universidad de Carabobo. Especialista en Medicina Crítica Universidad de Carabobo. Diplomado en Gestión de Salud Ocupacional Universidad José Antonio Páez. Profesor Contratado adscrito al Departamento de Salud Pública y al Departamento de Farmacología de la Facultad de Ciencias de la Salud Universidad de Carabobo. Médico Adjunto en la Unidad de Cuidados Intensivos del Hospital Universitario Ángel Larralde. Investigador en la línea de Farmacología en el Paciente Crítico, Enfermedad Ocupacional y Accidentes Laborales.

**Médico Cirujano egresado de la Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda. Postgrado Universitario en Medicina Crítica del Adulto, egresado de la Universidad de Carabobo. Médico Especialista Adjunto a la Unidad de Cuidados Intensivos del Hospital Universitario Dr. Ángel Larralde y de la Unidad de Cuidados Intensivos del Hospital Universitario Dr. Alfredo Van Grieken. Jefe del Departamento de Emergencia del Hospital Universitario Dr. Ángel Larralde (2016-2017). Investigador en la línea de Farmacología en el Paciente Crítico, Enfermedad Ocupacional y Accidentes Laborales.

Recibido: 15 de Abril de 2015 **Aprobado**: 31 de Julio de 2015

Resumen

La ergonomía en la oficina a través de los últimos años, ha adquirido gran relevancia en su estudio dejando atrás las desestimadas evaluaciones de la actividad administrativa por no suponer que condicionan un riesgo importante en los trabajadores de esta área. Hoy en día, se sabe cómo la cotidianidad del trabajo en estos espacios puede desarrollar graves enfermedades si se realizan de forma inadecuada, llevando consigo altos costos para la institución debido a ausentismo e incapacidad laboral, afectando además su productividad. Por ello, el objetivo de la presente investigación, fue Evaluar los Puestos de Trabajo Administrativos en la FACE UC, para lo cual se realizó un estudio transversal, descriptivo, de campo a 50 trabajadores seleccionados al azar aplicándose una evaluación ergonómica de la carga postural a través del método RULA

Office. Los resultados obtenidos de la aplicación del método anteriormente citado arrojaron riesgo disergonómico con una puntuación en ambos rubros por encima de 7 puntos, lo que se traduce en un alto nivel de riesgo para desarrollo de patologías de origen ocupacional resultados que denotan una actuación ergonómica inmediata para la modificación tanto del personal como del puesto de trabajo.

Palabras Clave: Ergonomía, puesto de trabajo, enfermedad ocupacional.

Abstract

Ergonomics in the office over the last few years has gained great importance in its study, leaving behind the dismissed evaluations of the administrative activity, since they do not assume that they pose a significant risk to workers in this area. Nowadays, it is known how the daily work in these spaces can develop serious illnesses if they are performed in an inadequate way, leading to high costs for the institution due to absenteeism and incapacity at work, also affecting their productivity. Therefore, the objective of the present investigation was to evaluate the administrative work positions in the FACE UC for which a cross-sectional study was carried out on 50 randomly selected workers applying an ergonomic evaluation of the postural load through the RULA method. The results obtained from the application of the above mentioned method presented a disergonomic risk with a score in both items above 7 points, which translates into a high level of risk for the development of pathologies of occupational origin results that denote an immediate ergonomic modification both of staff and of the job.

Keywords: ergonomic, work spaces, occupational disease.

Introducción

El trabajo en la oficina cambia rápidamente con los nuevos avances de tecnología en la computación que hacen nuestro trabajo más fácil, pero que también puede traer consigo problemas tanto para la empresa como para los trabajadores. Considerando la ergonomía como aquella que estudia los factores que intervienen en el espacio de trabajo, tiene como objetivo dar las pautas que servirán al diseñador para optimizar el trabajo a ejecutar por el conjunto conformado operario-artefacto (Cruz, y Garnica, 2001)

Muy especialmente en la oficina, la ergonomía involucra a un número cada vez mayor de usuarios, cuyo bienestar físico depende de las condiciones del trabajo tales como: sillas, mesas, uso del computador, archivos u otras piezas de mobiliario generando una creciente incidencia de patologías ocupacionales que afectan a una parte importante de la población de no realizarse adecuadamente (Saltos, 2011).

Ahora bien, las enfermedades músculo-esqueléticas se presentan en gran medida en trabajadores de oficina ocasionando deterioro de su calidad de vida, pérdida de productividad y elevados costos económicos por el ausentismo laboral en las entidades públicas y privadas y en mayor gasto en las instituciones. A pesar, que la evaluación ergonómica en las oficinas, todavía no se ha convertido en un estudio poco frecuente en nuestros días, como nueva ciencia hace que los trabajadores se vean obligados a adaptarse a condiciones laborales deficientes en los espacios que les han sido destinados producto del desconocimiento de la misma por parte del patrono.

Actualmente, existen diferentes estudios de investigación que se han publicado en las distintas áreas de trabajo. Sémper J. (2016), realizó una implementación de medidas ergonómicas para prevención y control de lesiones músculo-esqueléticas en personal administrativo del colegio alemán de Quito, estudio que se realizó a través de la aplicación del cuestionario de Kourinka, y el método de RULA, en el que se determinó que el 71 % de los trabajadores administrativos presentaron sintomatologías músculo esqueléticas en un lapso de tres meses, principalmente a nivel de cuello (cervicalgias), dolores de espalda (dorsalgias y lumbalgias) y dolor de hombro.

En Venezuela; en la Facultad de Ingeniería y de Medicina, de la Universidad del Zulia, Navas y Col (2013) realizaron un estudio de evaluación ergonómica de los puestos de trabajo del área administrativa, en abril de 2013 a través de una investigación descriptiva, documental y de campo, utilizando técnicas e instrumentos de recolección de datos como: observación directa, entrevista estructurada, encuesta, mediciones, entre otras, aplicando una evaluación antropométrica y método RULA OFFICE en los trabajadores y su entorno de trabajo, las cuales se compararon con la norma COVENIN 2742:98. Producto de los resultados obtenidos se reflejaron niveles críticos de molestias músculo-esqueléticas a nivel de hombros, nuca y columna.

De igual manera, Villalobos M. (2015) de la Universidad de Carabobo, realiza una investigación para determinar los riesgos ergonómicos en puestos de trabajo de un Supermercado del Estado Carabobo. El estudio fue descriptivo de corte transversal, realizado en una muestra voluntaria de cincuenta (50) trabajadores de diez (10) puestos de trabajo; en quienes se aplicó un cuestionario psicosocial de Copenhague y el Test de puestos con

pantallas de visualización de datos de la Universidad Complutense. Se utilizó el Modelo Simple e Integral para evaluación de riesgo a lesiones musculo-esqueléticas (MODSI), la Check-list de Acciones Repetitivas Ocupacionales (OCRA), la Evaluación Rápida de Esfuerzo para Oficinas (ROSA) y la Norma COVENIN 2742. Finalmente, la carga postural estuvo presente en el 100% de las evaluaciones concluyéndose que se obtiene una capacidad física del 62% de los trabajadores asociado a la exigencia física de la actividad laboral. La carga postural, la inseguridad laboral, la doble presencia, el entorno laboral y la organización del trabajo, fueron los elementos más estresantes de los puestos evaluados.

Recientemente Franco, S y Segovia, M (2016), realizan una investigación en la FaCE de la UC determinando la prevalencia de riesgos laborales en ausencia de una evaluación ergonómica aplicando un estudio transversal, descriptivo, de campo a 50 trabajadores administrativos arrojando que el 90% del personal refirió la presencia de patologías músculo esqueléticas asociadas a su puesto de trabajo.

Todo lo anteriormente expuesto, denota la necesidad de realizar una evaluación ergonómica de los puestos de trabajo del personal administrativo de la FaCE-UC a través de una investigación de campo, descriptiva, de tipo transversal, determinando el nivel de riesgo laboral, principalmente aquellas de origen musculo esquelético y con ello tomar medidas correctivas (Nivel de Actuación) para adecuar el puesto de trabajo al personal, para lo cual se aplicó un método de evaluación ergonómica denominado RULA office a 50 trabajadores administrativos.

El Método RULA y su aplicación en el entorno laboral

El método RULA fue desarrollado por McAtamney y Corlett (1993), de la Universidad de Nottingham (Institute for Occupational Ergonomics). Tal como señala Diego-Mas (2015):

> …tiene como objetivo evaluar la exposición de los trabajadores a factores de riesgo que originan una elevada carga postural y que pueden ocasionar trastornos en los miembros superiores del cuerpo**.** Para la evaluación del riesgo se consideran la postura adoptada, la duración y frecuencia de ésta y las fuerzas ejercidas cuando se mantiene. Para una determinada postura RULA obtendrá una puntuación a partir de la cual se establece un determinado **Nivel de Actuación**. El Nivel de Actuación indicará si la postura es aceptable o en qué medida son necesarios cambios o rediseños en el puesto. (p. 13)

Puntuación	Nivel	Actuación
1 o 2	1	Riesgo Aceptable
3 o 4	2	Pueden requerirse cambios en la tarea; es conveniente profundizar en el estudio
5 o 6	3	Se requiere el rediseño de la tarea
7	4	Se requieren cambios urgentes en la tarea

Fuente: Diego-Mas (2015)

Es por ello, que se hace necesario de acuerdo a los resultados del método intervenir dentro de estos niveles de actuación para prevenir y detener la progresión de enfermedades de etiología ocupacional, lo cuales en estudios previos ha quedado evidenciado en la FACE-UC, ámbito del presente estudio.

La oficina vs riesgos laborales: trastornos músculos esqueléticos como enfermedad común

La oficina como escenario de trabajo permanente en el desarrollo intelectual y productivo del ser humano, lleva consigo contradictoriamente riesgos asociados a su calidad de vida, que en algunos casos inciden de forma determinante en su salud. Tanto es así, que hoy en día se evidencia como el trabajador desarrolla patologías inherentes a su puesto de trabajo de forma precoz, a pesar de los avances tecnológicos.

Para Iglesias (2014) las tareas en la oficina son primordialmente de carácter administrativo, apreciándose la falta de movimiento físico, y movimientos repetitivos, por lo que los principales riesgos a los que están expuestos son del tipo ergonómico (p.34); esto aunado como lo expresan Mondelo, Torada, González y Fernández (2002). "al aumento de jornadas laborales por más de ocho horas, que han hecho que el riesgo ergonómico se presente con mayor frecuencia en estos". (p. 13)

Lo referido a los mencionados autores, dan cuenta que las lesiones de tipo musculo esqueléticas se encuentran dentro de las primeras causas de patologías de origen laboral. Es así como, Varela (2006) refiere:

> …las mismas como la segunda causa de ausentismo laboral; entre las más comunes destacan las cervicalgias, las afecciones dorsales y las lesiones lumbares. Uno de los motivos más frecuentes de estos trastornos es la adopción de posturas incorrectas y el excesivo sedentarismo propio del uso de equipos informáticos. Por este motivo, un puesto de trabajo ergonómico es, en la actualidad, imprescindible para crear un entorno laboral saludable. (p.16)

En este orden de ideas, los desórdenes músculo esqueléticos (DME) son la primera causa de consulta en los trabajadores, haciéndose énfasis por parte del equipo de salud de cada organización en su evaluación y seguimiento, no sólo por ser frecuente en su aparición sino también por ser las que presentan el mayor número de incapacidades al igual que largo periodos de rehabilitación. Éstas son definidas por Cerda (2012) como:

> …lesiones inflamatorias, y degenerativas, que afectan a las partes blandas del aparato locomotor, es decir músculos, tendones, ligamentos, nervios y articulaciones, tanto de extremidades superiores y espalda, y en menor frecuencia en miembros inferiores. Dichos desórdenes constituyen una de las principales lesiones que pueden ser originadas o agravadas por el trabajo, y que pueden llegar a causar incapacidad, pero que pueden ser prevenibles, si son controladas oportunamente. (p. 67)

En lo cotidiano del quehacer en las organizaciones poco se valora y se realiza la evaluación ergonómica de los puestos de trabajo, existiendo una cultura que el trabajador se inserta a su entorno laboral sin la debida higiene postural, es decir, no es capacitado para adaptarse a su sitio de trabajo ni su sitio de trabajo a él. La mayor incidencia de presentación de DME según Polo y col. (2006) "se aprecia en sectores donde la utilización de las manos

es intensiva, teniendo como factor preponderante el movimiento repetitivo y la postura corporal estática, como sucede con los trabajadores de oficina". (p. 22)

Estos síntomas en principio, los trabajadores no lo relacionan a su sitio de trabajo, siendo en la mayoría de los casos atribuidos por su cronicidad. En la oficina se aprecia movimientos repetitivos, carga postural, no adecuación antropométrica del trabajador al sitio de trabajo, así como vigilancia y seguimiento de los mismos para detección precoz de patologías de origen ocupacional.

Del mismo modo, una adecuada evaluación anual de los trabajadores desencadena no intervenir en factores modificables de trabajadores como: sedentarismo, obesidad, enfermedades crónicas, entre otras.

Dentro de este orden de ideas, hay que mencionar el origen multifactorial de las enfermedades ocupacionales, entre ellos, los factores psicosociales que en gran parte son desencadenados por jornadas laborales prolongadas, ambiente laboral sumergido en condiciones de stress con poco descanso y desencadenando en el trabajador síndrome de burnout, que agravan aún más patologías musculo esqueléticas pre establecidas.

Importancia de la evaluación ergonómica en sitios de trabajo

El puesto de trabajo, ha tenido una inadecuada concepción desde hace mucho tiempo. El mismo debe basarse en las medidas antropométricas de un individuo promedio, y el cual, pueda modificarse de un individuo a otro. Sin embargo, esa no es la realidad y cada vez son más las complicaciones derivadas de esa no interacción artefacto-operador.

El Ministerio de Trabajo de España (1999) enfatiza:

> …que el análisis ergonómico del puesto de trabajo, ha sido diseñado para servir como una herramienta que permita tener una visión de la situación de trabajo, a fin de diseñar puestos de trabajo y tareas seguras, saludables y productivas, así como, para hacer un seguimiento de las mejoras implantadas en un centro de trabajo o para comparar diferentes puestos de trabajo. (p.3)

De igual manera, el organismo establece:

> La evaluación de un puesto tiene en cuenta el equipo, el mobiliario, y otros instrumentos auxiliares de trabajo, así como su disposición y dimensiones. La disposición del puesto de trabajo depende de la amplitud del área donde se realiza el trabajo y del equipo disponible, por lo tanto, no pueden darse criterios específicos de evaluación para cada posibilidad. La clasificación del espacio de trabajo está en función de que las medidas o disposiciones técnicas permitan una postura de trabajo apropiada y correcta, que no impida realizar movimientos y, en función de la evaluación general de la zona de trabajo. Esta evaluación general se complementa con el análisis de la actividad física, el levantamiento de pesos y los movimientos y posturas de trabajo. (p. 22)

Es por esto, que en Venezuela la reforma de la Ley Orgánica de Prevención, Condiciones y Medio Ambiente de Trabajo (LOPCyMAT, 2005), hace mención sobre condiciones ergonómicas en su artículo 60 y destaca que "El empleador o empleadora deberá adecuar los métodos de trabajo así como las máquinas, herramientas y útiles utilizados en el proceso de trabajo a las características de los trabajadores y trabajadoras".(p.26) En tal sentido, deberá realizar los estudios pertinentes e implantar los cambios requeridos tanto en los puestos de trabajo existentes como al momento de introducir nuevas maquinarias, tecnologías o métodos de organización del trabajo a fin de lograr que la concepción del puesto de trabajo permita el desarrollo de una relación armoniosa entre el trabajador o la trabajadora y su entorno laboral.

En la FaCE-UC, no existe documentación que evidencie la pertinente evaluación de puestos de trabajo, imperando el desconocimiento de la importancia de los factores de riesgos ergonómicos, por lo que, no es asumido por el trabajador y patrono como una condición clínica de consideración, lo que denota claramente poco conocimiento sobre factores, como la necesidad de humanización del trabajo, el mayor provecho técnico articulado con el correcto funcionamiento de los medios en los puestos de trabajo y la influencia de estos factores sobre la productividad. (Melo, 2009 citado por Franco, Segovia 2016)

Abordaje metodológico

La orientación metodológica adoptada fue la cuantitativa, a través de un estudio transversal, nivel de investigación descriptiva. En este sentido, se aplicó el método RULA en el personal y al

puesto de trabajo, el cual se realizó de forma aleatoria y se aplicó el método a 50 trabajadores administrativos de la FaCE-UC sin tomar en cuenta edad, sexo, comorbilidades y/o año de servicio:

Área de Trabajo	Personal
Decanato	5
Consejo de Facultad	6
Dirección de Escuela	6
Dirección de Investigación	6
Administración	7
Biblioteca	20

Fuente: Franco y Segovia (2016)

Resultados

Método RULA Office A

Parte del Cuerpo	N° Trabajadores	Puntuación	%	Final
Brazo	40	+3	80	+3
	6	+2	12	
	2	+1	4	
	2	+4	4	
	6	+2	12	
	2	+1	4	
	2	+4	4	
Antebrazo	45	+2	90	+2
	5	+1	10	
Muñeca	50	+2	100	+2
Fuerza/Carga	50	0	100	
Utilización de Músculos	50	+1	100	+1
Puntuación				**8**

Fuente: Franco y Segovia (2016)

Método RULA Office B

Parte del Cuerpo	N° Trabajadores	Puntuación	%	Final
Cuello	50	+2	100	2
Tronco	35	+2	70	3
	15	+1	30	
Piernas	50	+1	100	1
Fuerza/Carga	50	0	100	
Utilización de Músculos	50	+1	100	1
Puntuación				**7**

Fuente: Franco y Segovia (2016)

Los resultados obtenidos de la aplicación del método anteriormente citado arrojaron riesgo disergonómico con una puntuación en ambos rubros por encima de 7 puntos, lo que se traduce en un alto nivel de riesgo para desarrollo de patologías de origen ocupacional resultados que denotan una modificación ergonómica inmediata tanto del personal como del puesto de trabajo.

Conclusiones y Recomendaciones

En la aplicación del método RULA office se evidencian cifras alarmantes en la evaluación ergonómica del personal administrativo que labora en la FaCE de la UC, esto en concordancia con el estudio previo realizado por Franco y Segovia (2016). Entre los hallazgos más relevantes las posturas y movimientos repetitivos en muñeca, cuello y tronco, esto en sintonía con la sintomatología que estos mismos trabajadores refieren al momento de la aplicación de la encuesta realizada por los autores antes mencionados, resultando esto en un nivel de actuación 4, requiriéndose cambios urgentes tanto al trabajador como al puesto de trabajo tales como:

- Creación de un Comité de Seguridad Laboral y Bioseguridad que permita una evaluación-análisis e investigación ergonómica y que sea promotora de enseñanza y formación para la concientización de todo el personal administrativo.

- Se permita una vigilancia sistemática del personal que garantice una valoración ergonomía correctora - preventiva al personal administrativo que no favorezca el desarrollo de enfermedades ocupacionales precoces e irreversibles de acuerdo al gravo de evidencia encontrado en este estudio. Tomando en cuenta, el estudio realizado por Sémper (2016) donde se aplican por un lapso de cuatro meses medidas ergonómicas al personal administrativo de un Colegio en Quito, como recomendaciones de posturas de acuerdo al estudio realizado, así como cambios ergonómicos en sus sitios de trabajo, esto resultando en una disminución de los síntomas músculo esqueléticos en un 30%, cervicalgias en un 49%, lumbalgias en 36 %, hombros 18% y muñeca 13%.
- Finalmente, elevar los resultados a la máxima instancias competentes en la Universidad para unificar criterios de prevención de riesgos y sus respectivas evaluaciones a todo el personal obrero, administrativo y docente de la misma.

Referencias

Cerda, L. (2012). *Protocolo de Vigilancia para Trabajadores Expuestos a Factores de Riesgo de Trastornos Músculo Esqueléticos de Extremidades Superiores Relacionados con el Trabajo*. Chile: Ministerio de la Salud. Disponible: http://web.minsal.cl/portal/url/item/dbd6275dd3c8a29de040010164011886.pdf

Cruz, A. y Garnica, A. (2001). Principios de Ergonomía (2ª Ed.). Bogotá: Fundación Universidad de Bogotá Jorge Tadeo. Disponible: https://books.google.co.ve/books?id=wLBw3M3c2vYC&prinsec=frontcover#v=onepage&q&f=false

Mondelo, P., Torada, E., González, O. y Fernández, M. (2002). Ergonomía 4. Universitat Politecnica de Catalunya: Iniciativa Digital Politécnica.

Diego-Mas, J. (2015). *Evaluación postural mediante el método RULA*. Ergonautas, Universidad Politécnica de Valencia, Disponible. http://www.ergonautas.upv.es/metodos/rula/rula-ayuda.php

Iglesias, F. (2014). *Ergonomía y Salud en los Entornos de Oficina.* Disponible: http://www.fiso-web.org/imagenes/publicaciones/archivos/2665.pdf

Ley Orgánica de Prevención, condiciones y medio ambiente de trabajo (LOPCYMAT). Gaceta Oficial de la República de Venezuela, 38.236, Julio 26, 2015.

Melo, J. (2009). *Ergonomía Práctica.* Caracas: FUNDACIÓN MAPFRE.

Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales de España. (1999). *Evaluación de las condiciones de trabajo: método del análisis ergonómico del puesto de trabajo*. Barcelona: autor.

Navas, R. y col. (2013). *Evaluación ergonómica de los puestos de trabajo del área administrativa.* Trabajo no publicado. Universidad del Zulia, Facultad de Ingeniería.

Polo, A., y col (2006). *Guía de Atención Integral Basada en la Evidencia para Desórdenes Músculo Esqueléticos (DME) Relacionados con Movimientos Repetitivos de Miembros Superiores (Síndrome de Túnel Carpiano, Epicondilitis y Enfermedad de Quervain (GATI-DME).* Bogotá: Ministerio de protección social. Disponible: http://www.epssura.com/guias/guias_mmss.pdf

Saltos, A. (2011). *Ergonomía en los trabajos de oficina y el desempeño laboral en la Universidad Técnica de Ambato.* Tesis de grado de Universidad Técnica Nacional, Ambato, Ecuador.

Sémper, J. (2016). *Implementación de medidas ergonómicas para prevención y control de lesiones músculo-esqueléticas en personal administrativo del colegio alemán de Quito Ecuador.*Disponible: http://bibdigital.epn.edu.ec/handle/15000/15031.

Varela, M. (2006). *Gestión practica de riesgos laborales.* Revista Fundación Dialnet, 26 (2), 34-40

Villalobos, M. (2015). *Riesgos ergonómicos en los puestos de trabajo de un Supermercado del Estado Carabobo.* 2014 - 2015 Trabajo no publicado. Universidad de Carabobo.

ARTÍCULO

LA VIOLENCIA ESCOLAR EN LA EDUCACIÓN MEDIA GENERAL. UNA VISIÓN FENOMENOLÓGICA EN EL CONTEXTO EDUCATIVO VENEZOLANO

SCHOOL VIOLENCE IN GENERAL MIDDLE EDUCATION. A PHENOMENOLOGICAL VISION IN THE VENEZUELAN EDUCATIONAL CONTEXT

***Evelin Rodríguez**
evederodri@hotmail.com

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

ARTÍCULO

*Profesora Asistente de la Facultad de Ciencias de la Educación, adscrita al Departamento de Ciencias Pedagógicas. Profesora de Seminario de Investigación del Programa de Maestría en Gerencia Avanzada en Educación de la FaCE. Magíster en Gerencia Avanzada en Educación. Candidata a Doctora en Educación, UC.

Recibido: 05 de Marzo de 2015 **Aprobado**: 20 de Mayo de 2015

Resumen

La Violencia Escolar ha sido tema de interés a nivel internacional y nacional, con más presencia en las últimas décadas en el ámbito educativo, donde ha llegado a asumir un espacio importante, por lo perjudicial que ha llegado a ser para quienes han vivido situaciones como víctimas, así como espectadores, en los diferentes roles de la educación. Siendo así, el presente artículo refiere a la violencia en el contexto educativo venezolano, con especial atención en el nivel de Educación Media General, desde la concepción de los docentes y estudiantes, presentando una reflexión que permita comprender la violencia escolar en un ámbito fenomenológico.

Palabras Clave: Violencia escolar, contexto educativo venezolano, fenomenología de la violencia.

Abstract

School Violence has been an issue of international and national interest, with more presence in the last decades in the educational field, where it has come to assume an important space, because of the detriment it has become for those who have lived situations as victims , As well as spectators, in the different roles of education. Thus, this article refers to violence in the Venezuelan educational context, with special attention in the level of General Media Education, from the conception of teachers and students, presenting a reflection that allows to understand school violence in a phenomenological environment.

Keywords: School violence, educational context venezuelan, phenomenology of violence.

Introducción

América Latina ha presentado situaciones de desigualdad y de exclusión social en las últimas décadas, razón por la que la región ha sido de interés a nivel internacional. Diversos estudios destacan que los jóvenes latinoamericanos, y de manera acentuada los de edades comprendidas entre los 15 y los 24 años, constituyen la población que más participa y está expuesta a escenarios de violencia, ya sea como víctimas, agresores o espectadores.

A menudo, la escuela se ve afectada por la violencia y tiene repercusión de modo especial en los diferentes actores educativos y en el ambiente que allí se genera. Esto deteriora las relaciones interpersonales y además tiene un efecto directo sobre el desarrollo socio académico del estudiante, y finalmente sobre la calidad de la educación. El clima violento de la escuela afecta también el desempeño profesional del docente, ya que aumenta sus niveles de preocupación. Ese ambiente influye de alguna manera en como los estudiantes perciben la escuela, y las relaciones que se dan ella, lo que modifica la idea que ellos se hacen del régimen escolar o el deber ser de la escuela, y también modifica sus impresiones sobre sus pares y docentes. Un ambiente escolar inadecuado perjudica de muchas formas las relaciones entre las personas que componen la escuela (profesores - estudiantes, profesores - administración, estudiantes - estudiantes, y estudiantes - administración).

Sin duda, hoy en día, en el ámbito escolar la violencia es uno de los factores que más preocupa. De una u otra forma, la cotidianidad de las escuelas se ven afectadas y alteradas por situaciones de violencia, que en algunos casos, se hace difícil intervenir, ya que las escuelas se han convertido es espacios fértiles para generar este tipo de situaciones. Por ese motivo, es necesario fijar la atención en las instituciones que tienen la capacidad de promover formas de cambio y de transformación, que cuenten con experiencias positivas al respecto. Para ello es imperante comprender la violencia escolar desde la concepción de los docentes y estudiantes, así como los factores que permiten la construcción de esas concepciones acerca de la violencia escolar, destacando el papel de la Educación en los procesos de estas construcciones.

Ahora bien, comprender e interpretar la violencia en las escuelas supone la necesidad de que los docentes reflexionen, indaguen, se asuman como investigadores de la realidad educativa con el objeto de superar construcciones básicas y representaciones teóricas elementales, sobre los

diversos sucesos que acontecen en la escuela y el aula, además estar conscientes del papel que juegan en los mismos, para adentrarse en sus actividades cotidianas, que les permiten en ese territorio complejo y lleno de contradicciones, encontrar propósitos progresivos. Esto sucede a medida que el docente observa el fenómeno, y al mismo tiempo comprende que intervenir estas realidades requiere de un profesorado más comprometido e involucrado con la justicia social y con nuevas perspectivas conceptuales.

El fenómeno de la violencia: una realidad mundial

Actualmente, el mundo y la sociedad están marcados por hechos de violencia, sin embargo decir que hoy en día se viven escenarios violentos en muchos ámbitos no implica que sean situaciones nuevas, ya que la violencia desde tiempos remotos es caracterizada como uno de los aspectos que tiene más presencia en las relaciones entre los seres humanos. Según Domenach (1981) "la violencia es tan vieja como el mundo: cosmogonías, mitologías y leyendas nos la muestran vinculadas a los orígenes" (p. 34). Se puede decir entonces que desde siempre la violencia incorpora un patrón entre las relaciones de las personas y sociedades, que se evidencian en diversas situaciones de la cotidianidad del individuo a través de expresiones de agresión física y verbal, sin dejar de mencionar que no es la única forma en que se relaciona el ser humano, ya que existen patrones de cordialidad, respeto, solidaridad entre otros valores que permiten construir realidades psicológicas y sociales positivas.

Para hablar de violencia se debe primero definir el término; etimológicamente proviene de la raíz latina "vis" que significa fuerza y hace referencia a todos los fenómenos de destrucción, fuerza, coerción, que ocurren en las relaciones, sociedades y naturaleza (Del Barrio, y Otros, 2003). Según la Real Academia, el término proviene del latín *violentĭa*, y es la cualidad de violento o la acción y efecto de violentar o violentarse. Lo violento, por su parte, es aquello que está fuera de su natural estado, situación o modo; que se ejecuta con fuerza, ímpetu o brusquedad; o que se hace contra el gusto o la voluntad de uno mismo. Por su parte, la organización mundial de la salud (2003) amplía el concepto como:

> El uso intencional de la fuerza o el poder físico, de hecho o como amenaza, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones. (p. 5)

En efecto, este tema es complejo y tiene grandes dificultades en el sentido de encontrar explicaciones y conceptos que clarifiquen la amplitud del término, para entender tales dificultades, debe tenerse claro que el vocablo «violencia» posee múltiples significados, ya que a la palabra se le incorpora una gran diversidad de sentidos, conceptos, términos históricos y culturales, que cubren también una definición generalista, y que incluye muchas aristas de estudio, que van desde lo psicológico, social, económico, personal, institucional, familiar, entre otras. Estas son las realidades y las manifestaciones de las distintas y diferentes formas de violencia. Sin embargo ante tal dificultad conceptual existe un punto de consenso básico que consiste en que todo y cualquier acto de agresión física, moral o institucional dirigido contra la integridad de uno o de varios individuos, es considerado como acto de violencia (Abramovay y Rua, 2005).

De hecho, cuando se habla de realidades y distintas manifestaciones de hechos de violencia no se puede dejar de mencionar la que se suscita en las instituciones educativas y que afectan de forma directa al estudiantado y a los profesionales de la docencia, tipificado según la organización mundial de la salud como violencia interpersonal comunitaria que es la que se produce entre personas que no guardan parentesco y que pueden conocerse o no, y sucede por lo general fuera del hogar. Esta tipología de violencia comienza a ser de interés en América Latina desde los años ochenta y denominada `Violencia Escolar´, Olweus (1993) citado por Fernández, considera que

> Es una situación que ha llevado a los organismos internacionales como la UNESCO, UNICEF; profesores, psicólogos e investigadores a una constante preocupación, ya que cada vez son más frecuentes conductas agresivas en los adolescentes, lo que impide el desarrollo normal de la enseñanza y el aprendizaje, pero además frenan las relaciones cordiales de profesores-estudiantes, y entre compañeros de clase (p. 13).

Ahora bien, la investigación sobre violencia escolar en Latinoamérica no es un campo reciente, se apoya en el trabajo previo internacional, y atienden a características particulares de cada país, que son clara evidencia de una realidad latente que se observa diariamente en el contexto educativo y aunque las causas que la originan son distintas, es necesario atenderla como un problema para encontrar las alternativas y estrategias que garanticen dar soluciones a las diferentes consecuencias que se generan de ella.

Según informe publicado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2013), sobre investigación desarrollada entre 2005 y 2009 donde se señala:

> América Latina es la región con más violencia escolar en el mundo, muestra entre sus hallazgos que la agresión más frecuente fue el robo (39,4 por ciento), seguida de la violencia verbal (26,6 por ciento) y la violencia física (en el 16,5 por ciento de los casos). Los autores del estudio examinaron los resultados de 2.969 escuelas, 3.903 salas de clases y 91.223 estudiantes de sexto grado de 16 países latinoamericanos: Argentina, Brasil, Colombia, Costa Rica, Cuba, Chile, Ecuador, El Salvador, Guatemala, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, la República Dominicana y Uruguay (p. 117).

El caso de Guatemala, según el informe estadístico de la violencia (2007),

> …se atraviesa hoy por uno de los momentos más violentos de su historia. En los últimos 7 años la violencia homicida ha aumentado más de 120% pasando de 2,655 homicidios en 1,999 a 5,885 en 2,006.1 Este crecimiento equivale a un aumento mayor al 12% por año desde 1,999 superando ampliamente al crecimiento poblacional que es inferior al 2.6% anual. En 2006 el país presentó una tasa de homicidios por cada cien mil habitantes de 47 y la ciudad de Guatemala llegó a 108. Estas cifras posicionan a Guatemala como uno de los países más violentos del mundo oficialmente en paz, donde los derechos humanos de la población continúan sin ser plenamente respetados. (p. 9)

Así mismo, destaca que en décadas anteriores la violencia estuvo principalmente asociada con las dinámicas del conflicto armado interno y se producían enfrentamientos entre las fuerzas beligerantes y a través de acciones de represión que se llevaban a cabo en contra de la población civil, primariamente del área rural. Sin embargo, la violencia que sufre la sociedad guatemalteca hoy en día, ya no responde a la misma configuración histórica.

Por otra parte en Colombia se han realizado diversos estudios sobre la violencia, el más reciente efectuado en 2006, por la Universidad de los Andes y el DANE (Departamento Administrativo Nacional de Estadística), contratados por la Secretaría de Gobierno de Bogotá, esta investigación cubrió casi mil centros educativos y se entrevistaron más de 82.000 estudiantes, fue el estudio más completo que se realizara sobre el tema en el país, sus resultados fueron alarmantes.

> Uno de cada dos de los estudiantes ha sido robado en su colegio (56%) y uno de cada tres ha sido objeto de golpes y maltrato físico por parte de sus compañeros en las instalaciones del colegio (32%). De éstos últimos, 4.330 dijeron haber requerido atención médica después de la agresión, y 2.58º aseguraron que quien los amenazó, portaba arma. Con respecto a las víctimas, uno de cada dos aceptó haber insultado a un compañero en el año anterior (46%), y uno de cada tres aceptó haber ofendido y golpeado a otro compañero (32%) (De Zubiria 2009, p. 1)

Estos resultados son clara evidencia que en las escuelas bogotanas coexisten niveles considerables de agresión y violencia, lo que permite interpretar que la sociedad colombiana por muchos años ha sufrido de constantes hechos violentos, y éstos jóvenes han crecido en condiciones históricas, políticas y culturales que muestran escenarios que enfrentamientos armados, secuestros, asesinatos, corrupción, narcotráfico por citar algunos, que podrían explicar el perfil psicológico de los jóvenes que endurecidos por la realidad en que viven no conozcan otra forma de relacionarse sino a través de violencia y predisposición a la misma, para no ser parte de las estadísticas de víctimas por este problema.

De acuerdo con esto, sin ánimos de justificar la conducta agresiva de éstos jóvenes es de alguna manera entendible que se vivan escenarios de violencia en las escuelas ya que la juventud por años han sido receptores de información por parte de los medios de comunicación no muy alentadora y cuando crecen en familias donde en su mayoría falta la presencia de un padre o una madre, donde la comunicación familiar es poco o nula, donde los padres permanecen más tiempo en sus lugares de trabajo que en sus hogares porque tienen que doblar la jornada laboral para poder cubrir sus necesidades; son contextos propicios para generar inestabilidad emocional y socio afectiva y que a la vez hacen más permisivos a los responsables de orientar y criar a éstas familias.

Sin embargo, no hay que dejar de lado la responsabilidad que tiene la escuela en la formación de estos jóvenes, pues es la llamada a mediar entre estos conflictos y generar la discusión de temas que los medios de comunicación muestran como “normales” y sin poca importancia pero de gran impacto psicológico.

Todo lo anteriormente expuesto, debe servir para reflexionar como la familia, sociedad y Estado están inmersos y tienen una cuota de responsabilidad en la complejidad de la problemática y en la evolución del fenómeno en los últimos años.

Igualmente, en México la violencia es un factor determinante de la deserción escolar y una causa en muchos casos de muertes infantiles.

> Miles de niños, niñas y adolescentes en México, crecen en un contexto de violencia cotidiana que deja secuelas profundas e incluso termina cada año con la vida de centenares de ellos. Gran parte de esta violencia, que incluye violencia física, sexual, psicológica, discriminación y abandono, permanece oculta y en ocasiones, es aprobada socialmente. (Unicef, 2006)

Al respecto, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación publicó resultados de una investigación denominada *Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias de México, realizada en el 2007,* en la que muestra datos que apuntan a la magnitud del problema de la violencia en las escuelas del país y que reportan sus mismos estudiantes y docentes. Se pretendía con ella explorar el fenómeno y establecer asociaciones entre variables que permitieran dar explicaciones del fenómeno mismo, y promover la reflexión del tema. El estudio abarcó a casi 48 mil alumnos de primaria y a un poco más de 52 mil de secundaria, así como alrededor de 22 mil profesores de primaria y aproximadamente a 6 mil de secundaria, basados en un cuestionario que apuntó a captar información sobre la motivación que tienen algunos alumnos que agreden, los espacios y la forma en que experimentan situaciones de violencia.

Es evidente, que en las escuelas los jóvenes son victimas y victimarios de la violencia, un porcentaje significativo de estudiantes manifestó haber participado en hechos violentos en las instituciones escolares, desde golpes, amenazas, robos y destrucción. Los docentes revelan que estas manifestaciones en los planteles se presentan casi a diario y cada vez son más graves las consecuencias.

De la misma manera en Venezuela se viven situaciones de violencia en muchos contextos, el individuo actualmente se halla en un estado de defensa generado muchas veces por el stress del día a día, por las situaciones familiares, económicas y políticas que se vuelven cada vez menos manejables e impactan directamente en las relaciones interpersonales en las dinámicas sociales.

Según el último informe publicado en 2014 por CECODAP-CISOR con el financiamiento del Consejo, Municipal de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes del Municipio Baruta

(CMDNNA-Baruta), sobre investigación realizada por CISOR en seis establecimientos educativos que funcionan en el municipio, han desarrollado enfoques que problematizan el desempeño de la violencia dentro de la escuela en sus diferentes modalidades (*en*, *de* y *con* la escuela), poniendo atención en el cambio de época (uso de tecnologías e internet) y haciendo un diagnóstico de las consecuencias emocionales en la vida infantil y adolescente.

Entonces, es evidente que la violencia escolar ha llegado a muchos lugares de distintas formas, pero ha afectado a la población de igual manera ya que este tipo de conductas de alguna forma tiene una elevada incidencia, y consecuencias como efectos físicos, psicológicos y sociales que se manifiestan en el individuo en sus diferentes roles (víctima, agresor y espectador), las principales causas que conllevan a este tipo de violencia encontradas en los estudios que se han realizado desde diversas orientaciones han estado vinculadas al papel de la familia, porque es en este núcleo donde se forma la personalidad del individuo, así como también las condiciones económicas y sociales del entorno en que se desenvuelve tienen mucho que ver con este tipo de conductas.

Más aún, la escuela como institución es el lugar donde el educando adquiere además de los conocimientos del currículo, actitudes, emociones y comportamientos. En palabras de Ocampo, Briceño y otros (2010)

> Se debe tener en cuenta que la educación tradicional ha puesto una mayor atención a enseñar conocimientos; de hecho se pone mayor énfasis en el componente cognoscitivo, dejando a un lado la parte socio-afectiva y emocional. Pero, en la actualidad, los colegios se han enfocado en tratar de darle una mayor trascendencia al aspecto socio-afectivo y emocional, para que así el alumno tenga un pleno desarrollo de su personalidad: cognoscitivo, social, afectivo y moral. Esto es de gran ayuda para prevenir situaciones de violencia y psicopatologías que se presentan en la sociedad. (p. 47)

En este sentido, el docente debe tener un perfil centrado en la creatividad que le permita resolver cualquier tipo de situación de violencia presentadas en el aula en forma reflexiva y crítica para analizarlas y solucionarlas en cuanto sea posible. Garantizando la función liberadora del educando que lleva inmersa la educación. Algunos investigadores, señalan que no hay un factor único que cause la violencia, sino modelos complejos ligados, por ejemplo, a la situación familiar, a las condiciones socioeconómicas y al estilo pedagógico de enseñanza. De este modo,

los actos violentos detectados, pueden mejorar notablemente, considerando las relaciones afectivas que intercambia día tras día el docente con el educando y viceversa.

Ahora bien, es importante la reflexión en vista de la evolución del fenómeno de violencia en Venezuela, que se evidencia en situaciones donde los jóvenes en los liceos se ven envueltos en conflictos que los llevan muchas veces a generar violencia. Muchos liceos en este país están marcados por estos hechos, de los cuales dan cuenta diversas investigaciones, los medios de comunicación e inclusive vivencias de tipo personal por parte de la autora. Esta situación genera una sensación de desesperanza en la población, ante la aparente incapacidad de poder convivir en paz.

A través de conversaciones informales con directivos, docentes, padres y representantes y diferentes sectores de participación de la gestión escolar en instituciones, se ha conocido la creciente preocupación por los problemas de violencia o maltrato que se manifiestan en el aula y en las instalaciones; de igual manera, informaciones en los medios de comunicación así como observaciones no intencionales permitieron constatar en las organizaciones escolares situaciones que devienen en fuertes conflictos, y que en muchos de los casos, culminan en manifestaciones de violencia y agresión. Es por ello que el estudio de este fenómeno requiere una mirada diferente de la escuela y el aula como espacios de formación, interacción y construcción social de saberes, pues, en palabras de Gómez Mayorga (2004), los docentes siguen teniendo "una visión miope que no se percata de la complejidad de los espacios en los que se labora". (p.101). Aun cuando es frecuente escuchar a profesores, representantes, padres y diferentes actores educativos que manifiestan su preocupación ante la violencia, da la impresión que es muy poco lo que se hace para detectar, comprender y corregir este tipo de conducta.

Por lo tanto, las diferentes esferas de la sociedad deben mostrar mayor interés en el tema de la violencia escolar, ya que es un fenómeno que existe, perjudica a la gran mayoría de los jóvenes estudiantes, traduciéndose en deserción, fracaso y bajo rendimiento académico. Es necesario que el profesional de la docencia entienda las dinámicas educativas, las investigue y las analice para mejorar las condiciones de intervención o iniciar un proceso de concientización en los diferentes actores educativos y en la sociedad en general, que lleven a mejorar las condiciones de un estudiante que debe transformarse como promotor y generador de paz para contribuir al desarrollo humano.

La Violencia en la escuela en el contexto venezolano

La escuela es un espacio de interacción social donde estudiantes, docentes, padres, representantes, personal administrativo y de ambiente se relacionan de distintas formas, ésta interacción puede ser de gran significancia sobre todo para el estudiante que pasa gran parte de su tiempo en la escuela, en este tiempo, se generan conocimientos y aprendizajes variados. Por ello, la escuela se considera un ámbito de gran relevancia para todas las personas que conviven en ella ya que es aquí donde se entretejen relaciones de amistad, compañerismo, empatía, lealtad, y muchos valores que son determinantes para el desarrollo social del individuo.

Entonces en la escuela deben facilitarse espacios para la comprensión, el debate, el conocimiento, la disertación de múltiples aprendizajes correspondientes a las disciplinas del currículo, sin embargo, la escuela últimamente se ha convertido en un espacio donde se genera la violencia, el maltrato entre iguales por ejemplo, ha llegado a ser una forma de relacionarse y se ha instaurado en éstos espacios, generando preocupación y haciéndose cada vez más del interés de la comunidad nacional e internacional.

En el contexto venezolano, la violencia es vista ahora como un fenómeno que ha tenido gran repercusión en la vida de las instituciones en el nivel de Educación Media General, con importantes consecuencias en sus integrantes y en su entorno social. Desde hace algún tiempo es común ver en la prensa informaciones sobre hechos de violencia en los establecimientos educacionales del país. Sin embargo, el conocimiento y la investigación relacionada con el tema, son insuficientes, más aún en lo que respecta conocer y comprender los significados que los propios actores le atribuyen a los conflictos o a las relaciones que generan violencia, y a las consecuencias que todo ello tiene para las personas involucradas.

Son diversas las investigaciones realizadas sobre Violencia Escolar que dan evidencia de un fenómeno que ha crecido en su incidencia en las últimas décadas, y dan aportes significativos para explicar e interpretar los factores y las dimensiones que intervienen en la problemática. Estas investigaciones muestran una realidad muy similar en diferentes contextos; una familia disgregada que forma un individuo con carencias afectivas, con repercusiones psicológicas y sociales que lo llevan a responder de forma violenta a situaciones que se le presentan en su día a

día, una escuela que no termina de entender su rol dentro de la dinámica educativa y el problema en cuestión, y un docente ausente en la solución.

En primer lugar Arellano (2007), afirma que:

> La función del docente no está modelando el carácter social del educando para formarlo como un ciudadano que practique los valores de convivencia y que ejerza su autonomía con respeto por el otro, incidiendo esto en la generación de una violencia directa, que está presente en las instituciones educativas y en su contexto. Esto lleva a concluir que existe la urgente necesidad de transformar al docente y al alumno, en la búsqueda de una escuela donde éste aprenda desde la interrelación, a resolver las discrepancias a través del diálogo, donde el respeto al disenso sea parte de la cotidianidad, que se tenga como meta aprender a vivir juntos. (p. 42)

La Violencia en las escuelas, puede verse desde dos perspectivas que están estrechamente relacionadas, la violencia directa, que es la que tiene carácter personal, es decir, cara a cara, donde la fuerza física o verbal se expresa como medio para resolver conflictos o diferencias, que se manifiesta de diversas formas: corporal, psicológico o moral, y también puede expresarse contra objetos y ambiente. Y la indirecta o estructural que incorpora al sistema económico – social, y se manifiesta en injusticias sociales, como diferencia en distribución del ingreso, marginalidad, analfabetismo, carencia de servicios médicos, asistenciales, hacinamiento, entre otros.

Entonces, la violencia debe considerarse no sólo como un hecho de agresión física, sino como todo lo que impida el normal desarrollo tanto físico como moral y psíquico del individuo hacia su realización. De allí, se puede decir que la violencia se manifiesta en muchos ámbitos sociales, donde la escuela y el aula por ser espacios donde se presentan relaciones sociales no escapan a esta realidad. Es por ello que en las instituciones educativas se refieren a violencia escolar cuando ocurren una gama de acciones que tienen por objeto producir daño, y que alteran de alguna forma el normal desarrollo de las actividades escolares.

Al respecto, Martínez (2005) considera que "la violencia escolar abarca todo tipo de violencia que afecte a alumnos, profesores, e institución en general, en ocasiones particulares o repetidas con cierta frecuencia" (p.35) Considera también que la violencia escolar es en parte una prolongación de la violencia de la sociedad, de la familia y del contexto general en el que el

individuo se desarrolla. Contempla además agresiones aisladas, organizadas o espontáneas, en las que se busca recíprocamente daño mutuo, actos de vandalismo y otras relaciones negativas que pudieran manifestarse de manera abierta en el entorno escolar.

Manifestaciones de la violencia escolar

En el ámbito educativo se pueden distinguir múltiples manifestaciones de violencia, en atención a este estudio se destacan dos categorías principales; en primer lugar la violencia interpersonal que refiere hechos de violencia entre estudiantes y de estudiantes a docentes, en segundo lugar la que se refiere a situaciones que involucran conductas antisociales, como disrupción, absentismo escolar, o vandalismo.

Violencia entre estudiantes

Es entendida como una forma de violencia interpersonal, que se presenta muchas veces de forma directa y por ende más visibles, otras al contrario se presentan más indirectas lo que dificulta su identificación, algunas con mayor gravedad que otras siendo todas importantes ya que se tratan de formas violencia entre escolares y que tienen efecto directo en el desarrollo de los jóvenes.

Violencia de estudiantes a docentes

En las últimas décadas se han acrecentado las situaciones de violencia hacia los docentes por parte de los estudiantes, y en algunos casos, los padres de los alumnos, la mayoría de estas situaciones responden a faltas de respeto que son consideradas como leves, es el caso de estudiantes que contestan mal o ignoran al docente, pero se ha pasado de agresiones verbales a realidades más violentas y de mayor gravedad como agresiones físicas y amenazas. (Díaz Aguado y Cols 2004, p.32)

Además, existen opiniones de investigadores como Olweus (2004), que señalan, que la mayoría de los estudiantes que agreden a los profesores son los mismos que agreden a sus iguales. Consideran a partir de sus estudios, que los agresores en situaciones de maltrato entre

iguales, tienen una tendencia a la aceptación de la violencia y a recurrir a esta en sus conductas en general. De igual forma Del Rey (2002), aporta desde una investigación realizada en España sobre violencia escolar, que la mayor parte de los alumnos maltratadores de iguales, lo son además de los docentes.

Situaciones de violencia escolar

En el ámbito escolar, se distinguen claramente situaciones de violencia donde cada actor tiene su rol y cada cual se interpreta según la condición de la agresión. Entre las situaciones que más se evidencian en las instituciones se tienen: situación de víctimas, situación de agresores y situación de espectadores. Las víctimas son las que en algún momento sufren de maltrato o agresión física o verbal, donde existen implicaciones personales y sociales que afectan directamente al individuo. Los agresores son quienes agreden a sus pares, muchas veces, las víctimas se convierten en agresores como respuesta a la violencia recibida, en otros casos son agresores por tendencia conductual. Finalmente, la situación de espectadores, que se presentan cuando el individuo conoce de un hecho de violencia pero no participa en él. De este tipo de escenarios hay datos de jóvenes que participan como espectadores, al mismo tiempo, algunos docentes también se encuentran en esta situación, ya que se evidencia que el rol mediador del docente está ausente ante tal problemática.

Otra forma de manifestarse la violencia en nuestro país es a través del discurso que utilizan estudiantes y docentes en su interacción diaria, participando ambos como víctimas y agresores. Actualmente, es común escuchar estudiantes agrediendo verbalmente a sus docentes y viceversa en un escenario de incomprensión e intolerancia.

Conclusiones

Los avances investigativos en materia de violencia escolar aportan insumos epistemológicos importantes ya que a través de estas experiencias se pueden comprender aspectos relevantes que están inmersos en la cotidianidad del docente y del estudiante.

Además, lo que hoy vivimos con respecto a la violencia en nuestro país es una señal de que la cultura sigue un paradigma que puede considerarse equivocado, se observan escenarios que no

dan espacio para situaciones positivas sino para violentarse unos con otros, intolerancia, irrespeto, desidia, inconformidad, entre otras cosas, que son campo fértil para desencadenar violencia. Nuestros jóvenes viven en espacios que carecen de valores, situación que se viene acrecentando con los años, y que hace cada vez más acentuado el problema de violencia, sobre todo en los institutos de educación, y los avances para atender tales situaciones son lentos, en comparación con la evolución del fenómeno, donde los diferentes actores educativos son pieza clave en la resolución de los conflictos.

Para que los profesores asuman su papel protagónico y transformacional de la sociedad, es necesario que se comprometan con la escuela en este debate, con la finalidad de redefinir la naturaleza de la violencia en estos espacios, a través de aportes teóricos que al mismo tiempo, proporcionen fundamentos para un punto de vista alternativo sobre el trabajo de los profesores ante la problemática. En pocas palabras, hay que reconocer que la actual crisis educativa tiene mucho que ver con el rol de los profesores en todos los niveles de la educación, y en las estrategias que se aplican para el seguimiento de situaciones que requieren especial atención, y que además, se hace necesario que los docentes en sus diferentes roles se organicen, busquen alternativas de apoyo y actúen en función de atender las problemáticas que se presentan. Además, para intervenir la violencia en las escuelas, existen algunos obstáculos que vencer o traspasar, que son, no sólo la pérdida creciente de poder entre los profesores en lo que se refiere a las condiciones básicas de su trabajo, sino también, lograr una percepción pública cambiante de su papel como profesionales de la reflexión.

Finalmente, se hace necesario un docente formado para afrontar las vicisitudes que puedan presentarse en su día a día, que esté convencido que es parte de la solución y no del problema y que el mismo amerita de la vista atenta de todos los involucrados para hacer frente y encontrar puntos de reflexión y acción ante el fenómeno, se necesita además de academia, sentido de pertenencia, compromiso social, ética y sobre todo amor por lo que se hace.

Referencias

Abramovay, M. y Rua, M. (2005). *Violencia en la Escuela. UNESCO*. Secretaría de Estado de los derechos humanos del Ministerio de Justicia, Banco Mundial, Fundación Ford. Brasilia.

Arellano, N. (2007). *La violencia escolar y la prevención del conflicto*. Revista Orbis, Ciencias Humanas, Año 3, N°7.

Del Barrio, C., Martín, E., Almeida, A. y Barrios, A. (2003). *Del maltrato y otros conceptos relacionados con la agresión entre escolares, y su estudio psicológico.* Infancia y Aprendizaje, 26, (1), 9-24.

Del Rey, R. (2002). *La formación del profesorado como respuesta a la violencia escolar*. La propuesta del modelo Sevilla Anti-violencia escolar (SAVE) Revista Interuniversitaria de formación del profesorado.

De Zubiria, J (2009). *La violencia en los colegios de Bogotá.* http://www.institutomerani.edu.co/publicaciones/articulos/2009/La_violencia_en_los_colegios_de_Bogot%C3%A1.pdf. Consultado 15/04/2015

Díaz Aguado y Cols (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia. La violencia entre iguales en la escuela y el ocio.* Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. INJUVE, España Tomo II.

Domenach, J. (1981). *La Violencia y sus causas.* Editorial de la UNESCO, París.

Gómez Mayorga, C. (2004). *La disciplina desde una perspectiva organizativa y simbólica: mirar desde otro lado.* Candidus Editores. Año 4 No. 30. Venezuela.

CECODAP / CISOR (2014). *Significados de la violencia escolar*. Municipio Baruta. Caracas – Venezuela.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2008). *Violencia escolar en México y en otros países: comparaciones a partir de los resultados del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.* RMIE vol.13 no.39 México.

Martínez, O. (2005). *Conflictividad escolar y fomento de la convivencia.* Revista Iberoamericana de Educación. México.

Ocampo, M., Briceño, S., Hernández M. y Olano M. (2010) *Estrategias para mejorar la convivencia en el colegio Cristóbal Colón, Instituto Educativo Distrital*. Universidad El Bosque. Cuadernos hispanoamericanos de psicología, Vol. 10 No. 2, 46-6. Colombia.

Organización de las Naciones Unidas (2013). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015*. Producción editorial: Ediciones del Imbunche.

Organización Mundial de la Salud (2003). *El* Informe mundial sobre la violencia y la salud. Publicación Científica y Técnica No. 588 Organización Panamericana de la Salud, Oficina Sanitaria Panamericana, Oficina Regional de la Organización Mundial de la Salud E.U.A.

Olweus, D. (2004). *Conductas de acoso y amenazas entre adolescentes.* Madrid.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2007). Informe estadístico de la violencia en Guatemala– Guatemala.

UNICEF (2006). *La violencia contra niños, niñas y adolescentes. Informe de América Latina en el marco del Estudio Mundial de Naciones Unidas 2006.* http://www.unicef.org/lac/Estudio_violencia(1).pdf. Consultado 20/10/2015.

EL APRENDIZAJE DIALÓGICO EN LA INTERACCIÓN SOCIO-EDUCATIVA: ESPACIO VITAL EN LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS

DIALOGIC LEARNING IN THE SOCIO-EDUCATIONAL INTERACTION: A VITAL SPACE FOR KNOWLEDGE PRODUCTION

***Carmen Del Valle Rodríguez Flores**
carmendelvalle14@hotmail.com

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

ARTÍCULO

*Licenciada en Educación, Mención Orientación. U.C. Magister en Orientación de la Conducta. C.I.P.P.S.V. Doctoranda en Innovaciones Educativas. UNEFA. Docente en Planificación de los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje en la Facultad de Ciencias de Educación de la Universidad de Carabobo. Directora general de la ONG Cedeso. Profesora de Educación Inicial, laboró como Coordinadora Municipal de Atención Educativa no Convencional. Municipio Tinaquillo-Cojedes.

Recibido: 11 de Febrero de 2015 **Aprobado**: 12 de Mayo de 2015

Resumen

En el proceso de enseñanza y aprendizaje convergen una serie de teorías que se constituyen indispensables en el proceso del hecho educativo y que guían y orientan el proceso de construcción de conocimientos. Desde las diferentes teorías de enseñanza y aprendizaje el docente modela su acción y a su vez diseña las diversas estrategias que guiarán su praxis. Los modelos educativos dictan los elementos que estructuran una planificación, sin embargo más allá del modelo de enseñanza que el educador siga, todos en cualquier nivel y área educativa mediamos el aprendizaje con el lenguaje y a así con el diálogo en el aula o ambiente que pueda ser un espacio vital, sea este, el hogar, la institución, las áreas sociales y comunitarias donde haga vida el estudiante. El objetivo de este trabajo es explorar el aprendizaje dialógico como fuente para producir y construir conocimientos en los diferentes espacios de interacción.

Palabras Clave: Aprendizaje, dialógico, espacio, interacción, conocimientos

Abstract

In the process of teaching and learning converge a series of theories that are indispensable in the process of educational fact and guide and guide the process of building knowledge. From the different theories of teaching and learning the teacher models his action and in turn designs the various strategies that will guide his praxis. Educational models dictate the elements that structure a planning, however beyond the model of education that the educator follows, all at any level and area of education we measure learning with language and thus with the dialogue in the classroom or environment that can be A living space, be it the home, the institution, the social and community areas where the student lives. The objective of this work is to explore dialogic learning as a source to produce and build knowledge in the different spaces of interaction.

Keywords: Learning, dialogical, space, interaction, knowledge

Introducción

El diálogo es una condición natural, más desarrollada y superior que tenemos los humanos para comunicarnos, podemos decir que es la acción que se da entre dos o más personas y que genera el intercambio de ideas, expresiones, palabras y manera de ver las cosas con respecto a otros. A través del diálogo podemos relacionarnos, socializar y comunicarnos. A nuestro entender dialogar es establecer relaciones con los otros e intercambiar puntos de vista, llegar acuerdos, dar opiniones e ideas sin sentirse amenazado o intimidado ante los planteamientos emitidos, se debe dar en un ambiente de confianza y hace posible superar de manera consensuada los diferentes desencuentros que en un espacio de discusión se pudiesen entablar.

Constantemente estamos en encuentro con otros, en ese cara a cara, se dan aprendizajes que pueden llegar a ser significativos y con sentido si lo establecemos como un espacio vital de conocimientos, en la cotidianidad, en la escolaridad y en los espacios comunitarios podemos propiciar desde el dialogo y el lenguaje aprendizajes diversos. En los encuentros didácticos y cotidianos, podemos generar momentos pedagógicos que conlleven a la adquisición de nuevas formas de ver los fenómenos, siempre y cuando, establezcamos como estrategia la interacción, el lenguaje y el diálogo como mecanismo para descubrir nuevos conocimientos, aprender desde la dialogicidad nos lleva a entender y a comprender que los individuos tenemos todos un conocimiento y que se devela en el intercambio con el otro. \

Desde el aprendizaje dialógico, hacemos un proceso de alteridad, el otro aunque diferente, posee un conocimiento, y es desde ese compartir y esa interrelación que se construyen nuevos conocimientos y donde cada sujeto aporta para que eso sea posible.

En este ensayo se explorará el aprendizaje dialógico, la dialogicidad y la posibilidad que la misma nos ofrece para construir los conocimientos en los espacios vitales donde el individuó hace presencia y obtener aprendizajes con la riqueza histórica que cada uno aporta desde su vivencia cotidiana y escolar.

Lo dialógico en el aprendizaje

De allí, ¿qué es lo dialógico en el proceso comunicativo?, es la acción del diálogo reflexivo, es más que la interacción entre dos o más personas, mediadas por el lenguaje, es el encuentro e intercambio de saberes, ideas, conocimientos, posiciones, y todo aquello que es capaz el individuo de expresar en el compartir con el otro, o con los otros, desde aquí el proceso natural de comunicación, siempre existirá la comunicación, aún en el silencio hay comunicación. En este caso, según Berlo (1997), "la comunicación debe ser sencilla, coherente y dirigida a un solo objetivo provocando una determinada conducta. No se debe divagar o establecer la comunicación ambiguamente; debe hacerse en forma tal que seamos entendidos" (p.67). De allí que lo dialógico es la interacción clara, intencionada, bidireccional y que lleve a la comprensión recíproca que se da en el proceso comunicativo.

Desde estos elementos nos damos cuenta de la importancia de la dialogicidad en el proceso educativo y las implicaciones en el aprendizaje, en el campo educativo y como una forma de obtener conocimientos desde los diferentes espacios vitales donde el ser humano se desenvuelve, donde hace vida social.

Entonces, ¿porque es importante el diálogo para la obtención de aprendizajes?, para Freire (1970), el diálogo es constitutivo de la misma persona humana y el diálogo con el otro es el que permite insertarse en la historia de la humanidad. Desde que el ser humano nace, se involucra en los espacios que le darán sus primeros conocimientos y que le abrirán un camino para la obtención de los futuros aprendizajes, en ese proceso de sociabilización e interacción se

hace posible la adquisición de conocimientos, habilidades y destrezas en cada una de sus áreas de desarrollo para su desenvolvimiento cotidiano.

Es por ello, que en esa interacción el diálogo cobra sentido, es en ese proceso con los otros donde el lenguaje se hace vida y aprendizaje, en ese proceso nos apropiamos de los diferentes conocimientos, es un compartir de saberes, ese fluir que se da mediante el lenguaje posibilita el aprendizaje dialógico.

En este sentido, Freire (1970), en su teoría de la acción dialógica, establece que la naturaleza del ser humano, es de por si dialógica, y cree que la comunicación tiene un rol principal en nuestra vida:

> Estamos continuamente dialogando con otros y es en este proceso de ida y vuelta es donde se genera un nuevo conocimiento construido en la interacción, el dialogo es una reivindicación a favor de la opción democrática de los educandos, a fin de promover un aprendizaje libre y crítico, los educadores deben crear las condiciones para el diálogo que a su vez provoque la curiosidad y la búsqueda del conocimiento, el aprendizaje dialógico entonces, es el resultado del diálogo igualitario, en otras palabras, es la consecuencia de un diálogo en que diferentes personas dan argumentos basados en la validez y no en el poder. (p.88)

Es decir, estudiantes y educadores compartes espacios de aprendizajes vitales donde en igualdad de condiciones generan conocimientos respetando su cultura, sus experiencias, su historia y todo aquello que los puede hacer diferentes, pero en el proceso, esas diferencias hacen el espacio enriquecido y lleno de gozo para la construcción de saberes. Según el Freire (1970: p.90), el objetivo de la acción dialógica es intercambiar conocimientos, interactuando con los otros y con el mundo, en su teoría de la acción dialógica el distingue algunas acciones dialógicas, estas son las que promueven entendimiento, la creación cultural y la liberación y también distingue aquellas que no son dialógicas, que son aquellas que niegan el diálogo, distorsionan la comunicación y reproducen el poder.

El diálogo entre iguales, sin argumentos de autoridad, es parte constitutiva de la persona humana y es el instrumento básico de la educación. El diálogo transforma las dos partes del proceso de enseñanza y aprendizaje y en él no hay nadie superior al otro, los dos son transformados. El educador ya no es solo el que educa sino aquel que, en tanto educa es educado

a través del diálogo con el educando. Así ambos, se transforman en sujetos del proceso que crecen juntos y en el cual los argumentos de autoridad ya ni rigen. (Freire, 1970: p.90)

En relación al párrafo anterior, surgen algunas interrogantes sobre la postura de algunos educadores dentro de nuestro sistema educativo, esto porque aunque contamos con un currículo que posee una estructura filosófica y pedagógica basada en el constructivismo socio cultural y en el humanismo como base del conocimiento, vemos como una gran mayoría de educadores no dan apertura a esas acciones dialógicas a las que hace referencia el autor como método de aprendizaje en el aula. Es por ello que nos preguntamos, ¿a qué le temen los educadores con respecto a generar el diálogo en el aula? ¿Están los educadores preparados para generar espacios de diálogos entre los estudiantes? ¿Creen que en espacios de aprendizajes dialógicos pierden el poder que les da el ser docentes? ¿Nuestros docentes conocen las teorías y modelos de enseñanza que se basan lo dialógico?

La Educación a través del diálogo es lo contrario a la educación tradicional, está, hace del educando objeto poco participes en el proceso y dependientes de los conocimientos del educador que actúa, prescribe, escoge o piensa por lo demás. Es importante que nuestros docentes de los diferentes niveles de nuestro sistema educativo hagan conciencia de la praxis educativa que propician en sus aulas, el aprendizaje dialógico se puede dar en cualquier situación del ámbito educativo y conlleva un importante potencial de transformación individual y colectiva.

Según el Currículo del Sistema Educativo Venezolano (CNB, 2007), se busca la formación de un individuo crítico, emancipado y que participe activamente en la construcción de una mejor sociedad, en ambientes no dialógicos, unidireccionales y directivos no es posible la generación de procesos que se extrapolen a la sociedad, ya que los contenidos y saberes se limitan a la repetición y a los aprendizajes memorísticos. En cambio en ambientes dialógicos, reflexivos y donde todos tengan la oportunidad de construir conocimientos verbalizando tantos los previos como los nuevos saberes, se generan espacios de discusión y reflexión compartida, y es allí donde entra la riqueza del aprendizaje socializado y compartido.

Con respecto a esto, Freire (1979), ofrece un aporte teórico desde lo pedagógico, en lo que se refiere al aprendizaje dialógico, y muchas veces se ha entendido dicho diálogo como

exclusivo del profesorado y alumnado dentro de la clase, pero el diálogo que nos propone Freire incluye a toda la comunidad (familia, alumnado, voluntariado) porque se considera que todas las personas del entorno del estudiantado influyen en el aprendizaje y, por tanto, deben planificarlo conjuntamente. En este caso, la perspectiva dialógica es tanto un concepto teórico como una posición metodológica, cuando a través del diálogo dudamos de cuestiones que hasta ese momento considerábamos válidas, entre otros casos, cuando utilizamos procesos dialógicos para comprender las interpretaciones de otros y buscar argumentos para refutar, afirmar o replantear la situación.

Es por ello, que el proceso de diálogo no queda recluido a las cuatro paredes del salón, sino que abarca al conjunto de la comunidad que enseña y aprende incluyendo padres, madres, otros familiares, voluntariado, otros y otras profesionales, además del alumnado y del profesorado. Para el autor precitado, la dialogicidad es una condición indispensable para el conocimiento. El dialogo es el medio para organizar los conocimientos, la reflexión crítica y la aspiración e inquietud por aprehender los razonamientos que median entre los actores, y estos aspectos son los elementos que constituyen fundamentalmente la curiosidad que promueve la construcción del conocimiento, y por ende el nuevo aprendizaje que formará parte del individuo a partir de ese espacio dialógico.

Por otra parte, uno de los enfoques del aprendizaje que plantea mejorar las condiciones de vida y favorecer a los de menos recursos económicos es el aprendizaje dialógico, parte de la base de que las capacidades de selección y procesamiento de la información se desarrollan mejor en un diálogo que genera reflexión. Todas las personas que interactúan con estudiantes, influyen en su aprendizaje y tienen capacidad para optimizar esa influencia y una de las formas de concretarlo en el aula son con grupos interactivos.

En este sentido es aquí donde el enfoque humanista-constructivista en educación hace énfasis y deja a un lado el modelo conductista y academicista para impartir conocimientos y aprendizajes, buscando en la praxis educativa el trabajo colectivo, socializado y cooperativo. En este momento, estamos brindando la posibilidad de la interacción dialógica y del aporte que cada estudiante pueda brindar desde su conocimiento cotidiano, previo y significativo al enriquecimiento de esos contenidos y a ese proceso de aprendizaje que surja.

En referencia a esto, Vygotsky (1995), considera el diálogo como base para la construcción del conocimiento desde su enfoque del constructivismo social el énfasis en la influencia que tienen los contextos sociales y culturales en el conocimiento y apoya un modelo de descubrimiento de aprendizaje, la misma tiene una interpretación básica y es que solo en un contexto social se logra el aprendizaje. Según esto, el intercambio social genera representaciones intrapsicologicas, para el constructivismo social, lo que pasa por la mente del individuo es fundamentalmente un reflejo de lo que pasa durante la interacción social, por ello cuando las personas aprender a interrelacionarse aprenden a la vez a participar, es decir en la interacción se genera un proceso de participación, y esa participación es mediada por el dialogo existente.

Para la construcción de estos conocimientos desde la interacción social, el leguaje es el medio que interviene y genera el mismo, al respecto Vygotsky (1995) señala que:

> Todas las funciones psíquicas superiores son funciones mediatizadas, y los signos los medios los medios básicos los medios básicos utilizados para dominarlos y dirigirlos. El signo mediatizador está incorporado a su estructura como una parte indispensable verdaderamente central del problema en su totalidad. En la formación del concepto ese signo es la palabra. (p.46)

Los seres humanos en la construcción de conocimientos entonces son mediados por la palabra, de allí que es una de las vías fundamentales para la obtención de saberes y experiencias que les serán significativas. Al respecto Vygotsky (1995) expresa:

> La formación del concepto es el resultado de una actividad compleja en la cual intervienen las funciones intelectuales básicas. El proceso sin embargo no puede ser reducido a la asociación, la atención, la imaginación, la inferencia o las tendencias determinantes. Todas son indispensables, pero al mismo tiempo insuficientes sin el uso del signo o la palabra como medio a través del cual dirigimos nuestras operaciones mentales. De allí, controlamos su curso y las canalizamos hacia la solución de la tarea con la cual nos enfrentamos. (p.48)

En este sentido, el lenguaje es la herramienta cultural de aprendizaje por excelencia, es por ello que, ese proceso de aprendizaje se da a través del lenguaje, ese es el medio por el que el individuo aprende. Según la teoría antes mencionada los mecanismos de influencia educativa y la dimensión de lo social juega un papel imprescindible para el proceso de enseñanza y

aprendizaje.

Entonces, según lo antes expuesto, en la interacción del que aprende y el que enseña se produce a través del lenguaje y a su vez a obtener conocimientos, en este caso, verbalizar los pensamientos lleva a reorganizar las ideas y por lo tanto facilita el desarrollo. Vygotsky (1995), consideraba como proceso clave el cambio permanente entre fases de interiorización de lo que se encuentra en el entorno físico y social, o sea, representar sus experimentaciones internamente en estructuras cognitivas simultáneas y fases de exteriorización de las construcciones grabadas por medio de la lengua, es decir, en procesos lingüísticos secuenciales.

En ese mismo orden, esto se refiere a que los estudiantes cada vez que incorporan nuevos conocimientos hacen un proceso gradual y de intercambio, es decir en esa interrelación con sus compañeros y compañeras se da un proceso de ajuste a nuevas estructuras de conocimientos, vinculan sus aprendizajes previos con los nuevos y surge una nueva interpretación y esto se da a través de la interacción dialógica.

Por otro lado también plantea, Vygotsky (1995),

> La educación intercultural será real en la medida en que se potencie la participación de personas de las distintas culturas a través de un diálogo igualitario; abordar los cambios sociales (familias, vida laboral, otros.) y crear un clima de altas expectativas para el alumnado, profesorado, familias y comunidad. Es necesario superar los planteamientos compensatorios pasando a posturas enriquecedoras tanto del currículo escolar como del entorno. Hay que hacer planteamientos de máximos en lugar de mínimos y poner todos los medios para alcanzarlos; la escuela es un agente dinamizador y transformador del entorno para enriquecerlo; el aprendizaje es el centro de la participación, de la colaboración, del diálogo. Todo lo que se plantee debe servir para mejorar el aprendizaje. Debe propiciarse un entorno estimulante del aprendizaje tanto en el aula como fuera del centro con actividades variadas y enriquecedoras. (p.132)

Tal como podemos darnos cuenta, existen elementos coincidentes entre Freire y Vygotsky, ambos plantean que todos los espacios donde desenvuelva el estudiante son espacios vitales que producen conocimientos; estos pueden ser, el aula, el hogar, la comunidad y todo entorno donde el individuo comparta, y que el aprendizaje es el centro de la participación, pero lo más importante es que el diálogo y el lenguaje son los mediadores que hacen posible que ese

aprendizaje sea efectivo y significativo.

De igual manera, hacen hincapié en que los espacios que se generen deber ser ricos en estrategias y acciones que propicien ese intercambio de saberes, de allí la gran responsabilidad del educador de generar dichos espacios de aprendizajes que permitan en los aprendices construir conocimientos que puedan ser aplicador para la transformación individual y colectiva.

Por esto, en los diferentes contextos los aprendizajes, para que exista un verdadero diálogo todos los participantes deben aportar, apoyar y construir de manera colectiva y cooperativa, esa participación pasa de la presencia física de los actores sociales y educativos al involucramiento voluntario y activo en diferentes formas que puedan ser visibles a través de las acciones y actividades compartidas. Un proceso dialógico genera conocimientos, actitudes y aptitudes, desde esa participación comprometida y basada en los valores se propician los verdaderos cambios sociales.

Es por ello que el Aprendizaje Dialógico por ser profundamente humanista es la posibilidad real que los espacios vitales de aprendizaje se conviertan en entornos donde se practiquen los valores universales como la solidaridad, el compromiso, el respeto, el cooperativismo, se fomente la aceptación de las diferencias, se generen las capacidades para comprender los procesos y la confianza de que actuando colectivamente se logran los objetivos y las transformaciones tanto individuales como sociales, el aprendizaje dialógico es pues un acto de solidaridad en el compartir del proceso educativo, que se amplía al entorno social y cultural y así se convierte en educación para la solidaridad.

Por otra parte, para establecer el diálogo e interacción con los otros, el medio por excelencia que se establece como puente es la palabra, es el instrumento capaz de posibilitar los encuentros y también los desencuentros entre los participantes de cualquier proceso, en la práctica educativa es uno de los instrumentos que transcienden a cualquier otro recurso, al respecto, Lapeña (2012), señala:

> La palabra es el instrumento más importante que tenemos a disposición para hacer que nuestra vida y las de las demás personas que nos rodean sea satisfactoria, para ello debemos conocer como un emisor debe emitir un mensaje a su receptor, para que este lo comprenda y se consiga un resultado esperado. (p.47)

Para llegar entonces a la comprensión de la realidad a través del diálogo como medio de aprendizaje, hay que tener en cuenta al medio universal de comunicación y encuentro, este es la palabra, en este sentido Gadamer (2005: p.203), señala la trascendencia de la palabra y el diálogo como forma de interpretar y dar sentido al mundo de vida de los sujetos, su teoría interpretativa hace énfasis en la fusión de horizontes en el encuentro intersubjetivo. De allí lo importante tener en cuenta al elemento epistémico del mismo, en este sentido, Barbera e Inciarte (2012) plantean lo siguiente:

> Para llegar a la comprensión, Gadamer plantea la estructura esencial de la Hermenéutica en tres aspectos del saber: i.) el diálogo es el lugar de la verdad, del acontecer o emerger de la cosa misma, ii.). En él es la cosa misma la que se erige en el sujeto verdadero y; iii.), en el diálogo los interlocutores participan en el acontecer de verdad que se despliega en un proceso infinito (….) se basa en la palabra diciente, esta no consiste en una simple construcción fónica sino que en el decir, dice algo y lo dicho está ahí presente. En este sentido, la palabra es diciente, en la que los análisis del leguaje están pensados fenomenológicamente; Descubrir y comprender significados a partir de tres momentos que orientan el caminar Gadameriano: La comprensión, la interpretación y la aplicación. (p. 203)

Tal como se evidencia, el sentido del diálogo va más allá del intercambio de saberes e interacción intersubjetiva, con el diálogo se origina un conocimiento que pone de manifiesto el ser y la esencia del que habla y del que escucha, En este proceso dialectico se funden ideas, creencias, saberes y todo lo que cada individuo a acumulado en su experiencia e historia de vida. Desde esta perspectiva vemos como desde el dialogo o la acción dialógica nos vinculamos e interrelacionamos y damos parte de nosotros mismos a los demás, En este sentido el aprendizaje se hace presente en los espacios vitales. Cada uno aporta e interpreta en ese intercambio y posteriormente lo aplica o lo hace suyo según sea la calidad de ese encuentro.

Por todo lo expuesto vemos como estos teóricos plantean que el diálogo en los espacios vitales de aprendizaje contribuyen a la obtención de conocimientos, ellos promulgan un principio básico, y está referido que es la interacción y el diálogo en igualdad de condiciones que el ser humano construye su conocimiento, es con los otros, en el espacio de intercambio colectivo donde los estudiantes generan y obtienen conocimiento, es un proceso reciproco donde cada participante toma del otro elementos que enriquecen su estructura de aprendizajes, esa base teórica debemos llevarla a nuestras aulas, visibilizar estos argumentos desde la práctica diaria.

En la medida que los participantes del proceso de enseñanza y aprendizaje cuestionemos la realidad y revisemos en conjunto nuestras posibilidades estaremos construyendo conocimientos y brindando posibilidades de transformación desde el saber popular y cotidiano.

Con respecto a eso, el diálogo es igualitario en esa cotidianidad cuando se valoran las aportaciones de cada participante en función a los argumentos que expone, el diálogo es un instrumento de aprendizaje, el diálogo como un intercambio de análisis y razones es fundamental para el avance del conocimiento y de la curiosidad por el mismo, en este sentido, el aprendizaje dialógico posee un contenido transformador, ya que la educación es una forma de transformar el mundo, el sentido transformador que se aspira es aquel que en coherencia con los principios del aprendizaje dialógico transforma la realidad en lugar de adaptarse a ella.

El Diálogo como método en el aprendizaje en el espacio vital

Ahora bien, ¿cómo entendemos dialogar como método?, para este análisis, vamos a revisar los aportes de Bajtin, citado por Fernández (2007.p.48), este hace referencia a lo que se llama la imaginación dialógica, la cual argumenta que existe la necesidad de crear significados en una forma dialógica con otras personas, el concepto de dialogismo establece la relación entre lenguaje, interacción y transformación social. Este señala que el individuo no existe fuera del diálogo, es el concepto de diálogo en sí mismo, el que establece la existencia del otro, consideramos entonces que es en las relaciones que se establece el conocimiento y el crecimiento del individuo, es decir conozco, aprendo y construyo conocimientos por los otros, por los que me rodean, enfatiza que los conocimientos se generan en el compartir e interacción social con los otros, en la reflexión conjunta.

Es en la cooperación y en lo colectivo que obtenemos los conocimientos que posteriormente vamos a compartir. Al respecto, Fernández (2007) expresa; “la experiencia discursiva de cada persona se hace posible porque….se constituye en razón de una asimilación de los enunciados de los otros. A este proceso Bajtin lo considera como asimilación creativa de palabras ajenas de diferentes grados de alteridad” (p.50), de aquí se desprende entonces, la necesidad del otro, es en nuestro interactuar cotidiano donde esa comunicación de ida y vuelta donde se construye el aprendizaje.

Es decir, tomamos de cada uno de nuestros pares, su historia, sus conocimientos, y experiencias, es en ese compartir, en ese proceso de intercambio comunicacional donde se establecen los aprendizajes.

Por lo expuesto en el párrafo anterior, es aquí donde como docentes debemos crear espacios ricos en interacciones dialogadas y compartidas, al expresarse los participantes se están generando en sus estructuras mentales procesos que les lleva a nuevos conocimientos, se construye y de deconstruyen significados, es un darse cuenta de lo que tenía como conocimiento y de lo que puede ser en el intercambio con otras formas de pensar.

Por otra parte, Morales (2008), plantea; "la palabra no tiene sentido en soledad, nombrar para un yo sin el tú no tiene sentido, por ello el yo se realiza en el tú mediante el lenguaje y la palabra se convierte en encuentro" (p.68), este planteamiento reivindica el proceso de interacción que se da por condición comunicativa entre las personas, es decir siempre vamos a necesitar de otros para que se dé el verdadero diálogo, el verdadero aprendizaje compartido.

Morales (2008), también señala" Es interesante desarrollar el lenguaje como…. encuentro y no como soledad,…. se ha utilizado el lenguaje como imposición y referente de dominación ….yo hablo y ustedes escuchan porque son cosas y la realidad es mi yo quién la fundamenta."(p.80). En nuestro campo educativo se evidencia esta forma actuar en muchos casos y es aquí donde el conocimiento es limitado y no constructivo. Bajo este esquema anteriormente señalado, el conocimiento que se produce es impuesto, no se propicia el espacio de aprendizaje, ni es reconocido el otro.

En ese mismo orden, otro importante teórico en el análisis sobre el aprendizaje mediado por el diálogo es Habermas (1987), este plantea el concepto de acción comunicativa, y la misma se refiere a la interacción de al menos dos sujetos capaces de lenguaje y de acción que entablan una relación interpersonal, al respecto señala:

> La teoría de la acción comunicativa comprende una concepción del conocimiento, de la racionalidad, una teoría del lenguaje, de la sociedad, entre otros aspectos, y en su definición destaca elementos que van más allá: el aspecto teleológico de realización de fines o de ejecución de un plan de acción y el aspecto comunicativo de interpretación de la situación y de obtención de un acuerdo. (p 90)

Tal como podemos ver, esta teoría nos plantea el diálogo como encuentro, como medio de acuerdos consensuados para situaciones que van desde la opinión a la realización de fines y ejecución de proyectos compartidos. En la acción comunicativa los participantes persiguen de común acuerdo sus respectivos planes de acción, sobre la base de una definición común de la situación. Si extrapolamos esto a nuestra realidad educativa, lo podemos aplicar en lo que comúnmente se hace cuando hacemos la construcción de los proyectos en nuestras escuelas, allí en ese proceso dialógico se establecen los acuerdos y se definen las estrategias a seguir para el éxito de los mismos. Es también en ese intercambio donde cada participante aporta ideas y da su opinión para buscar soluciones a las diferentes problemáticas que se determinan en el diagnóstico.

Es en ese ejercicio de ciudadanía donde a través del dialogo y del intercambio se logra la construcción de significados que a posteriori se va a materializar en un aprendizaje compartido y en la aplicación del mismo. El autor antes mencionado también demuestra en su teoría comunicativa que todas las personas son capaces de comunicarse y de generar acciones. Todas las personas poseemos capacidades comunicativas, entendidas como aquellas que nos permiten comunicarnos y actuar en nuestro entorno, y de esta manera dar los diferentes aportes necesarios para superar las dificultades y transformar la realidad de manera efectiva.

Habermas (1987), también hace énfasis en que la acción comunicativa, todos los actos comunicativos son fuente de influencia en el comportamiento del individuo, en este sentido señala:

> En cuanto los actos comunicativos cobran la forma del habla gramatical, la estructura simbólica penetra todo los componentes de la interacción: lo mismo la aprehensión cognitivo-instrumental de la realidad que el mecanismo de control que armoniza el comportamiento de todos los participantes en la interacción así como también los actores con sus disposiciones corportamentales, quedan ligados con la comunicación lingüística y reestructurados simbólicamente. Simultáneamente, es en este reasentamiento de los conocimientos, de las obligaciones y de los elementos expresivos sobre una base lingüística lo que posibilita que los propios medios comunicativos desempeñen nuevas funciones: además de la función de entendimiento, asumen ahora también la coordinación de acción y la socialización de actores. (p. 93)

Según lo antes expuesto, toda comunicación y lenguaje se convierte en comportamiento, es decir nuestros estudiantes, pueden llegar a expresar de manera verbal y no verbal los

conocimientos que adquieran en sus espacios de desenvolvimiento, la calidad de esas interacciones sociales, va a direccionar el comportamiento del individuo aprendiz. La calidad del discurso y del lenguaje contribuirá de manera integral en el desarrollo y del aprendizaje del sujeto en su espacio vital. Aplicará lo que obtenga en ese proceso discursivo, dialógico, y lo hará visible en todos los escenarios donde hace vida.

El diálogo y el no diálogo como estrategia en nuestra realidad educativa

Ahora bien, ¿cómo es el aprendizaje dialógico en nuestra realidad educativa? en la praxis educativa venezolana, es muy común observar algunos docentes impartiendo clases bajo un enfoque tradicional o academicista, cuyo sustento pedagógico y psicológico es el conductismo, este modelo deja poco a nula la capacidad de interacción entre los estudiantes y el docente, generando como es bien conocido un aprendizaje memorístico y limitando la capacidad creadora y creativa de los participantes, en este modelo de enseñanza el rol del estudiante es pasivo, no se observa interacción, escasa producción de conocimientos desde el estudiante, ya que el modelo centra su dinámica en el docente activo, poco aprendizaje cooperativo, este modelo es unidireccional, se basa en la repetición de contenidos y el estudiante está supeditado a las orientaciones del educador.

Este modelo antes señalado es la antítesis de los modelos emergentes de enseñanza tales como el socio- cultural o constructivistas, el cual busca el aprendizaje mediado por el lenguaje y cree que es a través del diálogo y la comunicación bidireccional que se genera un proceso de conocimiento real y significativo en el individuo. En este sentido, Freire (1970) señala;

> Mientras en la práctica bancaria de la educación, antidialogica por esencia y por ende no comunicativa, el educador deposita en el educando el contenido pragmático de la educación, que el mismo elabora o elaboran para él, en la práctica problematizadora, dialógica por excelencia, este contenido, que jamás es "depositado", se organiza y se constituye en la visión del mundo de los educandos, en la que se encuentran sus "temas generadores (p. 93)

Por ello, llama la atención que en nuestros tiempos y en la práctica del sistema educativo Venezolano que prevalece en muchos casos, es lo antidialógico, y es recurrente desde los primeros niveles hasta los de cuarto nivel, las clases participativas como forma de organizar

los aprendizajes no son ejecutadas de manera regular, estas clases hacen referencia precisamente a la construcción y la generación del conocimiento por parte del propio estudiante desde la verbalización de los aprendizajes previos y acumulados durante su proceso educativo y en la interacción e intercambio de aprendizajes que se da entre los estudiantes a través de los trabajos colectivos y socializados y a su vez en producto de su realidad y la transformación del mismo a través de proyectos de aprendizaje.

En este sentido, lo que debemos propiciar como educadores es la interacción, la construcción de espacios creativos y generadores de conocimientos y estos deben estar enmarcados en aulas activas, en la creación de un ambiente de conversación y de discusión, donde podamos aplicar el diálogo como método, el docente debe generar un ambiente de confianza, donde los estudiantes se sientan libres de amenazas y pueda expresar lo que cree, conoce y siente sobre determinado contenido o asunto. Sabiendo que contenido es todo lo que se pueda aprender y no solo lo que este inmerso en un texto o en un programa de estudios, el educador debe considerar la generación de estrategias compartidas con las estudiantes a través de procedimientos, técnicas y dinámicas cooperativas y grupales.

Por ello Freire (1979) señala; "no hay palabra verdadera que no sea una unión inquebrantable entre acción y reflexión y por ende que no sea praxis. De ahí que decir la palabra verdadera sea transformar el mundo." (p 70). La acción en el aula debe ser transformación desde lo individual y colectivo, desde ese proceso de diálogo, para después llegar a transformar la sociedad como ciudadanos comprometidos y vinculados a la realidad, al respecto, Freire (1979) señala:

> Por esto, el diálogo es una exigencia existencial, y siendo el encuentro que solidariza la reflexión y la acción de sus sujetos encausados hacia el mundo que debe ser transformado y humanizado, no puede reducirse a un mero acto de depositar ideas de un sujeto en el otro ni convertirse tampoco en un simple cambio de ideas consumadas por sus permutantes. (p 72)

El docente creativo genera y permite espacios a los estudiantes para la discusión, el análisis, la conversación sobre temas relacionados y vinculados a los proyectos en ejecución. El diálogo igualitario, sin distingo, debe ser una estrategia permanente en el aula, esto exige las lecturas previas y genera una preparación anterior en los estudiantes sobre las temáticas que serán tratadas en el aula. El hecho que el estudiante vaya al encuentro del aprendizaje preparado

genera la investigación y se logra una cultura de lectura y análisis previo, esto, como vemos rompe con el principio que el que sabe es el educador, ya el educador deja de ser poseedor de la verdad, sino que con el aprendizaje dialógico como estrategia de enseñanza y aprendizaje todos aportan, obtienen, comparten y generan conocimiento, a esto hace referencia, Freire (1996);

> La capacidad de diálogo no niega la validez de momentos explicativos, narrativos, en los que el profesor expone o habla del objeto. Lo fundamental es que profesor y alumnos sepan que la postura que ellos, profesor y alumnos adoptan, es dialógica, abierta, curiosa indagadora y no pasiva, en cuanto habla o en cuanto escucha. Lo que importa es que el profesor y alumnos se asuman como seres *epistemológicamente curiosos.* (p.82)

Es por ello que, luego de revisar algunos principios de los teóricos antes mencionados y siguiendo con la inquietud sobre el aprendizaje dialógico como medio para la construcción de conocimientos desde los espacios socio educativos, siendo estos, el hogar, la escuela y la comunidad donde el estudiante se desenvuelva y estos su vez se convierten en espacio vitales de producción de conocimientos, evidenciamos la existencia de elementos coincidentes y determinantes para comprender lo importante y vital del diálogo y su aplicación en los diferentes contextos para que el estudiante y el educador construyan conocimientos permanentes y significativos desde su cotidianidad, desde una práctica participativa, innovadora, e interactiva, mediada por el lenguaje.

Los mediadores deben propiciar de manera constante y con una didáctica centrada en los procesos, acciones que desarrollen y propicien el diálogo, y sobre esa base, la formación de un estudiante más proactivo e independiente en su propio proceso de aprendizaje en que todos los involucrados crezcan y hagan reciproco ese proceso.

Todo este proceso produce una interacción donde la construcción del conocimiento sea colectiva, cooperativa, mediada por el lenguaje, interactiva, basado en la comunicación bidireccional y de reflexión, en esa interacción se estará propiciando un aprendizaje dialógico y este será a su vez un espacio vital de producción de conocimientos socializado, participativo, significativo y transformador.

Referencias

Barbera, Nataliya, Inciarte, Alicia. (2012) *Fenomenología y hermenéutica: dos perspectivas para estudiar las ciencias sociales y humanas.* Multiciencias [en linea] 2012, 12 (Abril-Junio): [Fecha de consulta: 27 de septiembre de 2015] Disponible en: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=90424216010> ISSN 1317-2255

Berlo, D. (2007). *El proceso de la Comunicación.* Argentina: Buenos Aires

Currículo del Sistema Educativo Bolivariano. (2007). Caracas-Ministerio del Poder Popular Para la Educación. Caracas-Venezuela.

Fernández, M. (2007**)** *Bajtin y Vygotsky: La experiencia social en la producción de sentido. Algunas prioridades para enseñar literatura.* Revista ADVERSUS, (Revista en Linea). Año IV, N° 8-9. Buenos Aires- Argentina http://www.adversus.org/indice/nro8-9/articulos/articulo_fernandez.htm

Freire, P. (1970) *Pedagogía del Oprimido.* Argentina: Buenos Aires.

Freire, P. (1979) *La educación como práctica de la libertad.* México: Distrito Federal.

Freire, P. (1996**)** *Pedagogía de la Autonomía.* Argentina: Buenos Aires.

Gadamer, Hang-G. (2005). *Verdad y Método II.* España-Salamanca.

Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa I Y II.* España: Barcelona.

Lapeña, Y. (2012). *Estudio Fenomenológico de las relaciones interpersonales laborales: La mirada del personal de enfermería de las diferentes unidades del Hospital General: Tesis Doctoral no publicada.* Universidad Santa Bárbara de Soria. España.

Morales, J. (2008) *Epistemología del Lenguaje.* Publicaciones Anthropos. Instituto Universitario Salesiano Padre Ojeda. Venezuela-Los Teques

Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y Lenguaje.* España: Barcelona.

REINVENTARSE LA FAMILIA DESDE LO AXIOLÓGICO-ANTROPOLÓGICO ENFOCADO EN LAS HERRAMIENTAS COMUNICACIONALES DE LA PROGRAMACIÓN NEUROLINGUÍSTICA

REINVENTING THE FAMILY FROM THE AXIOLOGICAL-ANTHROPOLOGICAL FOCUSED IN THE COMMUNICATIONAL TOOLS OF THE NEUROLINGUISTIC PROGRAMMING

***Herminia León Pinzones**
herminialp@hotmail.com

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

ARTÍCULO

*Licenciada en Educación. Mención Orientación. Universidad de Carabobo. Magister en Educación Superior. Mención Docencia Universitaria. U.P.E.L. Maracay-Aragua. Docente Asistente a Tiempo Convencional en el Área de Conocimiento: Planificación de los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje. Departamento de Ciencias Pedagógicas.

Recibido: 06 de Abril de 2015 **Aprobado**: 30 de Junio de 2015

Resumen

La crisis socio cultural que vivimos coloca a la familia en una vorágine de situaciones complejas, que la han zarandeado, haciéndose necesario reflexionar sobre su cotidianeidad, en este sentido se plantea como objetivo, realizar un estudio desde lo axiológico-antropológico, en función de los roles que el hombre asume dentro del contexto socio-familiar. De allí que este artículo está basado en un análisis crítico-hermenéutico sobre las habilidades comunicacionales, un valor fundamental, en el vínculo familiar y desde la óptica de la Programación Neurolingüística como herramienta de apoyo. También es de tipo documental bajo un soporte teórico, y es descriptivo, por cuanto contempla definiciones y características generales del mismo. A manera de conclusión, la familia se sigue distinguiendo en lo trascendental y comunicacional.

Palabras clave: Reinversión, axiológico, antropológico, programación, neurolingüístico.

Abstract

The socio-cultural crisis that we live places the family in a maelstrom of complex situations, which have shaken it, making it necessary to reflect on their daily lives, in this sense it is proposed as a goal, to carry out a study from the axiological-anthropological, according to the Roles that man assumes within the socio-family context. Hence, this article is based on a critical-hermeneutic analysis on communication skills, a fundamental value, in the family bond and from the perspective of Neurolinguistic Programming as a support tool. It is also of documentary type under a theoretical support, and is descriptive, as it contemplates definitions and general characteristics of the same. By way of conclusion, the family is still distinguished in the transcendental and communicational.

Keywords: Reinvestment, axiological, anthropological, programming, neurolinguistic.

Introducción

El primer e importante vínculo del hombre lo constituye la familia, y/o es el recinto primario donde los hijos conformarán su personalidad y conducta, en ese grupo familiar, debe haber una formación integral entre padres e hijos que permanecerá en el tiempo, en estrecho lazo comunicacional arraigado y profundo, permitiendo un desarrollo socio-psicológico sano.

Desde allí, la necesidad de conocerla desde una unidad emocional y espiritual en el que se expresan sentimientos y afectos comunicacionales, exaltando brillantemente el lugar que alberga a la persona con sus vivencias. La familia sigue siendo una institución de gran valía, el lugar donde se establecen relaciones personales, de afinidad, de afecto, respeto mutuo, etc. Esto permite una convivencia con responsabilidad, compromiso equilibrado para alcanzar metas dentro de un contexto social.

Por tal motivo, para este artículo se toma en cuenta la programación neurolingüística, en cuanto a que el concepto creado por Bandler y Grinder (1993, citado en Martínez y Delgado 2009, p.27), "la definen como un conjunto de actitudes, herramientas, percepción y aprendizajes capaces de hacer cambiar la forma de pensar y actuar. Esta disciplina es eminentemente práctica y se aplica a la conducta humana". De tal manera que lo teórico y la praxis forman dos bases fundamentales para que la familia se reafirme como grupo institucional en estos valores fundamentales de convivencia, a través de un aprendizaje por imitación y modelaje.

Direccionalidad de la familia

A pesar de la complejidad histórica, social, cultural y política en el devenir de una diversidad social, la familia continúa siendo la fortaleza en la cual se apoyan sus miembros y por lo consiguiente la misma sociedad. Históricamente se ha visto que la familia comienza por la unión de dos seres: hombre y mujer, que viniendo de dos vínculos diferentes invitan a la continuidad del modelo del cual provienen, dándole fundamento y vigencia a su concepción. Y así vemos como, la mayoría de las personas en los diferentes sectores sociales, profesionales a nivel superior y medio, el público en general, e instituciones como por ejemplo la escuela; hablan de la importancia que ejerce la familia en todos los ambientes.

Sin embargo, la familia en este devenir y diversidad social, ha sufrido cambios estructurales encontrándose inmersa en nuevas coyunturas, provocado por nuevos elementos culturales o económico, que se apropian del sentir del hombre y que cambian su estilo de vida y hasta su forma de pensar proporcionándose nuevas formas de actuar contraponiéndose con el nivel congruente que venía experimentando en el tiempo.

Si bien es cierto que, el hombre tiene que situarse en el contexto histórico que está viviendo, para llamarse así mismo y estar a la vanguardia de los cambios sociales que se dan en el mundo, no es menos cierto que, ha dejado fluir ese cambio explosivo y ha permitido que interrumpa inconscientemente en el núcleo familiar, exponiéndose a factores de riesgos que afectan la dinámica de su vida en todos los ámbito.

En el marco de este escenario, hay que tener presente que el hombre necesita adaptarse a los cambios del diario acontecer y así marcar diferencias rápidas y efectivas para satisfacerse y disfrutar lo que hace. Esta situación lleva a plantear las siguientes interrogantes; ¿Cómo cambiar y obtener logros? ¿Qué hacer para vivir armónicamente con los suyos? Las respuestas a estas interrogantes, conducen al tema del cambio y del aprendizaje de nuevas formas de percibir las experiencias, superar obstáculos y lograr objetivos y en consecuencia, enfrentar factores de riesgos que penetran en el núcleo familiar y lo debilitan en sus funciones.

Partiendo del concepto que la riqueza de la antropología aporta al estudio de la biodiversidad humana, se considera importante realizar un estudio de la familia desde lo

axiológico-antropológico dentro una perspectiva crítica - hermenéutica en función de los roles que el hombre asume dentro del contexto socio-familiar que le corresponde, por ser parte constitutiva de ésta y para lograr mejores resultados.

En este orden de ideas, para efectos de este trabajo, se realiza el análisis desde su aporte social, fundamentado en los planteamientos de la Programación Neurolingüística (PNL) como modelo que ofrece alternativas para mejorar la comunicación, a partir de los procesos que utiliza, orientados a lograr cambios en la representación interna, es decir de la manera cómo piensa y siente el hombre sobre una situación de su vida. En este sentido, "La PNL, nos ofrece diferentes oportunidades que proporcionan libertad para conseguir los objetivos de mejor manera. (Alder 2001, p. 29). Es decir, que es una ayuda que positivamente beneficia, sentimientos, pensamientos y emociones vividas, producida por las experiencias del mundo exterior y/o de la realidad.

Por lo tanto, es una herramienta útil para modificar conductas en la dinámica familiar cambiando la percepción de situaciones que nos afectan por medio del estudio del lenguaje, verbal, gestual y corporal. De allí, la importancia de saber cómo hacemos lo que hacemos.

Se trata pues, de cómo lograr mejores resultados, aprendiendo a asumir otras formas de interpretar la realidad y experiencias, alcanzar metas, en beneficio de la vida personal y familiar, por ser ésta su génesis de proyección hacia una variedad de compromisos como **Ser,** que se encuentra inserto en una sociedad, antes unos deberes que se esperan de él, de la formación como individuo moralmente responsable ante las diversas circunstancias que la convivencia social le corresponde enfrenta.

En el ámbito social a la familia se le ha visto institucionalmente, "como un tejido relacional, como una auténtica red de relaciones" (Barrera, 2008, p.16). Esta concordancia permite partir de parámetros para formular objetivos o metas a seguir, donde la iniciativa permite identificar situaciones presentes y deseadas que a su vez proporcionen resultados aspirados, lo cual representa una condición estabilizadora en cuanto a valores como; la autoestima, el respeto, responsabilidad, compromiso, comunicación, entre otros.

Asimismo es importante, contar con un balance emocional que facilite la fluidez y conducción de las metas, de manera tal que permita al cerebro mantener el norte a seguir, de tal forma que haya una atención, una identificación y claridad de metas. Para llegar a esto, es

necesario definir etapas, recursos con los cuales se deben chequear los obstáculos que se encuentran; esto permite regular emociones, pensamientos y acciones para despejar el camino a seguir.

En este logro están involucrados los padres y/o adultos significantes como personas mayores que sirven de apoyo en el rumbo desde el nacimiento de sus hijos hasta que estén en capacidad de seguir la ruta con conciencia de comportamiento y resultados para la efectividad dimensional en una filosofía de vida con responsabilidad de un futuro sólido, crecimiento personal iniciado desde adentro, permitiendo alinearse dentro de la institución familiar.

¿Qué se puede hacer para cambiar o reinventarse un cambio favorable? Cómo se dijo anteriormente, además de tener un objetivo, e iniciativa es importante identificar la situación presente y la esperada. Todo esto precisa de un diálogo consigo mismo, es decir, un diálogo interno, de las cosas que hacemos, cómo lo hacemos y nos responsabilizamos, pensar en el impacto que produciría el cambio deseado de una situación en nuestra relación familiar. A nivel de la conciencia, de los valores, las actitudes y creencias.

Todo esto implica dirigir la atención a lo que comunicamos con la parte emocional, mediante las expresiones faciales, el tono de voz, posturas corporales, etc., ya que influyen de manera determinante en la congruencia y la sintonía con lo que pensamos y decimos para el logro de acuerdos, satisfacción y confianza. Se puede decir que, es una forma de demostrar sentimientos y de proyectar valores que guían al hombre hacia comportamientos y acciones positivas desde la el núcleo familiar prepara a los hijos para la vida, con objetivos claros, donde la manera cómo se comunican sus miembros sea de gran significatividad.

Se comprende que, en toda acción que se propone el hombre, tiene que estar la premisa del saber, qué es lo que quiere y hacia dónde ir, como lo expresa Alder (2001)…"las personas con éxito, aparte de saber dónde quieren estar, por lo general parecen seguir algún plan o estrategia…, estar organizadas en sus pensamientos y el modo en que conducen esos recursos internos y externos" (p.22). De tal manera, que al formar una familia debe concientizarse en la necesidad de que haya un proceso de comunicación desde adentro, es decir una relación consigo mismo, o lo que es lo mismo, una relación de familia como grupo, cuya intencionalidad debe estar fundamentada en el éxito de la misma; tal como lo explica Barrera (2005), cuando hace

referencia a: "Una comunicación integral, desde el punto de vista sensitivo, emocional, intelectual, volitivo, moral, ético y artístico de mayor proyección, de realización integral, esto es dentro de una comprensión universal y trascendente" (p.164).

Así tenemos que, la familia como constelación compleja de relaciones ínter e intrapersonales se mueve comunicacionalmente y la fluidez como la armonía de este proceso dependerá en gran medida en que se esfuerce por querer cambiar, intentar nuevas prácticas y tener claro lo que se desea así como el estado en que se encuentra.

Comunicación como afianzamiento en la transmisión de valores

Las comunidades o sociedades se forman a partir de las estructuras familiares, de allí el gran valor protagónico que ella ejerce, para Carreras y Carreras (2011) "…garantizar la existencia de las comunidades humanas..." (p. 15). En esta formación o existencia de comunidades se hace imperativo que la comunicación entre sus miembros sea fuente de inspiración y ejemplo.

Pero, ¿Cómo se comunican los miembros de la familia? ¿Dónde y cuándo se comunican? ¿Cómo lo dices? Estas son interrogantes sobre las cuales valdrían la pena detener la atención. La Programación Neurolingüística, nos conduce a tener en cuenta la agudeza visual, esto es reflexionar sobre lo que sucede, alertando todos nuestros sentidos y ser consciente de ello, si queremos comportarnos de manera efectiva, aunque dependerá de cómo nos sentimos y lo que estemos haciendo.

No obstante, la agudeza visual es una herramienta muy útil para observar a las personas y las cosas que nos rodea, en particular el lenguaje no verbal, una forma de decodificar lo que se está comunicando. De allí que, el ejercicio de la comunicación debe emprenderse desde el inicio de la persona misma y en común con los demás (todo momento debe ser reflexionado), más aun cuando se vive en comunidad familiar, donde se debe tomar conciencia partiendo de las vivencias del día a día, para la edificación de una mejor unidad familiar y social de esta manera habrá solidez moral y valores en función de las nuevas y futuras comunidades familiares.

En este orden de ideas, Carreras (ob.cit., p.15) afirma que entre las funciones de la familia está "educación y trasmisión de valores a las nuevas generaciones." En este sentido, esto la hace protagónica en cuanto que "En ella se aprende a pensar en plural, a hacer equipo, a compartir el espacio y los sentimientos y asumir tareas en direcciones definidas" (Manrique, 2010, p.356).

En consecuencia la familia en su labor de enseñanza debe educar a cada uno de los seres que la conforman dentro de una formación comunicacional, donde los elementos de la misma, aparte de lo informal, que es normal en el común familiar, existan ciertos patrones de respeto, donde el clima grupal sea más armónico para una efectiva comprensión, desde el punto de vista lingüístico hasta lo gestual y así sea un valor trascendental, por cuanto la familia es una unidad emocional, es amor que vibra en armonía sin importar su origen, raza, religión o creencia; debe ser brisa para que acaricie comunicacionalmente los rostros de muchos, al igual que compartir su brillo a todos por igual.

Naturalmente que, es común ver en el seno familiar la existencia de conflictos internos innecesarios que se convierte en batallas que deben superarse desde adentro y ¿qué mejor que utilizar en líneas generales la importancia del proceso de la comunicación que brinda la programación neurolingüística, su asertividad y efectividad? La comunicación es un proceso y es la forma más directa a través de la cual se utilizan muchas vías para tal fin.

Ese proceso consiste en relacionarnos con nosotros mismos y con los demás, permitiendo transmitir información efectiva y de calidad, la cual procesamos por medio de los sentimientos, deseos, saberes, emociones, pensamientos, angustias, inquietudes, fortalezas, etc., para mejorar nuevos horizontes comunicacionales en el diario convivir; convirtiéndose la comunicación en Pan de Vida en la familia.

Esto permitirá interacción mutua, para compartir ideas, de forma coherente y fluida, clara y precisa de manera constructiva y para esto, primeramente hay que saber escuchar, para luego opinar así se fortalece el conversatorio, el crecimiento personal y grupal. Ahora bien, para que se dé el proceso comunicacional, es de todos conocido que en el mismo intervienen además de los interlocutores, la Idea que se transmite, la cual pasa a través de un Canal, considerado como la lengua o idioma y dentro de un determinado Espacio.

Conociendo que en una conversación sostenida entre personas o grupalmente, una de ellas expresa sus ideas, mientras que el otro escucha, asimila, entiende y con prudencia responde en una conversación de altura, es decir responsable, tolerante, bajo un clima de aceptación y asertividad del uno para con el otro. Esto es lo que a través del tiempo, los expertos nos han dado a conocer como: Emisor-Mensaje-Destinatario. La información es el Mensaje que se envía, pudiendo ser por medio de la palabra hablada o escrita, también por un dibujo, grabaciones en CD ROM otros, todo a través de un canal artificial: cartas, cd, celular, facebook o twitter.

En este proceso se da en código, signos y reglas que forman el lenguaje o idioma, al igual que uno natural como es el aire o una luz roja o verde que indica alguna señal, todo esto dentro de un Contexto: lugar, hora, estado de ánimo, etc. Lo que debe quedar claro es la importancia de estos elementos en el proceso comunicacional o de transmisión de una información, que esta debe ser sistematizada para que se procese y a la vez obtener correcta respuesta a la misma, y que el hombre necesita de un grupo social en el cual pueda establecerse para interrelacionarse, desde que está en el vientre de la madre comienza a comunicarse, una de ellas es dar patadas en señal de vida, de esta forma espera el arrullo, la palabra, el cariño recibido a través del tacto o de una canción que su progenitora o progenitor le dan.

De tal manera que, en el hogar la familia debe hacer de la comunicación su Pan de Vida. Es indispensable que haya transmisión de información, donde la asertividad sea la palabra clave al momento de tratar conflictos o diferencias entre sus miembros. Es muy frecuente observar que entre los miembros que componen una familia, hay muchas situaciones de inconformidad, ya sea de tipo emocional, falta de incentivación o seguir directrices.

En este orden de ideas, evaluar el estado emocional, las reacciones con agudeza sensorial facilitaría el buen trato que como grupo deben expresar y edificar; siendo esto un tema del cual hablan muchos estudiosos en la materia y que en el día a día, se escucha la necesidad que haya una excelente comunicación entre los seres humanos, y que debe darse de la mejor manera, comenzando en la familia como unidad emocional en el amor y centro de toda sociedad, ya que a partir de ella se forman todas las organizaciones e instituciones que el hombre pueda y quiera construir.

En vista de tantas situaciones irreverentes que han frustrado la buena comunicación, se hace imprescindible hacer cambios estructurales que permitan la convivencia familiar y así compartir fortalezas, necesidades, y/o debilidades, para garantizar educación y transmisión de valores a sus futuros descendientes. Al respecto, Carreras y Carreras (2011) expresa:

> Lo primero y fundamental para hacer de la familia un proyecto de vida es pensar en ella como comunidad, donde las personas se desarrollan plenamente, porque una personalidad desarrollada mejora la comunidad a la que Pertenece y así da la solidaridad. Esto es, la familia aporta y mejora a la persona y la persona mejora y aporta a la familia: se realiza el bien común. (p. 20)

Esto indica que, es competencia de la familia garantizar su permanencia como actores principales de dicha organización, para ello los padres y/o adultos significantes en el grupo, deben preocuparse por adquirir habilidades comunicacionales: En razón de ello, tomando como referencia la programación neurolingüística como una herramienta de apoyo para desarrollo personal y como una opción estratégica para cambiar o reinventar formas efectivas en la comunicación.

Cuando se tiene conciencia de los beneficios del uso de técnicas y habilidades comunicacionales se obtiene una mejor asertividad, aún bajo los cambios vertiginosos que sufre el hombre en esta sociedad. Nos damos cuenta del valor que tiene la observación del comportamiento y del impacto de las reacciones en el día a día. Esto puede ser el comienzo para revertir las situaciones difíciles en un encuentro para el amor de la familia, la creatividad y la efectividad.

Desde este escenario, se obtendría una reprogramación, en cuanto a cómo pensar, sentir y decir lo que se quiere comunicar con un sentido de asertividad, de equilibrio y de funcionalidad dentro del grupo familiar, pero sobre todo, bajo un sentido holístico y racional donde se perciben ideas y conductas que responsablemente se valorizan.

En cuanto a esto la familia como grupo socio-educativo y tomando en cuenta la programación neurolingüística como herramienta de apoyo, podrán sostener continuamente una comunicación de altura, que refleje disciplinadamente el rol que cada miembro deba cumplir, en coherencia con los elementos de la comunicación y a esto se agregan algunas características que

deben estar presentes y que según Sambrano (2006), explica los principios que la neurolingüística ha asumido para conformar la estructura del modelo de excelencia humana, entre ellos están:

. Ser Flexible
. Respetar al Ser Humano con el cual nos comunicamos
. Saber que no somos dueños de la verdad
. No juzgar, ni comparar, ni menospreciar.
. Buscar Nuevos Caminos
. Compartir experiencias
. Tomar conciencia de que no lo sabemos todo
. Saber rectificar cuando cometemos un error
. Aprender de las equivocaciones y seguir adelante. (p.19)

Estas cualidades permitirán la existencia de una necesaria y buena comunicación entre las personas que conforman el grupo familiar y partiendo de un elemento muy importante como es el lenguaje, y que según O'Connor y Seymour (1992), nos permite "ordenar nuestros pensamientos y conductas y para comunicarnos con los demás." (p.30). En este sentido, en el hogar la comunicación se realiza de muchas maneras y una de ellas, de gran valía es la palabra.

La palabra nace en nuestros pensamientos, que a su vez son la energía que se le pone a la entonación de la misma, lo que se dice y cómo se dice influye en el proceso comunicacional, aunado a la entonación están los gestos, posturas del cuerpo o ademanes que revelan sentimientos y/o actitudes que provocarán excelentes resultados de la información expresada, así como lo afirma Alder (2001) quien expresa que "nuestro tono de voz y el lenguaje corporal también revelan nuestros sentimientos, actitudes y creencias (nuestro mapa personal), y todo ello forma parte de la comunicación" (p.30).

Es importante resaltar el cuidado de lo que se comunica, puesto que debe haber sintonía entre lo que se dice (lenguaje) y la expresión corporal, lo cual permitirá darle el debido significado, ya que de la misma manera que se comunica afectividad, comprensión y respeto, de esa misma manera habrá reciprocidad, se revierte lo bueno o lo malo. Esto es lo que se debe lograr en una buena comunicación familiar, para poder modificar conductas dentro del grupo.

En esto, el adulto significante ejerce como modelo a seguir en todos los aspectos de la vida diaria en la comunidad familiar, para lo cual debe tener claridad al momento de vocalizar

una idea, que debe estar sintonizada armónicamente con la creatividad y gracia que le debe dar a la misma. Con esto se le da paso a nuevos paradigmas en cuanto a la comunicación que debe darse en el hogar y con la misma debe cultivarse la sensibilidad, los valores como modelos de vida individual y grupal, convirtiéndose en un nuevo estilo de vida, donde se crean hábitos salud. Se comprende entonces que, promover la buena comunicación proporcionará en sus integrantes solidez y autonomía desde la particularidad o identidad, adecuando normas y convivencias grupales.

La comunicación apoyada en la programación neurolingüística

En vista de la importancia que merece la comunicación como herramienta significante en la interacción familiar, Herrera y León (2013) expresan que "La comunicación es la matriz en la cual están enclavadas todas las actividades humanas. Solo el hombre puede superar el abismo que se abre entre personas y personas transmitiendo pensamientos, sentimientos, deseos, actitudes, comprendiendo e interpretando algo" (p.12). Basado en lo ya antes expuesto, con el apoyo de esta estrategia representada en la programación neurolingüística es importante considerar su definición desde el punto de vista de su aporte en el ámbito de la comunicación. Al respecto, Sambrano (2006), la describe como: "una serie de técnicas destinada a analizar, codificar y modificar conductas, por medio del estudio del lenguaje tanto verbal, como gestual y corporal" (p.9.). Por su parte, O'Connor y Seymour (1996), expresan que "La PNL es el estudio de cómo las personas alcanzan la excelencia en cualquier terreno y de cómo enseñar estas pautas a otras personas para que también puedan alcanzar los mismos resultados. Este proceso recibe el nombre de modelar" (p.49).

También Alder (2001), expone que la PNL: "Ofrece un enfoque estructurado a la parte que desempeña el lenguaje en el pensamiento y la comunicación interpersonal. Y de modo único, proporciona una estructura para copiar, o tomar como modelo, la excelencia humana". (p, 21). A pesar de la importancia científica comprobada, sobre la acción comunicativa en el hombre y en su grupo familiar, se ha visto en la actualidad que la comunicación familiar ha disminuido por muchas causas, como la televisión, variedad de programas en la televisión por cables, los celulares, las tables, el internet, o la diversión fuera de clase. También el trabajo, el stress son elementos que han causado fisuras en el buen diálogo que debe darse en el grupo.

De una u otra forma, esto tiene que ver con la socialización del hombre como individuo con sus iguales, y por consiguiente su familia, y en esto hay mucha influencia de los medios de comunicación y los procesos de integración los cuales contribuyen a la identidad del Ser en su interrelación socio cultural. Estos elementos han traído como consecuencia que la comunicación se efectúa bajo un clima árido, donde quien grita más alto vence o domina fomentando el irrespeto, la intolerancia, el desamor, la inseguridad que pueden llevar al grupo al riesgo del abismo. Lamentablemente la mayoría de los casos, comienzan con los padres entre si y por consiguiente se convierten en modelos que desvirtúan el amor que los unió en un primer momento.

Estas son situaciones que no se conciben, por cuanto el hombre es un ser que está en constante comunicación consigo mismo y con sus pares, por lo que le gusta y aprecia que le den un trato si no excelente, que sea muy bueno, puesto que esto le da felicidad. Sin embargo, a pesar de todas las variables que intervienen negativamente, es de buen ver un cambio de energías positivas para que haya una transformación comunicacional en el hombre y por ende en la familia.

Naturalmente que el adulto, progenitor o quienes orientan al grupo familiar, intrínsecamente poseen representaciones de experiencias culturales, sociales, biológicas y fisiológicas que influyen en el comportamiento con su entorno, de allí la importancia que tiene la programación neurolingüística en cuanto al uso del tono de voz en la conversación, es decir en el sonido o vibración que se le ponga.

Lo gestual desde lo fisiológico cultural, utilizando ademanes naturales y acordes (evitando gestos nerviosos), de tal forma que O'Connor y S eymour (1996), acotan que: "El impacto de una presentación se debe en un 55 por ciento al lenguaje corporal, en un treinta y ocho (38) por ciento al tono de voz y en un siete (7) por ciento a las palabras" (p.141); la postura y con ella la aproximación o distancia con el interlocutor. También la expresión del rostro influye positiva o negativamente en el desarrollo de la conversación.

Observando lo expuesto, es necesario tomar conciencia de estos aspectos que deben ser parte del diario convivir familiar, para que se establezca un clima armónico familiar en el cual

debemos estar consiente, que es de gran valor saber escuchar al otro, como decía un filósofo chino "El buen oyente recoge, mientras el que habla siembra"

Al respecto, y parafraseando a Fritzen, (1998), en cuanto a la importancia de escuchar, cuando mucho más complicado que el proceso físico de la audición.

> La audición se da a través del oído, en tanto que escuchar implica un proceso intelectual y emocional que integra datos físicos, emocionales e intelectuales, en la búsqueda de significados y de comprensión. La escucha eficaz ocurre cuando el receptor es capaz de discernir y comprender el significado del mensaje del emisor. Sólo así se alcanza el objetivo de la comunicación. (p. 31).

Todo esto trabajado conscientemente, el tema discutido permitirá confianza para sentirse libre de expresarse, dar a entender que hay interés y disposición para escuchar, demostrándolo con los gestos, mirar a la cara con interés , demostrando contacto visual, haciendo ver que es importante lo que se está conversando, y que sea un tema para que no se divague, ni distraiga en el contenido tratado y así poder dar una respuesta pensada sobre el punto central, otro aspecto a tomar en consideración es no adelantarse y prejuzgar la idea del interlocutor.

Estas son herramientas de interés a tomar en cuenta en el grupo familiar cuando hay que discutir algún tema de importancia, en el saber escuchar tiene que ver con abrirle la puerta a la paciencia como elemento necesario para dejar hablar, y después preguntar lo necesario, aclarando dudas sin caer en discusión, dando apertura al entendimiento, así también el espacio físico contribuye como canal de enlace en el entorno comunicacional.

Las herramientas que brinda la Programación Lingüística al proceso comunicacional y colateralmente a la familia como institución social, procura que haya un mejor trato humano entre los individuos que conforman el hogar, ya que la relación será más dinámica y flexible entre ellos y en su contexto de tal manera que, se asentarán valores de unidad, respeto, responsabilidad, solidaridad, integración social y/o cultural, permitiendo que haya en el ambiente familiar una práctica sistemática de interacción.

Donde estará en juego aparte de los valores anteriormente señalados, elementos propios como es la disciplina, razonando sobre sus necesidades primarias, requerimientos y

limitaciones, existiendo así la comprensión para la realización de actividades o asignaciones correspondientes a cada quien, de manera comprometida, permitiendo que hayan decisiones más efectivas y originales y por consiguiente asertivas, ya que habrán tomado consensuadamente y no por minoría. Esto creará un contexto ambiental de relación armoniosa.

Conclusiones

La comunicación es base fundamental para las relaciones interpersonales del hombre las cuales van desde la comunicación íntima, basada en estructuras de pensamiento en ideas razonadas hasta la sostenida con sus grupos sociales, donde se entrelazan relaciones satisfactorias en el terreno personal, familiar y social. Como lo expresan Herrera y León (2013), "la comunicación debe ser un acto consciente, libre y recíproco bajo la conciencia de comunicarse que es un factor esencial de comunicarse y una de las formas que asume la sociabilidad humana" (p.12).

La PNL, es un modelo que ofrece herramientas que sirven de apoyo para fortalecer la comunicación y favorecer el crecimiento humano a través del modelaje de las mismas. Aprender entre otras cosas a decir lo que se siente, ver a los ojos del otro prestando atención, respetar la idea del exponente o interlocutor, saber cuándo responder, en otras palabras, ponerse en los zapatos del otro, requieren del aprendizaje de nuevas formas cuando se desean cambios positivos y efectivos.

El conocimiento y la práctica de este modelo comunicacional posibilita la modificación de situaciones indeseables hacia la modificación y adopción de nuevos comportamientos más provechosos para la vida personal y familiar. También proporcionará al individuo y a la familia ejercer la comunicación con pertinencia en la identidad, la creatividad, el respeto, la solidaridad y la cooperación, como lo dice Martínez M. y Delgado A., esto proporciona "un aprendizaje contínuo, una filosofía de vida" (p.27), donde la transmisión de la información a través del vocablo será más afectiva, y sensorialmente se hará posible una mejor interpretación del pensamiento.

Referencias

Harry, Alder (2001). *Programación Neurolingüística. La nueva Ciencia de la Excelencia Personal*. Madrid –España: Editorial Ibérica Grafic, S.L.

Barrera M., (2005). *Comunicación y Antropología. Estudios de comunicación, cosmovisión y antropología filosófica*. Editorial Fundación Servicios y Proyecciones para América Latina, Sypal. Caracas-Venezuela.

Barrera M., Hurtado J., Noguera C. y Caraballo M. (2008). *Familia, modelos y perspectivas.* Caracas: Editorial Quirón.

Carreras L. y Carreras T. (2011). *Cómo Crecer con los Hijos. La familia como proyecto de vida.* México: Trillas**.**

Fritzen S. (1998). *Ventana de comunicación*. Buenos Aires. Argentina: Editorial Lumen.

Herrera M. y León J. (2013). *Desarrollo de Competencias Comunicacionales con el Modelo de la Programación Neurolingüística para la Orientación y Docencia Universitaria.* Estados Unidos de América: Editorial Polibrio.

Manrique B. (2010). *La Familia como Fuente de Aprendizaje y de Vida.* (comps). Familia: un Arte Difícil. pp. 353-400. Fundación Venezuela Positiva.

Martínez M. y Delgado A. (2009). *Programación Neurolingüística y Habilidades Creativas Como Valores Fundamentales en los Gerentes de la Educación Básica*. Educación en Valores, 11(1) 20-35

O'Connor J. y Seymour J. (1992). *Introducción al PNL.* Prefacio de John Grinder. Barcelona-España: Edición Urano.

_____(1996). *PNL para Formadores, Respuestas prácticas a los principales desafíos que debe afrontar hoy la formación y también los medios para que cualquier formador pueda alcanzar la excelencia en su trabajo*. Barcelona-España: Edición Urano

Salazar S. (2013). *Del Lenguaje en la Investigación.* Ciencias de la Educación, 42(23)97-109

Sambrano J. (2006). *Programación Neurolingüística: El modelo de la Excelencia para todos.* Venezuela: Editorial Melvin.

ADOLESCENCIA, TIEMPO DE CRISIS Y DE TRANSICIONES

ADOLESCENCE, TIME OF CRISIS AND TRANSITION

***Lesvia Dirinó**
lesviadirino@yahoo.com

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

ARTÍCULO

*Médico Cirujano. Especialista en Traumatología y Ortopedia. Magíster en Gerencia Educativa. Doctoranda en Ciencias de la Educación. Docente Ordinario de la Universidad de Carabobo. Departamento de Educación Física, Deporte y recreación.

Recibido: 03 de Febrero de 2015 **Aprobado**: 30 de Abril de 2015

Resumen

El presente artículo aborda desde lo educativo la visión sociocultural de la Adolescencia, la cual se encuentra en un tiempo de crisis y de transiciones, descubriendo ejes teóricos que por sí mismo reconocen la significación de la identidad del adolescente y sus estados de crisis desde la perspectiva de Erickson (1974); el establecimiento de la personalidad, así como sus intereses y preocupaciones según Bosch y Barrero (2008), tipificando relevancia en la compresión de la adolescencia en su especificidad conclusiva; las vivencias de los adolescentes y sus posturas ante la experiencia de los cambios físicos, lográndose integrar los valores y la moral desde el reconocimiento de su propio Ser.

Palabras Clave: Adolescencia; identidad del adolescente; personalidad.

Abstract

The present article deals with the socio-cultural view of adolescence, which is in a time of crisis and transitions, discovering theoretical axes that, themselves are recognizing the significance of the identity of the adolescent and his crisis states from the perspective of Erickson (1974); The establishment of the personality, as well as their interests and concerns according to Bosch and Barrero (2008), typifying relevance in the compression of adolescence in their conclusive specificity, the experiences of adolescents and their postures before the physical changes, achieving the integration of values and principles from the recognition of his own Being.

Keyword: Adolescence; Identity of the adolescent; personality.

Introducción

La palabra adolescencia, del latín *adolescentia*, significa crecer o desarrollarse hacia la madurez. Es la edad que comprende desde la niñez hasta el completo desarrollo del organismo desde un punto de vista fisiológico. Esta inicia desde los diez a doce años hasta los veinte aproximadamente; si bien estos límites son variables, ya que dependen del sexo, raza, condiciones geográficas y los medios socioeconómicos. Vale destacar, en esta etapa emergen conductas, actitudes, sentimientos y deseos contradictorios que antes no existían con tal magnitud y tales características de esta etapa: por tanto es la manifestación del desajuste de su cuerpo casi grande y sus deseos como necesidades de casi niño.

Para Ríos (2006), la adolescencia es "un periodo de transición entre la infancia y la edad adulta, el cual se inicia con la pubertad y concluye con la asunción de responsabilidades sociales y económicas" (p.364). Se puede considerar entonces, la adolescencia como un proceso evolutivo cambiante donde morfológicamente el adolescente percibe información de agentes externos que inciden notablemente en su proceso de formación integral el cual involucra a todo ser humano, y al mismo tiempo se presenta en mayor o menor grado de crisis en su proceso de desarrollo.

Crisis de identidad del adolescente

Entrar en la etapa de la adolescencia, resulta un periodo de crisis que inicia, en general, hacia los diez años y que puede durar dos o tres años aproximadamente. En el mismo, los padres se sienten desorientados, porque no reconocen ya a sus hijos. El adolescente, deja de ser un niño, comienza por tener una crisis de emancipación. Debido a que no quiere formar parte del mundo de los infantes, no quiere ser tratado como un niño, generando una conducta irritable ante todo. Este deseo de emancipación es la manifestación de un progreso natural en vías de evolución.

Es común en este periodo cambios de humor, actitudes poco razonables, desigualdad en sus labores, sucesión de ideas imposible de prever, alegría ruidosa y gesto nebuloso. Éste no puede llegar a comprender lo que pasa en él; siente más o menos emociones encontrada algo en

sí más fuerte que él mismo, pero difícilmente lo afirmará. No acepta con gusto críticas o reconvenciones, lo que origina una sensación de ser incomprendido ante los que le rodean.

Durante la adolescencia, la búsqueda del "quién soy" se vuelve particularmente insistente, de hecho Erickson (1974), señala que uno de los aspectos más cruciales en la búsqueda de la identidad es el poder decidirse por seguir una carrera, el rápido crecimiento físico y la nueva madurez genital, que alerta a los jóvenes sobre su eminente llegada a la edad adulta y comienzan a sorprenderse de los roles que ellos mismos comienzan a tener en la sociedad que les rodea. Partiendo que el individuo es el único constructor de su conocimiento, todos aquellos estímulos tanto internos como externos, percibidos por el adolescente inciden en la actitud asumida por este ante su proceso de formación; "factores personales, familiares, sociales y contextuales van a ejercer una clara presión sobre el adolescente, condicionando en gran medidas sus elecciones" (Martín y Navarro, 2009: 203)

De allí comprender este momento, amerita establecer un escenario didáctico basado en una direccionalidad enfocada en un equilibrio psicognitivo y donde su aprendizaje, adquiera una característica de significatividad; logrando que el adolescente a través de sus conocimientos y experiencias previas construya sus esquemas cognitivos acordes desarrollo morfológico, y perfectamente congruente con su entorno socio cultural. Es importante destacar que durante el desarrollo del adolescente, este se enfrenta ante un gran desafío, el cual implica estructurar sus conocimientos para la vida, así como construir su identidad, aunado a esto, "las influencias familiares, parece ser que el estilo de relación familiar y de vinculación con los padres ejerce un importante papel en el logro de la identidad del adolescente" (Martín y Navarro, 2009: 203).

Para algunos adolescentes esta vivencia se convierte en una lucha, pues tienen dificultades para entender los cambios que experimentan sus cuerpos o aún no han alcanzado el sentido de identidad propia que necesitan para avanzar; esto se conoce como crisis de identidad; conceptualizada por Nieto (2013) como un "…intenso desajuste psicológico y sentimientos de ambivalencia…" [En línea] que sufre el adolescente producto de los cambios físicos esta crisis.

Asimismo, en su lucha por lograr una imagen aceptable de sí mismo, su objetivo es demostrarse y demostrar a los demás que es una persona capaz y su atención se concentra en

resaltar las diferencias respecto al niño que era, por ello necesita desprenderse de sus vínculos familiares infantiles y crear con sus padres una relación más madura.

Durante esta etapa de desarrollo los adolescentes analizan sus opciones y buscan llegar a comprometerse con algo en lo que puedan tener afinidad. Con frecuencia, estos compromisos de carácter ideológico o personal ayudan a formar la identidad y moldean la vida en los años siguientes. El nivel de confianza que los adolescentes tengan en sus compromisos, influye en su capacidad para resolver sus crisis de identidad. De ésta surge la fidelidad a algo, la constancia y un sentido de pertenencia. En consecuencia, al final de la adolescencia, la identidad comienza actuar como una fuerza moldeadora que orienta los planes y proyectos de vida.

Lo anteriormente expuesto es el resultado esperado; no obstante existen casos donde a los adolescentes, se le dificulta resolver esta crisis de identidad, por lo cual la participación de la familia, escuela y el entorno son primordiales en la superación de esta crisis y en el peor de los casos existen adolescentes que no resuelven eficazmente esta crisis de identidad experimentando lo que Erickson (1974) denomina confusión, la cual puede seguir dos caminos posibles: (a) el individuo se aísla o (b) se sumerge en el mundo de los iguales perdiendo su identidad.

Ahora bien, es necesario preguntarse *¿De qué manera se puede ayudar a superar esta crisis de identidad desde el ámbito educativo?*

Gráfico 1: Triada del Ser

La formación del ser integral cónsono con los valores, creencias y acciones, enmarcadas dentro de una sociedad, depende ciertamente de la relación armónica entre la escuela, la familia y el entorno como se esquematiza en el gráfico 1. Si estos elementos no convergen entre si se estaría profundizando aun más la crisis de identidad presente en el adolescente. De hecho en este procesos emergen barreras que dificultan la relación armónica entre esta triada como por ejemplo: hogares disfuncionales, entorno familiar disperso, distanciamiento escuela-familia, marketing (redes sociales, cine, televisión y telefonía) que

conllevan a la pérdida del equilibrio emocional de los adolescentes expuestos a todos estos elementos negativos para el desarrollo de su identidad. De ahí que la identidad es un fenómeno eminentemente subjetivo, con un fuerte componente emocional, su formación implica un proceso de reconocimiento y valorización de la propia individualidad.

Personalidad de los adolescentes

A efecto de desarrollar este aspecto conviene en primer lugar definir personalidad, que según Bello (2008), se entiende como "Estructura Psíquica de cada individuo, forma como se revela por su modo de pensar y expresarse sus actitudes e intereses y sus actos" (p.187). Este concepto se usa para referirse a ciertas clases de conductas relativas al autoconocimiento, el reconocimiento interpersonal en la presentación de la propia identidad con respecto a sus relaciones sociales. En este sentido, la personalidad representa un sistema de acción personal del individuo y determina como éste se adapta a su ambiente; vale destacar es la estructura de los significados y hábitos personales que le confieren dirección a la conducta.

Los principales cambios en la misma por lo regular ocurren en la adolescencia, en esta etapa ocurren importantes diferenciales sexuales en el desarrollo de la personalidad, muchas de las cuales se atribuyen a costumbres culturales y a expectativas en cuanto a los roles sexuales. La adolescencia es un periodo en el cual, hay un ajuste progresivo y una disminución en ansiedad e inseguridad, la responsabilidad tiende a aumentar, mientras que la tendencia hacia la reacción física comience a decrecer.

A pesar de todo predomina la introversión sobre la extroversión, aunque hay una considerable tendencia a la fluctuación que depende del éxito que obtenga el adolescente al enfrentar problemas. En las mujeres durante la adolescencia la conducta es de fluctuación entre sumisión y dominancia; en contraste los varones tienden a mostrar un rasgo constante de dominancia en cualquier edad y el incremento en la falta de sentimentalismo. En general las mujeres son más conservadoras.

Los adolescentes poseen un sentido de quienes son y qué es lo que los diferencia de las demás personas, se aferran a su identidad que creen es exclusiva. Pero lo que más los caracteriza según Bosch y Barrero (2008: 30) es el intento de comprensión de sí mismo, que es la

representación de su yo, lo cual es un proceso complejo que incluye varias dimensiones: abstracción e idealización, la diferenciación, el yo fluctuante, las contradicciones internas, el yo real y el ideal, verdadero y falso, y la comparación social, la introspección, la autoprotección, los componentes inconscientes y la auto-integración; a continuación se presenta una interpretación de cada una de las características propuesta por estos autores, las cuales poseen relevancia en la compresión de la adolescencia como tiempo de crisis y de transiciones:

• Abstracción e idealización. Se refiere a que muchos adolescentes empiezan a pensar de forma abstracta e idealista, cuando se les pide que se describan a sí mismos.

• La diferenciación. Es la comprensión del sí mismos de los adolescentes, que se va haciendo cada vez más diferenciada, tienden a incluir variaciones contextuales situacionales en sus autodescripciones.

• El yo fluctuante. En la adolescencia el yo fluctúa de unas situaciones a otras y a lo del tiempo, tal como pasar de ser alegre a ser sarcásticos.

• Las contradicciones internas. Se refiere a un incremento de las autovaloraciones contradictorias en los adolescentes. Ejemplo: feo – atractivo, independiente – dependiente.

• El yo real y el ideal, verdadero y falso. Es la capacidad de los adolescentes de construir un yo ideal aparte del yo real. El falso yo lo refleja aquella personalidad que tiende a manifestarse especialmente en las situaciones de grupo, en contraposición al yo real que solo se muestra en relaciones muy íntimas.

• La comparación social. Algunos adolescentes tienden a utilizar la comparación social evaluarse a sí mismos, aunque por lo general no lo admiten porque es considerado algo indeseable.

• La introspección. Los adolescentes se sienten inseguros o preocupados al tratar de comprenderse a sí mismos. Esta intensa preocupación por el yo refleja el egocentrismo adolescente.

• La autoprotección. Se trata de un mecanismo para proteger al yo, en el contexto de confusión y conflictos motivados por los esfuerzos introspectivos. Para ello, tienden a relativizar o a negar sus características negativas. Esto guarda relación con la idea idealizada del yo que tienen los adolescentes.

• Los componentes inconscientes. En la adolescencia el individuo adquiere la de que hay ciertos aspectos de su actividad mental que escapan a su control consciente y por tanto de que el yo, implica componentes conscientes e inconscientes.

• La autointegración. En la adolescencia la comprensión de uno mismo se vuelve más integrada de modo que las distintas partes del yo, se complementan mejor entre sí. Los adolescentes son capaces de detectar las inconsistencias que existen en su autodescripción y en sus roles a medida que intentan construir su propia identidad.

Para explicar la personalidad de los adolescentes Romero, Luengo, Gómez-Fraguela y Sobral (2002), plantean el modelo de cinco factores y los cinco alternativos. El primero asume que los rasgos presentan una estructura jerárquica y proporciona puntuaciones en seis facetas por cada uno de los cinco grandes dominios: neuroticismo, extraversión, apertura a la experiencia, amabilidad y responsabilidad.

De ahí que Romero y Col. (ob. cit.) realizan una investigación en la cual se planteó examinar la aplicabilidad de los cuestionarios NEO-PI-R del modelo de Cinco Factores y el ZRPQ-III del modelo de Cinco Alternativos en una muestra de 324 adolescentes (15 -19 años) de enseñanza secundaria o de programas profesionales de estratos socioeconómicos de predominancia media – baja. Se concluye que el modelo de cinco alternativos no ha conseguido convertirse en un modelo alternativo al modelo de cinco factores dominantes. Desde este punto de vista el modelo de cinco factores describe la personalidad en base a descriptores que aparecen en el lenguaje natural, tales como; neocriticismo versus estabilidad emocional, extraversión versus introversión, apertura versus cerrado, amabilidad versus oposicionismo y responsabilidad versus falta de consciencia, que se desarrollan en base a influencias tanto genéticas como ambientales.

Intereses y preocupaciones del adolescente

La palabra interés proviene del latín *interesse* y tiene tres grandes acepciones: (a) afinidad o tendencia de una persona hacia una cosa, sujeto o situación. (b) conveniencia que se busca a nivel moral o material y (c) la noción económica. En este caso se toma en relación a la

primera acepción en función a la afinidad de los adolescentes hacia algunas cosas, en tal sentido sus intereses.

Gráfico 2: Construyendo el Yo personal

Fuente: Dirinó (2015)

En tal sentido, algunos intereses son: lograr nuevas relaciones y más maduras con iguales de ambos sexos, lograr un papel social masculino o femenino, aceptar el físico que se tiene y utilizar con eficacia el cuerpo, alcanzar la independencia emocional respecto a padres y otros adultos, desarrollar capacidades y conceptos intelectuales básicos para la vida cívica, desear y lograr una conducta socialmente responsable, adquirir una serie de valores.

Entendiendo que en la construcción del yo intervienen escalas de valores (preferencias valorativas de un sujeto), los sentimientos y las experiencias vitales que pueden llevar actuar de una forma determinada, configurar una personalidad intelectual y sentimental completa, sin desestimar la construcción de yo personal en sus diferentes características, como serian según su forma: relativo, positivo, negativo, absoluto, determinado o indeterminado o según el contenido: lógicos, éticos y estéticos. Bello (2008: 223)

El descubrimiento de un mundo propio y de intereses personales inclina a los adolescentes a entusiasmarse con ciertos ideales, a los cuales admiran. Estos intereses se diversifican a medida que crece el adolescente. Al respecto Morduchowicz, Marcon, Sylvestre y Ballestrini (2010) señalan que lo que más valoran los adolescentes son "amigos, humor y espontaneidad" (p.4).

Sus intereses no son definidos por la familia y la institución educativa, sino por los medios de comunicación, la publicidad de multinacionales, el cine, la televisión, la música, los artistas, los videojuegos, y las redes sociales. Otras de sus inclinaciones son la música, el deporte, los videojuegos y el Internet. Los amigos son también un elemento esencial de la vida

de los adolescentes. Otra cosa importante es la moda, según el autor citado, ellos ven con agrado los cambios que se dan en ésta. Entre los adolescentes hay de todo, pero no se puede generalizar, ya que también trabajan y luchan por su futuro.

Por otra parte, en cuanto a preocupaciones según Maier (2012), "los adolescentes están obsesionados con la imagen" (p.1). Sin los medios o la capacidad para construir la imagen correcta, el rechazo es inminente por cuanto se enfrentan a muchos estereotipos contemporáneos.

De acuerdo al Observatorio de la Adolescencia (2010) lo que preocupa a los adolescentes en relación con su cuerpo y sexualidad son la estatura, el tamaño de los órganos genitales, las eyaculaciones, las erecciones, la masturbación, las relaciones sexuales y la homosexualidad. En el caso de las chicas los problemas son más complejos, específicamente el tamaño de los senos es una preocupación de un alto porcentaje de adolescentes femeninas.

En concordancia con la información recogida por IMJUVE (2012) las áreas de mayor preocupación entre los adolescentes corresponde a: el paro o disturbios sociales, la educación, la vivienda, los problemas económicos y las situaciones personales. Por su parte Delpino y col (2012), en su estudio encontraron que a los adolescentes en España lo que más le preocupa son la elección de la carrera, las dificultades con los estudios, la vida sentimental, la pérdida de amistades y la situación económica.

Por otra parte, también se consideran preocupaciones de los adolescentes: (a) sus estudios en relación a menor rendimiento por ansiedad, fobia escolar, motivación y déficit en estrategias de estudio; (b) relaciones interpersonales en cuanto a falta de habilidades sociales, timidez, soledad, ansiedad social y grupos de amigos conflictivos; (c) depresión en cuanto a conductas suicidas e inseguridad; (d) ansiedad o trastorno obsesivo – compulsivo; (e) conductas antisociales tales como, agresividad y consumo de sustancias drogófilas; (f) relaciones con los padres, incomunicaciones, violencia familiar, peleas, discusiones, ausencia de normas, rupturas, incompetencia afectiva y dificultad de comunicación.

Por lo que respecta a su desarrollo moral, suelen ser egocéntricos en general, aunque ya tienen conciencia, comprenden los conceptos de lo que es justo y la negación, pero no siempre su capacidad moral se ve reflejada en su comportamiento. Igualmente, problemas con la

alimentación, anorexia, bulimia y problemas de autoimagen, autoestima, desestructuración de la imagen del yo, búsqueda de identidad.

De ahí que un desafío importante para los padres, escuela y sociedad, es hacer coincidir los elementos identitarios con acciones que promuevan el desarrollo y con la adquisición de instrumentos que favorezcan la consolidación de los roles satisfactorios.

Moral y valores vistos por los adolescentes

Se entiende por moral todo lo relativo a las acciones; de lo bueno y lo malo. No obstante, el adolescente se hace independiente de la percepción moral de los adultos y construye la suya. Su rebeldía de juventud le permite opinar libremente, sin embargo está inclinado a buscar el bien, una vida moral y valiosa. De la misma manera, para algunos autores tienen una doble moral o una moral laxa.

Los valores de acuerdo a Bello (2008) desde la perspectiva moral conforman un "Conjunto de normas empleadas para llevar a cabo una actividad o un juicio (….) Determina la influencia en cualquier actividad, incluida la actividad científica, a través de la mediatización de factores ideológicos y sentimentales en la actividad cognoscitiva" (p. 223) Es decir, de ahí que no solo permiten actuar como esquemas internalizados, sino que juegan un importante papel en la acción.

En tal sentido, los valores hacen referencia a los pensamientos y a las ideas que mueven a una persona a actuar y relacionarse con el entorno de una forma determinada. Según esto los valores son la base que constituirá la personalidad del adolescente siendo estos inculcados en el entorno familiar, organizado en función de sus prioridades y necesidades, donde la escuela tiene un roll fundamental en la consolidación de los mismos.

Por su parte, Martínez (2008), señala que los valores que priman entre los adolescentes son los que ponen en primer término la individualización, la autonomía y la competencia personal. Con respectos a la individualización los adolescentes en la búsqueda de su emancipación asumen una postura egocéntrica enmarcada por el nivel de autoestima y autoaceptación. Mientras, autonomía cobra una gran significado en el desenvolvimiento del

adolescente en sus diversos roles en los cuales está inmerso, y finalmente destacarse entre sus pares en medio de un contexto determinado.

Aproximaciones finales

Erróneamente se ha creído y afirmado por diversos autores que la corriente moderna ha posibilitado un mejoramiento en cuanto a las formas de vida del ser en el planeta, ciertamente, en la postmodernidad a mediados y finales del siglo XX, es cuando realmente se da inicio a un volumen de adelantos en materia de información, tecnología, comunicación y científica.

La educación con estos avances ha sido objeto de innumerables cambios innovadores, permitiendo así el desarrollo del conocimiento y la expansión de éste en dimensión planetaria, haciendo de las sociedades una transformación y crecimiento en forma vertiginosa y crecimiento en forma justa y equitativa de acuerdo a las necesidades propias de cada pueblo o de cada nación. Lo planteado da a entender y comprender el por qué los adolescentes de este tiempo, o del presente siglo, se empeñan en desarrollar cualidades personales fuertes, duras; a veces, en forma arrogante, pero inspiradoras, al extremo de que llegan a parecernos personas capaces de una actuación empáticas y de gran interés por las cuestiones personales.

Analizando estas posturas juveniles, es cuando se hace necesario el abordaje de los valores como mecanismo de ayuda a enseñarles a asumir roles como ciudadanos ejemplares, como sujetos con posibilidad de analizar de manera tanto crítica como razonada, aportando valiosos momentos y decisiones en sus relaciones familiares, en centros educativos y en la comunidad en donde se desenvuelven.

Por esta razón es que se ha venido esbozando a lo largo de la disertación de este artículo el papel o rol que en la formación de adolecentes juega la familia, la escuela y la comunidad. En todo caso, todos ello supone la vivencia, la reflexión, la experiencia, el cuestionamiento que permiten la introspección de los adolescentes, no se trata solamente de transformación de los valores, sino de un proceso mucho más complejo que implica el trabajo con experiencias significativas, propuestas en el hogar y en la escuela; porque en definitiva lo que se aprende es lo que se ve y lo que se percibe en el diario vivir.

Sin duda, los valores son una expresión del sentir de una sociedad o comunidad en donde se están formando los adolescentes; ésta refleja sus aspiraciones, sus propósitos, sus ideas, sus sueños, su educación y hasta su sentimientos; los cuales en su madurez van a definir el tipo de individuo o persona que de acuerdo estos factores se ha diseñado, formado o transformado en hombre o mujer de bien o por el contrario un ser no aceptado o deseado por algún grupo de la sociedad.

El adolescente por experiencias observadas y por otras fuentes que han tratado el tema del comportamiento del adolescente, sigue siendo muy complejo, de allí sus aspiraciones y emociones a veces, hacen parecer seres irracionales en sus decisiones. En este proceso de atención a los planteamientos hechos pos los adolescentes, es necesario que la educación esté fundamentada en la armonía con las interacciones humanas realmente constituida por los intereses y necesidades del adolescente, ya que sus decisiones estarán cargadas de una gran sensibilidad emocional.

Hasta finales del siglo pasado, según apreciación de la autora, los planteamientos hechos por psicólogos, educadores y otros profesionales, no ofrecían mayores conceptos sobre el tipo de educación en los adolescentes, se limitaban a su desarrollo etario normal, sin darse cuenta de que una educación generalizada es un fracaso, esto porque ningún individuo es igual a otro, más bien muchos profesionales ligados al ámbito educativo, guardaban como un secreto las situaciones que ameritaban de un tipo de estrategias con características especiales en el proceso educativo, todo ello traía como consecuencia que al verdadera condición del docente y la esencia subyacente en su vocación, no marcaba los niveles de éxito en los estudiantes adolescentes.

En los albores y el trascurrir de este nuevo milenio, la atención que debe proporcionarse a los adolescentes, ha sido tomada más en cuenta en relación al tipo de estrategias que deben emplearse de acuerdo a las funcionalidades de los estudiantes sobre todo en la adolescencia; este proceso debe comenzar con el binomio familia – escuela, pues desde allí debe enriquecerse el proceso educativo ayudándolos, orientándolos y desarrollando su sensibilidad humana, de esta manera se logra vencer sus miedos, sus inquietudes, frustraciones y encaminarlo hacia la toma de decisiones desde la edad temprana y antes de elegir caminos equivocados.

Referencias

Bello, J. (2008) *Diccionario de Psicología*. Caracas: Editorial Panapo de Venezuela C.A.

Bosh, M y Barrero, M (2008). La Psicología del Desarrollo Humano en las etapas más vulnerables e influenciables del individuo. Disponible: www.sisman.utm.edu.ec/libros/…consultado 2013, Octubre 20

Delpino, M. y Col (2012). *Adolescentes de Hoy. Aspiraciones y Modelos.* España: Liga Española de Educación.

Erickson, E. (1974). *Identidad, Juventud y Crisis.* México: Paidós

IMJUVE (2012). Encuesta Nacional de Valores en Juventud. Resultados Generales. México: UNAM

Maier, C. (2012). *Cuáles son los 10 problemas principales de los adolescentes estadounidenses.* Disponible: www.chowenespanol.com/ . Consultado 2013, noviembre 01.

Martínez, P. (2008). *Perspectiva temporal futura y satisfacción con la vida a lo largo del ciclo vital.* Tesis doctoral. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

Martín, C. y Navarro, J., (2009) *Psicología del desarrollo para docentes.* Caracas: Ediciones Pirámides.

Morduchowicz, R; Marcon, A; Sylvestre, V y Ballestrini, F. 2010. *Los Adolescentes y las Redes Sociales. Escuela y Medios.* Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. Disponible en: http: //www.me.gov.ar/escuelaymedios/material/redes.pdf. 3 de febrero de 2011.

Nieto, S. (2013). *La Crisis de la Identidad en la Adolescencia*. Catholic. Net. Disponible en catholic.net/psicológoscatolicos/384/844/artículo.php. Consultado 2013, octubre 5

Observatorio de la Adolescencia (2010). Los jóvenes de hoy se vuelcan en la Amistad. España: Aldeas Infantiles SOS.

Ríos, C. (2006). *Psicología. La aventura de conocernos.* Caracas:Texto.

Romero, E., Luengo, Gómez-Fraguela y Sobral (2002). *La estructura de los rasgos de la personalidad en Adolescentes: El Modelo de cinco factores y los Cinco Alternativos*. Psicothema 14(1). P. 136 – 143. Disponible www.psicothema.com/pdf/697.pdf.

ANDRAGOGÍA EN VENEZUELA: UN PROCESO HISTÓRICO EN LA EDUCACIÓN Y FORMACIÓN DE ADULTOS

ANDRAGOGY IN VENEZUELA: A HISTORICAL PROCESS IN ADULT EDUCATION AND TRAINING

***Carmen Ynés Rodríguez**
cyrodriguez2701@gmail.com

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

ARTÍCULO

*Profesora en Educación Integral, Especialización en Educación Técnica, Magister en Desarrollo Curricular. Cursante del Doctorado en Educación. Docente Agregado de la Universidad de Carabobo. Profesora de la asignatura de Práctica Profesional.

Recibido: 05 de Febrero de 2015 **Aprobado**: 17 de Abril de 2015

Resumen

El presente artículo pretende un desdoblamiento de la andragogía en Venezuela y el proceso histórico de la educación y formación de adultos, hace énfasis en la esencia de este modelo en la educación para las personas adultas, tomando en cuenta aspectos característicos que permitan comprender la elucidación de la andragogía, su terminología en el ámbito educativo y su senda histórica en Venezuela. Estuvo orientado a generar una interesante discusión epistemológica acerca de la heutagogía en la construcción del conocimiento en estudiantes adultos y la praxis andragógica en cuanto a los principios de participación y horizontalidad en los escenarios de académicos. Llegando a la reflexión que es necesario contar con facilitadores, que integren a su praxis docente estrategias y métodos andragógicos, que favorezcan en los estudiantes adultos el desarrollo de las competencias requeridas para su formación académica, capaces de adaptarse a los cambios que la sociedad actual está demandando.

Palabras claves: Andragogía, educación de adultos, praxis andragógica.

Abstract

The present article aims at a doubling of andragogy in Venezuela and the historical process of adult education and training, emphasizing the essence of this model in adult education, taking into account characteristic aspects that allow understanding the elucidation of andragogy, its terminology in the educational field and its historical path in Venezuela. It was oriented to generate an interesting epistemological discussion about the heutagogía in the construction of the knowledge in adult students and the andragógica praxis as far as the principles of participation and horizontality in the academic scenarios. Arriving at the reflection that it is necessary to have facilitators, to integrate into their teaching praxis andragógica strategies and methods, that favor in adult students the development of the skills required for their academic training, able to adapt to the changes that the current society is Demanding.

Keyword: Andragogy, adult education, andragogical praxis.

Introducción

La educación es un proceso social orientado a la formación del recurso humano que demanda la sociedad actual, es indiscutible la relevancia que tiene educación en la formación permanente y desarrollo intelectual, social y cultural de los individuos. Específicamente para el interés del presente artículo la formación del estudiante adulto. Por ello, cuando se trata de la educación de personas adultas es relevante preguntarse: ¿cómo aprenden las personas adultas? y ¿cuáles estrategias didácticas serán las adecuadas para la formación del estudiante adulto?. Ante estas interrogantes, Adam (1977), señala que la praxis educativa del adulto, y específicamente a lo referente a su aprendizaje, se debe tener presente que es un proceso enfocado en la orientación-aprendizaje, en lugar de enseñanza-aprendizaje. Es decir, que la educación de personas adultas se centra en guiar al estudiante adulto en su proceso educativo, y de esta manera lograr que ejercite su autonomía en la construcción de su aprendizaje.

Dentro de este orden de ideas, la educación de adultos o andragogía como también se le conoce, es un término que ha evolucionado en el tiempo y se ha transformado en una educación permanente para las personas adultas, en otras palabras mantener el proceso formación a lo largo de toda su vida. Por lo referido, el presente artículo pretende un desdoblamiento sobre la Andragogía en Venezuela, haciendo énfasis en la esencia de este modelo en la educación para los estudiantes adultos, para tal efecto, se esbozan los siguientes tópicos: la elucidación de la

andragogía, la senda histórica de la andragogía en Venezuela, la praxis andragógica en los escenarios académicos, la heutagogía en la construcción del conocimiento, reflexiones finales y las referencias que interesaron como sustento teórico para realización del presente estudio.

Elucidación de la andragogía

En lo que respecta a la génesis de la andragogía, el término andragogía proviene de la combinación de los vocablos griegos andros (hombre, como persona adulta) y ago (guiar, enseñar), por lo que, se le define como la educación para las personas adultas. Alexander Kapp, emplea el término andragogía en el año de 1.833, al referirse a la enseñanza de los filósofos Sócrates, Platón y Aristóteles (a.C), los cuales refutaban la educación tradicional y se dedicaban a difundir el conocimiento directamente al adulto a través de la mayéutica y el diálogo. Pensaban que la educación verdadera, era un proceso que humanizaba al Ser facilitándole su autonomía de elegir, investigar y de gestionar sus propios conocimientos.

Por su parte, el sociólogo alemán Eugen Rosenstok, catapulta nuevamente el término andragogía en el año de 1921, al sostener que la teoría pedagógica era inadecuada para la educación de personas adultas, por requerir una metodología y de un profesional experto en la conducción de un proceso de formación diferente del que realiza el pedagogo para la enseñanza con los niños. Ahondando sobre el origen de la andragogía, Eduard Linderman por su publicación El significado de la educación de adultos en el año de 1926, es considerado también como otro de los precursores de la andragogía y la educación permanente, se interesó en el aprendizaje de los adultos y lo visualizó desde una perspectiva sistémica, que para el citado autor era fundamental en el aprendizaje de las personas adultas, para Linderman:

- Los adultos se motivan a aprender cuando tienen necesidades.
- La orientación para aprender se centra en la vida.
- Tienen necesidad de autodirigirse profundamente
- Las diferencias individuales se incrementan con la edad.

Es decir, sus apreciaciones evidencian los intereses y requerimientos de los adultos para aprender y considera su necesidad como personas adultas de dirigir su proceso de aprendizaje, tomando en cuenta que las diferencias entre los individuos en formación varían de acuerdo a la edad.

Sobre la base de las ideas expuestas, Castañeda (2004) señala, que el término andragogía es el acreditado en el ámbito educativo, para referirse a la educación de adultos luego de la explicación realizada por Malcolm Knowles en 1968, como el vocablo que define las diversas ideas de su teoría del aprendizaje y la enseñanza para las personas adultas. Knowles (1968) es considerado, como el pionero de la educación de adultos. El citado autor, introdujo la Teoría de la Andragogía como el arte y la ciencia de ayudar a adultos a aprender. Señalaba, que los adultos requieren de ser participantes y de ejercitar su autonomía para construir su aprendizaje. De igual manera aseveraba, que los adultos aprenden de manera diferente a los niños y que los facilitadores deben utilizar estrategias diferentes para guiar el aprendizaje.

La teoría Knowles (1968), se fundamenta en seis supuestos relacionados con el aprendizaje de estudiantes adultos:

1. Necesidad de saber.
2. Autoconcepto del individuo.
3. Experiencia previa.
4. Prontitud en aprender.
5. Orientación para el aprendizaje.
6. Motivación para aprender.

En atención, al origen de la andragogía es válido inferir que la educación de adultos, hoy día transciende a la simple acción de compartir información en los ambientes académicos, se le debe considerar como una opción de formación permanente, para aquellos estudiantes adultos con obligaciones laborales y familiares, pero que aspiran a una educación que los ayude en su crecimiento personal e intelectual.

La senda histórica de la andragogía en Venezuela

A lo largo del siglo XX, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), ha sido garante de todo lo concerniente a la educación en todos sus niveles, es por ello, que desde los años cuarenta viene celebrando conferencias internacionales para la educación de adultos.

Tomando en cuenta lo referido, en el año de 1970 se llevó a cabo en Montreal, la Conferencia Mundial de Educación Universitaria para Adultos, en la cual se profundizó sobre la formación académica de las personas adultas a través de la disertación de la ponencia titulada "Andragogía: Ciencia de la Educación de Adultos", presentada por el venezolano el Dr. Félix Adam, quien en ese instante ocupaba el cargo de Secretario General Ejecutivo de la Federación Interamericana de Educación de Adultos. Este acontecimiento fue la iniciación al estudio de la Andragogía en Venezuela, por la relevancia que se le dio a la presentación de la ponencia en el país.

Adam planteó en su ponencia, que la formación del estudiante adulto no consistía solamente en una educación a los deseos y requerimientos de la sociedad, todo lo contrario que debía considerarse las necesidades, intereses y las experiencias vividas por el educando, en otras palabras, una educación enfocada a la orientación del proceso de aprendizaje de las personas adultas, en función sus requerimientos, experiencias y de la educación que desea recibir. Para el autor, la Andragogía tiene el compromiso de estudiar la realidad del adulto y determinar las estrategias adecuadas para dirigir su proceso de aprendizaje. Además, plantea que se deben tener en cuenta tres principios primordiales en la educación de adultos, los cuales son:

Participación

La participación consiste en que el estudiante adulto no se convierta, en palabras de Freire (1970) en un *depositario de conocimientos*, todo lo contrario que participe de su aprendizaje, compartiendo con sus compañeros y facilitador, vivencias que contribuyan en la construcción de su propio aprendizaje.

Horizontalidad

La horizontalidad se refiere a que el educando adulto y el facilitador al momento de aprender y enseñar se encuentran en contextos idénticos, es decir, desde una direccionalidad de iguales cuando comparten saberes en los escenarios académicos.

Flexibilidad

El principio de flexibilidad se trata de entender al estudiante adulto, como un ser humano con emociones, compromisos familiares y laborales, por lo que requiere de estrategias con cierta elasticidad que le permita gestionar su aprendizaje y poder cumplir con las responsabilidades académicas que demanda su proceso de formación.

De lo antes descrito se desprende, que los principios andragógicos orientan el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes adultos. Hoy día, la andragogía es ampliamente conocida en el ámbito educativo venezolano, por el interés y dedicación de Adams en beneficio de la educación de adultos en el país.

Continuando con el recorrido histórico de la andragogía en Venezuela, en el año 1974 se funda la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR), la mencionada casa de estudios es propulsora en la implementación de estrategias centradas en la educación de adultos en Venezuela, cuenta con estudios de postgrados como maestría y doctorado en andragogía, como alternativa de formación específicamente para adultos. Lo anterior se enmarca, en su carácter andragógico el cual establece, que el estudiante adulto es el garante de su proceso de aprendizaje en compañía del facilitador, potenciando así su capacidad de alcanzar sus proyectos y metas trazadas en lo personal y profesional.

Es por ello, que la UNESR ofrece oportunidades de cursar estudios a nivel superior a personas adultas interesadas en su formación intelectual, académica y profesional. Enfocada en sus principios filosóficos, de formar profesionales críticos, reflexivos con sentido ético, capaces de ser generadores y conductores de cambios para el progreso de la sociedad actual.

Resulta oportuno señalar, que también con fundamentos andragógicos se funda en el año 1977 Universidad Nacional Abierta (UNA), bajo la modalidad de la educación a distancia, donde el estudiante es el responsable de regir su propio aprendizaje. Alcalá (2003), plantea que la educación a distancia puede "entenderse como la separación, la presencialidad no continua entre aquel que posee e imparte información, conocimientos y certifica lo aprendido y aquellos que requieren o demandan procesos de aprendizaje". (p.13).

De lo antes expuesto, se desprende que esta modalidad de estudios universitarios es una opción de profesionalización para personas adultas que trabajan y se les dificulta asistir de manera presencial a las universidades.

Ahora bien, desde el marco jurídico, la Ley Orgánica de Educación de 1980 de la República de Venezuela en su Capítulo X, de la Educación de Adulto, contemplaba en los artículos que se mencionan a continuación que:

> Artículo 39° La Educación de adultos está destinada a las personas mayores de quince años que deseen adquirir, ampliar, renovar o perfeccionar sus conocimientos, o cambiar su profesión. Tiene por objeto proporcionar la formación cultural y profesional indispensable que los capacite para la vida social, el trabajo productivo y la prosecución de sus estudios.
>
> Artículo 43° En el nivel de educación superior se podrán organizar institutos de educación a distancia y programas especiales dentro del régimen de educación de adultos para alumnos bachilleres o que no posean este título y sean seleccionados mediante una adecuada evaluación. Tales institutos y programas requerirán la aprobación del máximo organismo de educación superior.

Los artículos referidos, validan los principios legales de la educación de adultos, para la inserción de sus actores sociales al sistema educativo venezolano, garantizándoles una educación de calidad y el desarrollo de competencias académicas, considerando las habilidades y destrezas del estudiante adulto en los escenarios educativos venezolanos.

En este orden de ideas, en la década de los ochenta, el ministerio de Educación (ME) impulsa el programa educativo ACUDE, ante la necesidad de atender a personas adultas sin escolaridad en Venezuela, y aprendieran a leer y escribir, el cual se fundamentó bajo la

modalidad de la educación andragógica, tomando en cuenta las necesidades e intereses de los aprendices adultos motivados a participar en el referido programa.

Siguiendo el recorrido histórico de la andragogía en Venezuela, en los años noventa, el Dr. Manuel Castro Pereira diseña un modelo curricular conocido como el Modelo de Ajuste Permanente del Currículo, sustentado en los principios andragógicos de participación, flexibilidad y horizontalidad que permite motivar a las personas adultas en ambientes de aprendizaje. El modelo curricular referido, en los actuales momentos es utilizado por reconocidas instituciones universitarias del país, por contribuir en la formación académica de estudiantes adultos.

Este pasaje por la historia de la andragógica en venezolana, evidencia que con el transcurrir de las décadas se fue considerando la importancia que tenía la educación de adultos para Venezuela, por lo que, actualmente en el campo educativo venezolano las estrategias andragógicas, son herramientas fundamentales para atender a la población de personas adultas que cursan estudios en los diferentes niveles del sistema educativo.

La praxis andragógica en los escenarios académicos

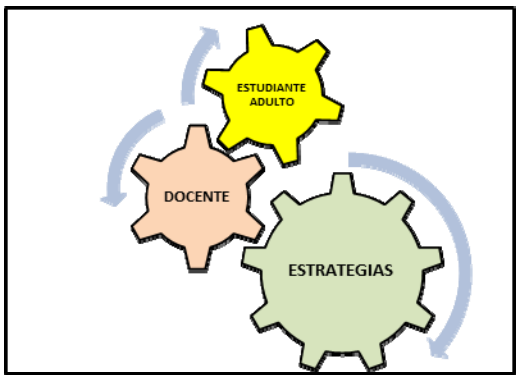
Para que el proceso de orientación y aprendizaje se lleve a cabo, es necesario que el facilitador y participante adulto tengan presente los principios andragógicos, para que exista una legitima relación de participación y horizontalidad, donde predomine el respeto por la ideas, se acepten las disertaciones de manera constructivas, para que el estudiante adulto gestione su aprendizaje. Se deja en claro que, la autogestión facilita el proceso de orientación y aprendizaje del adulto y constituye una herramienta que le permite integrar sus conocimientos, de manera flexible y creativa, proporcionándole la oportunidad de reflexionar sobre lo que realiza para la construcción de su aprendizaje.

En este orden ideas, se puede decir que la praxis de la educación andragógica se enfoca en el estudiante adulto, comprometido y autogestor de su proceso de aprendizaje. Cabe destacar, la figura del docente facilitador en el proceso de orientación y aprendizaje, el cual desde su labor académica selecciona y diseña las estrategias de enseñanza adecuadas, con la intención de orientar al participante a responsabilizarse de su aprendizaje, no solo lo que se refiere a

conocimiento, sino también a su formación integral como capital humano, comprometido con la sociedad donde se desenvuelve. Por lo que, Caraballo (2004), sostiene que:

> La finalidad de la educación de las personas adultas no radica en proporcionar conocimientos para que las personas los memoricen, sino en alentar un proyecto educativo que favorezca el desarrollo global de la persona, para adaptarse, comprensiva y críticamente, a los cambios sociales y poder influir en su dirección. (p.67)

Conforme a lo anterior, se aprecia que los procesos de aprendizajes andragógicos, no se limitan únicamente a proporcionar conocimientos e información, sino que también transcienden al incorporar las experiencias de vida de los estudiantes adultos, como estrategias que les permita ser generadores de cambios sociales, desde sus ambientes de aprendizaje. En atención a lo expuesto se desprende, el siguiente engranaje:



Fuente: Rodríguez (2016)

Desde este punto de vista, el facilitador de adultos debe disponer de nuevas perspectivas epistemológicas, que le permitan engranar estrategias constructivistas con los principios andragógicos, es decir, que orienten al estudiante adulto a aprender a aprender, lo que le permitirá convertirse en el protagonista principal de su proceso en la construcción de nuevos saberes. En concordancia con esta idea, Garita (2008) señala que:

> Los estudiantes han de asimilar, dominar y poner en práctica un conjunto de estrategias que les permita planificar y organizar sus propias actividades de aprendizaje; por eso aprender a aprender es el procedimiento personal más adecuado para adquirir cualquier conocimiento. (p.30)

Ante esta realidad, el profesional de la docencia debe asumir la praxis andragógica como un desafío constante, que lo motive a romper con la rutina y la monotonía de sus quehaceres académicos que nada favorecen en los espacios educativos. Unido a lo descrito, le permitirá visualizar nuevas opciones que lo conlleven a transformar su gestión como facilitador, lo que beneficiará el cimiento y la reconstrucción de saberes de los participantes adultos en su proceso de formación.

Tomando en cuenta lo antes referido, Hargreaves (2005) concibe la gestión docente en el ámbito andragógico, como la manera de tramitar las interacciones cognitivas, afectivas, sociales y académicas, con la intención de que las personas logren su formación y puedan dar respuestas a los requerimientos de la sociedad actual. Las argumentaciones anteriormente señaladas, son pertinentes puesto que permiten vislumbrar la organización de la gestión docente, la cual trasciende su rol de mediador de conocimientos desde la heurística, y que además pueda ser diseñador de métodos y creador de ambientes de aprendizajes andragógicos, partiendo de las expectativas, aportes, experiencias y aspiraciones de los participantes adultos. Es evidente entonces, que la educación del siglo XXI exige que el facilitador andragógico, reactive su actuar y se posicione de estrategias constructivista, dirigidas a la formación de personas adultas comprometidas con su aprendizaje.

La heutagogía y la construcción del conocimiento

En los actuales momentos, en la era de la posmodernidad la heutagogía es considerada como la renovación de la andragogía. Becerra (2015) señala, que es una incorporación a los procesos de enseñanza andragógicos, al referirse a la heutagogía como la automotivación del aprendiz adulto a aprender a prender por sí solo, haciendo uso de sus potencialidades y estilos para estudiar, con el propósito de autodirigir su aprendizaje. Para el citado autor, la heutagogía representa a los autodidactas que se apoyan en las herramientas tecnológicos para acceder a la información y construir o reconstruir su aprendizaje.

En este orden de ideas, Becerra (ob.cit) considera, que etimológicamente el término heutagogía debe provenir de la combinación de los vocablos griegos (heurista) que significa *descubrir*, (heuretikos) cuyo significado es *inventiva* y (ago) que significa *guiar*. Por lo que, es

interesante resaltar que el término heutagogía es inédito en el acervo educativo y se le adjudica en el año 2000 a los investigadores Steward Hase y Chris kenyon, los cuales hacen referencia al aprendizaje auto-determinado de acuerdo a la traducción del vocablo inglés.

En la actualidad, se le interpreta como aprendizaje autodirigido por aprendiz adulto, y abarca desde el diseño del currículo hasta las estrategias de su propia evaluación en su proceso de aprendizaje, a diferencia de la educación andragógica, que ya se tiene un diseño curricular establecido y la figura del facilitador discute con el aprendiz adultos, las estrategias de enseñanza y aprendizaje, incluyendo las de evaluación.

En este sentido, Zapata (2013) asevera, que la heutagogía reinterpreta a la andragogía y la supera, en lo que se refiere a la autonomía del estudiante adulto, por ser el dueño y diseñador de su proceso de aprendizaje. En otras palabras, es una evolución de la educación andragógica, no solo por la autonomía del estudiante adulto para dirigirse en la construcción de su aprendizaje, sino también porque el estudiante adulto es un autodidacta de su formación.

En atención a lo expuesto, la heutagogía permite que afloren las potencialidades del estudiante adulto para conducir lo que desea, el cómo y cuándo aprender, apoyándose en las teorías constructivistas y en la andragogía, como referentes teóricos en los procesos de aprendizaje. Por lo antes referido, se evidencia el avance en la educación de adultos en el contexto educativo, lo cual trasciende en beneficio de la sociedad del presente siglo.

Reflexiones finales

Sobre la base de las ideas expuestas, actualmente en el campo educativo venezolano la educación andragógica, constituye una herramienta fundamental para atender a la población de personas adultas interesadas en su formación intelectual y profesional. Es preciso destacar, como la andragogía ha evolucionado en el tiempo y se ha transformado en una educación permanente para las personas adultas. En función de lo antes referido, es válido inferir que la educación de adultos, hoy día transciende a la simple acción de compartir información en los ambientes académicos, se le debe considerar como una iniciativa de formación permanente, para aquellos estudiantes adultos con obligaciones laborales y familiares, pero que aspiran a una educación y profesionalización.

Cabe destacar, el papel del facilitador como un orientador y guía en la praxis andragógica. Por lo que, la educación de las personas adultas debe estar enfocada en los principios andragógicos y en la aplicación de métodos, estrategias, técnicas y procedimientos eficaces con la intención de potenciar las habilidades y destrezas de las personas adultas, en la construcción de su aprendizaje.

Referencias

Adam, F. (1977). *Andragogía: ciencia de la educación de adultos.* Caracas: Federación Interamericana de Educación de Adultos (FIDEA).

Alcalá, A. (2003*). Andragogía en un sistema de educación abierto y a distancia*. Universidad Nacional Abierta. Dirección de Investigación y postgrado. Documento en línea. Disponible: https://postgrado.una.edu.ve/iniciacion/paginas/lineaalcala.pdf. [Consultada: 2015, diciembre 12].

Becerra, Omar. (2015). *De La Pedagogía a la Andragogía y a la Heutagogía***.** Documento en línea. Disponible**:** https://omarbecerrav.blogspot.com/2015/07/de-la-pedagogia-la-andragogia-y-la.html [Consultada: 2015, diciembre 14].

Caraballo, R. (2004). *Rediseño e implantación del curso estrategias y recursos instruccionales: una experiencia de aplicación de las tecnologías de la información y la comunicación*. México: Solar

Castañeda, L. (2004). *Educación superior y nuevas tecnologías: nuevos horizontes, nuevas exigencias*. II Congreso On Line. Observatorio para la Cibersociedad. Documento en línea. Disponible: https://www.cibersociedad.net/congres2004. [Consultada: 2015, noviembre 10].

Garita, L. (2008). La Didáctica Universitaria en el Contexto de la Andragogía: Aprender a aprender en la educación de personas adultas https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3201077.pdf . [Consultada: 2015, noviembre 27].

Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambiar los tiempos, cambiar el profesorado*. Madrid. España.

Ley Orgánica de Educación (1980). Capitulo X. Publicada en Gaceta Oficial Extraordinaria N.2.635 de la República de Venezuela. Caracas

Universidad Nacional Abierta (UNA). (Documento en línea) Disponible: https://biblo.una.edu.ve/docu.7/**bases**/marc/texto/t6461.pdf. [Consultada: 2015, diciembre 12].

Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. (U.N.E.S.R) Fundamentos de la Andragogía. Editorial Litho-Mundo. S.A: (1ª Edición). Caracas. Venezuela.

Zapata, J.(2013). *Más allá de la andragogía y de la pedagogía*. Documento en línea. Disponible: https://jeanzapata.blogspot.com/2013/05/la**heutagogia**.htm. Consultada: 2015, octubre 25].

¿SE RELACIONA LA CRUELDAD INFANTIL HACIA LOS ANIMALES CON LA VIOLENCIA SOCIAL? ¿PUEDE LA EDUCACION PREVENIR ESTE PROCESO?

IS THE CHILD CRUELTY RELATED TO ANIMALS WITH SOCIAL VIOLENCE RELATED? CAN EDUCATION PREVENT THIS PROCESS?

***Maricinia Álvarez**
maricinia@hotmail.com

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

ARTÍCULO

*Licenciada en Educación Mención Ciencias Sociales. Estudios de enseñanza en las Ciencias Sociales. Docente de la Facultad de Educación Departamentos de Ciencias Pedagógicas y Ciencias Sociales. Exconsejera de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes en el Municipio Naguanagua. Representante en Venezuela de la Organización Internacional "Coordinadora de Profesionales por la Prevención de Abusos (COOPA)

Recibido: 15 de Abril de 2015 **Aprobado**: 31 de Julio de 2015

Resumen

Este artículo pretende aproximarse a una vinculación teórica entre la crueldad infantil hacia los animales y el desarrollo de personalidades y conductas violentas. Esta temática es muy poco abordada en nuestro país, producto de una visión cultural que no le otorga, la importancia que debiera. En el abordaje metodológico esta investigación de carácter documental, tiene como propósito comprobar la conexión entre la crueldad hacia los animales y la violencia humana. Considerando las formas de violencia desatadas en diversos espacios sociales, resulta prioritario para padres y docentes conocer esta importante conexión. Y en consecuencia, alertar a Instituciones Gubernamentales, Educativas y asistenciales, a considerar esta relación y propiciar herramientas para su prevención. Realizada la investigación puede afirmarse que efectivamente esta conexión existe y, en consecuencia, es necesario alertar a Instituciones Gubernamentales, Educativas y asistenciales, para que propicien herramientas socioeducativas para su prevención.

Palabras clave: violencia social, maltrato animal, empatía, educación humanitaria.

Abstract

This article aims to approximate a theoretical link between child cruelty to animals and the development of violent personalities and behaviors. This issue is very little addressed in our country, the product of a cultural vision that does not grant it, the importance it should. In the methodological approach, this documentary research aims to verify the connection between cruelty to animals and human violence. Considering the forms of violence unleashed in various social spaces, it is a priority for parents and teachers to know this important connection. And consequently, alert Government, Educational and care institutions to consider this relationship and provide tools for its prevention. Once the investigation has been carried out, it can be affirmed that this connection does exist and, consequently, it is necessary to alert Government, Educational and welfare institutions, so as to promote socio-educational tools for their prevention.

Keywords: social violence, animal abuse, empathy, humane education.

Introducción

El presente artículo se propone apuntar directamente hacia una circunstancia social a la que no se le asigna la importancia que debiera: el maltrato de los animales y sus relaciones posibles con la violencia social. De acuerdo a lo expuesto por la Organización Mundial de la Salud (OMS) en su *Informe mundial sobre la violencia y la salud* (2002) "cada año más de 1,6 millones de personas en todo el mundo pierden la vida violentamente. Por cada persona que muere por causas violentas, muchas más resultan heridas y sufren una diversidad de problemas físicos, sexuales, reproductivos y mentales". (p. 2).

Dicho informe aborda el conjunto de factores involucrados en un fenómeno que representa la primera causa de muerte en la población entre 15 y 44 años en el mundo. La OMS (2002) indica que:

> La violencia entre humanos es el uso deliberado de la fuerza física o el poder. Ésta puede ser una amenaza, también una acción efectiva contra la persona misma, un individuo o un grupo o comunidad. Esta acción puede conducir a lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones de alguna naturaleza. (p. 3)

Además, el mismo texto de la OMS, analiza las formas de violencia y señala:

> La violencia comunitaria y la juvenil suelen ser muy visibles y devienen en delitos. En cambio, la violencia intrafamiliar (por ejemplo, el maltrato de menores y ancianos o el comportamiento violento en la pareja) en muchas ocasiones se oculta detrás del derecho a la vida privada y muy pocas veces son abordados comunicacionalmente. (p. 5)

Se deduce entonces que hay víctimas de la violencia "invisibilizadas" por patrones culturales que expresan diversas formas de dominación social que es necesario develar, no solo por un sentido de justicia hacia quienes sufren los efectos de esa violencia de manera constante y reiterada, sino, sobre todo, por el entendido de que la violencia es una espiral que va incrementándose y acelerándose, en la medida en que sus primeras víctimas son desapercibidas. Entre esas víctimas, por supuesto están los más vulnerables: las mujeres, los niños, los ancianos y también los animales, esos "otros" seres que, en sus diversas especies, hacen parte del entorno familiar y comunitario.

Para desarrollar esta investigación se ha realizado una revisión documental de fuentes confiables y entrevistas sistematizadas a expertos que permitieron ubicar teóricamente la situación de la violencia intrahumana y sus conexiones con el maltrato animal. Para el desarrollo de este cometido se ha organizado el texto en varios apartados que desarrollan la temática señalada. En primer lugar se presentan los elementos de la violencia y sus diversas causas, posteriormente se describe el panorama en América Latina a partir de un testimonio clave. La sección tercera presenta las alternativas que desde la escuela los educadores deben desarrollar, inmediatamente se dibujan las propuestas de la llamada educación humanitaria como cierre de la exposición. Las consideraciones finales ofrecen un cierre crítico de los planteamientos presentados a lo largo del texto.

La violencia hacia los animales y sus múltiples causas

La agresividad y la violencia como indicadores de la personalidad de los seres humanos obedecen a múltiples factores biológicos, psicológicos y sociales, por lo que es necesario abordarlos desde un enfoque inter y multidisciplinario.

Para padres y docentes, así como para los profesionales en las ciencias humanas, cobra mucha importancia el estudio de las diversas variables que pueden estar relacionadas con la aparición de una conducta agresiva de carácter permanente.

Es necesario puntualizar que la violencia no es un hecho casual, en realidad es el producto de una construcción social. Si se observa las llamadas "escaladas de violencia" se puede definir una ruta que va perfilando una personalidad agresiva en forma crónica.

En relación a esto, el autor mexicano Francisco de la Peña (2003), en su obra Tratamiento multisistémico en adolescentes con trastorno disocial, establece:

> Existe una relación directa entre la edad de inicio de la conducta agresiva y la severidad de esta conducta durante la edad adulta, al punto de que la probabilidad de que un joven presente problemas de conducta en la vida adulta y que las mismas se transformen en un trastorno antisocial de la personalidad es el doble cuando el problema de conducta comenzó en la infancia. (Párr. 2)

Este autor reafirma el criterio recogido en el instrumento diagnostico DSM IV y DSM-V de que este trastorno se manifiesta si hubiera tres o más de los siguientes elementos: "Agresión a personas y animales, Destrucción de la propiedad, Fraudulencia y robo y Violaciones graves de normas" (Cuadro I).

La variable del maltrato hacia los animales es un elemento clave tanto para definir el trastorno de conducta en los niños, como para alertar acerca de la potencialidad de peligro hacia una personalidad antisocial en su crecimiento. No obstante, la gravedad de este hallazgo no se compadece con la respuesta de la sociedad. Ello se explica por la prevalencia de un modelo de pensamiento antropocentrista-depredador que justifica socialmente los actos de crueldad hacia los animales.

A continuación, de forma sintética, se presentan algunos estudios y documentación de reconocimiento mundial, condensados por la Dra. Nuria Quérol en sus trabajos: Entendiendo la relación: maltrato a animales, abuso a niños y violencia en humanos, (2001) Violencia hacia los animales por menores: Cosa de niños (2008) y Violencia doméstica y maltrato a los animales (2012) que, en su conjunto, apuntan a la idea de que el maltrato hacia los animales está relacionado con la violencia humana.

a) El padre de la criminología, Hans von Henting[1], en su investigación Sociología de la inclinación zoofílica (1962), establece la relación entre dicha conducta y otras distorsiones sexuales transgresoras de la ley.

b) A partir de la elaboración de perfiles conductuales de asesinos seriales el Buró Federal de Investigaciones en Estados Unidos (FBI) en la década de los 70, estableció la conexión entre la personalidad violenta de los criminales y sus experiencias de crueldad con animales.

c) La investigación de Kellert and Felthous (1985) fue la primera en profundidad sobre esta temática. Se realizó con 102 criminales (32 agresivos, 18 moderadamente agresivos, y 52 no agresivos) y a 50 no criminales en Kansas y Connecticut. Sus conclusiones relacionan estas dos variables en forma determinante: 60% ejecutaron al menos un acto de crueldad animal y 25% de los criminales violentos cometieron cinco o más actos de crueldad hacia los animales comparado con el 6% de los criminales moderados o no agresivos y ninguno de los no criminales (Querol 2008) . El resumen de dicho estudio referido en la página de la Universidad de Michigan (2007), relata: "La mayoría de los sujetos (60%) reportaron al menos un acto de crueldad, -algunos eran "menores" de acuerdo a los estándares culturales- pero los más agresivos eran mucho más propensos que los moderadamente agresivos, no agresivos y no criminales a participar en múltiples crueldades animales y en crueldades más severas" (1127)

d) En trabajo de Querol (2001) publicado en la Revista del *Grupo para el Estudio de la Violencia Hacia Humanos y Animales* (*GEVHA*) se menciona un "estudio de *New Jersey Public Child Protection Agency* (1983), que revelo que en 88% de familias donde se había maltratado a niños, también se había maltratado a animales. En el 66% de los casos el progenitor agresor había matado o herido a la mascota para inculcar disciplina al hijo". (Párr. 10)

[1] Von Henting cursó estudios de Derecho en París, Munich y Berlín.
Pionero de la psicología criminal y de su relación con lo que actualmente es la victimología.

e) En 1994, el DSM IV, instrumento diagnóstico utilizado por médicos clínicos e investigadores a nivel mundial, estableció que la agresión a animales es un síntoma de un trastorno disocial (posteriormente denominado trastorno de personalidad en el DSM V)

f) En su estudio El abuso a animales y la violencia doméstica: un estudio para mujeres maltratadas, el Dr. Frank Ascione -Universidad de Utah (1996)- analizo albergues de 49 Estados de EEUU, y según cita, Querol (2012) el 71 % de las mujeres que buscaron asistencia reportaron abuso hacia sus mascotas como actos de venganza por parte de sus parejas" (p 3)

g) Psiquiatras de la University of the Pacific, en California/EEUU, referidos por Querol (2012) señalan que el 45% de responsables de asesinatos masivos en escuelas de Estados Unidos, en los últimos veinte años, previamente habían torturado a sus mascotas. (Párr. 8)

h) De acuerdo a información registrada en la página de mencionada la Revista *GEVHA* (2016) a partir del 1 de Enero del presente año, "el FBI ha comenzado a registrar el maltrato a animales como un delito contra la sociedad por tratarse de seres sintientes, así como por su vinculación con otros crímenes como violencia de género, agresiones sexuales o maltrato infantil". (Párr. 1)

i) También destacan en dicha página, los resultados de un estudio dirigido por "el, Dr. Cuquerella (IMLC), y la Dra. Querol (ICS) en población médico-forense en España, según el cual, el 41% de delincuentes violentos tenían antecedentes de maltrato a animales". Igualmente se relaciona la violencia de género y el maltrato animal en un 86 %. Cuando se incluyó el maltrato psicológico al animal la cifra se elevó al 93 %. (Párr. 4-5)

j) En el DSM V (2013) (actualización del DSM IV) se reitera el maltrato a los animales como elemento para el diagnóstico de un trastorno de personalidad. En su aplicación, Esbec y Echeburúa (2014) lo relacionan con la capacidad del individuo para comprender y conectarse con las experiencias y motivaciones de los demás (Empatía) (Párr. 23)

Por su parte, Conde, Rechea y Rubiño (2011) enfatizan la relación entre la falta de empatía (conexión con el otro) y la violencia infanto-juvenil, puntualizando que:

> En diversos estudios se han encontrado deficiencias en empatía en jóvenes violentos (Cohen y Strayer, 1996; Marcus y Gray, 1998). Esta falta de comprensión de las emociones de los demás puede aumentar el riesgo de involucrarse en actividades delictivas, siendo un factor de riesgo de agresividad y conducta antisocial (Luengo y Mirón, 1985; Jolliffe y Farrington, 2004). (p 31)

El hecho de que un niño experimente placer en la sensación de poder que le transmite el dominio sobre la vida de un ser que esta vulnerable frente a él y ejerza crueldad hacia él, implica que está en proceso de configuración de una personalidad violenta y peligrosa para su entorno y para la sociedad en general.

Stephen Kellert y Alan Felthous citados en Criminología y Maltrato Animal en la Revista del *Equipo Psicoloquio* (2013) señalan las ocho razones que llevan a un individuo a maltratar o a torturar a sus mascotas:

- Control: el animal es golpeado para que no siga manifestando comportamientos indeseados: tales como ladrar, saltar, jugar.
- Castigo: propinarle un castigo extremo para que no vuelva a repetir un hábito que molesta, por ejemplo, ensuciar o vomitar en lugares que le son prohibidos.
- Ausencia de respeto: está ligado a prejuicios culturales. Es cuando una persona cree que puede maltratar a un animal o lo puede descuidar ya que su condición de inferioridad no lo hace merecedor de consideración.
- Instrumentalización: utilizar a los animales para "teatralizar" la violencia: es el caso de los combates de perros.
- Amplificación: el animal es utilizado para impresionar, amenazar o herir a una persona.
- La violencia como escarmiento o como ejemplo: maltratar a un animal ante un grupo con el fin de hacer que sus miembros se conviertan en testigos de una forma de superioridad de quien maltrata. También se puede torturar por diversión
- Venganza: se agrede a un animal para vengarse de su propietario
- El desplazamiento: el animal es maltratado porque la persona no tiene la posibilidad o la capacidad de maltratar a quienes le provocaron una frustración o una decepción. El maltrato directo no puede hacerlo porque les teme o le son inalcanzables por ello se enfoca en la mascota. (Párr. 10)

Adicionalmente, para ampliar este tipo de consideraciones, esbozamos algunos casos de asesinos notorios registrados en el trabajo de Querol, Nuria (2001).

- Edmund Emil Kemper III: fue condenado en 1973 por ocho cargos de asesinato en primer grado (todas mujeres, incluyendo a su propia madre). A los 13 años mataba a los gatos del vecindario (a veces enterrándolos vivos), decapitó a su propio gato y lo troceó. Exactamente lo mismo hizo con su madre, años más tarde.
- Albert Desalvo: El famoso "estrangulador de Boston", mató a 13 mujeres entre 1962 y 1963; sin embargo, a pesar de tal prontuario de violencia de género, sólo fue sentenciado a cadena perpetua por robo armado, asalto y delitos sexuales hacia cuatro mujeres. Cuando era joven, atrapaba gatos y perros en jaulas y se divertía lanzándoles flechas a través de las rejas.
- Luke Woodham: a los 16 años apuñaló hasta la muerte a su madre y luego se dirigió al instituto en donde estudiaba y disparó a sus compañeros, asesinando a dos e hiriendo a otros siete. Anteriormente, Woodham había relatado en su diario cómo le pegó, quemó y torturó a su perro, Sparkle, hasta la muerte, describiendo esta atrocidad como "verdadera belleza". Un vecino fue testigo de parte de la tortura a Sparkle pero no lo denunció. En junio de 1998 se le declaró culpable de tres asesinatos entre otros delitos, por los que fue sentenciado a más de tres cadenas perpetuas.
- Kip Kinkel: a los 15 años asesinó a sus padres e incendió la cafetería del instituto donde cursaba estudios, causando la muerte a dos alumnos e hiriendo a otros 22. Querol (2001) cita que un compañero de fútbol de Kip Kinkel declaró que "siempre nos explicaba lo que hacía con los animales... Le gustaba torturarlos y contárnoslo. Decapitaba gatos, viviseccionaba ardillas... Durante el asalto a la cafetería su cara era normal, parecía que lo hiciera cada día." (…) "Y lo hacía cada día, pero nadie lo tomaba en serio si sus víctimas tenían cuatro patas"–agregó en un nota de prensa un columnista del periódico local, citado por la misma investigación.
- Eric Harris y Dylan Klebold: el primero de 18 años y 17 el segundo, llevaron pistolas y bombas caseras al colegio de secundaria en donde estaban matriculados, asesinaron a 12 estudiantes y a un profesor antes de suicidarse los dos. Varios amigos afirmaron que a Harris le gustaba aplastar las cabezas de ratones con una regla y prenderles fuego. Según la prensa, el reverendo Don Marxhausen, que ofició el funeral de Dylan Klebold, dijo "Sí, los padres sabían que el chico tenía armas de fuego en casa, pero creían que era para disparar a los pájaros". (pp. 7-11).

Como conclusión de estos señalamientos destaca la opinión del Psicólogo Randall Lockwood, vicepresidente de la Humane Society International -difundida en muchos medios- entre ellos, Querol 2001: "No todo individuo que haya maltratado a animales acabará siendo un

asesino en serie, pero casi todos los asesinos en serie cometieron actos de crueldad con animales" (Párr. 1)

El panorama en América Latina

En nuestra región se han adelantado algunos estudios interesantes. Lorena Quiroga Vázquez (2006) - comunicadora social colombiana- presentó resumen de su estudio Maltrato hacia los animales y su relación con la violencia humana en Colombia, en el Congreso Sudamericano de la *Worl Society of the Protection of Animals*, realizado en Bogotá en septiembre del 2006. Allí relata -de viva voz de los delincuentes- los inicios tempranos de estos sujetos en acciones de tortura a los animales, cuando ellos apenas eran niños. Trascribimos un relato de por sí revelador:

> Cuando tenía como de cinco años a ocho, no de cinco a seis, yo cogía yo los perritos, los echaba en un costal, los llenaba de piedras, les daba pata dentro del costal, le llenaba de piedras y los tiraba al Cauca. Y pues a los gaticos los cogía contra las paredes, los cogía, los empezaba a acariciar, y cuando ya estaban contentos conmigo, pues los cogía contra las paredes o de la cola y los tiraba contra los postes, y me daba hasta risa todo eso. Y… hasta un día llegué, lo cogí, cogimos a un perrito, lo estábamos acariciando, cuando menos pensábamos lo estábamos dando pata, cuando yo saque el fierro y le metí dos tiros en la cabeza al perrito… pues me sentí como aliviao, cuando yo hice eso, me sentí relajado, me sentí como si hubiera soltado una ira de adentro y… no me dio tristeza ni nada.
>
> Yo estuve con mi mamá viviendo mucho tiempo, yo nunca viví con mi papá, y pues no lo conocí, pues yo pienso que lo que me llegó a dar todo esto, lo que me dio por hacer todo esto, fue el maltrato que me dieron de peladito, el cariño que no me dieron porque nunca sentí cariño de mi familia, ni de mi mamá, ni un papá, y pues yo me sentía solo, me sentía a veces rechazado, y pues, cuando mi padrastro me pegaba le pegaba a mi mamá, me llenaba más de odio., pero de pronto me daba, me daba hasta miedo hacer algo porque me llevaban pa´ una cárcel o algo.
>
> Y pues yo crecí con un, un odio muy grande, porque él me maltrató mucho, y pues, y ahorita de grande pues lo cargo todavía, y, yo no, no voy a descansar más hasta que yo no me vengue de eso, y lo juro en una Biblia o cualquier cosa, que yo no voy a descansar en paz hasta que no, hasta que no lo mate a él. Pues de pronto cuando mataba a los animalitos, de pronto me fijaba mucho en él, veía de pronto, me reflejaba en él, y pues, lo que yo le hice al perrito, a veces me lo imagino haciéndoselo a él, y yo sé que yo se lo voy a hacer, de

> cogerlo y maltratarlo, darle contra las paredes, y después do meterle unos dos tiros en la cabeza. Tuve oportunidades para matarlo (refiriéndose a su padrastro) y mis amigos me apoyaban, pero me daba miedo que me cogieran, yo estaba muy pequeño, y veía muchas cosas en las noticias, y me daba miedo que me cogieran y me encerraran por eso. (p. 14)

¿Qué podemos deducir de esto? El niño siente temor ante una figura que es superior en fuerza y edad, pero existen seres más débiles a su alrededor con los cuales él puede desahogar su emoción reprimida de agresividad. Es necesario considerar la diferencia entre agredir a otro niño que hacerlo a un animal.

Cuando un niño tiene comportamientos agresivos hacia otros niños en la escuela -en su comunidad, en su casa- pudiera ocurrir la intervención de un adulto y asi, no pueda tener la facilidad para descargar totalmente su agresividad con un compañero humano. En su lugar, hay otros seres vivos que están a su alcance y que muchas veces, no son tenidos en cuenta por los adultos del entorno. Incluso, estos actos pueden ser objeto de bromas y vistas como "travesuras propias de la edad". Incluso, pudieran llegar a festejar con el niño su comportamiento, reforzando así dichas conductas crueles.

Sobre el particular, Querol, en entrevista a Cristina de Martos, periodista del *Mundo.es* (2010) enfatiza:

A pesar de la terrible brutalidad que encierran, los actos de crueldad contra los animales no ocupan las primeras páginas de ningún periódico ni parecen escandalizar demasiado a la población. Sin embargo, tienen un significado último que debería interesarnos como sociedad. Aquellos que abusan de los animales, según indican los expertos, son hasta cinco veces más propensos a cometer crímenes violentos contra las personas. (Párr. 3)

Y agrega: "Cuando un niño tiene la intención y maltrata animales con frecuencia debe ser interpretado como una *señal de alarma".* (Querol, 2010, p. 5)

Si un niño, puede cometer actos que infringen dolor a otro ser vulnerable, sus capacidades empáticas se van perdiendo y esta amputación emocional tendrá inevitables consecuencias en su personalidad haciéndole capaz de llevar cada vez más lejos, esa violencia.

Querol, en su trabajo Violencia hacia animales por menores... ¿cosas de niños? (2008) explica:

> El niño al sentir el miedo que puede provocar en un animal se siente poderoso ante una criatura indefensa, tan desamparada como él se sintió cuando le infringieron daño, pero al mismo tiempo está cegado por su dolor y su sed de venganza. Por lo tanto, no puede establecer la relación consciente de que este ser está en sus mismas condiciones y que debería, por solidaridad liberarlo, sino que al fin pasa del rol de víctima al tan anhelado rol de victimario.
>
> Es en la relación de agresión que el niño establece con los animales cuando tiene la oportunidad de perfeccionar técnicas de tortura, tal vez muy similares a las que practicaron con él. (p. 18)

En esta escalada de violencia destacan las fantasías que caracterizan las personalidades antisociales peligrosas, como las de asesinos en serie, a lo que se agrega la gran posibilidad de llevarlas a la práctica con los animales.

El Dr. Alexander Bukhanovsky[2] , criminólogo especialista en el estudio de asesinos en serie, según cita Querol (2001) señala:

> como la primera etapa del asesino, las fantasías, luego vendría el *sadismo compulsivo y el ataque físico* iniciado hacia los animales, cuando éstos ya no satisfacen sus necesidades pasaría finalmente a las personas, causándoles graves lesiones, luego vendría la última etapa, la del *asesino en serie ya consolidado*. (p. 9)

En la revista electrónica del Equipo *Psicoloquio* (2013), se establece que el maltrato hacia los animales varía según la severidad del daño físico o emocional ocasionado, diferenciando a:

1. Los abusadores inconscientes no se proponen dañar a los animales. Simplemente no se dan cuenta de que algunas de las cosas que hacen son crueles. Pueden tener a un perro encadenado sin darse cuenta de que el perro necesita tiempo y espacio para moverse con mayor libertad.
2. Los abusadores inmaduros sí tienen la intención de lastimar animales pero carecen de la madurez mental emocional para darse cuenta de la naturaleza y la extensión del daño que están causando, no sólo al animal, sino también al desarrollo de su propio carácter. Un niño pequeño que le tira piedras a una rana o que deliberadamente asusta a un gato para observar su reacción típica puede caer en esta categoría.

[2]Psiquiatra, Jefe de psiquiatría Universidad de Rostov, Rusia. Mundialmente famoso por realizar perfil del asesino serial conocido como Chikatilo, 1984. Fundador de la psiquiatría criminal.

3. Los abusadores intencionales realmente obtienen satisfacción al lastimar animales. Desde una perspectiva psicológica, la razón es sobre todo una cuestión de poder. En su mayoría, animales, especialmente pequeños o domesticados, no pueden defenderse y son vulnerables frente a alguien que puede infligirles gran dolor. Esto hace que el abusador se sienta poderoso. Algunos abusadores carecen de poder en otras áreas de su vida y tratan de compensarlo ejerciendo un poder despiadado sobre seres más débiles. Otros simplemente disfrutan el sentimiento de dominación, tanto que siempre buscan una oportunidad para ejercerlo…". (Párr. 3)

La indagación acerca de los factores que influyen en este escalamiento violento reviste vital importancia. En tal sentido Querol (2008) nos indica; "la investigación de los factores relacionados con el comienzo y la frecuencia de la crueldad hacia los animales constituye una oportunidad de explorar y desentrañar sus influencias y sugerir posibles soluciones y estrategias preventivas" (p. 21)

En general podemos decir que "cuando un niño maltrata animales con intencionalidad y frecuencia, experimentando sensación de poder sobre la vida de un ser más débil, como una mascota, asiste a otra escuela: la escuela del crimen" (Querol, 2008, p. 24). Y agrega:

> Varios estudios apuntan a que cuando un niño es maltratado en el hogar o sufre acoso escolar (bullying) puede intentar ganar el control sobre otro ser vivo (humano o no humano) que sea menos poderoso (Gullone et al., 2004), produciéndose una disrupción en el desarrollo de su empatía y de la desconsideración por el bienestar de los otros. (Querol, 2008, p 21)

Al tener en cuenta este importante hallazgo es urgente que las instituciones del Estado, y la sociedad venezolana, lo reconozcan, y que promuevan estudios con el fin de precisar las características de esta conexión dentro de nuestro contexto.

Frente al maltrato hacia los animales, ¿qué hacer?

Richtel, Matt en artículo publicado en el *N.Y. Times* el 10 de Agosto del 2010 y referido en la página Museum Camp (2016), menciona el libro:

> Los niños y la naturaleza: las investigaciones psicológicas, socioculturales y evolutivas de Peter Kahn y Stephen Kellert. Allí se señala la importancia de la relación de los niños con los animales -principalmente aquellos con los que

> pueda desarrollar una relación afectiva- en el desarrollo emocional del niño. Así mismo señala que en esta obra se explica la ayuda que los animales pueden proporcionar a los niños con trastornos de autismo, lo cual está siendo considerado por especialistas y terapeutas. (Párr. 8)

Y agrega:

> Kellert, Wilson y Margulis en otro texto (La hipótesis Biophilia), han desarrollado más ampliamente la tesis de la biofilia, término que significa literalmente "el amor de los sistemas de vida", (utilizado por primera vez por Erick Fromm) y que se describe como "las conexiones que los seres humanos buscan inconscientemente con el resto de la vida". Esta tesis sostiene que los seres humanos tienen afiliaciones profundas con la naturaleza las cuales tienen su raíz en nuestra biología. (Párr. 9)
>
> A diferencia de las fobias, que son aversiones y miedos que la gente tiene de cosas en el mundo natural, las filias son atracciones y sentimientos positivos que la gente tiene hacia ciertos hábitats, actividades y elementos en su entorno natural. (Párr.10)

El catedrático español, José Miguel Esteban Cloquel (2014), citando a Edgar O. Wilson en su Hipótesis Biofhilia, indica que:

> Explorar la vida y afiliarse con ella es un proceso complicado en el desarrollo mental. Aunque aún infravaluada por la filosofía y la religión, nuestra existencia depende de esta propensión. En la medida en que lleguemos a entender otros organismos, les otorgaremos mayor valor, y también nos valoraremos más a nosotros mismos. (Wilson, 1983: 1-2). (p. 113)

Sin embargo, aunque esta inclinación es cierta, el ambiente social puede favorecerla o no, creando incluso su antítesis, denominada biofobia, que puede tener expresiones negativas, entre ellas el maltrato animal (p 114)

Y sobre la importancia de la empatía con los animales, agrega:

> Además de cultivar el pensamiento científico, cultivar la biofilia puede ser cultivar prácticas y experiencias de empatía y sensibilización emocional con especies aún silvestres, como parte de lo que Rousseau y Lévi-Strauss llamaban identificación primitiva u originaria con el resto de los seres vivos (p 131)

Tomando en cuenta ambas perspectivas, concluimos: primero, que existe una conexión natural, biológica de los humanos hacia la naturaleza y los otros seres vivos y, segundos, que las prácticas sociales pueden distorsionar esta relación natural.

Los diversos estudios reseñados demuestran que hay una relación entre los actos de aquellas personas capaces de cometer crímenes violentos contra otros seres humanos y su conducta cruel con animales durante su infancia. Asimismo, una infancia en la que prevalezca una relación afectiva, solidaria y bondadosa hacia miembros de otras especies animales, permitirá la formación de ciudadanos más proclives a comportamientos ciudadanos de convivencia y tolerancia social. Digamos que sería la otra cara de la moneda y la clave del cambio está en la promoción de valores de empatía y respeto hacia todos los seres vivos.

En tal sentido, las instituciones socio-educativas, deben valorar el potencial preventivo que existe en la relación niño-animal. A través de ella pueden aprender a manifestar sus sentimientos, reconocer el valor de la vida y experimentar el sentimiento de empatía hacia el prójimo, en cualquier forma física que adopte.

De acuerdo a cita de Querol (2008)

> Varios autores (e.g. Ascione, 1992; Ascione & Weber, 1996; Paul, 2000) sugieren que si tales esfuerzos van dirigidos a la promoción de interacciones positivas con animales, es probable que se interrumpa el descenso en la empatía que se aprecia en la historia de niños en riesgo (c.f., Hastings et al., 2000) y se refuercen actitudes socialmente aceptables para intentar evitar el distanciamiento emocional (Frick & Ellis, 1999). (p 21) "Las investigaciones apuntan al papel importante de la empatía para el desarrollo de un comportamiento social responsable y aceptable, además de ser un factor protector del trastorno de conducta (Hastings et al., 2000)" (2008, p 21)

Entonces, la empatía hacia los animales de su entorno puede ser el enlace necesario entre esa "ecología de librito" (meramente declarativa) y la enseñanza del respeto a la naturaleza como una lección de vida. Adicionalmente, es posible incluir a los animales dentro de las terapias asistidas para niños víctimas de violencia intrafamiliar, pues estos les brindan la posibilidad de abrirse afectivamente, ya que no son tan exigentes como los seres humanos. Por ello, en ambientes controlados por especialistas, la interacción con animales puede ayudar a niños que han sufrido diversos traumas emocionales con niños que presentan problemas de conducta les

permitiéndoles entrar en contacto con los lazos de amistad y amor que tanto necesitan asimilar dentro de su escala de valores. Durante su crianza, todo niño debería disfrutar de la presencia de un animal con el cual establecerá una relación, ¿qué clase de relación?... Eso depende de nosotros, en general: del gobierno, autoridades, escuela, entidades protectoras, familiares y vecinos.

De manera general se puede concluir que los resultados de los estudios citados confirman la relación entre maltrato a los animales y violencia humana, pero así mismo, la hipótesis contraria también es válida. Es decir, si educamos a nuestros niños en la empatía, en una relación de respeto hacia las criaturas más débiles que comparten su entorno, estaremos fortaleciendo valores positivos para el desarrollo de su personalidad y estaremos trabajando para formar ciudadanos capaces de vivir en convivencia.

IV.- La escuela humanitaria, su rol en una cultura de respeto al "otro"

De acuerdo a la afirmación de Ortega V. Dina y Rodríguez H. Olga, (2004) la educación humanitaria o educación para el respeto a los seres vivos no trata solo la enseñanza de la capacidad de relación con los animales. Es el proceso a través del cual resulta factible ayudar a los alumnos a desarrollar compasión, un sentido de justicia y respeto hacia todas las criaturas vivientes. Promueve que los alumnos conduzcan en forma congruente estos principios, fomentando su sentido de responsabilidad ciudadana. (p.p. 5-8)

En Venezuela, en documento presentado ante el Ministerio de Educación, las docentes Luque Beatriz y Álvarez Maricenia, en su Propuesta de incorporación de la Educación Humanitaria en el Currículo Básico Nacional (2014) señalan que:

> La educación humanitaria se plantea como un conjunto articulado de estrategias pedagógicas en el contexto de la meta nacional de desarrollo de una cultura de paz entre los venezolanos. No es igual a la educación ambiental; los intereses ambientalistas se concentran básicamente en el impacto del ser humano sobre el ambiente, el manejo responsable de los recursos naturales, la sostenibilidad, la biodiversidad y la protección de las especies, y sus hábitats. En forma complementaria, la educación humanitaria implica el ejercicio de valores de convivencia, partiendo del respeto a otras formas de vida, entendiéndolos como seres sintientes.

> Es una disciplina que integra otros valores que debería fomentar la educación formal, tales como la justicia social y ciudadanía, asuntos ambientales y el bienestar de los animales, fomenta el entendimiento de la necesidad de tener compasión y respeto hacia los demás seres vivos, reconociendo nuestra interdependencia respecto de ellos. Esta educación no sólo implica el cuidado y trato hacia los animales, sino que principalmente formarlos en términos de su conciencia, emociones e inteligencia. Educar sobre los animales, crear empatía hacia ellos, es decir, sentir como los animales probablemente sienten. La empatía es una emoción que tiene ramificaciones positivas en toda la sociedad. (p 8)

La educación humanitaria (a diferencia del enfoque teórico y a veces poco comprometido con el cambio personal y social de los estudiantes), permite la identificación y la práctica de habilidades conducidas por sentimientos como la compasión, la solidaridad y el respeto a otro ser que solo es diferente de nosotros, en cuanto a su forma física o características morfológicas. La meta principal de esta educación consiste en ayudar a los estudiantes a desarrollar un sistema de ética humanitaria y de valores que les permita determinar el comportamiento adecuado, responsable y compasivo hacia los animales, hacia el ambiente y por ende, hacia sus semejantes.

En Venezuela, es interesante destacarlo, se inició un proceso de capacitación docente con participación de la Dra. Olga. Rodríguez, del Ministerio de Educación de Costa Rica en base a propuesta que la *World Society of the protection of Animals (WSPA) – UNESCO* desarrolla en diversos países. Se realizaron en años subsiguientes Seminarios de Educación Humanitaria bajo programa de Dirección de Extensión de esa Casa de Estudios y Fundación ASOGUAU. En 2012 se presentó propuesta de talleres para docentes de la Secretaría de Educación de la Gobernación de Carabobo, iniciativa que todavía está sin respuesta.

En el 2014 con motivo de la consulta educativa nacional, se presentó nuevamente la propuesta ante las autoridades del Ministerio de Educación. Igualmente sin respuesta.

En marzo del 2012, la Fundación ASOGUAU y la Universidad de Carabobo, realizaron Foro dirigido a Instituciones de protección de Niños, Niñas y Adolescentes, así como Policías, Bomberos y Protección Civil, con la Dra. Nuria Querol Viñas, -autoridad mundial en el tema- y conversatorio con un calificado grupo de docentes de la Facultad de Educación, entre ellos, la actual Decana, Brígida Ginoid Sánchez de Franco.

Este año, 2016, se abrió en dicha Facultad un Proyecto de Servicio Comunitario, para, desde las Escuelas, promover la empatía con la naturaleza y los animales, como recurso preventivo de violencia social.

Tales iniciativas se inscriben en las orientaciones de la Organización de las Naciones Unidas para la educación y la cultura/UNESCO (1999), que en la agenda del proyecto educativo denominado *Cultura de Paz,* citado por Ortega y Rodriguez (2007) reconoce que: "La Cultura de paz incluye el respeto a la vida en todas las formas que la Madre Naturaleza sostiene, reconociendo que la Tierra también tienen sus derechos" (p 1).

Correlacionando ambos conceptos, Luque B y Alvarez M. (2014) señalan:

> El análisis de las acciones dirigidas a promover el bienestar animal, necesariamente se relacionara con los valores de la paz; en síntesis, se espera que la familia y, en especial, las instituciones educativas promuevan la conciencia de que el maltrato y los actos crueles contra los animales lesionan la misma dignidad humana, De allí, la importancia de abogar por el fomento del respeto a toda forma de vida. (p 10)

A la luz de esta información los docentes debemos revisar la manera como abordamos el conocimiento. Por ejemplo, vale la pena reexaminar los llamados "proyectos de Biología", en los cuales, más que adiestrando en el uso de tecnología, estamos des-sensibilizando a nuestros alumnos frente al dolor de unas criaturas a quienes colocamos a sus expensas. Todo ello, en aras de un supuesto "fin académico" que va en detrimento de los valores humanitarios y la formación del carácter de los alumnos. Si colocamos como eje transversal el elemento "respeto a la vida", entendiéndola como toda forma de vida, los valores éticos deberían irse acoplando a los objetivos docentes de manera coherente. No es éticamente justificable la realización de "experimentos" con animales (rana, sapos, ratones, etc.) en nuestras instituciones educativas.

Sera necesario enfrentar el viejo modelo cartesiano de la enseñanza de la ciencia, que interpreta el conocimiento como un fin en sí mismo, sin compromisos éticos con la vida, el planeta y las otras especies. Ese mismo modelo justifica la violencia bajo el lema de la lucha por la supervivencia del más fuerte sobre los débiles, pero sin duda eso nos aleja cada vez más de un modelo social de justicia y solidaridad.

Los animales pueden ser los mejores aliados de los maestros para fortalecer los valores de bondad, tolerancia y convivencia con los que aspiramos formar mejores venezolanos para el presente siglo. Pero el trato hacia los animales no humanos tiene que tener un carácter honesto. Un cambio en esta visión implica -sin duda alguna- cuestionar el decadente modelo cultural antropocéntrico depredador. La crueldad contra los animales no es solo una actividad casual de algún niño o joven agresivo. La conducta violenta hacia otros seres es posible por la complacencia social que lo justifica bajo argumentos como diversión, alimento, estudio, etc. Los maestros debemos ser capaces de internalizar y practicar el respeto a las criaturas vivientes si queremos que los niños también lo aprecien.

En tal sentido, Luque B. y Álvarez M. (2014) puntualizan:

> Es de suma importancia, entonces, el firme impulso que transmite la educación humanitaria en combinación con la propuesta de la UNESCO (1999), encaminada al desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo. Acciones pedagógicas que promueven en el educando, en todos los estadios del quehacer educativo, desde el preescolar hasta la universidad, el análisis de su realidad para transformarla desde una nueva conciencia. En este caso, una conciencia ambientalista que no sólo responda al desarrollo endógeno y sustentable, sino que le permita modificar la conducta utilitarista con que nos servimos de otros seres vivos, que le faculte para aprender el ejercicio de la paz, a través del respeto hacia otras criaturas. Significa para los docentes el reto de romper con la visión antropocéntrica, reforzando el derecho a la vida y a vivir sin sufrimiento para otras criaturas del planeta, a los que los humanos hemos sometidos al exterminio, la explotación, la discriminación y la tortura. (p 13)
>
> Los niños, niñas y jóvenes deben formarse como seres que consideren las diferentes expresiones de la diversidad cultural, con una visión holística, en armonía con la naturaleza, desechando aquellas actividades que pongan de manifiesto la violencia, la agresividad, la soberbia, la discriminación y el interés económico por encima del respeto a la integridad de otro ser vivo. Partiendo de que educar en valores significa que los docentes, entienden que su función va más allá de transmitir conocimientos. (p 14)

A decir de Antonio Pérez Esclarín, en su artículo Educar en el Tercer Milenio (2001):

> Si la educación se orienta a formar sujetos autónomos y ciudadanos responsables, tiene que proponer implícita y explícitamente valores como autenticidad, respeto, participación, responsabilidad, trabajo, justicia, cooperación, solidaridad, convivencia, libertad, amor, servicio. Pero no se trata tanto de "impartir" o "proponer" valores, sino de sembrarlos en la práctica

> educativa de modo que se vivan en la cotidianidad. Los valores se aprenden fundamentalmente por la vivencia, no por la prédica o el discurso. (p 8)

Esto coloca ante los docentes el doble reto de de-construir su propio mundo de prejuicios acerca de los animales y re-elaborar estrategias de promoción de valores humanitarios en el respeto a otras criaturas (congruentes con su conducta y ejemplo). Es necesario re-pensar - a la luz de la educación humanitaria - el carácter antropocéntrico de los contenidos curriculares actuales y de nuestros recursos didácticos desde el pre-escolar hasta la Educación Superior. Ese es el objetivo si en verdad queremos hacer el contrapeso institucional a la avalancha de violencia generada en la sociedad actual y formar así, a los venezolanos en el marco de una cultura de paz.

Consideraciones finales

El recorrido teórico realizado permite, de manera parcial, puntualizar algunos elementos que seguramente podrán ayudar a la creación de ese ideal que la UNESCO promueve: una cultura para la paz. La educación humanitaria abre un cauce transformador para que la empatía hacia los animales se convierta en una "empatía social" hacia todos los integrantes de la sociedad. Deseamos referir unas reflexiones que sobre este asunto escribiera Milan Kundera, escritor checo, quien indicaba que la "bondad humana" puede transparentarse fielmente cuando el hombre no tiene poder y, adiciona este excelso novelista, que el "verdadero examen moral" de la humanidad se verifica en su actitud hacia los animales con quienes convive. De allí, que podría afirmarse que un niño o niña que respete y muestre amor hacia los animales, también respetará y amará a sus semejantes. Este es el reto de la educación humanitaria, convertir la paz en una posibilidad concreta en las escuelas venezolanas. ¡Manos a la obra!

Referencias

American Psychiatric Association. (1995) Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-V, Washington. [Recuperado 17 Febrero 2014] http://www.mdp.edu.ar/psicologia/cendoc/archivos/Dsm-IV.Castellano.1995.pdf

American Psychiatric Association. (2014) Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-V. Editorial Médica Panamericana. 5ta. Edicion, Barcelona, 2014.

Conde, E. y otros (2011) Empatía y conducta antisocial en adolescentes. VIII Congreso español de criminología de San Sebastián (2011). [Recuperado 20 marzo 2014] http://www.criminologia.net/pdf/congresosSEIC/ACTAS-VIII-Congreso-Criminologia.pdf

De Martos, C. (2010) La crueldad con los animales, un signo de alarma psiquiátrica. El Mundo.es Recuperado [04 septiembre 2016] http://www.elmundo.es/elmundosalud/2010/07/02/neurociencia/1278087370.html

Equipo Psicoloquio (2013) Criminología y maltrato animal. [Recuperado 07 febrero 2016] Disponible http://psicoloquio.net/author/equipopsicoloquio/page/5/

Esbec E. y Echeburúa E. (2014) La evaluación de los trastornos de la personalidad según el DSM-5: Recursos y limitaciones. Terapia psicológica versión On-line ISSN 0718-4808. [Recuperado 25 Julio 2016] http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-48082014000300008

Esteban C. y Jose M. (2014). Biofobia antes y después del rinoceronte de Durero. Universidad de Quintana Roo p 109- 134. Devenires, xv, 30. [Recuperado 20 agosto 2016] http://devenires.umich.mx/wp-content/uploads/2014/11/EstabanCloquell.pdf

GEVHA Grupo para el Estudio de la Violencia hacia Humanos y Animales. FBI y Sheriffs analizan en Washinton el maltrato animal como delito contra la sociedad. Gevha.com [Recuperado 07 agosto 2016] http://gevha.com/61-secc-que-es-gevha/actividades

Kellert, Stephen y Felthous, Alan. (1985) Childhood cruelty toward animals among criminals and non-criminals. En Human Relations. Vol. 38 (12),1113-1129. [Recuperado 12 febrero 2012] http://www.animalstudies.msu.edu/ASBibliography/kellert1985.php

Luque, B. y Álvarez M. (2014). Propuesta de incorporación de la Educación Humanitaria en el Currículo Básico Nacional. Texto no publicado, Caracas 2014.

Michigan State University. (2007). Animal Studies at MSU. [Recuperado 05 octubre 2016] http://www.animalstudies.msu.edu/ASBibliography/kellert1985.php

Organización Mundial de la Salud. (2002). Informe Mundial sobre la Violencia y la Salud. Ginebra, Suiza. [Recuperado 25 febrero 2014] http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/67411/1/a77102_spa.pdf

Ortega, D. y Rodríguez, O. (2004) Educación para el Respeto a los Seres Vivos. World Society of the Protection of Animals, Costa Rica. [Recuperado 12 octubre 2014] Disponible: http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/icap/unpan040405.pdf

Ortega V. Dina y Rodríguez H., Olga. (2007) Respeto a toda forma de vida. World Society of the Protection of Animals. Costa Rica. Docplayer 2012. [Recuperado 15 marzo 2015] Disponible http://docplayer.es/11753722-Respeto-a-toda-forma-de-vida-respeto-a-toda-forma-de-vida.html

Peña (de la), F. (2003). Tratamiento multisistémico en adolescentes con trastorno disocial. Scielo. Revista de Salud Pública de México. Vol. 45, Suplemento 1 Cuernavaca ene. 2003. [Recuperado 14 Julio 2016] Descargado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0036-36342003000700016&script=sci_arttext

Pérez, A. (2001). Educar en el tercer milenio. Centro de Formación Padre Joaquín, Fundación Fe y Alegría. Venezuela. (3-14) [Recuperado 21 Febrero 2014] Disponible: http://www.feyalegria.org/images/acrobat/691001179997114321011103210110832841011149910111432771051081011101051111_717.pdf

Querol, N. (2001). Entendiendo la relación: maltrato a animales, abuso a niños y violencia en humanos. I Symposium Nacional sobre Asesinos en Serie, Psicopatía y Conducta Anti-social. Granada (2001) (p 1-12) [Recuperado 17 Marzo 2012] Descargado de : https://www.gevha.com/atachments congreso/article/1365/congreso-sobre-asesinos-n-serie-granada-2001.pdf

Querol, N. (2008). Violencia hacia animales por menores... ¿cosas de niños? Revista Bioética y derecho ética animal. Número 13, abril 2008. (1-25) [Recuperado 02 abril 2012] Descargado de http://www.ub.edu/fildt/revista/pdf/RByD13_Animal.pdf

Querol, N. (2012). Violencia doméstica y maltrato a los animales. Gevha Grupo para el estudio de la Violencia hacia Humanos y Animales. (1-18) [Recuperado 20 Enero 2014]

Descargado de http://www.gevha.com/analisis/articulos/violencia-general/1173-violencia-domestica-y-maltrato-a-los-animales

Quiroga, L. (2006) Maltrato hacia los animales y su relación con la violencia humana en Colombia. Ponencia no publicada Encuentro Sudamericano de la World Society of the Protection of Animals. Bogotá, septiembre 2006. (1-32)

Richtel, M. (2010). Hipotesis Biophilia. N.Y. Times. 10 de agosto. Museum Camp (Recuperado 23 Septiembre 2016) Descargado de: http://camp.santacruzmah.org/technological-mediation-and-visitor-experience-in-nature/

UNESCO (1999) Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz. Quincuagésimo tercer período de sesiones Tema 31. [Recuperado 25 enero 2013] Descargado de: http://www.unesco.org/cpp/sp/proyectos/suncofp.pdf

LA PRÁCTICA DE YOGA EN LA ACCIÓN PEDAGÓGICA

PRACTICE YOGA AT THE PEDAGOGICAL ACTION

***Dolly Olaizola**
dolly_andrea30@hotmail.com

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

ARTÍCULO

*Licenciada en Educación Mención Educación Inicial egresada de la Universidad de Carabobo. Especialista en Gerencia Educativa egresada de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Magister en Investigación Educativa egresada de la Universidad de Carabobo. Docente Ordinario Categoría Asistente de la FaCE

Recibido: 11 de Febrero de 2015 **Aprobado**: 12 de Mayo de 2015

Resumen

El propósito de este artículo es mostrar la práctica del yoga como una herramienta pedagógica que incrementa los niveles de atención, concentración, equilibrio mental y disciplina de los individuos que la practican. La intención es ofrecer al docente una alternativa eficaz en su acción pedagógica, pues le permitirá mantener al grupo de estudiantes concentrado, interesado, atento y consciente de los aprendizajes a los que están siendo expuestos. Siendo la práctica de yoga un estilo de vida, el hecho de realizar ciertos ejercicios físicos, posturas y respiraciones sincronizadas, hacen de la dinámica de un aula regular, un espacio para que los estudiantes se sientan seguros de sí mismos, con buenas relaciones interpersonales y puedan obtener incluso un mejor rendimiento académico. La información aquí presentada forma parte de una revisión exhaustiva de material documental, investigaciones previas, y la práctica de yoga como parte de la vida cotidiana.

Palabras Clave: Yoga, pedagogía, acción pedagógica.

Abstract

The purpose of this article is to show the practice of yoga as a pedagogical tool that increases levels of attention, concentration, mental balance and discipline of individuals who practice. The intention is to offer an effective alternative teachers in their pedagogical action, because it will allow to keep the group focused, interested, attentive and aware of learning that students are being exposed. As the practice of yoga lifestyle the carrying out of certain physical exercises, postures and synchronized breaths, make the dynamics of a regular classroom, a space for students to feel confident with good interpersonal and they can get even better academic performance. The information presented here is part of a comprehensive review of documentary material previous research, and practice yoga as part of everyday life.

Keywords: Yoga, pedagogy, pedagogical action

Acción pedagógica

El Currículo Nacional Bolivariano (2007), plantea que la sociedad en su dinámica de aprender-desaprender-aprender hace de la educación un proceso en permanente construcción, donde los niños, adolescentes y adultos son asumidos en su integralidad y complejidad; donde se consideran las experiencias educativas que conllevan al desarrollo de conocimientos, valores, actitudes, virtudes, habilidades y destrezas en cada una de éstas. Asimismo establece cuatro pilares fundamentales para el desarrollo integral del nuevo ser social, humanista y ambientalista: Aprender a Crear, Aprender a Convivir y Participar, Aprender a Valorar y Aprender a Reflexionar.

Estos pilares representan las bases del proceso educativo venezolano y hacen referencia a lo siguiente: Aprender a Crear considera al individuo como un ser innovador, original, único, capaz de fortalecer y desarrollar cualidades creativas. Aprender a Convivir y Participar supone el hecho de propiciar procesos que se den en colectivo, que conlleven a la interacción, la discusión, la controversia y la coincidencia de significados; todo ello, para lograr la configuración de un ser social, conocedor y comprometido con su entorno sociocultural, corresponsable y protagónico en el diagnóstico y solución de los problemas de su comunidad a través de la creación colectiva. El tercer pilar Aprender a Valorar supone tomar conciencia de la importancia de las acciones colectivas y desarrollar habilidades para caracterizar, razonar, discernir, dialogar y mediar, desde una ética social. Y por último, Aprender a Reflexionar trasciende el aprendizaje de informaciones, en tanto se concibe como la generación de nuevos escenarios y la producción de alternativas de acción, a través de las cuales transformar el pensamiento lineal, en un pensamiento crítico y creativo.

Pilares de la educación

Si bien estos pilares han sido adaptados al sistema educativo de nuestro país y a las necesidades e intereses de nuestros estudiantes, es importante resaltar que ellos surgen del aporte de Jaques Delors (1994), en una conferencia de la UNESCO; y es que el autor planteaba en ese momento que, para el siglo XXI había que asumir retos en el ámbito educativo a fin de asignar nuevos objetivos a la educación, y por consiguiente llevar a cada persona e individuo a descubrir,

despertar e incrementar sus posibilidades creativas, actualizando así el tesoro escondido en cada una de las personas, lo cual suponía trascender una visión puramente instrumental de la educación. Y es allí donde se presentan los cuatro pilares originalmente: Aprender a Conocer, Aprender a Ser, Aprender a Hacer y Aprender a Convivir.

Asimismo, Delors (1994) plantea que, ya no basta con que cada individuo acumule al comienzo de su vida una reserva de conocimientos a la que podrá recurrir después sin límites. Sobre todo, debe estar en condiciones de aprovechar y utilizar durante toda la vida cada oportunidad que se le presente de actualizar, profundizar y enriquecer ese primer saber y de adaptarse a un mundo en permanente cambio. Por ello, una concepción más amplia de la educación debería llevar a cada persona a descubrir, despertar, innovar, experimentar e incrementar sus posibilidades creativas, lo cual podría traducirse en la obtención de determinados resultados (experiencia práctica, adquisición de capacidades diversas, fines de carácter económico), para considerar su función en toda su plenitud, a saber, la realización de la persona que, toda ella, aprende a ser.

El yoga de Patanjali

Todo lo anterior, sirve para resaltar que luego de la búsqueda de información y contrastando todo el material revisado, los pilares de la educación de los que habla Delors (1994) y que ya han sido tomados por el Currículo Básico Nacional (2007), son adaptaciones occidentales que se le han hecho a la Escala de Patanjali (500 A.C.). Este fue un sabio yogui que, en los años 500 antes de Cristo aproximadamente, escribió los *Yoga Sutra* (ocho etapas o prácticas de la vida) para dárselos a quienes fueran candidatos a la sabiduría –fueran o no maestros de yoga- lo cual consideraba un código cargado de valor universal. Lo primero que planteaba era que el cuerpo y la mente, lejos de estar separados, son manifestaciones de una energía que va de lo denso a lo sutil. El descubrimiento de las potencialidades se hace por etapas cuidadosamente programadas y la trayectoria conduce desde afuera hacia adentro como la espiral de un caracol.

El óctuplo de Patanjali (500 A.C.) es el camino hacia la visión del alma. Estos son: Yama, Niyama, Asana, Pranayama, Pratyahara, Dharana, Dhyana y Samadhi.

* El Yama son los principios éticos para vivir en sociedad. Por ejemplo: No herir con las palabras, no mentir, no violencia, honestidad, no robar, no codiciar, recibir exactamente lo que es justo, no aferrarse a bienes materiales ni a pensamiento o emociones.

* El Niyama son las disciplinas individuales y actitudes hacia uno mismo. Aquí se acostumbra a hacer una limpieza interna y externa del cuerpo. Practicar una alimentación equilibrada, pensamientos puros, autoconocimiento, reflexión y auto observación. Para la limpieza externa se realizan las asanas (posturas) que es la siguiente etapa.

*Asana significa pose o postura. Las asanas son posiciones específicas del cuerpo que limpian los canales de energía y equilibran el flujo de la misma en el organismo, generando estabilidad física, mental y emocional. Las asanas deben realizarse con plena conciencia y sin esfuerzo, buscando la calma y la comodidad, y sosteniendo un ritmo respiratorio firme y constante. Controlando el cuerpo se controla la mente; las asanas son herramientas para acceder a estados más elevados de la conciencia. Actúan de manera somato-psíquica: del cuerpo hacia la mente. Se logra la perfección en asana cuando cesa en esfuerzo, y se obtiene la relajación manteniendo la estabilidad y la conciencia.

* Pranayama; la palabra está compuesta por las raíces "prana" que significa energía vital y está presente en todas las cosas animadas e inanimadas. Aunque está íntimamente relacionada con la respiración, es mucho más sutil que el aire o el oxígeno. Todo lo que vibra en el universo es prana. Y "ayama" significa extensión, expansión, amplitud, prolongación, estiramiento. Por lo tanto la palabra Pranayama significa expansión del prana o energía vital.

* Pratyahara; es retirar los sentidos, la mente y la conciencia del contacto con los objetos externos para luego interiorizarlos y dirigirlos hacia el alma. Es la ciencia de restringir los sentidos privándolos de lo que les alimenta, el mundo objetivo externo. Se liberan al retirar el suministro de alimento en forma de deseos y su satisfacción. De esta forma los sentidos pierden interés en sus respectivos objetos (para el ojo; la forma. Para el oído; el sonido. Para la nariz; el olor.) y se retiran del mundo externo para ayudar a la mente en su búsqueda interna.

* Dharana significa concentración. Es fijar la conciencia en un punto. Dharana viene de la raíz "dhr" que significa "llevar", es dirigir la mente hacia un punto fijo, y mantenerla allí por un tiempo determinado. Mediante la concentración se controlan y enfocan las funciones de la mente. Dharana es atención unidireccional, y es el paso previo a Dhyana.

* Dhyana es meditación. Cuando se mantiene firmemente Dharana, esta evoluciona convirtiéndose en Dhyana. El flujo de atención se vuelve regular y continuo. En Dhyana el tiempo psicológico y cronológico se detienen y la mente observa su propio comportamiento. Es un estado contemplativo, en el cual la atención pasa de unidireccional a no-direccional.

* Samadhi es absorción total. Cuando el objeto de meditación absorbe al meditador, se pierde la conciencia de uno mismo. Esta unión de sujeto y objeto es Samadhi. Cesan las fluctuaciones de la mente y se experimenta un flujo uniforme de conciencia, que impregna los cinco Koshas o envolturas (cuerpo físico, cuerpo energético, cuerpo mental, cuerpo intelectual y cuerpo espiritual), las cuales se han purificado y solo reflejan la luz del alma.

El yoga en la educación

Las etapas de Patanjali son ocho (8); pero solo las seis (6) primeras han sido traducidas del sanscrito (lengua clásica de la India) a un lenguaje fácil de comprender, y adaptadas por Flak y De Coulon (2003) al Yoga de la Educación. "*Recherche sur le Yoga dans I*Education" (RYE)* es una corriente francesa que investiga acerca de las prácticas de yoga en el ámbito educativo. Ellos plantean las Etapas de Patanjali de la siguiente manera:

1. Aprender a Convivir (YAMA): Esta primera etapa busca que el individuo se reconozca como un ser único de cuerpo y espíritu, y lo importante que es cuidar el cuerpo a través de una vida sana, ejercitándose, con buenos pensamientos y valores morales que le permitan la convivencia adecuada con sus pares.
2. Limpiar la Casa (NIYAMA): Se favorece el desbloqueo y la flexibilización sistemática de las articulaciones. Se eliminan toxinas que hagan daño al cuerpo y se promueve la purificación diaria a través de pensamientos positivos y buena alimentación. Que no necesariamente debe ser alimentación vegetariana, pues en el caso de los niños hay nutrientes en las proteínas de los animales que son importantes para su crecimiento.
3. Tener buena postura (ASANA): Aquí se motiva a los niños y niñas para que mantengan una postura adecuada del cuerpo, haciendo énfasis en la columna vertebral. Además se practican posturas utilizando los brazos, las piernas y el resto del cuerpo. Según estudios realizados, esta etapa es una de las favoritas de los niños.

4. Aprender a Respirar (PRANAYAMA): En esta etapa se toma el tiempo para respirar, pues la respiración correcta es fundamental para mantenerse calmado. La toma de conciencia de una respiración amplificada (profundamente) es el secreto de un dominio potencial sobre los órganos humanos. Por ende, es un factor importante para mantener la salud.
5. Aprender a Relajarse (PRATYAHARA): Si se emplean pausas en los momentos pedagógicos, se le permite al estudiante que procese la información que se le acaba de entregar. Hay que enseñar a los jóvenes a intercalar periodos de reposo dentro de su tiempo de trabajo para que dejen de estar siempre en directo con la información. La relajación no es de ningún modo una diversión ni una invitación a la pereza. Se puede verificar que se memoriza mejor un texto que se lee antes de quedarse dormido. Pequeños espacios de relajación inyectados en el curso bajo distintas formas, son altos en el camino que permiten al cerebro digerir y asimilar las informaciones recibidas.
6. Aprender a Concentrarse (DHARANA): Se puede hacer de dos maneras; pedirle al niño que se concentre en un punto, y la segunda es pedirle al niño que cierre los ojos y utilice el *Dharana* (termino que en sanscrito se traduce como concentración). La pedagogía más actual revela que la actividad eficaz esta precisamente ligada con una vigilancia relajada.

Para comprender mejor la relación que existe entre los Yoga Sutra de Patanjali, El yoga en la educación (RYE), Los Pilares de la Educación de Jaques Delors y el Currículo Básico Nacional se presenta el siguiente cuadro comparativo:

Yoga Sutra Patanjali (500 años A.C)	**RYE** **Yoga en Educación** (2003)	**Pilares de la Educación** Jaques Delors (1994)	**Currículo Básico Nacional** (2007)
NIYAMA	Limpiar la casa	Aprender a Conocer	Aprender a Valorar
ASANA	Tener buena postura	Aprender a Hacer	Aprender a Crear
PRAYANAMA	Aprender a respirar	Aprender a Convivir	Aprender a Convivir y Participar
PRATYAHARA	Aprender a relajarse	Aprender a Ser	Aprender a Reflexionar
DHARANA	Aprender a concentrarse	Aprender a Ser	Aprender a Reflexionar
DHYANA	Meditación (no se aplica en educación)		
SAMADHI	Unión con lo universal (no se aplica en educación)		

Fuente: Olaizola, (2016)

El cuadro sirve para conocer la relevancia que tienen las etapas de las que se hablaba muchos años antes de Cristo y que en la actualidad han sido acondicionadas a la vida occidental

de esta generación. Sin embargo, es importante hacer la comparación, pues así se logra comprender que la base de la filosofía Yogui está relacionada con el deber ser de la pedagogía. De allí que en la búsqueda de soluciones y alternativas a los diferentes desafíos que se presentan cada día en el ámbito escolar, existe en la actualidad una propuesta sobre la incorporación de ejercicios propios de la práctica de yoga durante el desarrollo de la jornada escolar. A través de numerosos estudios se han demostrado los beneficios que traen a nuestros niños, niñas y jóvenes estas prácticas; y pensar en la posibilidad de que el Currículo Básico Nacional a través de algunas modificaciones pueda incorporar esta propuesta sería algo realmente innovador para nuestro sistema educativo; aun cuando el Currículo ya cita la base de estas prácticas es primordial darle el sentido correcto y beneficioso para nuestros educandos.

Y es pertinente citar a Flak y De Coulon (2003), pues consideran que la educación de hoy se enfrenta cotidianamente a diversas dificultades: la ansiedad, el estrés, los horarios extensos y cargados de actividades, el ruido, el cansancio, los nervios previos a los exámenes, todos los problemas que se ven reflejados en los alumnos y en los educadores; y para dar respuesta a éstas problemáticas se fundó en el año 1978 la corriente "Yoga en la Educación"; en Francia, por Micheline Flak, quien se ha encargado precisamente de incorporar la práctica de yoga en las escuelas.

La palabra yoga proviene del sánscrito ioga, y de la raíz yuj; que significa unión. El yoga es una filosofía de vida que se inspira en la armonía y la unidad de todos los componentes del ser: espíritu, mente y cuerpo. Resultado de esta filosofía es la formación de seres humanos sanos, equilibrados y espiritualmente abiertos (Morelli, 2010). Así pues, en el ámbito educativo, el yoga es una estrategia que permite conocer el cuerpo, afirmar los sentidos y gozar del presente. Además, le proporciona al docente herramientas educativas para desarrollar en los niños la capacidad de aprender en su medio escolar y familiar a través del juego y de actividades que permiten canalizar su energía y mejorar su autocontrol. El niño aprende experimentando, a través de su propio cuerpo, enfoca su atención, y va creando representaciones mentales. Sus sentidos se desarrollan y se producen estados químicos y fisiológicos que mejoran el aprendizaje.

En la India, todos los niños a partir de su ingreso a la escuela practican yoga. Y obviamente, las prácticas varían de acuerdo a la edad, aunque la esencia siempre es la misma: lograr la conciencia de todo el cuerpo, la mente y el espíritu. Por lo general se emplean técnicas

de respiración, pues estas tienen un efecto directo sobre el cerebro y las emociones. La respiración (pranayama) libera la mente y las energías creativas de un modo constructivo, y el niño(a) comienza a tener más confianza y cuidado de sí mismo y autocontrol. La práctica de yoga no solo mejora el cuerpo, sino que incorpora actividades mentales, disciplina, desarrolla la atención, la concentración y estimula las habilidades creativas que están latentes en el niño en edad escolar. El yoga se ha convertido en parte de la civilización occidental actual. Ya no pertenece a alguna religión hindú. Se entiende que yoga no es una religión, no es un culto, no es una secta, es una *ciencia humana*. Hoy en día es estudiado en laboratorios y se ha encontrado que es la contraparte exacta del estrés. Un ejemplo de ello es, cuando se está cansado y tenso, hay ácido láctico en la sangre, y cuando se practica yoga eso disminuye. Suele suceder que cuando la persona va a clase de yoga y está muy cansado, después de una hora de clase se para y se siente pronto para empezar un nuevo día u otra actividad.

Según la experiencia de muchos profesores, afirman Flak y De Coulon (2003), los efectos del yoga se relacionan con un aumento en la atención de los niños y se sabe que si no hay atención no se aprende. Los niños que no escuchan lo que dice el profesor no pueden aprender bien. La mente se tiene que comprometer y focalizar en el tema de estudio. Si no es así no se puede tener buena captación del tema y la memorización es mala. Además, el yoga desarrolla la concientización. Pero no es el único efecto, también disminuye la agresión en los niños. Y como es bien sabido, uno de los problemas que enfrentan a diario las escuelas, es la violencia verbal, física y hasta psicológica. Entonces, a través de ejercicios de yoga en el aula de clase, se pueden lograr innumerables beneficios que a su vez disminuirán las conductas inadecuadas de los niños y niñas.

El yoga para niños se ha convertido en una herramienta pedagógica que ofrece respuestas para enfrentar las constantes tensiones que viven los niños a las ocupaciones de los padres, las presiones escolares, las lecciones fatigantes, las horas de video juegos, entre muchos. Wenig (1999), ha encontrado que el yoga puede ayudar contra estas presiones. Cuando los niños aprenden las técnicas para la salud del ser, para la relajación y para el cumplimiento interior, ellos pueden navegar los desafíos de la vida con un poco más de comodidad (p. 1). Señala que el yoga a una edad temprana estimula el amor propio y el conocimiento del cuerpo con una actividad física que no es competitiva.

Como prueba de lo anterior, es pertinente ecitar la investigación realizada en la Unidad Educativa Nuestra Señora del Carmen, ubicada en el municipio Naguanagua del Estado Carabobo, donde se realizaron 15 sesiones de yoga con estudiantes de 6to grado de educación primaria. Los hallazgos permitieron evidenciar que el grupo de niños y niñas mejoraron la atención y concentración, tanto en las actividades del aula como en las del espacio exterior (durante y después de las sesiones de yoga). Además se observó el interés y la motivación de los estudiantes por las prácticas de yoga, constituyéndose como una herramienta fundamental para complementar las estrategias que favorecen el aprendizaje en el aula. (Olaizola, 2014)

Para comprender la dinámica de estas prácticas es preciso describir lo que sería una sesión de yoga en un salón de clase. Lo primero es procurar aunque no es un requisito indispensable, que el ambiente donde se va a desarrollar la sesión sea tranquilo o por lo menos exista el menor ruido posible; se puede disponer de un equipo de sonido para colocar una música de fondo (generalmente con sonidos de la naturaleza). Para iniciar se les pide a los participantes que se ubiquen en una posición cómoda ya sea en el pupitre o silla, o si el espacio lo permite en el suelo utilizando una toalla. La persona encargada de dirigir la clase, que puede ser el mismo docente o un instructor(a) de yoga, comienza una pequeña relajación guiada donde los participantes deben ir imaginando lo que se les indica (Con los niños generalmente las relajaciones involucran la naturaleza y el medio ambiente, por ejemplo: una playa, la montaña, un río, entre otros). Esta relajación dura aproximadamente 5 minutos.

Seguidamente se comienzan los ejercicios o posturas con el cuerpo, que en su mayoría tienen nombres de animales, por ejemplo: postura del gato, de la cobra, de mariposa, del perro, entre otros (Esto motiva mucho a los niños). Durante el desarrollo de la sesión se les pide que realicen respiraciones sincronizadas, es decir, cuando realizan un movimiento hacia la derecha deben tomar aire por la nariz, y cuando van a la izquierda lo botan. Para finalizar se realiza una relajación de cierre que puede aprovecharse para trabajar alguna situación específica del grupo. Por ejemplo; si los estudiantes tendrán un examen en los próximos días, se puede realizar una visualización durante la relajación que incorpore frases y evocaciones positivas para la seguridad de los niños y niñas al momento de presentar el examen. Esto puede resultar una técnica muy provechosa para el docente, ya que puede abordar cualquier situación que este inquietando o afectando a su grupo de estudiantes.

La práctica de yoga en el aula puede ser una herramienta muy fácil de aplicar y provechosa para el docente. Si solamente se dedican unos minutos al iniciar cada clase para realizar respiraciones conscientes, ubicarse con una postura correcta en el pupitre o mesa, relajar el cuerpo y enfocar los pensamientos hacia lo positivo, es seguro que los beneficios se podrán observar al poco tiempo luego de que se estén realizando estas prácticas. Además es importante resaltar que el Currículo Básico Nacional Bolivariano (2007), plantea como objetivo fundamental ofrecer a los niños el mayor número de experiencias motrices posibles, en relación con posturas, segmentos corporales y la necesidad de sus movimientos, de acuerdo a las características propias de la cultura y la edad, propiciando un estado de completo bienestar físico, mental y social, en tanto que la actividad física estructurada desde temprana edad mejora la concentración, el rendimiento académico y la calidad de vida. A continuación se plantean varias estrategias de yoga que el docente puede aplicar en el aula durante cualquier momento de la jornada diaria.

Tiempo de Ejecución	Estrategia	Observación
5 minutos	Ejecución: Se pide a los estudiantes que se sienten correctamente en el pupitre o silla. Luego se realizan tres (3) respiraciones profundas y seguidamente se realizan ejercicios de estiramiento del cuello, cabeza y hombros.	Con este simple ejercicio se prepara el cuerpo, y la mente se aquieta para comenzar la jornada de aprendizaje.
10 minutos	Ejecución: Todos los estudiantes se colocan de pie al lado de su pupitre o mesa. Se realizan tres (3) respiraciones profundas y se les pide que ejecuten la postura del árbol*, la postura del guerrero** y la postura del niño***.	Los beneficios del estiramiento periódico son muchos**.** Los estudiantes experimentan menos músculos acalambrados, dolores de estómago, dolores de cabeza y malestar. Están más atentos cuando se les da la oportunidad de entrar en calor.
5 minutos	Ejecución: Todos sentados, se les pide que se coloquen en una posición que sea cómoda. Se cierran los ojos. Y la docente comienza a realizar una relajación corta guiada. (Por lo general con los niños se usan relajaciones que incluyan el medio ambiente como playas, ríos, montañas, entre otros). Se puede utilizar música suave de fondo.	La relajación sirve para calmar los pensamientos, y puede realizarse luego de regresar del receso. También puede ejecutarse al final del día para que los estudiantes vayan a casa, tranquilos y equilibrados para continuar sus actividades del día.
5 minutos	Ejecución: Se busca una posición cómoda en el pupitre o silla. Se les pide que cierren los ojos y que se concentren en los sonidos más lejanos, los de la calle por ejemplo. Luego se les invita a que se enfoquen en los sonidos del aula y finalmente que se concentren en el sonido de su respiración.	Esta actividad se denomina “Escucha y silencio”. Es muy provechosa para relajar la mente de los estudiantes y ponerlos en estado perceptivo para el aprendizaje.

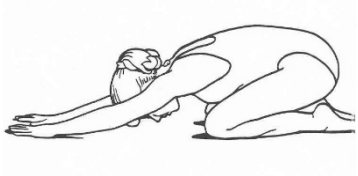
Fuente: Autora (2016)

Estas son algunas de las prácticas que se pueden llevar a las aulas de clase que incluyen ejercicios propios del yoga y que pueden ser ejecutadas por los docentes o por instructores de yoga.

* Postura del árbol

** Postura del Guerrero

***Postura del niño



Para finalizar es conveniente que los docentes realicen pausas durante la acción pedagógica, pues permiten que el estudiante asimile el conocimiento. Es decir, el docente debe instalar la noción de "un tiempo para cada cosa". Además el reposo y la calma contribuyen a desarrollar el autocontrol, mantener una conexión entre el corazón, la mente y las emociones; y pensar antes de actuar. Igualmente es importante entrenar la capacidad atencional de los estudiantes, para que se facilite el aprender, comprender, aceptar las reglas, esperar turnos, tener buenos vínculos e interrelacionarse asertivamente.

Referencias

Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2007). *Currículo Básico Nacional Bolivariano.* Venezuela: Autor

Delors, J. (1994): *Los cuatro pilares de la educación*. En la educación encierra un tesoro. El correo de la UNESCO, pp. 91-103

Flak, M. y De Coulou J. (2003): *Niños que triunfan: el yoga en la escuela*. Chile: Editorial cuatro vientos.

Morelli, M. (2010): *El yoga en la infancia: ejercicios para divertirse y crecer con salud y armonía.* Gobierno de Navarra: Fondo de publicaciones.

Olaizola, D. (2014): La práctica de yoga y su relación con la atención y concentración de los niños y niñas"

Wenig, M. (1999) *Yoga forKids. Yoga Journal* (Revista en línea). Disponible: http://www.yogajournal.com/practice/210_4.cfm (Consulta 2016, mayo 07)

COMPETENCIA COMUNICATIVA DEL ESTUDIANTE DE PRÁCTICA PROFESIONAL III COMO COMPLEMENTO INTEGRAL EN LA FORMACIÓN DOCENTE

COMMUNICATIVE COMPETENCE OF THE STUDENT OF PROFESSIONAL PRACTICE III AS AN INTEGRAL COMPLEMENT IN THE TEACHING TRAINING

***Jesús Raúl Castellanos Latouche**
ucraul@hotmail.com

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

ARTÍCULO

*Licenciado en Educación, mención Orientación, Magister en Educación, mención Administración y Supervisión de la Educación; ambos títulos logrados en la Universidad de Carabobo (UC). Licenciado en Comunicación Social, mención Desarrollo Social, egresado Summa Cum Laude en la Universidad Católica Cecilio Acosta. Ostenta estudios avanzados en Estrategias de Facilitación de Grupos y Técnicas de Enseñanza, Estudios Superiores en Comunicación Social (FUNDAPROFACES-UC). Locutor, certificado por el Ministerio de Transporte y Comunicaciones. Se desempeña como Docente de Práctica Profesional en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo.

Recibido: 12 de Mayo de 2015 **Aprobado**: 23 de Julio de 2015

Resumen

El presente trabajo determina la importancia sobre la comprensión de la competencia comunicativa del estudiante de Práctica Profesional III, de la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad de Carabobo, como complemento integral en la formación docente. Se fundamenta en un conjunto de postulados, que tratan científicamente relacionados a posturas teóricas de la Comunicación, su vinculación con la Teoría del Desarrollo Cognitivo, los contextos intervinientes en el desarrollo sociocultural del individuo, asimismo, el Enfoque Psicolingüista de Berko y Ratner (2010). La indagación concluye que la Competencia Comunicativa del Estudiante de Práctica Profesional III como Complemento Integral en la Formación Docente, debe ser reforzada de acuerdo a intervenciones que estimulen habilidades en el lenguaje verbal y no verbal, para expresar mensajes en situaciones académicas y la necesidad de presentar una guía práctica para acrecentar habilidades relacionadas con la competencia comunicativa como complemento en la formación docente.

Palabras clave: competencia comunicativa, formación docente, práctica profesional.

Abstract

The present work determines the importance of understanding the communicative competence of the student of Professional Practice III, of the Faculty of Education Sciences at the University of Carabobo, as an integral complement in teacher education. It is based on a set of postulates, which deal scientifically related to the theoretical postures of Communication, its link with Cognitive Development Theory, the contexts involved in the socio-cultural development of the individual, as well as the Psycholinguistic Approach of Berko and Ratner (2010). The inquiry concludes that the Communicative Competence of Student of Professional Practice III as an Integral Completion in Teacher Training should be reinforced according to interventions that stimulate verbal and nonverbal language skills to express messages in academic situations and the need to present a practical guide to increase skills related to communicative competence as a complement in teacher training.

Keywords: communicative competence, teacher training, professional practice

A manera de introducción

Es necesaria la comprensión, desarrollo y aplicación de las competencias comunicativas para el ejercicio docente, con la finalidad de facilitar eventos para compartir saberes e ideas y estimular en los participantes de espacios académicos procesos de intercambios de aprendizajes contribuyendo a la construcción de una compleja red de conocimientos, considerando variables socioculturales e históricas que determina la optimización de transmisión de valores y el descubrimiento de nuevas experiencias en las capacidades del lenguaje verbal y no verbal en actividades pedagógicas.

En este orden de ideas, es sumamente importante la contribución que la capacidad comunicativa puede provocar en procesos de enseñanza y aprendizaje, favoreciendo la construcción de mensajes, considerando que a pesar de significativas propuestas formativas innovadoras, muchos docentes resumen las estrategias a estimular principalmente técnicas visuales y auditivas en estudiantes, desatendiendo el desarrollo de competencias verbales y de expresión corporal. Ante esta situación Tobón (2006) subraya que pensar, comprender y abordar el proceso de formación de competencias en sus integralidad, vicisitudes, orden y caos tiene como condición fundamental que los docentes cambien el modo de pensar basado en la lógica simple, por un modo de pensar complejo, con el de tener herramientas mentales y cognitivas para entretejer los saberes.

Al realizar el estudio de la Competencia Comunicativa del Estudiante de Práctica Profesional III como Complemento Integral en la Formación Docente, se percibe que se expande en el plan de estudio diversos procedimientos para adelantar competencias en el tejido académico que redundan en la cognición del practicante-docente, sin embargo es escasamente considerada la habilidad comunicativa, la construcción eficiente de mensajes para transmitir ideas y la importancia de identificar y aplicar códigos no verbales para destacar y reforzar en la mediación lingüística.

Realidades y desafíos

Desde épocas antiguas, el atractivo por la investigación del hecho de los procesos de comunicación del hombre y sus virtudes, incita la inquietud de diferentes estudiosos albergados en muchas áreas del saber; filósofos, sociólogos, educadores, antropólogos, psicólogos, entre otros. La educación que se brinda desde los centros universitarios, encarna la unidad vital para el avance de los pueblos, además simboliza un pilar particular en la edificación de una sociedad del conocimiento. Las instituciones universitarias en las cuales se desarrollan programas que egresan profesionales de la docencia, deben formar estudiantes capaces de afrontar de manera pertinente los desafíos que trazan las exigencias académicas y los contextos sociales destinados a producir los cambios deseados.

En este mismo orden y dirección, Segovia, J y otros (2010) determinan que en el terreno educativo, tras un periodo donde la atención estaba centrada en el análisis de las variables estructurales tales como la planificación, contenidos, recursos, evaluación, entre otros, el interés se ha transpuesto hacia procesos de interacción humana que tienen lugar en su seno y que explican buena parte, la actividad innovadora que adopta el proceso docente. Bajo esta perspectiva, las necesidades del contexto educativo actual, demanda de los profesionales de la docencia un ejercicio comunicacional efectivamente didáctico. En efecto, los estudiantes universitarios y específicamente aquellos que se encuentran en procesos de aprendizaje para desempeñar actividades pedagógicas les corresponde conocer, explorar y ejercer formas de comunicación destinada a posibilitar la entrega de ideas y la construcción de conocimientos en ambientes académicos efectivos y eficientes.

Como ya se ha mencionado, la competencia desde la perspectiva de la comunicación, es concebida como la vinculación de habilidades que posibilita la participación apropiada del sujeto en situaciones comunicativas específicas, como lo afirma Beltrán (2004) y es definitiva como factor motivacional, asimismo para la toma de decisiones y como instrumento para el mantenimiento de un clima positivo en las relaciones dentro y fuera del aula de clase (Tejada 2005). En efecto, la comunicación en espacios de transformación educativa, evoluciona a través de una red compleja de interconexión entre sus participantes bajo una visión dialéctica, abriendo un abanico de posibilidades en la administración de procesos en la enseñanza y aprendizaje de la práctica escolar y coadyuvando al desarrollo de competencias docentes distinguidas con el vínculo vocacional de la profesión.

Asimismo, la competencia comunicativa comparte la aplicación y el cumplimiento de actos concretos a partir de códigos determinados e involucrados en el lenguaje verbal y no verbal. Es por ello, que esta capacidad desglosa el constructo de un mensaje considerando los elementos implícitos en la estructura comunicacional: comprobar el momento oportuno para intervenir, qué y cómo expresar la idea, con quién, dónde y de qué forma, contemplar léxico y dicción, evaluar y reflexionar sobre la participación de otras personas y soportar congruencia entre la palabra, la emocionalidad y la gestualidad, definitivamente es un componente complejo. Incorporado a este argumento, la competencia comunicativa no puede verse como la acumulación o apropiación de simples habilidades verbales. En contraste, se aplica una comprensión más profunda que conlleva un aprendizaje dirigido a fortalecer la cimentación comprometida de conocimientos, destrezas, condiciones y valores, capaces de afrontar pertinentemente los retos planteados en los tejidos académicos y que faciliten procesos de comprensión de los saberes.

Sostenido en las líneas preliminares, es significativa la ilustración de los contextos teóricos, conceptuales y las experiencias pedagógicas de estudiantes de Práctica Profesional III, en la transferencia y empleo de métodos en situaciones profesionales simuladas y auténticas, con el objetivo de enlazar las contribuciones interdisciplinarias e incluyentes de la Formación General, Pedagógica y Especializada, establecidas a lo largo de los estudios profesionales docentes en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo. En consecuencia, las habilidades comunicativas en los estudiantes de la Práctica Profesional III, están dirigidas a interrelacionarse en la trama sociocultural y académica del desempeño docente.

Sin embargo, se percibe en el quehacer cotidiano de las aulas de clase, algunas limitaciones en las destrezas verbales y no verbales que pueden interferir en futuras acciones inherentes a la función educativa, considerándose como barreras en la comunicación.

Dadas las consideraciones anteriores, se evidencia desde el empirismo, que en los ambientes universitarios existen algunas dificultades en la administración adecuada para la construcción de mensajes especializados del quehacer docente en formación, originando incongruencia dentro los procesos educativos en la elaboración de un discurso pedagógico pertinente, situación que genera vacíos para una eficiente comprensión en la naturaleza originaria de un área del saber.

Acerca de la comunicación y las competencias como complemento integral en la formación docente

Ante la situación planteada, las representaciones significativas en la comunicación verbal y la comunicación no verbal, son elementos esenciales en el desarrollo de las acciones implícitas en el intercambio dentro de escenarios escolarizados para facilitar ejercicios de reflexión crítica, análisis, desarrollo de la creatividad, confianza y expresión lingüística pertinente en entornos educativos; tal como lo destaca, Argudín, Y (2006). No obstante, a pesar de algunas propuestas pedagógicas y didácticas innovadoras, muchos docentes condensan sus estrategias de formación a estimular mayormente las habilidades visuales y auditivas en los estudiantes, desatendiendo el desarrollo de la competencia comunicativa verbal y gestual. En este sentido, Tobón (2006) destaca que pensar, comprender y abordar el proceso de formación de competencias en su integralidad, vicisitudes, orden y caos tiene como condición fundamental que los docentes y facilitadores de programas educativos, cambien el modo de pensar basado en la lógica simple, por un modo de pensar complejo, con el fin que se pueda tener herramientas mentales y cognitivas para entretejer los saberes.

Cabe destacar, que uno de los tantos compromisos de los docentes y estudiantes involucrados en el desarrollo de la Práctica Profesional III, en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo, es transitar por los senderos de las actitudes, los valores y las motivaciones que se encuentran relacionadas en la competencia comunicativa, sus características y correspondencia de acuerdo con las exigencias que demanda la academia del

siglo XXI; lo cual permite que estudiantes y docentes sean cada vez más competentes en el área comunicativa. Por su parte, los procesos de comunicación vienen sufriendo una metamorfosis y actualizándose según los mandatos de las innovaciones tecnológicas y las demandas competitivas en el plano profesional, por lo que las limitaciones de la competencia comunicativa, gracias al fenómeno de la globalización y de los cambios determinantes en las aulas de clase en las Universidades, se amplía cada vez más y en consecuencia, no puede ser la excepción, la formación de los futuros docentes en formación en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo.

Aunado a lo anterior, De Castro. M (2012) expresa que el estudiante de Práctica Profesional, en su actividad de formación, le corresponde persistentemente indagar el conjunto de capacidades que le permitan colocarse siempre frente a nuevos retos, demostrando madurez para evaluarse, establecer formas viables de propuestas de solución donde integre los elementos adquiridos durante sus estudios universitarios. Ahora bien, durante el peregrinar por el componente de la Práctica Profesional, en la Facultad de Educación de la Universidad de Carabobo, el estudiante tiene el compromiso de asumir los retos de establecer conocimientos sustentados en métodos constructivistas, fortaleciendo la condición sustantiva de la profesión docente. En este caso, la formación del estudiante se enfoca en un sumario integral donde se encuentra, reflexiona, comprende y supera tramas complejas imbuidas en una cultura global, destinado a compartir conocimientos y que a su vez crear otros de forma interdependiente en una red de comunicación multidimensional.

Ante esta realidad, el ecosistema educativo actual, reclama de las Universidades la edificación de docentes creativos y con complementos que rompan con viejos esquemas de la pedagogía. No obstante, los progresos en los modelos curriculares en la educación universitaria para la promoción del docente, en ocasiones no está vinculada con las posturas que asumen los estudiantes y egresados de esta profesión. La teoría y la práctica en el ejercicio educativo sucumben al modelo tradicional en la mayoría de los eventos académicos. Teóricamente durante años, se pretende formar estudiantes de Práctica Profesional en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo, para ejercer competencias de planificador, promotor social, administrador, investigador, facilitador de conocimientos, entre otras, dejando sobre entendida la habilidad comunicativa del individuo. Obviamente, toda persona, incluso antes de

su nacimiento es un ser predominantemente comunicativo, que en la sucesión de su desarrollo y por influencias socioculturales y escolares, logra adquirir experiencias que va diseñando su intelectualidad.

Sin embargo, el aprendizaje cotidiano de la comunicación espontánea debe trascender, para poder educar bajo el constructivismo y la complejidad un docente con competencias explícitas y discursivas eficientemente integrales y pedagógicas que supere la parcelación y la estreches de una realidad fragmentada. En todo caso, en las aulas de clase se encuentran aprendices a la carrera docente, que con dificultad tienen la posibilidad de entrelazar palabras, frases o expresiones para poder formar un discurso multidimensional que se aproxime a la intencionalidad de la competencia comunicativa en el desempeño sistémico que combine actitudes, valores, conocimiento y habilidades.

A juzgar por las líneas precedentes, durante los tres componentes de la Práctica Profesional, se realiza énfasis en la disposición de competencias transcendentales que está invitado cultivar el estudiante, mientras se posterga y descontextualiza el proceso complejo de profundizar la formación de la competencia comunicativa. En consecuencia es importante fortalecer acciones que establezcan desafíos para la incorporación de operaciones que distinga la reconceptualización y el perfeccionamiento de las habilidades comunicativas de los estudiantes y contemplar una formación amplia desde la perspectiva de la reflexión teórica integral de los aprendices, la experiencia de los docentes de la Práctica Profesional y el sistema sociocultural, en una disposición socio formativa. En base a lo anterior, expresa Tobón. S (2006) que la socio-formación implica que la sociedad en su conjunto posibilita espacios, recursos, estrategias, apoyo, finalidades, normas, demandas, expectativas y valores para mediar la formación de sus miembros, con el fin de mantenerse y reconstruirse continuamente afrontando los cambios, dentro de un marco de unos contextos determinados.

Visiones del entramado de la competencia comunicativa como complemento integral en la formación docente

El proyecto de definición y selección de competencias, de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, citado por Durant. M y Naveda. O (2012) manifiesta, que una competencia es más que conocimientos y destrezas. La competencia comunicativa,

implica pericias para plantarse encargos complejos reuniendo herramientas psicosociales en un escenario específico. En este sentido, la destreza para comunicarse eficientemente es una competencia que descansa en el conocimiento del lenguaje de cada persona, pero además, en las experiencias, la información y el manejo de los avances tecnológicos para adecuarlos a una audiencia cada vez más exigente.

En el escenario universitario, Roldan. E (2004) realizó un estudio denominado "La Competencia Comunicativa y la Expresión Oral" en la Universidad Austral de Chile. Se plantea como problema motivador para la indagación científica, encontrar las causas que llevan que gran parte de los estudiantes, no poseen soltura expresiva oral en las presentaciones, tanto en situaciones de conversaciones, diálogos y debates, asimismo en circunstancias no interactivas tales como la exposición de informes orales o razonamientos. El hallazgo encontrando fue, que los estudiantes expresaron la inquietud para que exista más dedicación por los docentes en la comunicación interpersonal, consistiendo en el acercamiento progresivo de la comunicación formal y academicista a una más informal en contextos adecuados.

De la misma manera, el Observatorio Ocupacional de la Universidad Miguel Hernández de España, citado por Cuadrado, F (2013) subraya que las competencias que tienen mayor vinculación con las habilidades comunicativas, están supeditadas con el liderazgo (en un 78%), la capacidad de negociación (73%), las relaciones con los otros (55%) y la expresión oral (47%). Ahora bien, la falta de tiempo, la ausencia de materiales y metodologías concretas, así como también la necesidad de una formación específica del profesorado, determinan las causas que motivan la carencia de la competencia en cuestión.

En consideración a lo precedente, proponen que es necesario formar a los docentes y colocar a su disposición herramientas y estrategias que permitan integrar la práctica de las habilidades comunicativas en el desarrollo de las clases y tutorías, así como evaluar la adquisición de la competencia propiamente dicha, demostrando de esta manera, la inquietud que tienen algunos centros de investigación dedicados a la formación universitaria, en la evacuación de la competencia comunicativa en correspondencia con el progreso de las dimensiones del desarrollo humano.

Como derivación, competencia comunicativa del estudiante de Práctica Profesional III como complemento integral en la formación docente, es un aspecto de interés a considerar en las actividades cotidianas en las aulas de clase de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo, con el objeto de estudiar las experiencias y habilidades comunicativas de los futuros profesionales que egresan de ésta casa de estudios, asimismo, contribuir con la enseñanza constructiva para la interacción personal empática, asertiva, la comunicación de pensamientos, conocimientos y opiniones del futuro profesional de la docencia y así cruzar la brecha hacía un mejor desempeño pedagógico.

Los diferentes actores involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje, están cada vez más conscientes de esta obligación. No obstante, integrar el desarrollo de la competencia comunicativa dentro de las actividades habituales, es una tarea que requiere de procesos permanentes de acompañamiento y cambio. En consecuencia, se deben suministrar los instrumentos, la formación y los capitales educativos inexcusables para proveer a los educadores esa misión tan importante y en oportunidades, tan poco valorada: ilustrar al estudiante para que pueda localizar el sendero y entretejer constantemente un proceso de sostenimiento del ejercicio profesional y social.

García, M. y Mendoza, C. (2010) demostraron a través de un estudio denominado, "Diseño de un instrumento de evaluación de las competencias orales", que la mayoría de los estudiantes de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela, no poseen las competencias comunicativas orales necesarias para el futuro desempeño docente, siendo la palabra hablada un recurso y una herramienta indispensable para todo educador. Asimismo, se determinó que los docentes, a pesar que evalúan competencias orales de los estudiantes, éstos prosiguen con insuficiencias en la expresión verbal durante las actividades académicas que se despliegan dentro y fuera del aula de clase. Desde ese punto de vista, se desprende que el sistema educativo venezolano tiene una materia pendiente, con la capacitación del lenguaje y especialmente de la habilidad verbal de la población estudiantil, de tal manera es una ambición que en la Educación Universitaria, los estudiantes desarrollen la competencia comunicativa, sin embargo esta no es la realidad en este momento.

Por su parte, Soto. M (2010) llevó a cabo una investigación denominada; "Transformando el acto didáctico para el desarrollo de la Competencia Comunicativa", en estudiantes cursantes de la Licenciatura en Educación Integral, en la Universidad Nacional Experimental Politécnica de la Fuerza Armada Nacional (UNEFA) Núcleo Puerto Cabello en el estado Carabobo. Las conclusiones apuntan a describir la inconformidad del investigador, de acuerdo con los alcances obtenidos. Plantea que es necesario continuar reflexionando desde la posibilidad de potenciar la competencia comunicativa, para de esa manera construir una propia teoría educativa, al tiempo también considera que los niveles de auto reflexión logrado en los estudiantes permiten que ellos sean cada vez más exigentes en su formación y además aumente el deseo por mejorar y alcanzar las competencias necesarias.

En relación con las necesidades prioritarias, está fortalecer la interacción comunicativa oral para lograr la apropiación de los actos del habla, especialmente insistiendo en aspectos como la entonación, tono de voz, pronunciación, acentuación y gestualidad. Igualmente resalta la de capacitar a los futuros educadores de habilidades y estrategias para abordar los procesos comunicativos básicos. Bajo esta perspectiva, se permite abordar aspectos relevantes acerca de la competencia comunicativa en estudiantes de Práctica Profesional III, ampliar los conocimientos sobre el valor de conformar docentes ágiles en las habilidades comunicacionales verbales y no verbales, adquirir destrezas interpersonales e intrapersonales influyentes en los procesos pedagógicos. De igual forma, aboga que los futuros líderes educativos redefinan las potenciales como seres comunicantes y generadores de cambios sociales, involucrados cada vez más en los sumarios de la competitividad de capital humano e intelectual que representa el contexto globalizado de los momentos actuales.

Concepciones mediadas

Para dejar claramente definidos algunos conceptos, Durant. M y Naveda. O (2012) manifiestan que el lingüista norteamericano Noam Chomsky (1965) hizo referencia por vez primera del término competencia en el contexto de la lingüística, en el sentido de demostrar que todo ser humano posee capacidades para esgrimir herramientas instrumentales de la lingüística con la finalidad de erigir e interpretar oraciones. Posterior a ello, el término competencia

desencadenó plurales interpretaciones que lo tornaron inconsistente en campo de la lingüística, la psicología y la semiología. La situación se tornó aún más confusa al incorporar la expresión al escenario pedagógico. El uso indiscriminado del término ha incitado distorsiones en su significado apropiado.

Desde la perspectiva de la UNESCO (1999) en la Declaración Mundial sobre la Educación Universitaria en el Siglo XXI. Visión y Acción se expresa que para lograr las metas educativas es necesario realizar una planificación que rediseñe la educación existente. La reingeniería educativa consiste en desarrollarla entorno a tres fases; el propósito específico del individuo de conducirse, determinado por la razón ética del crecimiento particular como persona interactuado con el proyecto de vida de cara a las exigencias de la sociedad actual. La segunda fase resulta de convenir previamente los resultados que se desean y finalmente la inversión de esfuerzos de los líderes y de las sociedades involucradas.

En este orden de ideas, se puntualizó desde este alto organismo que era ineludible favorecer el aprendizaje permanente y la construcción de las competencias adecuadas para aportar con el progreso cultural, social y económico de la sociedad de la información. Por consiguiente en las memorias de la mencionada conferencia, aparece la definición de competencia expresada en; un conjunto de comportamientos socio afectivos y habilidades cognitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un desempeño, una función, una actividad o una tarea.

Por su parte, Tobón. S (2006) expresa que las competencias parten desde la autorrealización personal, buscando un dialogo y negociación con los requerimientos sociales y empresariales, con sentido crítico y flexible, dentro del marco de un interjuego complementario del proyecto ético de vida, vinculado con la sociedad y el mercado laboral. Esta perspectiva reivindica la concepción humanística sin desconocer las exigencias profesionales o laborales.

Para Weisinger. H (2001) la base de cualquier relación es la comunicación; establece conexiones y esos vínculos forjan las relaciones. Por tanto, relacionarse con los demás simboliza enlazar con ellos para interactuar información de forma adecuada y significativa, estableciendo lazos de empatía y responsabilidad. En esta correspondencia, las emociones proporcionan alianzas valiosas sobre el individuo y comprobadas situaciones, en el contexto sociocultural,

educativo e histórico, por lo que desempeña un cometido substancial en espacio de formación profesional.

Más reciente, Gastañeda. I (2012) considera que la competencia está prescrita por la facultad que posee un individuo para reunir y disponer de los capitales que le ofrece el conocimiento y recursos afectivos para encontrarse en el desarrollo exitoso de una situación compleja, a través de la construcción de la integración de saberes complejos. Asimismo es importante resaltar que la comunicación, constituye la espina dorsal de las interrelaciones humanas en las cuales se establecen vínculos y procedimientos organizativos, tales como: motivación, liderazgo, toma de decisiones, solución de problemas, actitudes y constitución de equipos de trabajo.

La comunicación en todas sus formas, actúa siempre como herramienta indispensable para lograr un objetivo. Además la comunicación en sí misma, es un acto trascendente que tiene el poder de transformarlo todo. En este sentido, toma fuerza el imperio de la palabra y el lenguaje corporal para que los actores que se encuentran en condición de recibir los mensajes traduzcan las expresiones visuales o auditivas y los conviertan en pensamientos significativos que puedan persuadir, estimular o condicionar posturas y conocimientos.

Bajo estos argumentos se destaca la competencia comunicativa, significada como la capacidad que ostenta el ser humano para proceder de manera eficaz y ajustada, dentro de un ecosistema caracterizado por el habla, las interacciones afectivas y sociales. Igualmente, esta acción involucra respetar un agregado de criterios que incluye entre otros elementos, los establecidos en las normas gramaticales y los niveles de descripción lingüística referidos al léxico, la fonética, la semántica, entre otros, quienes se encuentran relacionados con el contexto sociocultural e histórico en el que tiene lugar la comunicación.

De la misma manera Tobón S. (2006) entiende las competencias como procesos complejos que las personas ponen en acción-actuación-creación, con el propósito de solventar dificultades y ejecutar movimientos, contribuyendo al acoplamiento e innovación de la realidad. Para esta intención, incorpora el saber ser, conocer y hacer, abrigando los requerimientos específicos del entorno, las necesidades personales y los procesos de incertidumbre dentro de los planos intelectuales, conciencia crítica y creatividad para la prosperidad humana. Una de las

competencias básicas para el desarrollo del individuo es la comunicativa, la cual constituye la capacidad primordial para que el lenguaje marche indisolublemente unido al desarrollo del ser a lo largo de toda su vida. Leer, escribir, hablar y escuchar, son habilidades que se adquieren, se consolidan y amplían como obligación para el aprendizaje o la adquisición de competencias genéricas y específicas.

Aspecto sustancialmente importante, es conocer que la Práctica Profesional, en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo, surge como una acción fundamental dentro de las competencias que debe contar todos aquellos que se forman para la docencia, Cerisola. M (2001). Destacando a su vez, como el eje de controversia en el profesional de la docencia, su imagen ante la actualidad como actor fundamental para el perfeccionamiento educativo. En consecuencia, la Práctica Profesional tiene como intención proveer al practicante-docente, las herramientas imprescindibles para edificar el perfil profesional, facultado para proceder como un sujeto analítico, comunicativo, participativo, reflexivo, creativo, crítico, responsable y perseverante. Igualmente, se destaca los códigos manifiestos de la identidad cultural, con la intención de proporcionar la formación integral, los procesos psicológicos, biológicos y sociales que se operan en la construcción del lenguaje hablado y escrito del practicante en cuestión, características especiales como: la persuasión, la buena dicción y un excelente vocabulario a través del desarrollo de estrategias.

Por tanta, representa y constituye el afianzamiento de las competencias obtenidas por el estudiante-practicante en el transcurso de la formación académica en los componentes de Formación General, Formación Pedagógica y Formación Especializada, sin dejar de lado las particularidades socioculturales de los sujetos según su contexto De Castro. M (2012). En referencia a la Práctica Profesional, se traduce como el escenario en el cual se perfeccionan las competencias capaces de conducir al próximo profesional de la educación, a través de la entrega de métodos especializados para que sean aprovechados en el ejercicio docente en condiciones auténticas. En este caso, las herramientas pedagógicas adquiridas comprenden una visión pluridisciplinaria que conforma un profesional competente para desempeñar competitivamente las responsabilidades de formador, facilitador, orientados y mediador de procesos de enseñanza y aprendizaje.

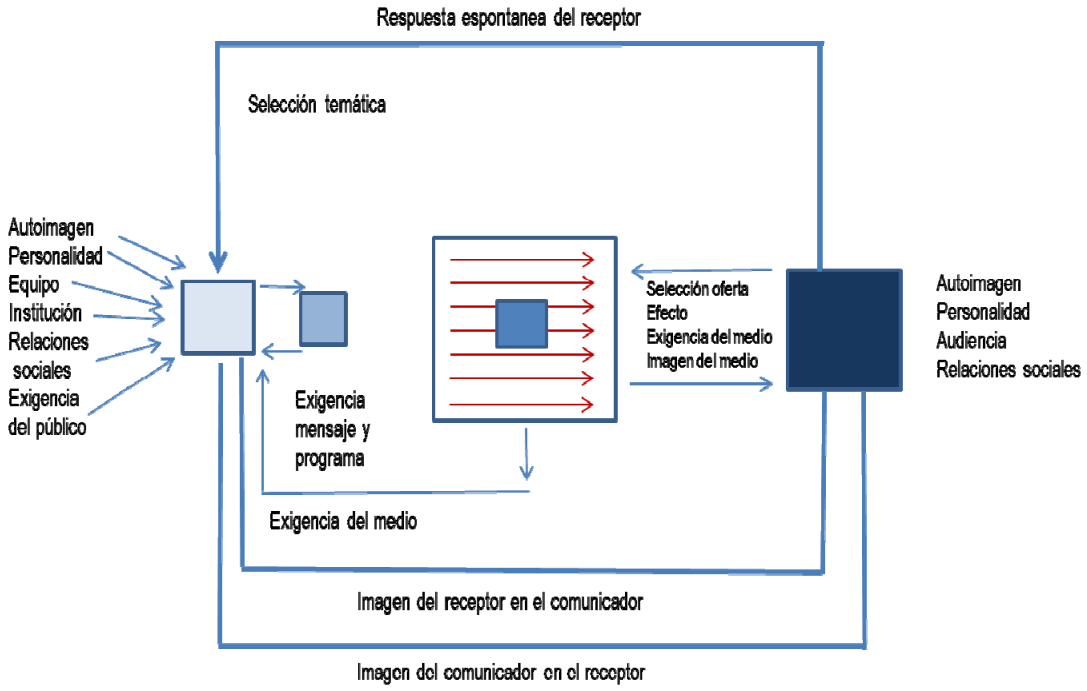
En este mismo sentido y tomando como referencia la Guía de Práctica Profesional III (2011) de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Carabobo se observa como finalidad, que el estudiante concrete la aspiración de ser un profesional de la docencia confrontando la realidad del proceso educativo en el aula, planificando y aplicando métodos y técnicas, investigando, orientando a los alumnos, evaluando y administrando recursos. Es decir, formar a un docente competitivo consustanciado con el desempeño de la práctica de roles y funciones de acuerdo a la normativa legal que rige la formación docente en el país.

Perspectivas teóricas de la comunicación

A lo largo de los estudios del hecho comunicacional, los investigadores han determinado diversos enfoques teóricos que buscan ofrecer explicaciones sobre hechos inquietantes relativos a la comunicación, los códigos intervinientes y cómo se constituyen lazos entre pares en un proceso de reciprocidad de mensajes. A pesar que la comunicación es un hecho vetusto, no deja de interesar las tramas e incertidumbres que se encuentran implícitas en ella. De ello se desprende, la difusión de muchas iniciativas que desde argumentos de la ciencia, han tomado espacios trascendentes para erigir teorías que expongan interpretaciones de la interacción, procesos y comportamientos sumergidos en la comunicación, y especial en aquella que es ejercida en procesos de enseñanza y aprendizaje.

En este sentido se cita el modelo psicológico de la comunicación de Maletzke (1976), en Cabrera. A y Pelayo N (2002) según considera los estudios de la comunicación social como parte de la psicología social. Según este autor, la comunicación es concebida como un proceso complejo que se consuma socialmente mediante relaciones e influencias de los elementos que participan en ella. (Ver cuadro Nº01). Por ello gran parte de estos elementos son inmateriales porque constituyen relaciones o procesos psicológicos en el marco de factores físicos. Asimismo, establece seis relaciones relevantes para la comprensión del modelo entre el comunicador y el mensaje, entre el comunicador y el medio, entre el comunicador y el receptor, entre el mensaje y el medio, entre el receptor y el mensaje, y finalmente entre el receptor y el medio. El concepto de comunicación que sirve de base al modelo está dirigido a explicar que los mensajes son transmitidos públicamente por medios técnicos de comunicación, indirectamente y unilateralmente a un público disperso o a una colectividad.

Cuadro Nº01 (Modelo Psicológico de la comunicación de Maletzke)



Modelo psicológico de la comunicación de Gerhard Maletzke

Fuente: Cabrera y Pelayo (2002)

Otro de los enfoques, es el expuesto por Escandell. M (1993) citado por Cabrera. A y Pelayo N (2002) el cual se ocupa del uso del lenguaje, en el sentido que tal uso, es una acción comunicativa desde la perspectiva pragmática. Parte de la necesidad de complementar los estudios tradicionales de la lengua con una visión dinámica de los hechos comunicativos concretos, lo cual impone la inclusión de elementos materiales y relacionales. (Ver cuadro Nº 02).

Como se observa, los elementos que contempla el modelo están determinados por un emisor, el cual es un sujeto con intenciones, creencias y actitudes que produce una expresión lingüística, apostando a su facultad de habla. El habla en este modelo representa una propiedad física e intelectual que hace posible la expresión lingüística oral o escrita. Otro de los elementos es el destinatario, entendiéndose como una persona o grupo de personas con capacidad interpretativa y no exclusivamente receptora a quienes va dirigido el mensaje, además que cumplen la función de incidir en la estructuración del enunciado intencionado del mensaje. En

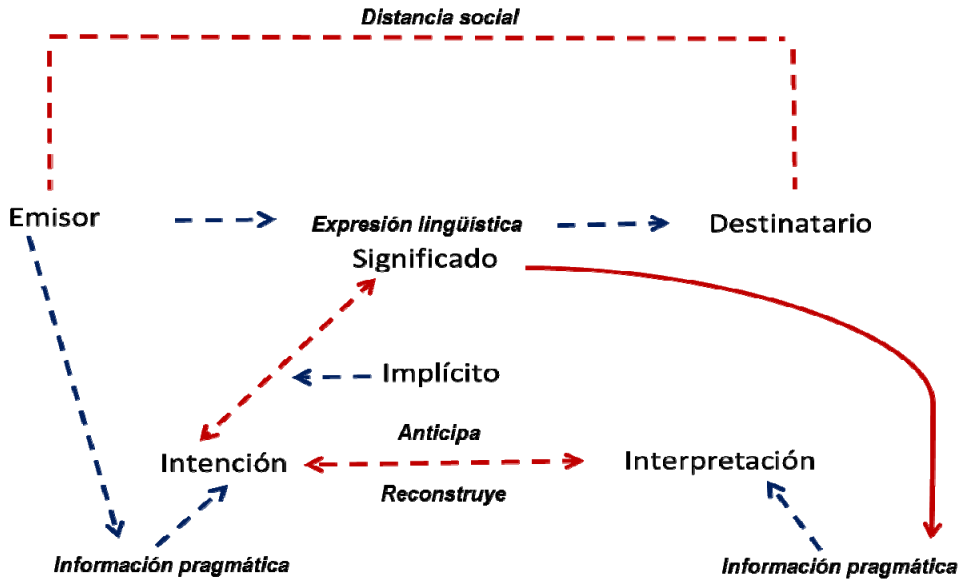
este caso, el enunciado determina la expresión lingüística que produce el emisor. Se considera una modificación del entorno, en vista que todo enunciado es una alteración cuya forma es determinada por el código lingüístico, las cuales pueden ser visuales o auditivas.

Por otra parte, al tratarse este modelo de la comunicación lingüística, el enunciado no puede entenderse como un simple mensaje, debido que este último es susceptible de ser codificado en cualquier tipo de código. Es decir que una secuencia lingüística concreta no coincide con la oración o frase, sino por la dinámica de la interacción de acuerdo con el contenido semántico, la intención, la adecuación y la efectividad comunicativa. El entorno representa en este modelo como las condiciones especiales y temporales de la situación comunicativa. Son escenarios materiales y no culturales o psicológicos, las cuales forman parte del contexto de la información pragmática.

En este orden de ideas, la información pragmática puede entenderse como el conjunto de las creencias y conocimientos del emisor y el destinatario. Es un factor fundamental de la práctica de la comunicación, porque incluye tanto, las habilidades comunicativas producto de la experiencia y conocimiento que son importantes para un proceso de comunicación concreto. De igual formulación, la intención en este modelo de comunicación es un elemento dentro del arcoíris estructural. El cual es una unidad de relación que se encuentra entre la información del emisor, el destinatario y su entorno.

Esta correspondencia parte de un acto voluntario de un hablante con un propósito específico y depende de la habilidad de éste para producir un enunciado efectivo y adecuado dependiendo del entorno y las presuposiciones comunicativas que realiza el destinatario. La conexión se completa con las operaciones pragmáticas de interpretación, en el momento que el destinatario, de acuerdo a sus habilidades descubre o decodifica las intenciones comunicativas inmersas en el enunciado. Adicionalmente, otro elemento estructural localizado en esta postura teórica es el significado e interpretación. El componente del significado comprende la información codificada en la expresión lingüística y es determinado por las normas de código. Mientras que la interpretación surge de las operaciones pragmáticas ejecutadas por el destinatario sobre el enunciado.

Cuadro Nº02 (Modelo de análisis pragmático de María Escandell. 1993)



Modelo de análisis pragmático de la comunicación de María Escandell Vidal (1993)

Fuente: Cabrera y Pelayo (2002)

A modo de cierre

Tomando en consideración los argumentos de carácter conceptual y teóricos revisados, además de la investigación científica particular efectuada para presentar este ejercicio escrito, se puede llegar a los siguientes términos; donde se subraya que los estudiantes de Práctica Profesional III, asoman la necesidad de fortalecer las competencias comunicativas, expresadas en habilidades verbales y no verbales, con la finalidad construir y comprender discursos académicos que contribuyan a complementar y ejercer la compleja actividad docente. A pesar que los profesores que administran la Práctica Profesional III, planifican y ejecutan estrategias que estimulan la comunicación interpersonal entre el grupo de aprendizaje, es necesario sumar complementos que dispongan la mediación en la población estudiantil conducente a originar enseñanzas de competencias comunicativas que redundaran en los entramados de la formación del futuro docente.

A los efectos, el Profesor de Práctica Profesional III, como parte fundamental del proceso, está llamado a desarrollar en los estudiantes habilidades para expresar verbal y no verbal, el diseño de mensajes académicos atractivos, además de delinear y aprovechar estrategias que

coadyuven a incrementar las competencias comunicativas. En las actividades desarrolladas durante el avance académico, se privilegia procesos comunicativos vinculados con expresiones cotidianas, mayormente por parte de los estudiantes y algunas veces por los profesores de Práctica Profesional III.

Como ya se ha descrito en anteriores líneas, se favorece escasamente el avance y ejercicios del lenguaje no verbal. En este sentido es importante saber que a través de la comunicación corporal, según lo afirma Mehrabian (1971) se transfiere 55% de los procesos comunicativos, 38% se encuentra en el tono de voz y 7% en las palabras. Asimismo, es fundamento imprescindible para el desarrollo de la competencia comunicativa en las capacidades de expresión del ser humano y refiere una plataforma valiosa para que los docentes en formación demuestren articulación entre la palabra y el lenguaje corporal.

En este mismo sentido, las competencias comunicativas que rodean el desarrollo de las habilidades del lenguaje verbal y no verbal, se entienden como un conjunto destrezas y métodos mentales destinados a formar agregados al capital intelectual de los estudiantes de la Práctica Profesional III. Si bien es cierto, los docentes en formación, reciben toda una sumatoria importante de orientaciones y argumentos teórico-prácticos que serán ejecutados en la actuación docente, sin embargo, contrasta con el progreso insuficiente y estrechamente apreciable de habilidades para erigir espacios que promuevan el crecimiento profesional en el marco de las competencias comunicativas.

De esta manera y consecuente con la importancia de optimizar la competencia comunicativa en los estudiantes de Práctica Profesional III, como complemento integral en la formación docente como garantía del ejercicio profesional eficiente, se recomienda que, a lo largo de las actividades académicas los profesores administradores la Práctica Profesional III, en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo, utilicen estrategias donde desarrollen habilidades que favorezcan las competencias comunicativas de los estudiantes de la Práctica Profesional III, como complemento a la formación docente. En este sentido, es determinante progresar en técnicas que incrementen destrezas en la comunicación verbal y no verbal, con la finalidad de sean integradas en los procesos académicos teórico prácticos.

Significa como trascendental, promover y estimular sistemáticamente, en la población estudiantil la comprensión de incorporar y ejecutar competencias comunicativas como elemento esencial para la formación docente. Asimismo, destacar la condición de los profesores de Práctica Profesional III, en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo, como factores mediadores de procesos educativos, para destacar su categoría aventajada de liderazgo y comunicador, con la finalidad de establecer vínculos socio afectivos con los estudiantes, como valor agregado para integrar estrategias concertadas en las competencias comunicativas. En efecto, se debe fortalecer la cátedra de Práctica Profesional III, como un espacio proactivo de supuestos teóricos pedagógicos y prácticas didácticas desde una disposición reflexiva y experimental, considerando la delegación de técnicas conducentes al empleo sistemático y programado de competencias comunicativas como complemento a la formación de los futuros profesionales de la docencia.

Referencias

Argudín, Y. (2006). *Educación Basada en Competencias. Nociones y Antecedentes*. Editorial Trillas. 1ª Edición. México.

Beltrán, F. (2004). *Desarrollo de la competencia comunicativa.* [Documento en línea] Disponible en: http://www.universidadabierta.edu.mex/

Cabrera. A y Pelayo. N (2002). *Lenguaje y Comunicación. Conceptos Básicos, Aspectos Teóricos Generales, Características, Estructura, Naturaleza y Funciones del Lenguaje y de la Comunicación Oral y Escrita.* Colección Minerva. 1ª Edición. Editorial CEC. SA. Caracas.

Cerisola, M (2001) *La Asignatura de Práctica Profesional IV como Estrategia para la Interacción entre la Cátedra de Práctica Profesional de la Escuela de Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación y el Instituto de Cultura Hispánica de Carabobo.* Publicaciones de FACE. Universidad de Carabobo. Valencia.

Cuadrado, F. (2013). *Habilidades Comunicativas y Educación*. [Documento en línea] Disponible: http://www.franciscocuadrado.com/2013/02/habilidades-comunicativas-y-educacion/ [consulta: 2013, diciembre 08]

De Castro Z, M. (2012). *Práctica Profesional. Guía Didáctica del Proceso de Reflexión Dialógica en la Formación Docente*. 1ª Edición. Editado Dirección de Medios y Publicaciones de la Universidad de Carabobo.

Durant, M y Naveda, O (2012). *Transformación Curricular por Competencias en la Educación Universitaria Bajo el Enfoque Ecosistémico Formativo.* Primera Edición. FUNDACELAC

García, M y Mendoza, C (2010). *Diseño de un Instrumento de evaluación de las Competencias Orales. Trabajo Especial de Grado. Licenciatura en Educación no Publicado. Facultad de Humanidades y Educación*. Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela. Caracas.

Gastañeda. I (2012). *Tecnología Informática Aplicada a la Educación*. Universidad Tecnológica Nacional. Córdoba.

Mehrabian. A (1971). *Mensajes Silenciosos.* Wadsworth. Belmont, California

Roldan, E (2004). *La Competencia Comunicativa y la Expresión Oral*. Universidad Austral de Chile. Revista Documentos Lingüísticos y Literarios. Nº 26-27.

Soto. M (2010). *Transformando el Acto Didáctico para el Desarrollo de la Competencia Comunicativa. Una Experiencia de Investigación Acción.* Revista de Postgrado FACE-UC. Vol. 4 Nº 6. Junio 2010 / 11-37.

Tejada, J. (2005). *El trabajo por competencias en el prácticum: Cómo organizarlo y cómo evaluarlo.* Revista electrónica de Investigación Educativa, 7 (2). Disponible en: http://redie.uabc.mx/vo7no2/contenido-tejada.html.

Tobón, S (2006). *Competencias en la Educación Superior. Políticas Hacia la Calidad*. 1ª Edición. ECOE Ediciones. Bogotá.

UNESCO (1999). Declaración Mundial sobre la Educación Universitaria en el Siglo XXI. Visión y Acción. Informe final, Paris.

Universidad de Carabobo. Facultad de Ciencias de la Educación (2011). Guía Práctica Profesional III. Bárbula Venezuela.

Watzlawick. P (1981). Teoría de la Comunicación Humana. Interacciones, Patologías y Paradojas. 2ª Edición. Barcelona.

Weisinger, H. (2001). *La Inteligencia Emocional en el Trabajo*. Madrid: Cromo.

COMPETENCIAS BÁSICAS EN EL MANEJO DE LAS TIC EN EL DESEMPEÑO DEL DOCENTE UNIVERSITARIO

BASIC COMPETENCES IN THE USE OF ICT FOR THE PERFORMANCE OF UNIVERSITY TEACHERS

***Inés B. Ochoa G.**
ochoaines@gmail.com

****Mary Y. Silva R.**
mysr4477@hotmail.com

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

ARTÍCULO

*Ingeniero de Sistemas. Especialista en Sistemas de Información. Candidata a Magister en Educación Abierta y a Distancia. Profesora Asistente - Tiempo Completo en Pregrado en el Departamento de Informática de la Facultad Ciencias de la Educación – Universidad de Carabobo.

**Licenciada en Educación Mención Inglés. Maestría en Lectura y Escritura. Candidata a Doctora en Educación, Universidad de Carabobo. Directora de Asuntos Profesorales FaCE-UC (02-05-2009 al 31-03-2014). Jefe de Cátedra Lengua Extranjera Ingles. Profesora Asociado-Dedicación Exclusiva Pregrado en Departamento de Idiomas Modernos de la Facultad Ciencias de la Educación – Universidad de Carabobo. Profesora de Postgrado: FaCE y FACES-UC. PEII-2013.

Recibido: 09 de Febrero de 2015 **Aprobado**: 29 de Abril de 2015

Resumen

La finalidad de este artículo es proveer al docente una orientación referente a las competencias que debe tener para emplear las tecnologías de la información y comunicación (TIC), como apoyo en la realización de medios digitales que permitan la construcción de espacios interactivos apegados a la praxis universitaria. En este sentido, se intenta orientar la discusión para el repensamiento desde una perspectiva crítica de estos ejes temáticos de conocimiento, de tal manera, que se puedan construir espacios para reflexionar en torno a nuevas vías para nutrir la praxis pedagógica del docente. En este proceso de reflexión, se pretende concienciar al docente universitario sobre la imperante necesidad de dar respuesta a los requerimientos que la sociedad actual impone y poder adaptarse al cambio con una actitud de formación permanente adecuada con el fin de alcanzar el conocimiento necesario en las TIC. En lo institucional, este estudio representa una alternativa de solución a las diferentes inquietudes y dudas que se han generado respecto al uso de las tecnologías en el aprendizaje del estudiante durante su formación universitaria.

Palabras clave: Competencias, Tecnologías de la Información y Comunicación, Docente Universitario.

Abstract

The purpose of this article is to provide the teacher with an orientation regarding the competences that he must handle in order to use information and communication technologies (ICT), as support in the realization of digital media that allow the construction of interactive spaces attached to the praxis University. In this sense, we try to guide the discussion on rethinking from a critical perspective of these themes of knowledge, so that there can be the chance to reflect on new ways to nurture the pedagogical practice of teachers. In this process of reflection, it is pretended to sensitize the university teacher on the urgent need to respond to the demands that society imposes and to adapt to change with an attitude of lifelong learning appropriate in order to achieve the necessary knowledge in ICT. Institutionally, this study represents an alternative solution to the various concerns and questions that have arisen regarding the use of ICT in the student academic performance.

Keywords: Competences, Information and communication technologies, University teacher.

Introducción

El avance de la ciencia ha traído consigo cambios significativos e importantes revoluciones en los diferentes ámbitos de la sociedad, entre los que se encuentran los hallazgos o explicaciones de eventos naturales, la formulación de teorías y el desarrollo de nuevas tecnologías. Este último aspecto se ha convertido en uno de los principales fenómenos que hoy en día caracterizan al mundo actual, ya que, sin duda alguna, cada día se evidencia más el uso generalizado de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), en las diversas actividades cotidianas de la humanidad y de manera particular su incorporación en los sistemas educativos y los cambios que ello implica.

De acuerdo con palabras de Renato (2010), desde finales del siglo XX y la primera década del siglo actual, se ha dado una gran cantidad de controversias relacionadas con la educación en todos sus niveles y modalidades, en lo político y social a nivel mundial. El punto central de estas discusiones ha girado en torno a la obligatoriedad de las instituciones educativas de dar respuestas a los retos que traen consigo los cambios estructurales de la sociedad.

Afortunadamente, en esos debates se observa un consenso en cuanto a la necesidad de una educación renovada, permanentemente repensada según la visión del mundo contemporáneo y en la que se incluyan los nuevos conocimientos que están transformando el mundo.

El punto descrito anteriormente, lo corrobora la UNESCO (1999), a finales del siglo pasado, al explicar que producto del alcance y el ritmo de los cambios que ha traído consigo el nuevo siglo, la educación está obligada a iniciar la más radical transformación y renovación en los diferentes ámbitos que la conforman, de manera que se evidencie una educación permanente, con igualdad de condiciones para todos, sin fronteras y con mayor pertinencia y calidad.

No obstante, de acuerdo con palabras de Silva y De Agrela (2014), el logro de ese ansiado cambio a nivel educativo requiere de un trabajo mancomunado; es decir, todos los entes, organizaciones y personas que están involucradas en el proceso educativo deben comprender que la educación, pensada como fuente de desarrollo, no puede concebirse, planificarse o impartirse de forma aislada o individualizada, ni de la misma manera que se ha hecho durante varias décadas.

Es apremiante replantearse un nuevo sistema educativo en el cual, según Hopenhayn (2003) deben cumplirse los siguientes aspectos:

- Implementación de mecanismos de monitoreo, supervisión y evaluación periódica de los alcances y logros en el aprendizaje.
- Reformulación de los medios para financiar el sistema educativo de forma tal que se logre mayor participación del sector privado.
- Modificación de los contenidos y prácticas pedagógicas tomando en cuenta los nuevos cimientos del conocimiento y los cambios en el mundo laboral.
- Reflexión con respecto al rol que desempeña los docentes y su formación.
- Incorporación de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación -TIC.

Ese cambio apremiante es más prominente en la educación universitaria del siglo XXI debido a la presencia de una sociedad cada vez más globalizada, informatizada y en constante cuestionamiento producto de los diferentes paradigmas que día a día emergen. Todo ello obliga a las instituciones universitarias a repensar su propósito, implementar los cambios necesarios a nivel de los estudiantes, docentes y gerentes, entre otros. Asimismo, en la VIII Reunión Nacional de Currículo y II Congreso Internacional de Calidad e Innovación en la Educación

Superior (Comisión Nacional de Currículo, 2010), se evidencia la imperiosa necesidad de comenzar a implementar cambios en el ámbito universitario al afirmar:

> Para este momento, la dinámica mundial y el desarrollo económico de los países industrializados, exigen que las instituciones universitarias integren en la función que deben cumplir no sólo el descubrimiento, la generación, difusión y la aplicación del conocimiento, sino también el ofrecimiento de respuestas a las necesidades sociales de cada momento, es decir, hacer realidad la denominada pertinencia social, de manera que se satisfagan las demandas de la sociedad con calidad. (p. 1)

Entre las temáticas que se mencionan en el documento presentado por la Comisión Nacional de Currículo (2010) como prioridades para la toma de decisiones en cuanto a la evolución necesaria de las universidades se encuentran, entre otras, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), debido a la demanda de una sociedad cada vez más globalizada y fundada en el conocimiento.

Cada día se evidencia más y más el papel primordial que juegan las TIC en el contexto educativo. Es por ello, que es de vital importancia lograr un verdadero aprovechamiento de las mismas; es decir, entender que estas herramientas tecnológicas representan un recurso de información que impulsa el aprendizaje más allá de la inserción de contenidos en la red. Según García (2001), las TIC son "una fuente de servicios para alcanzar su cometido formativo" (p.2); explica que las tecnologías pueden ir más allá de ser herramientas para la información la comunicación, para constituirse en verdaderos elementos de apoyo en la formación educativa.

Existe una gran cantidad de investigadores que han escrito en torno a este tema para ofrecer un concepto que satisfaga con mayor fuerza a la sociedad. Entre ellos es importante mencionar a Salinas (1999) quien explica:

> Se trata de medios que son causa y efecto de una nueva situación comunicativa sobre la que se hace necesario reflexionar, analizar y, en definitiva, investigar para atender a las nueva necesidades educativas que la evolución de la sociedad y la evolución misma de las nuevas tecnologías generan, y la anticipación de las necesidades educativas que la evolución futura planteará (p. 338).

Por su parte Cabero (1994) define a las TIC como "instrumentos técnicos que giran en torno a la información y a los nuevos descubrimientos que sobre las mismas se vayan originando"; también expone que:

> …estas nuevas tecnologías crean nuevos entornos, tanto humanos como artificiales, de comunicación no conocidos hasta la actualidad, y establecen nuevas formas de interacción de los usuarios con las máquinas donde uno y otras desempeñan roles diferentes, a los clásicos de receptor y transmisor de información; y el conocimiento contextualizado se construye en la interacción que sujeto y máquina establezcan (p. 14).

Lo planteado anteriormente obliga a todos los actores que forman parte del proceso de enseñanza y aprendizaje a cambiar los diferentes roles que ejercían en el pasado. Hoy en día, el papel de los docentes se debe transformar de una enseñanza tradicional a la puesta en práctica de esquemas didácticos centrados en hacer del estudiante un ser más independiente, participativo, promoviendo su desarrollo cognitivo-conductual a través de actividades basadas en el uso de herramientas TIC.

Evidentemente, que la formación del docente debe estar orientada al desarrollo de planos conceptuales (conocimiento y profundización de las teorías relacionadas con los procesos educativos que ocurren en el aula), reflexivos (de la reflexión crítica en y sobre su propia práctica docente) y prácticos (que conduzcan a la generación de prácticas alternativas e innovadoras a su labor docente).

En función de esta apreciación, se hace imperante, de acuerdo con palabras de Marqués (2004) que el docente sea alfabetizado digitalmente para poder utilizar de forma eficaz y asertiva en sus diferentes actividades todos los beneficios que ofrecen las TIC. Asimismo, este autor agrega que se necesita el desarrollo de competencias instrumentales por parte del docente que le permitan usar los programas y los recursos que trae consigo el Internet, así como el desarrollo de competencias didácticas que le faciliten el uso de todos estos medios TIC desde las diferentes facetas que realiza como intermediario: "orientador, asesor, tutor, prescriptor de recursos para el aprendizaje, fuente de información, organizador de aprendizajes, modelo de comportamiento a emular, entrenador de los aprendices, motivadores..." (p. 10).

No obstante, de acuerdo con Planas (2007), en Venezuela, uno de los grandes problemas que se presenta al momento de la incorporación de las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje es una deficiente capacitación del profesorado para su utilización. Esto se debe a varias razones, entre las cuales se pueden mencionar el desconocimiento de los equipos, el miedo o a la falta de seguridad en la utilización de éstos, la negativa al cambio, el miedo a lo desconocido o a hacer el ridículo, entre otras.

Algunas instituciones educativas universitarias no escapan de esta situación. En la actualidad, se evidencia resistencia en algunos profesores a actualizarse con respecto a los recursos y herramientas tecnológicas. Asimismo, se observa que existe una carencia en el manejo de algunos recursos tecnológicos básicos que se requieren para la impartición de las asignaturas relacionadas con material educativo digital y recursos en línea, web del profesor, aulas virtuales, videotutoriales, y comunicación constante con el estudiante a través de medios no presenciales. También, se mantiene el uso del pizarrón como único medio de transmisión de la información. Aunado a esta problemática, no se puede negar que algunos docentes tienden a repetir en su práctica pedagógica los patrones de enseñanza vividos durante su preparación profesional.

Lo antes expuesto lo corrobora Colina (2011) quien explica que a pesar del gran esfuerzo que se ha hecho y a los avances que se han dado en materia tecnológica, aún existen problemas con la actualización e innovación en las universidades. Estos problemas se deben, según esta investigadora, a la velocidad con la que se dan los cambios de las plataformas tecnológicas lo que a su vez dificulta la oportuna actualización de los equipos. A esta problemática, sigue explicando la autora, se suma el escaso o completo desconocimiento de las herramientas por parte de los profesores, *"*no sólo con respecto a los requerimientos técnicos necesarios para su utilización sino también en el uso didáctico de las mismas" (p 12).

Ante este panorama, es imprescindible y apremiante buscar mejorar la práctica docente y promover estrategias de aprendizaje que generaran nuevas habilidades y destrezas en el manejo de los recursos y herramientas en línea, de forma multidireccional tanto en el estudiante como en el profesor, estableciendo a su vez un enlace dinámico, interactivo e integrativo. A continuación, se presentan algunos aspectos que son de gran importancia en el tan esperado y ansiado cambio del docente para su efectivo uso de las TIC en el proceso educativo.

La universidad y las competencias del docente ante el cambio

Por todos es sabido que las instituciones de educación superior se enfrentan a un gran reto como lo es la adaptación a los cambios ocurridos en los últimos tiempos en la sociedad para continuar con su misión más importante: la formación de los profesionales que la sociedad requiere y la construcción del conocimiento en toda su amplia envergadura. La sociedad y el hombre nunca se habían enfrentado a cambios tan vertiginosos y radicales, como los ocurridos en este último cuarto de siglo, lo que les ha llevado a replantearse de todas las formas posibles.

Los avances tecnológicos, especialmente en los medios de comunicación e información, han causado un impacto en todos los ámbitos sociales, culturales, económicos y educacionales, revolucionando la percepción del mundo. La demanda progresiva de los individuos de más y mejor calidad de productos, servicios, y de educación, influye notablemente en la universidad, acrecentado la necesidad de nuevas formas de aprendizaje sobre la base de ciencias multidisciplinarias que generen nuevas ramas de especialización que satisfagan la demanda de un país.

Al respecto, Durant y Naveda (2012) sostienen que en las universidades se debe dar un "proceso de transformación e innovación curricular bajo el enfoque de competencias, a través de lineamientos estratégicos que orienten el trabajo académico curricular, a partir de un proceso investigativo, creativo, reflexivo, continuo, dinámico, permanente flexible y participativo", con el fin de promover y afianzar las capacidades que desarrollan los seres humanos en todas sus dimensiones, "física, afectiva, emocional, social, ecológica, moral, ética y cognitiva intelectual", op. cit.

Esto, debería servir de estímulo para dar un giro y lograr el cambio como una renovación constante tanto en los empleados, docentes y estudiantes, pertenecientes a la población universitaria. Tal como lo manifiesta Imbernón (1994), se debe asumir una nueva cultura, tanto en la forma como en el contenido, para enfrentarse a los nuevos retos que le plantea la sociedad a la Universidad de hoy día.

Las competencias del docente

De acuerdo a Torelló (2012), gracias a los grandes cambios que vienen experimentando las universidades, especialmente en la educación superior, se han provocado alteraciones en el "contexto donde el profesor universitario desarrolla su trabajo,…, afectando las funciones, roles y tareas que éste tiene asignadas, conllevando a la necesidad de adquirir y/o desarrollar nuevas competencias para atender correctamente las nuevas funciones profesionales demandadas". Esto significa que el docente demanda la actualización y renovación constante de la praxis educativa abarcando desde los conocimientos hasta las estrategias, a fin de responder a las exigencias y requerimientos de la sociedad.

En este sentido, para que el docente adquiera las competencias necesarias para afrontar los desafíos de la actualidad, requiere de formación continua para que pueda "desarrollar convenientemente sus funciones docente, investigadora y gestora, considerando sus diferentes escenarios de actuación profesional" op. cit. Se busca detectar cuáles son las competencias genéricas y específicas que requiere el docente para poder atender los problemas educativos.

Conforme a lo señalado, el concepto de competencia docente ha recibido un detallado análisis en los últimos años, que hacen parecer cuestionable que exista algo nuevo que decir, pero sobre todo, las investigaciones se refieren a las competencias que un docente debe poseer para una práctica segura de la profesión. Este pensamiento es una composición interrelacionada a la cultura, de comportamiento, la acción y otros aspectos relacionados.

Aquellos profesores que tienen éxito en reunir e integrar estos componentes, han adquirido ciertas competencias que le sirven para enfrentar la enseñanza con una mejor visión. Es decir, han adquirido las competencias necesarias para cumplir a cabalidad la responsabilidad y funciones que le han sido asignadas, como afirma Ramsay (1993), "cuentan con ciertas habilidades que les permiten un mejor desarrollo de sus funciones".

En este orden de ideas se puede citar a Holling (1993), quien sostiene que el docente debe tener como competencias apropiadas: "comunicación con los estudiantes, el conocimiento de la materia y del estudiante, el profesor reflexivo, las relaciones interpersonales que establece con sus estudiantes y la promoción del rendimiento del estudiante". Esto supone que el docente está

capacitado para diseñar, planificar, administrar la información, motivar y orientar a los estudiantes como facilitador del aprendizaje, quien no sólo mantiene el interés por aprender de forma continua, promociona y fomenta el interés por el aprendizaje.

En este contexto, Delors (1996), sostiene que la educación del futuro debe tener como objetivo central "aprender a aprender, axioma que supone nuevas formas de enseñar y aprender habilidades y valores", asumiendo los nuevos cambios producto de la transformación de la educación en nuestros días, y de la incidencia de la tecnología en el ámbito laboral, social, económico y la cotidianidad.

Esta nueva perspectiva supone que los docentes actuarán como guía experto en el proceso de aprendizaje, en un ambiente controlado pero inspirador, donde existe un intercambio de saberes entre los integrantes del proceso de enseñanza aprendizaje.

Tipos de competencia

Competencias genéricas:

Según el Proyecto Tunning (2006) son aquellas que "pueden generarse en cualquier titulación y que son consideradas importantes por varios grupos sociales, es decir, aquellas que aseguran la transferibilidad de destrezas ocupacionales o laborales" (en línea); es decir, se generan en la formación del individuo ya sea a través de estudios o en la cotidianidad en la que va adquiriendo habilidades, destrezas, valores, conocimientos necesarios para su desempeño a nivel laboral.

Competencias específicas:

Son aquellas competencias que se relacionan con el conocimiento concreto de cada área temática, es decir, aquellos comportamientos propios de una profesión, que garantizan el cumplimiento exitoso de una responsabilidad, referidas a conocimientos Técnicos vinculados a una función productiva que aseguran el éxito de la misma.

Competencia laboral:

La Organización Internacional del Trabajo (OIT) (1993), define las competencias laborales como "la idoneidad para realizar una tarea o desempeñar un puesto de trabajo eficazmente, con las requeridas certificaciones para ello", el cual incluye los conocimientos adquiridos, las habilidades, destrezas y cualidades desarrolladas en el individuo que lo capacitan para realizar o desarrollar una tarea específica exitosamente de acuerdo a los lineamientos de la empresa o institución donde trabaje.

Formación basada en competencias

Según Tobón, (2004) "la formación basada en competencias constituye una propuesta que parte del aprendizaje significativo y se orienta hacia la formación humana integral como condición esencial de todo proyecto pedagógico e integra la teoría con la practica en las diversas actividades" (en línea); por ende, no instituyen solo la aplicación de los saberes, sino lo referente a los aspectos personales tales como: afectivos, emocionales y sociales, para ejecutar determinadas tareas en una integración de las actitudes, aptitudes, comprensión, acción y ejecución, en base a los conocimientos obtenidos.

Al respecto Tobón, (ob. cit.), sostiene que "la formación por competencias y el aprendizaje en general, se dan dentro de una red de instituciones, relaciones formales y no formales a lo largo de la vida y que es conocida como un proceso de educación permanente" (en línea). En este sentido, se puede entender como la colección de aprendizajes recopilada en toda la vida de un individuo, a través de experiencias, relaciones sociales, educación, orientado hacia el logro de la competencia que le permitirá desempeñarse de una mejor manera en una tarea específica.

De acuerdo a Huerta, Pérez y Castellanos (s/f),

> El eje principal de la educación por competencias es el desempeño entendido como la expresión concreta de los recursos que pone en juego el individuo cuando lleva a cabo una actividad, y que pone el énfasis en el uso o manejo que el sujeto debe hacer de lo que sabe, no del conocimiento aislado, en condiciones en las que el desempeño sea relevante. Desde esta perspectiva, lo

> importante no es la posesión de determinados conocimientos, sino el uso que se haga de ellos. Este criterio obliga a las instituciones educativas a replantear lo que comúnmente han considerado como formación. (en línea)

En este sentido, para poder comprobar si una persona es competente, es necesario medir su desempeño en situaciones reales mediante la práctica en atención a los requerimientos, tal como lo indican Huerta, Pérez y Castellanos (s/f), "los criterios de desempeño, entendidos como los resultados esperados en términos de productos de aprendizaje (evidencias), establecen las condiciones para inferir el desempeño; ambos elementos (criterios y evidencias) son la base para evaluar y determinar si se alcanzó la competencia", esto obviamente implica que se deben evaluar las competencias bajo criterios de desempeño preestablecidos.

Las TIC y su impacto en el contexto educativo

Antes de abordar el tema del impacto de las TIC en el ámbito educativo, es importante presentar una breve definición de éstas, para la mejor comprensión de los diferentes apartados que se desarrollan sobre el tema. De acuerdo a la Asociación para el Progreso de las Comunicaciones, Internet y TIC por el Desarrollo Sustentable y la Justicia Social, APC (2008), las TIC son "Tecnologías y herramientas que las personas utilizan para intercambiar, distribuir y recolectar información y para comunicarse con otras personas", las cuales abarcan desde el uso del computador, la transmisión de los datos, las comunicaciones vía satélite, hasta la tecnología celular, elemento importante de la comunicación y la educación del siglo XXI. Por su parte, Falleres (2006) sostiene que están representadas por el "…conjunto de tecnologías que permiten la adquisición, producción, almacenamiento, tratamiento, comunicación, registro y presentación de informaciones, en forma de voz, imágenes y datos contenidos en señales de naturaleza acústica, óptica o electromagnética". (p. 261)

En este orden de ideas, las TIC proporcionan una serie de herramientas y recursos que permiten el acceso a la información de una manera, dinámica, interactiva, a full color, en otras dimensiones, a la que no se estaba acostumbrado. Además promueven la interacción y la intercomunicación mundial a través de la diversidad de medios de comunicación en línea que

existen hoy en día, e incitan al colectivo a querer desarrollar más recursos y herramientas que faciliten la realización de actividades comunes en la cotidianidad.

Ahora bien, viéndolo desde el punto de vista educativo, el uso formativo de las TIC comprende "el aprovechamiento de las herramientas tecnológicas como un recurso de información que procura impulsar el aprendizaje más allá de la simple inserción de contenidos en la red; una fuente de servicios para alcanzar su cometido formativo" (García, 2001, p.2). En este sentido, Morrissey (s/f), sostiene que "las TIC son fuertemente motivadoras para los estudiantes y brindan encuentros de aprendizaje más activos"; lo que afirma que estas tecnologías pueden ir más allá de ser una herramienta para la Información la Comunicación, para constituirse en verdaderos elementos de apoyo en la formación educativa como una plataforma de aprendizaje interactiva que promueve la creatividad, comunicación, y el intercambio de información para todos los participantes, tanto docentes como estudiantes.

Por tanto, más allá de conocer el manejo de las herramientas tecnológicas se ha hecho necesario crear estrategias que enriquezcan el proceso de enseñanza – aprendizaje con el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en todas las modalidades de estudio, principalmente en las relacionadas a la formación en línea, el cual se ha acrecentado en los últimos años por los múltiples beneficios y facilidades que aportan, además de representar una de las herramientas que permiten el desarrollo de diversas actividades a nivel profesional, pregrado, postgrado, cursos en línea, la creación de materiales multimedia, la potenciación del proceso de investigación a través del acceso a la amplia gama de medios informativos, desarrollo y uso de páginas Web como medio divulgativo, entre otros, todo a disposición de los involucrados en este proceso.

En este sentido, en el marco de la educación, las TIC se han ido consolidando en el pilar fundamental en el ámbito docente constituyéndose en una alternativa de apoyo al proceso formativo de los estudiantes; esto es evidente en el caso concreto de las estrategias didácticas en el que se busca incidir de forma más significativa en la formación investigativa de los estudiantes, para que la dinamización de los contenidos y formas propias de la investigación, cambien y rompan con el paradigma que ha afectado a los programas de estudio existentes. Se pretende dinamizar la educación, haciendo de éste un proceso en el que todos los actores

implicados se comprometan a promover y propiciar continuamente y de forma colaborativa espacios de reflexión y discusión en línea, en torno al área de la educación que le compete, hacer de los recursos en línea un aliado, un apoyo que enriquece desde todo punto de vista el desarrollo de las actividades académicas tanto teóricas como prácticas.

En este sentido, existe una notable diferencia en tiempos en lo que respecta al uso de la tecnología, entre el antes y el después en la educación, la innovación ha estado constituida por nuevas estrategias didácticas que activan y fortalecen las actividades del estudiante, conjuntamente con el docente de forma colaborativa.

Las TIC como herramientas del docente universitario

Varios autores coinciden en que tanto el profesorado como el estudiantado deben tener más contacto con las TIC, especialmente en el entorno universitario, puesto que en teoría cuenta con más recursos tecnológicos y oportunidades de enseñanza-aprendizaje bajo herramientas didácticas adecuadas al medio y a las necesidades de estos; para ello, es necesario adquirir las competencias digitales y tecnológicas a través de la formación permanente en el uso y funcionamiento de las TIC.

De acuerdo Alba (2005), la Tecnología Educativa "es una disciplina situada en el ámbito de la Didáctica, preocupada por el estudio de los medios, entendiendo por tales, los recursos tecnológicos y materiales usados en la enseñanza y en los procesos de formación en general" (p.3). La integración de las TIC en el contexto educativo, hace que el docente afronte su nuevo rol como mediador entre las tecnologías y el estudiante, obligándolo a actualizarse de forma continua para usarlo en la didáctica a modo de transmisión conocimientos, facilitando y variando la presentación de los contenidos de una forma dinámica y llamativa mediante el uso de los recursos disponibles. Para ello, requiere de nuevas estrategias, y propuestas metodológicas que permitan generar un aprendizaje de calidad sobre la base del conocimiento integral con el apoyo de las TIC, en el que se desarrollan habilidades, destrezas y actitudes investigativas para el desarrollo de trabajo analítico y crítico del grupo de estudio, la participación activa y el aprendizaje colaborativo.

En resumen, las competencias tecnológicas deben estar implícitas en la planificación de todo docente, como recurso que apoyará las actividades a realizar en la unidad curricular promoviendo el uso de las TIC en la praxis educativa. Debe tener conocimientos técnicos sobre el uso y funcionamiento de los recursos tecnológicos, así como su aplicabilidad en su contexto educativo de forma acertada, y desarrollar la capacidad de análisis, reflexión, discusión y toma de decisiones en el desarrollo de prácticas en línea con sus estudiantes, los cuales son muy distintos a la presencialidad.

Lo antes expuesto, denota la necesidad explicita del profesorado de actualizarse permanentemente desde varios ámbitos: a nivel profesional, en el desarrollo de nuevas visiones y estrategias educacionales, y en el uso de las herramientas tecnológicas en la formación académica universitaria.

Referencias

Alba, P. (2005). *El profesorado y las tecnologías de la información y la comunicación en el proceso de convergencia al Espacio Europeo de Educación Superior*. Monográfico: El profesorado universitario y las TIC en el proceso de convergencia europea. Revista de Educación, núm. 337. España.

Asociación para el progreso de las comunicaciones. (2008). *Internet y TIC por el desarrollo sustentable y la justicia social*. *Tecnologías de la información y la comunicación*. Disponible en: http://www.apc.org/es/glossary/term/1075 [Consulta: 2015, enero 28]

Cabero, J. (1994). *Nuevas tecnologías, comunicación y educación*. ISSN 1134-3478, Nº 3, 1994. Disponible en: http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=635397

Colina, I. (2011). *Uso de las TIC en el contexto de la escuela de comunicación social de la universidad central de Venezuela.* Trabajo de grado de Maestría no publicado. Universidad Central De Venezuela. Disponible en: http://saber.ucv.ve/xmlui/bitstream/123456789/1746/1/Tesis%20Final.pdf [Consulta: 2015, junio 15]

Comisión Nacional de Currículo (CNC). (2010). *Lineamientos para Abordar la Transformación en la Educación Superior*. Escenarios Curriculares. Agenda Académica. 8(1).

Delors, J. (1996). *Educación en el siglo XXI*. UNESCO. Madrid: Santillana

Durant M. y Naveda O. . (2012). *Tranformación curricular por competencias en educación universitaria bajo el enfoque ecosistémico formativo*. Valencia, Venezuela. FUNDACELAC. ISBN: 978-980-12-6211-4.

Falleres, N. (2006). *Cómo enseñar las nuevas tecnologías en la escuela de hoy*. Buenos aires, Colombia: círculo latino austral.

García, O. (2001). *Estado Actual de los sistemas de e-learning. Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. (Ejemplar dedicado a: Estado actual de los sistemas e-learning) ISSN 1138-9737, Vol. 6, Nº. 2, 2005. Universidad de Salamanca. En (http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1302878) [Consulta: 2015, Abril 23]

Huerta, Pérez y Castellanos (s/f). *Desarrollo curricular por competencias profesionales integrales.* Disponible en: http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/13/13Huerta.html [Consulta: 2015, junio 14]

Holling, E. (1993). *Assessing Teacher Competence for Diverse Populations*. En Theory into Practice, 32 (2), pp. 93-99.

Hopenhayn, M. (2003). *Educación, comunicación y cultura en la sociedad de la información: una perspectiva latinoamericana*. http://www.cepal.org/publicaciones/xml/7/19407/lcg2216e-hopenhayn.pdf [Consulta: 2015, abril 23]

Imbernón, F. (1994). *La formación del profesorado*. Edición 1ª ed. Publicación Barcelona : Paidós.

Marqués P. (2004). *Los grandes cambios de los centros educativos en la Era Internet: hacia una escuela más inclusiva con los apoyos TIC*. Disponible en: http://www.redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/TIC/TORRENT.pdf [Consulta: 2015, abril 25]

Morrissey, J. (s/f). *El uso de TIC en la enseñanza y el aprendizaje. Cuestiones y desafíos.* Disponible: http://coleccion.educ.ar/coleccion/CD30/contenido/pdf/morrisey.pdf [Consulta: 2015, mayo 28]

OIT. Organización internacional del trabajo. (1993). *Formación profesional. Glosario de términos escogidos.* Ginebra.

Planas, A. (2007). *El Desarrollo de Competencias Docentes en la formación del profesorado.* Disponible: http://books.google.co.ve/ [Consulta: 2015, Mayo 4]

Proyecto Tunning. (2006). Disponible: www.cinterfor.org.uy/comm/education/sts.html [Consulta: 2015, mayo 4]

Ramsay, J. (1993). *Las competencias en educación universitaria*. Bogotá. Eco Ediciones.

Renato, J. (2010). *Hacia una Educación Superior para América Latina y el Caribe*.

Salinas, J. (1999). *El rol del profesorado universitario ante los cambios de la era digital. Actas del I Encuentro Iberoamericano de Perfeccionamiento Integral del Profesor Universitario.* Caracas: Universidad Central de Venezuela.

Silva, M. y De Agrela, B. (2014). *Una perspectiva internacional de las TIC en la educación.* Universidad de Carabobo. Disponible: http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/n43/art11.pdf [Consulta: 2015, mayo 13]

Tobón, S. (2004). *Formación basada en competencias*. Bogotá. Eco Ediciones.

Torelló, O. (2012). *Las competencias del docente universitario: la percepción del alumno, de los expertos y del propio protagonista*. Universidad Autónoma de Barcelona, España. Disponible en: http://scholar.google.co.ve/scholar_url?url=http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/381/pdf&hl=es&sa=X&scisig=AAGBfm3XT0yviAPrKhNKtGnEQ93fkljRLw&nossl=1&oi=scholarr&ved=0CBwQgAMoATAAahUKEwiQr5um_OvGAhUJSIgKHWULALM [Consulta: 2015, mayo 18]

UNESCO. (1999). *Reporte Mundial sobre la Educación*. Paris: Ediciones UNESCO.

ENSAYO

RASGOS DE PERSONALIDAD Y FORMACION DOCENTE

PERSONALITY TRAITS AND TEACHER TRAINING

***Glency González**
glenjogon@gmail.com

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

ENSAYO

*Doctora en Educación en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo, Magister en orientación en Sexología CIPPSV - Centro de Investigaciones Psiquiátricas, Psicológicas y Sexológicas de Venezuela. Lic. en Educación Mención Orientación Personal y Vocacional de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo. Gerencia en Cultura en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo (Coordinación Sectorial de Cultura FaCE). Docente Ordinario Agregado. Dedicación Exclusiva de la Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Ciencias Pedagógicas.

Recibido: 05 de Marzo de 2015 **Aprobado**: 20 de Mayo de 2015

Resumen

La educación al ser la responsable de formar ciudadanos altamente competentes, productivos, confiables, eficaces con alto nivel de pensamiento crítico que exige el mundo entero producto de la globalización, debe asumir el compromiso de generar una formación contextualizada, con alta estima social, sensibilidad para promover los cambios sociales, desarrollo integral para el manejo de situaciones interpersonales, valores y principios sociales. Para lograr un profesional que pueda enfrentar los retos, es necesario tener las competencias que demanda el perfil, acompañado con las características personales que lo puedan definir como un profesional de la docencia, de ahí, la intencionalidad de identificar: rasgos de personalidad que deben poseer los estudiantes que ingresan a la FaCE, para ello se consideraron teóricos de la personalidad como: Cattel, Allport, y Bandura citados por Duane. Schultz y Sidney Schultz (2002). Se señalan como conclusiones que deben poseer vocación, valores y actitudes, apariencia personal, equilibrio emocional aptitudes.

Palabras clave: Formación docente, características personales, perfil.

Abstract

Education, being responsible for training highly competent, productive, reliable and efficient citizens with a high level of critical thinking that demands the whole world as a result of globalization, must be committed to generating a contextualized formation with high social esteem, sensitivity to Promote social changes, comprehensive development for the management of interpersonal situations, values and social principles. To achieve a professional who can face the challenges, it is necessary to have the competencies demanded by the profile, accompanied by the personal characteristics that can be defined as a professional of teaching, hence the intentionality of identifying: personality traits that must possess The students who entered the FCE were considered personality theorists such as: Cattel, Allport, and Bandura cited by Duane. Schultz and Sidney Schultz (2002). They are indicated as conclusions that should possess vocation, values and attitudes, personal appearance, emotional balance skills.

Keywords: Teacher training, personal characteristics, profile

A manera de introducción

En la consulta realizada entre abril y julio del año 2014 arrojó que el 53% de la comunidad educativa considera que "formación docente es un elemento clave para mejorar la calidad de la educación en Venezuela" y entre las solicitudes o exigencias realizadas por los docentes está la creación de criterios para el ingreso a la carrerea, como formación, actualización, experiencia significativa, desempeño docente, años de servicio y participación comunitaria entre otros. La propuesta también tiene que ver con la reinstitucionalización de la carrera docente y el mejoramiento de las condiciones de trabajo de este tipo de profesionales. Según Pérez E. (2014) "entre los factores claves para la calidad educativa según la consulta: necesidad de un fuerte liderazgo técnico pedagógico de Directivos, la revisión de políticas de formación inicial y permanente de los educadores de modo que se garantice que sean personas con vocación y capacidad de entrega, orgullosos de su profesión sobre todo para servir mejor a quienes forman". En resumen, no sólo implica el currículo la educación, así como lograr la incorporación de gran cantidad de estudiantes, sino, la calidad de formación, calidad de vida del educador y el reconocimiento de este como pilar fundamental en el proceso de desarrollo de la sociedad.

La Educación superior en la actualidad, tiene como misión esencial la formación de profesionales altamente capacitados, que actúen como ciudadanos responsables, competentes y

comprometidos con el desarrollo social. Esto implica, trascender el estrecho esquema de que un buen profesional, es aquel que posee los conocimientos y habilidades que permiten desempeñarse con éxito en la profesión, y sustituirlo por una concepción más amplia y humana del profesional, que debe poseer habilidades que oriente su desempeño con independencia y creatividad, sobre la base de una sólida motivación profesional, para perseverar en la búsqueda de soluciones a las situaciones que demanda un sistema social cada vez más complejo. Como señala Morín (1999), "crear cabezas bien puestas más que bien llenas, enseñar la condición humana, iniciar en la vida, afrontar la incertidumbre, enseñar a transformarse en ciudadanos" (p.9).

En este sentido, le corresponde a la Universidad de Carabobo (UC), a través de la Facultad de Ciencias de la Educación (FaCE), formar profesionales de la docencia, con alta calidad no solo en las competencias que requiere un profesional de la docencia sino como persona que demuestre un excelente desempeño con valores y actitudes para dar respuesta a las demandas que aspira la comunidad y sociedad en general. Para ello, se evidencian esfuerzos en la actualización del currículo por competencias y en el proceso de selección de los aspirantes en pruebas internas o curso introductorio sin embargo, es necesario conocer las características y expectativas del estudiante de nuevo ingreso, principalmente en la carrera de docente, por ser esta una carrera rigurosa que demanda de una gran sensibilidad humana y características bien particulares como la vocación de servicio, entre otras, así mismo, en interesante conocer la punto de vista que tienen los estudiantes acerca de la realidad de ser docentes, motivo por el desea formarse, disposición y compromiso social, vocación y agrado por la carrera, así como también, detectar sus necesidades desde el punto de vista académico y personal. En tal sentido, la intencionalidad de esta propuesta es presentar información referente a los rasgos de personalidad que deben poseer los estudiantes de nuevo ingreso a la Facultad de Ciencias de la Educación para su formación como profesionales de la docencia.

Desde la última década del siglo XX, y en los comienzos del XXI, se viene produciendo un proceso, hoy más acelerado, que tiene como centro el debate sobre la universidad. Ese hecho demuestra sin lugar a dudas, que cada vez son más las instituciones y las personas avocadas en un evento trascendental de provocar la transformación, en serio, de la educación universitaria.

Es necesario pues, reconocer sin lugar a dudas, que la educación y por ende la profesión docente, es una de las mayores exigencias que plantea la realización de una eficiente misión socializadora y transformadora. En este orden de ideas la UNESCO et al., (2000), en el Foro Mundial de la Educación celebrado en Dakar, Senegal, corroboró el compromiso de asumir el desafío de la **formación docente**, señalando que los docentes tienen un espacio ineludible en la transformación de la educación; que la valoración de la tarea de educar, está vinculada a la optimización de sus condiciones laborales y de vida y que las poblaciones más vulnerables reclaman docentes más formados cualitativamente en lo académico y en lo humano.

En ese mismo Foro, 164 gobiernos se comprometieron a hacer realidad la *Iniciativa de Educación Para Todos* (EPT) y definieron 6 objetivos que debían alcanzarse antes de 2015 cuyas actividades se centraron en cinco ámbitos fundamentales: el diálogo sobre políticas, el seguimiento, sensibilización, la movilización para recaudar fondos y aumento de capacidades. Los objetivos planteados fueron:

1. Extender y mejorar la atención y educación la primera infancia, especialmente en favor de los niños más vulnerables y desfavorecidos.
2. Lograr la universalización de la enseñanza primaria, especialmente en lo que respecta a las niñas y los niños de ambos sexos pertenecientes a minorías étnicas o marginadas.
3. Garantizar que los jóvenes y adultos tengan iguales oportunidades de acceso al aprendizaje y la adquisición de competencias para la vida diaria.
4. Lograr en 2015 una reducción del 50% de los niveles de analfabetismo de la población adulta.
5. Suprimir la disparidad entre los sexos y lograr la igualdad entre ellos en la educación.
6. Mejorar la calidad de la educación de la educación para todos y obtener resultados de aprendizaje mensurables.

En atención a lo anterior recientemente, según informe de seguimiento de la EPT publicado en Paris/Nueva Delhi abril 9/2015, que sólo uno de cada tres países del mundo, han alcanzado la totalidad de los objetivos mensurables de la EPT, establecido en el año 2000 y tan sólo la mitad de ellos alcanzaron el objetivo principal: “Lograr la universalización de la enseñanza primaria, especialmente en lo que respecta a las niñas y los niños de ambos sexos

pertenecientes a minorías étnicas o marginadas". Así mismo, señalan que en la región de América Latina y el Caribe, Cuba fue la única nación que logró cubrir los objetivos globales de la EPT.

En este sentido, los países que han entendido la importancia de la educación anteriormente señalada, no han escatimado esfuerzos y han invertido considerablemente en la educación. Como ejemplo que pueda ilustrar este planteamiento se pueden tomar los países desarrollados como el caso de Japón, EEUU, países Europeos entre otros. Los logros alcanzados se pueden apreciar en lo cultural, tecnológico, científico y en una mejor calidad de vida. El educador, en los países desarrollados, refleja un status social respetable y un ingreso económico considerable; mientras que ser educador en Venezuela constituye un profesional desmejorado económica y socialmente. Los países de América Latina, deberían diseñar políticas educativas tendentes a alcanzar estos logros. Pues no sólo implica el currículo la educación, así como lograr la incorporación de más niños y niñas a la educación formal, sino, la calidad de formación, calidad de vida del educador y el reconocimiento de este como pilar fundamental en el proceso de desarrollo de la sociedad.

En Venezuela se han experimentado modelos ejecutivos en diversas oportunidades, pero los planes educativos como política de estado, no han alcanzado satisfacer las necesidades sociales; por consiguiente se evidencia en indicadores que disminuyen la calidad de vida del venezolano, se aprecia una alta deserción, un bajo rendimiento y un currículo descontextualizado.

En tal sentido, los postulados que establece la Ley Orgánica de Educación (1980) que plantean lograr a través de la educación: "*un hombre sano, culto y crítico, apto para la vida y para el ejercicio de la democracia, el pleno desarrollo de la personalidad para que estos individuos sean capaces de participar activa, consciente y solidariamente en los procesos de formación*," se ha constituido en una utopía inalcanzable en el sistema educativo venezolano.

Por otro lado, está la opinión y la poca estima social de la educación que como señala Pérez Esclarin (2014)

> Todo el mundo desearía el mejor maestro para sus hijos, pero muy pocos quieren que sus hijos sean maestros, lo que evidencia la contradicción que

> reconoce por un lado la importancia transcendental de los maestros, pero por el otro, los desvaloriza y los trata como a profesionales de segunda o tercera categoría. Si queremos que la educación contribuya a acabar con la pobreza, primero debemos acabar con la pobreza de la educación y con la pobreza de los educadores. (p.25)

En el caso de la formación profesional del docente en primer lugar, requiere de una formación académica contextualizada, con alta estima social y alta sensibilidad para promover los cambios sociales, en segundo lugar, que adquiera desarrollo integral para el manejo de situaciones interpersonales, con alta motivación al logro, con valores y principios sociales, es decir, debe poseer habilidades que permitan el desempeño creativo para la búsqueda de soluciones a situaciones que demanda un sistema social exigente y complejo. Por consiguiente, para lograr un profesional competitivo que pueda enfrentar los retos, es necesario tener las competencias que demanda el perfil, acompañado con las características personales que lo puedan definir como un profesional de la docencia.

De acuerdo a lo anterior, la formación del profesional docente enfrenta diversos retos y demandas, por cuanto la función docente no se puede restringir a una mera transmisión de información, ya que el acto de educar implica interacciones muy complejas, las cuales involucran cuestiones simbólicas, afectivas, comunicativas, sociales y valores, de manera que un profesional de la docencia debe ser capaz de ayudar positivamente a otros a aprender, pensar, sentir, actuar y desarrollarse como persona.

En este sentido, la Universidad de Carabobo (UC), en lo referente a la Facultad de Ciencias de la Educación (FaCE), quien es la encargada de formar profesionales de la docencia, hace esfuerzos por solventar las debilidades que se han citado anteriormente como problemática, haciendo revisiones y ajustes al currículo para dar respuesta a las demandas que aspira la comunidad y sociedad en general. Se evidencia dichos esfuerzos en la actualización del currículo por competencias y en el proceso de selección de los aspirantes en pruebas internas (como en el resto de las Facultades que integran la Universidad de Carabobo) que conlleva al razonamiento abstracto y verbal, de manera de captar aspirantes con un perfil académico y de personalidad con características determinadas que le permitan lograr una integralidad profesional y personal.

Sin embargo, se puede apreciar que a pesar del proceso de selección que se desarrolla, a los participantes que ingresan a la FaCE, no se les toma en cuenta las características personales que se requieren para un futuro docente con integralidad en lo académico y lo personal; para el dominio de los conocimientos propios que debe poseer para la instrucción del educando y en lo personal para el manejo de las emociones, alta sensibilidad al cambio, motivación compartida para la consecución de logros, alta misión en el sentido de pertenencia, arraigo de valores y acciones que evidencien la moral y las buenas costumbres, el amor a la profesión, la responsabilidad, la honestidad los cuales constituyen valores esenciales reguladores de la actuación de un profesional competente. Con estas características personales constituye una apertura de modelaje para el logro de la alta misión de enseñanza.

Esto representa un reto, entonces tanto para los docentes de la FaCE, como para los estudiantes que ingresan a ésta, ya que su misión es formar docentes que estén altamente capacitados para enfrentar los desafíos del conocimiento en los adelantos tecnológicos y científicos; adquiriendo esto mayor valor al tratarse de personas que en un período relativamente corto deberán educar a otros y sobre todo, tomando en cuenta que los docentes, en todo momento, serán el modelo a seguir por sus estudiantes, es necesario entonces, considerar que los candidatos o aspirantes a cursar la carrera docente posean las características personales deseables, y que contando con un proceso de formación de calidad se formarán los profesionales de la docencia que requiere el país para su desarrollo y progreso.

Por lo tanto, considerando que la FaCE adolece de un mecanismo capaz de cuantificar y cualificar los rasgos de personalidad para optimizar el perfil profesional del egresado a juicio de González (2008), “es necesario que los aspirantes deban poseer ciertos rasgos de personalidad”. Por otra parte, según información suministrada por el personal que labora en el Departamento de Orientación de la Dirección de Desarrollo Estudiantil, se pudo constatar que la FaCE, tampoco registra las características vocacionales, ni motivacionales de los estudiantes que ingresan, desde el año 1998. En lo que se refiere al programa de inducción que se viene desarrollando en los últimos tres años con mejoras permanentes, aun no logra abarcar a la totalidad de la población de nuevo ingreso en cada semestre según mi experiencia en el mismo, así como tampoco, se desarrolla el programa de las asesorías académicas por diversas razones.

Muchas son las consecuencias que se derivan de esta situación, y que a diario las podemos observar a través de comportamientos inadecuados de nuestros estudiantes en diferentes situaciones, así como también por las opiniones de los docentes o profesionales que laboran en nuestra Facultad, o por nuestras propias experiencias en el quehacer docente.

Lo anteriormente expuesto, confirma la necesidad de contar con estudios que contribuyan a conocer las características y expectativas del estudiante de nuevo ingreso, principalmente en la carrera de docente, por ser esta una carrera exigente que requiere de una gran sensibilidad humana y vocación de servicio, en este sentido, también es fundamental conocer la visión que tienen los estudiantes acerca de la realidad de la carrera que empiezan a cursar, motivo por el cual la escogió, disposición y compromiso para llevarla a cabo, vocación y gusto por la carrera , y el poder detectar sus necesidades desde el punto de vista académico y personal.

De allí que, el primer paso para la optimización de los procesos de enseñanza y aprendizaje sea conocer y comprender las características del estudiante que ingresa, los diferentes factores motivacionales que influyen en él, para el estudio de la carrera, su formación previa, y el cúmulo de percepciones que tiene acerca de su vocación, competencia y compromiso con la carrera; así como el conocimiento que tiene acerca de la utilidad de la misma desde el punto de vista personal y de la sociedad como tal.

Todo esto, con la finalidad de que las instancias encargadas de la planificación académica y comisión de ingreso, tomen decisiones que permitan satisfacer las necesidades académicas y motivacionales de este segmento que ingresa, así como también, promover el acercamiento estudiante-institución, y facilitar las posibilidades de llegar a la excelencia de la formación de los docentes, futuros formadores. En este sentido, y en virtud de la importancia que tiene el conocimiento de ese estudiante de nuevo ingreso a la carrera de docente, es importante determinar los rasgos de personalidad tomando como base la propuesta de González (2008):

- Vocación (conocedor del papel del docente en la sociedad, mostrar disposición al aprendizaje, tener conciencia social y sensibilidad humana entre otras características propias de la vocación).
- Valores y Actitudes (ser una persona honesta, con sentido de responsabilidad y puntualidad, ser tolerante y mantener buenas relaciones interpersonales).

- Apariencia Personal (Mostrar una imagen personal agradable, tener un estado de salud óptimo, ser empático y mostrar simpatía y alegría al realizar sus actividades de enseñanza).
- Equilibrio Emocional (Tener plena identidad sexual, mostrar carácter, seguridad en sí mismo y ser asertivo).
- Aptitudes (Ser creativo, tener eficiencia, concreción y cualidad de líder)

Definir los rasgos de personalidad es una labor difícil, pues los seres humanos somos muy complejos, sin embargo, existen diversas teorías que se han propuesto, para responder a las interrogantes sobre la naturaleza humana. De este modo, los referentes teóricos que se exponen en este ensayo serán algunas teorías de la personalidad considerando los diferentes enfoques hacia la descripción o caracterización de la personalidad entre ellas tenemos: la teoría de Raymond Cattel: (1966) "Aproximación de Cattel a los Rasgos de la Personalidad", la teoría de Gordon Allport, (1978) y la teoría de Albert Bandura (1990) de "Aprendizaje por Modelamiento" citados por Duane P. Schultz y Sidney Ellen Schultz en Teorías de la Personalidad (2002)

La teoría de Cattel citada por Schultz, D. y Schultz, S. (2007). Sirve como referencia, en la medida en que plantea la necesidad de que para poder entender a una persona, es importante conocer los rasgos o las tendencias permanentes de reaccionar, y así poder anticipar cómo se comportará en una situación particular, es decir, que para poder entender la conducta de nuestros estudiantes, debemos ser capaces de describir en términos precisos el patrón de rasgos que los definen como individuo. Según esta teoría, es importante en el estudio de la personalidad de los estudiantes, conocer tanto sus rasgos fuente, considerados los elementos básicos de la personalidad, como los rasgos motivacionales, entre los cuales tenemos los ergios considerados como rasgos constitucionales permanentes, los mismos se fortalecen o debilitan y los sentimientos, considerados como rasgos resultados del aprendizaje, los cuales pueden desaparecer en la medida en que dejan de tener importancia para la persona.

De acuerdo con lo anterior, la Teoría de Cattel citado por: Schultz, D. y Schultz, S. (2007), contribuye para definir los rasgos de personalidad de los estudiantes tanto en lo vocacional como el actitudinal (valores). Se puede caracterizar los rasgos de la personalidad que

pudieran ser fortalecidos o aquellos que pudieran ser debilitados o eliminados para reforzar el perfil del egresado. La calidad de la formación profesional dentro del contexto teórico que presenta el citado autor, el aspecto vocacional puede redimensionarse tomando en cuenta los rasgos actitudinales y aptitudinales para lograr una mayor eficiencia en el futuro rol profesional. Así mismo, Allport, citado por: Schultz, D. y Schultz, S. (2007) define la personalidad como: "*… la organización dinámica, dentro del individuo, de aquellos sistemas psicofísicos, que determinan la conducta y pensamientos característicos*". (p. 28)

Igualmente, la teoría del citado autor, hace énfasis en la unicidad de la personalidad individual, más que en la universalidad (que plantean otros teóricos). Además propuso, que no sólo cada persona es distinta de todos los demás, sino que cada adulto, se encuentra también divorciado de su pasado. No halló un continuo de personalidad entre la niñez y la adultez. Sostenía que la conducta de la niñez se dirige por impulsos y reflejos biológicos primitivos, mientras que la de los adultos se rige más por la naturaleza psicológica, en tal sentido, propuso dos personalidades: una para la niñez y otra para la vida adulta y consideraba entonces que la personalidad del adulto no está restringida por las experiencias de la niñez. (Todo esto también como reflejo de su propia experiencia).

Dicha teoría ofrece una visión optimista de la naturaleza humana según la cual, los adultos tienen control consciente de su vida, atienden de manera racional a las situaciones actuales, hacen planes para el futuro y construyen su identidad de manera activa. Siempre en el proceso de transformarse, diseñan y ponen en práctica, con creatividad, un estilo apropiado de vida, influidos más por los acontecimientos del presente y los planes para el futuro, que por el pasado. Es evidente entonces, que de acuerdo con Allport, los estudiantes que ingresan a la FaCE ubicados en edades comprendidas entre 16 y 30 años, considerados como adultos jóvenes, deben tener una autonomía funcional de los motivos, es decir, que sus motivos como adulto sano y maduro emocionalmente, no deben depender de las experiencias de la niñez, ya que son personas independientes de los padres o figuras significantes, por lo tanto deben asumir la responsabilidad de sus compromisos enfocando sus expectativas del presente en función del futuro y no del pasado. Así mismo, deben tener bien desarrollado el propio que está relacionado con sus intereses, valores, actitudes, intenciones, estilo de vida e imagen de sí mismo, lo cual se caracteriza por la extensión del sí mismo a otras personas y actividades, demostrando relaciones

cálidas con los demás, equilibrio emocional, una percepción realista, desarrollo de destrezas, compromiso con el trabajo, una auto-objetivación y una filosofía unificadora de la vida.

La teoría social del aprendizaje de Bandura (1990) citado por sugiere, que casi cualquier conducta puede ser aprendida por un individuo sin la experiencia directa del reforzamiento. No tenemos que ser reforzados para poner atención a imágenes vividas o sonidos fuertes: el impacto del estímulo en sí mismo llama nuestra atención. Tampoco tenemos que ser recompensados en forma directa para aprender algo.

Es evidente que los estudiantes, que hoy cursan la carrera educación, en un futuro no muy lejano, serán los docentes que formarán a otros y así sucesivamente. Según la teoría de Bandura buena parte de la conducta -buena, mala, normal o anormal- se aprende al imitar la conducta de otras personas, es importante entonces, conocer los rasgos de personalidad de estos estudiantes de hoy, futuros docentes, ya que ellos serán ejemplo a seguir. Desde la infancia desarrollamos respuestas a los modelos que la sociedad nos ofrece. De nuestros padres como primeros modelos aprendemos su lenguaje y nos socializamos por las costumbres y conductas aceptables a la cultura. La gente que se desvía de las normas culturales, ha aprendido su conducta de la misma manera que todos los demás. La diferencia es que las personas desviadas, han seguido, modelos que el resto de la sociedad considera indeseable. La pregunta sería ¿qué aprendemos de nuestros docentes? Mucho, entonces es de vital importancia que estos sean lo más cercano posible al docente ideal. Su investigación centra con claridad el efecto de los modelos en el comportamiento. Si nos convertimos en lo que vemos, entonces la distancia entre mirar un personaje animado agresivo y realizar actos violentos no es demasiado grande. ¿Cuál es el modelo de estudiante, qué tenemos y en base a esto, ¿cuál es el modelo de docente que tendremos para la sociedad actual?

Recomendaciones

- Estudiar y optimizar las condiciones de entrada de los estudiantes que desean ingresar a la FaCE, procurando el análisis cualitativo de su perfil real, a fin de permitir el ingreso de los alumnos más aptos y más motivados y con mayor inclinación vocacional.

- Estimular al estudiante mediante la implementación de programas o talleres de orientación personal, que consoliden las percepciones futuras de la carrera para la cual se están formando. A través de la asesoría e inducción necesaria, tanto a los estudiantes que ingresan a la Facultad, como a las instituciones de educación media, a fin de que elaboren, apliquen y evalúen pruebas vocacionales en la población de estudiantes próximos a graduarse.
- Realizar estudios de seguimiento del rendimiento académico del estudiante de nuevo ingreso, como una forma de obtener indicadores valiosos en la planificación curricular, aunada esto, a un ajuste de las Pruebas de Admisión.
- Diseñar e implementar programas de mejoramiento personal y profesional como complemento de la formación académica, a fin de fortalecer los rasgos positivos, debilitar o/y eliminar los rasgos que pudieran influir de manera negativa en la conducta del estudiante en formación.
- Diseñar estrategias que permitan concientizar a la colectividad en general a fin de mejorar la imagen del docente, por su gran responsabilidad y rol en la sociedad y para ello es fundamental dar a conocer el perfil deseable del aspirante a cursar la carrera docente, para atraer candidatos más convencidos y aptos para ser educadores por vocación más que por educación. Y recordar que el currículo no es lo más importante en la educación, ni el número de la matricula sino, la calidad de formación, calidad de vida del educador y el reconocimiento de este como pilar fundamental en el proceso de desarrollo de la sociedad.

Referencias

Ary, D. Jacobs, L. y Razarich A. (1989). *Introducción a la Investigación.* Editorial Mc. Graw Hill.

Bandura A, (1987). *Pensamientos y Acción. Fundamentos Sociales*. Ediciones Martínez Roca.

Bandura A, (1990). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad.* Alianza Editorial, 1990. ISBN 9788420620749

González, M. (2008). Propuesta de rasgos Básicos de Personalidad para la conformación del perfil de entrada de los estudiantes que ingresan a la Facultad de Ciencias de la Educación de la U.C. Trabajo de Ascenso.

Hernández, S.; Fernández C., y Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación* (4ta.Ed.). México: McGraw-Hill. Interamericana Editores.

Mayer, M. (1997). *Perfil Cognoscitivo de los Aspirantes a Ingresar a la Educación Superior*. Universidad Central de Venezuela.

Mayer, R. (1990). *Análisis de Metas.* México, Edit. Trillas, 2da edición.

Morín, E. (1999). *La Cabeza Bien Puesta, Repensar la reforma, Repensar el Pensamiento*.

Pérez E. Antonio, (2014) Calidad de la educación y formación del docente https://antonioperezesclarin.com/2014/07/13/calidad-de-la-educacion-y-formacion-del-docente/

Ramos, G. (2002). *Programa para Educar en Valores.* 2da edición revisada y aumentada. Paulinas Editorial.

República de Venezuela (1980). Ley Orgánica de Educación

Schultz, D. y Schultz, S. (2007). *Teorías de la Personalidad*. 7ª Edición. Editorial Thomson.

TELESUR, UNESCO (2015). *La Unesco destaca logros de cuba en materia de educación*. Recuperado de http://www.telesurtv.net/news/La-Unesco-destaca-logros-de-Cuba-en-materia-de-educacion-20150410-0017.html

UNESCO. (1998-2000). *Conferencia, Tratado Educación, Estados Americanos y del Caribe*. México.

UNESCO. *(2015) La Educación para Todos (EPT)* Recuperado dehttp://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/

VINCULACIÓN FAMILIA-ESCUELA EN LA FORMACIÓN DE VALORES EN LA VENEZUELA DE HOY

VINCULACIÓN FAMILIA-SCHOOL IN THE FORMATION OF VALUES IN TODAY'S VENEZUELA

***María Manuela Jiménez**
mm-jimenez@hotmail.com

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

ENSAYO

*Licenciada en Educación mención Orientación. Magister en Planificación Curricular. Profesora Asistente. Docente de Práctica Profesional, adscrita al Departamento de Ciencias Pedagógicas de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo. Investigadora en formación en la línea de investigación Formación Docente. Adscrita al Grupo de Investigación para la Reflexión Educativa (GIRE)

Recibido: 10 de Febrero de 2015 **Aprobado**: 25 de Abril de 2015

Resumen

Se dice que la familia y la escuela son responsables de la formación en valores, sin embargo, cuando observamos las actitudes, el vocabulario de niños y adolescentes, se evidencia la ausencia de valores esenciales y que ninguna de las dos instituciones está logrando su cometido. Esto se manifiesta en el deterioro de las buenas costumbres de la familia venezolana. La investigación está enmarcada en la fenomenología y la hermenéutica, es cualitativa etnográfica de carácter descriptiva interpretativa. La metodología parte del paradigma interpretativo, abarca las acciones humanas y la vida social, asumiendo como representante a Heidegger. Las reflexiones parten de la observación sistemática, recogidas en diarios de campo en el E.T.R Simón Bolívar, ubicado en Naguanagua, estado Carabobo, Venezuela. El resultado es alarmante, esto lleva a reflexionar acerca de la vinculación entre ambas instituciones como formadoras y guías en la labor de preparar axiológicamente a las futuras generaciones de este país.

Palabras clave: Escuela, familia, valores.

Abstract

It is said that the family and the school are responsible for the formation of values, however, when we look at the attitudes, at the vocabulary of children and adolescents, the lack of core values and that neither of the two institutions is achieving its purpose. This is reflected in the

deterioration of moral standards of the Venezuelan family. The research is framed in phenomenology and hermeneutics, it has ethnographic qualitative and is of descriptive interpretive character. The methodology of the interpretive paradigm, encompassing human action and social life, assuming as representative Heidegger. The reflections are based on the systematic observation, field diaries collected in the ETR Simon Bolivar, located in Naguanagua, Carabobo state, Venezuela. The result is alarming, this leads to reflect on the link between the two institutions as trainers and guides the work of axiologically prepare future generations of this country.

Keywords: School, family, values.

Consideraciones iniciales

La familia es, sin dudas, el primer agente de socialización con que se encuentra el niño al llegar a este mundo, sin embargo, producto de los cambios culturales y laborales que la sociedad actual impone, esta influencia de la familia se ha visto reducida considerablemente poniendo en riesgo la formación en valores que era competencia exclusiva del ámbito familiar. No es secreto para nadie que los hogares de cuidado diario, los preescolares, las guarderías, los Centros de Educación Inicial (CEI) forman parte de la vida de muchos niños antes de que cumplan los dos años de edad y, en algunos casos, antes de haber cumplido los seis meses. A pesar de ese desarraigo familiar que se produce desde temprana edad, la familia sigue manteniendo la supremacía como principal influencia en el desarrollo social de los niños y por ende en la formación de valores que marcarán sus vidas.

La escuela, por su parte, es una institución donde comparten espacio la familia y la comunidad, es allí donde se incorporan los valores en la dinámica pedagógica para mejorar las condiciones de convivencia y favorecer una mejor ciudadanía. Lo anterior implica que los estudiantes vivan las experiencias de aprendizaje en un marco de valores donde se respeten las diferencias, los puntos de vista, las opiniones, los intereses y los derechos de los otros compañeros de escuela, en un contexto pedagógico que desde el centro educativo irradie hacia su comunidad y a la sociedad en general.

En base a estas consideraciones, está claro que a los docentes no sólo se les exige un desempeño óptimo de sus competencias pedagógicas para lograr los aprendizajes de sus

estudiantes, sino que además, se espera de ellos la participación, como parte de su formación integral, de la divulgación de la ética ciudadana y los valores humanos consagrados en las políticas educativas nacionales. Al respecto, García de Fleury, expresa lo siguiente:

> Formar niños y jóvenes es acercarlos al área de irradiación de los grandes valores. Mostrar este nexo entre los valores y el crecimiento personal es la tarea específica de los maestros o formadores. Los valores no podemos "enseñarlos", al modo como se enseña un contenido que no compromete a quien se hace cargo de él. Es necesario ayudar a niños y jóvenes a adentrarse en su área de irradiación a medida que se les va ayudando en su proceso de desarrollo hacia niveles superiores de realización (García de Fleury, 2007: 60).

De ese modo, el funcionamiento de la institución escolar, los alcances en instrucción y en la formación humana de los estudiantes, no puede ser responsabilidad exclusiva del docente, sino que es necesaria la incorporación de la familia como núcleo social, a los fines de propiciar un clima armónico, sensible e integrador para el logro del aprendizaje, pero además, para alcanzar la formación ciudadana de los estudiantes que provienen de dichas familias.

En esta sociedad en constante transformación, tan cambiante, donde los medios de comunicación y las redes sociales se constituyen como escuelas paralelas, tanto los padres (LA FAMILIA), como los educadores (LA ESCUELA) requieren estar atentos ante las arremetidas de éstos pues atentan contra un sistema educativo que insiste en hacer de la Educación un proceso humanizador, impregnado de valores éticos y morales que redunde en beneficio de la sociedad entera.

El propósito del presente ensayo está direccionado a reflexionar acerca de la vinculación Familia- Escuela en la formación de valores en la Venezuela de hoy. A partir de este planteamiento, resulta de interés presentar una interpretación teórica acerca de la influencia positiva o negativa que pudieran tener estas dos instituciones en la terrible responsabilidad de formar a las generaciones futuras y cómo éstas asumirían el reto de garantizar la supervivencia del hombre sobre la faz de la tierra sin que, producto de la barbarie, por la ausencia de valores, las sociedades futuras tengan que sucumbir.

En las páginas que siguen a continuación serán considerados los planteamientos teóricos de Martín Heidegger (2012) como exponente principal del paradigma interpretativo,

con su enfoque cualitativo, naturista y humanista cuyo estudio abarca las acciones humanas y la vida social de los seres humanos. Del mismo modo, serán presentadas las teorías de John Dewey citado por Carbonell, (2000) así como Jean Piaget y Lev Vigotsky citados por Sánchez (2011) y citados por Berk (2006) quienes mediante sus teorías proponen ideas clarificadoras para reflexionar acerca de la vinculación Familia- Escuela en la formación de valores en la Venezuela actual.

Escuela y familia en la formación de valores

En la construcción de los valores de una persona, el elemento más importante, la pieza clave, es la familia de esa persona. La familia es la responsable de inculcar valores y de enseñar a los más pequeños lo que está bien y lo que está mal, con la previsión de hacerlo antes que otras influencias puedan afectarlos. De allí que se afirme que los niños son fiel reflejo de la crianza que han recibido de sus padres.

Ahora bien, valdría la pena preguntarse acerca de ¿Qué son los valores? Ante esta interrogante hay infinidad de definiciones y a continuación mencionaremos algunas. "Los valores son aquellos criterios que rigen el comportamiento de las personas y los grupos sociales" (en línea). Desde esta perspectiva, los valores sociales se ven expresados en los códigos o formas de comportamiento que cada grupo social establece mediante leyes, usos, costumbres y expresiones culturales aceptados por el colectivo circundante.

En ese mismo orden, para Rokeach, citado por Ramos (2001) "los valores son considerados como estructuras cognitivas por medio de las cuales la persona, elige y actúa de determinada manera". Esta definición nos lleva a considerar que el nivel de desarrollo cognitivo, los conocimientos alcanzados por la persona en el transcurso de su vida, facilitarán la puesta en práctica de los valores. Para Ramos, (ya citada) por su parte, "los valores son un referente que debe orientar el sistema educativo y ayudar a la transformación tanto de la persona como de la sociedad". Estas dos definiciones nos invitan a visualizar el componente axiológico de los procesos cognitivos que se producen en el sujeto que aprende y cómo esos aprendizajes repercuten en su vida y se proyectan hacia la sociedad.

La educación en valores es un imperativo de la sociedad, por consiguiente, tanto la familia como la escuela, en estrecha vinculación, deben procurar la formación de un ciudadano preparado para una vida digna, prepararlo en el cultivo y vivencia de los valores más trascendentales, tales como la libertad, la justicia, la igualdad, la tolerancia, la participación, que son los ideales de la comunidad a la cual pertenece. En la mayoría de los países, la escuela es una institución clave, junto con la familia y el entorno en la transmisión, formación, reforzamiento y perpetuidad de los valores para la vida.

Resulta oportuno destacar también como en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (2013) se establece la consagración del rol protagónico de la familia como factor fundamental en la formación de los futuros ciudadanos, reflejado en el Capítulo V Art. 75 el cual establece:

> El estado protegerá a las familias como asociación natural de la sociedad y como el espacio fundamental para el desarrollo integral de las personas. Las relaciones familiares se basan en la igualdad de derechos y deberes, la solidaridad, el esfuerzo común, la comprensión mutua y el respeto recíproco entre sus integrantes. El Estado garantizará protección a la madre, al padre o a quienes ejerzan la jefatura de la familia. (C.R.B.V, 2013:63)

En cuanto al desarrollo de valores en la escuela, una de las problemáticas más recurrentes en las instituciones educativas es la relacionada con la poca tolerancia entre los estudiantes, pues son muy comunes las escenas de violencia que se dan entre ellos, y lo más delicado aún, estas escenas, en muchos casos, se originan por motivos insignificantes. Tal situación es un reflejo de la cotidianidad que se vive en los hogares, no solo de la región, sino de gran parte del territorio nacional. Esta situación hay que considerarla desde la escuela y tratar de sensibilizar, al menos, a los estudiantes que están bajo la tutela de un docente para que poco a poco vayan tomando conciencia de la importancia que tienen los valores en nuestra vida y lo mucho que pueden ayudar a revertir las relaciones interpersonales en el seno de la familia y su proyección hacia el ámbito local, regional y nacional.

Tomando en consideración los aportes de Savater (2000), la función primordial de la educación, el primer aprendizaje escolar debe ser el de aprender a convivir como grupos humanos, en fiel cumplimiento a ciertas normas basadas en el respeto, la tolerancia y la

comprensión, haciendo especial énfasis en el valor de la paz como elemento central para lograr la sana convivencia y el compartir solidario.

Con respecto a la familia venezolana actual, la carencia de valores en algunas familias, asociado a la falta de educación, ha desencadenado una serie de problemáticas que afectan principalmente a los niños y adolescentes. Un niño, en condiciones normales, debe vivir en un lugar donde exista amor, unión, armonía y respeto; esto le garantizará la estabilidad emocional requerida para desenvolverse a lo largo de la vida, en especial en la etapa de la niñez que es donde se forman y asimilan los conocimientos que se le imparten de manera directa o indirecta, asistemática o sistemáticamente, así como las conductas que observa de sus familiares, maestros y amigos que siendo positivas o negativas influirán en él como posibles modelos a seguir.

Ante tal escenario y observando la realidad circundante, tanto de la familia como de la escuela, Sánchez plantea lo siguiente:

> La idea primaria consiste en cambiar el modo de pensar de todos los individuos en función de los nuevos conocimientos y su influencia en la comprensión de la realidad para así cambiar mejorando las metodologías empleadas en las escuelas hacia el cambio de las formas de pensar de los estudiantes, padres y representantes de tal manera de mejorar las circunstancias en nuestros entornos y transformar así la sociedad en general, hacia la armonía y la comprensión de nuestra condición humana en el mundo (Sánchez, 2011: 107).

¿Quién asume la formación en valores?

Educar no es fácil, muchos elementos intervienen. Es preciso formar a los padres jóvenes acerca de la necesidad de cambiar los parámetros de la disciplina. Es común escuchar cómo gran parte de la población añora con nostalgia la formación en valores de tiempos pasados. “cuándo en mis tiempos”, dicen algunos, y es cierto. El rigor en la formación y educación de los hijos era una responsabilidad que se asumía con todas las letras.

Sin caer en situaciones violentas o maltrato físico, que era común en esa época, y con lo cual no se puede estar de acuerdo; es bueno señalar que con solo una mirada bastaba para amedrentar al niño pillado en falta o que trasgrediera una norma. Por otra parte, la disciplina

observada en la familia abarcaba hasta el maestro de la escuela. Este docente estaba, en muchos casos, autorizado por los mismos padres para sancionar al niño que presentara un comportamiento inadecuado. Otro caso similar ocurría cuando un niño o niña llegaba al hogar con un objeto ajeno. En esta situación el niño era expuesto al escarnio público y debía regresar lo que no le pertenecía.

En los tiempos actuales, muchos elementos conspiran contra la familia y contra la escuela en la batalla de instaurar valores en los niños y jóvenes. Basta con encender la televisión, abrir el periódico, sintonizar la radio, subirse al transporte público, conectarse a las redes sociales y ni hablar de internet. Los mensajes que se introducen por esas vías impresionan por su crudeza y ausencia de valores para la vida y la sana convivencia ciudadana, por el contrario, están cargados de erotismo, promiscuidad y libertinaje. Para nuestros niños y para muchos adolescentes desprovistos de valores vivenciados en el seno de la familia y con niveles cognitivos bajos, estos mensajes son interpretados como patrones a seguir.

El caso más patético es la música que oímos normalmente. Aquí hay que ser categórico, la música y sus letras de moda atentan contra los valores familiares y ciudadanos. Sin embargo se observa, con honda preocupación, como los padres incluyen esos ritmos y letras vulgares, que los niños cantan y bailan con inocente ingenuidad, sobre todo en las reuniones familiares, y en las celebraciones infantiles. Es en las letras y formas de bailar de esas canciones donde las niñas y niños perciben esa permisividad que da licencia para todo, ante la mirada complaciente de los padres. La realidad es que en algunos hogares los padres toleran el mal comportamiento de los hijos, ceden a sus caprichos y los libran de las consecuencias de sus actos.

A ello se suma el escaso nivel de atención de algunos padres y representantes en relación a la actuación de sus hijos en la escuela, así como su descuido frente a los problemas de rendimiento académico de sus representados. Tal cual lo expresa Aranda, cuando se refiere a la poca importancia del respaldo del grupo familiar hacia la actuación de los niños en la escuela.

> A pesar de lo establecido en las leyes venezolanas, muy pocas familias se esmeran en mantener el carácter natural de educar a sus hijos; las causas son muy diversas, entre las que se pueden mencionar la desintegración familiar, el trabajo, el desempleo, la fatiga, la ignorancia o apatía sobre el compromiso real

> de los padres… Muchos padres han dejado la responsabilidad educativa en manos del maestro y sus hijos acuden a las escuelas, a veces tan descuidados en su apariencia personal, que a primera vista se demuestra la falta de atención familiar (Aranda, 2009:2).

No cabe duda de que los cambios que a futuro se den en nuestra sociedad dependerán, en gran medida, de que se hagan los cambios estructurales en la formación de las futuras generaciones en el seno familiar. Hoy por hoy, si hubiera que entregar un premio a la institución que trabaja y contribuye incansablemente en la vivencia y proyección de valores, con éxito, en niños y adolescentes a nivel mundial, el premio tristemente, sería declarado DESIERTO.

Ubicación paradigmática

Se entiende por paradigma como la ciencia del conocimiento, también como conjunto de creencias que permiten percibir y comprender la realidad de determinada manera. Conjunto de teorías que asumimos y creemos, que determinan nuestras percepciones e interpretaciones de la realidad.

La investigación que se presenta corresponde, según sus características, al paradigma interpretativo porque es cualitativa, fenomenológica, naturalista y humanista, este enfoque comprende las acciones humanas y la vida social de los individuos, se concreta, se limita a la descripción y comprensión de las características particulares de los sujetos de estudio.

En el paradigma interpretativo la realidad es dinámica, se establece una interacción entre sujeto y objeto y en esa interacción que se establece ambos son inseparables. El investigador se apropia, se identifica con el objeto estudiado, por lo tanto, la investigación siempre se verá influenciada por los valores del investigador ya que este enfoque toma en cuenta lo axiológico y el rol de los valores en la solución de los problemas.

En el paradigma interpretativo se percibe la realidad como dinámica y diversa, se trata de descifrar el significado de las acciones humanas y de la práctica social, se estudia y analiza la interconexión de los factores que pudieran incidir en algo que se esté presentando de determinada manera. Asume que para lograr el conocimiento de la realidad debe utilizarse la

entrevista, la observación sistemática y estudio de casos ya que así el investigador logra conocer la realidad y entender lo que le ocurre a su objeto de estudio, mediante la interpretación. No pretende ofrecer generalizaciones.

Otra característica importante de este enfoque es el descubrir y comprender los fenómenos en sus espacios naturales. Busca conocer el mundo personal de los hombres y las mujeres, está centrado en la descripción y comprensión de lo singular, lo particular, lo especial, lo único de los fenómenos a estudiar. La investigación y la acción como fuente del conocimiento están estrechamente vinculadas, al punto que la investigación se convierte en acción transformadora.

Para Pérez (1994) las características más importantes del paradigma interpretativo son:

> a.- La teoría constituye una reflexión en y desde la praxis de hechos observables y externos, con significados e interpretaciones elaboradas por el propio sujeto en un contexto determinado. Utiliza la metodología etnográfica y trabaja con datos cualitativos.
> b.- Intenta comprender la realidad, considera que el conocimiento no es neutral. Tiene lógica remontarnos al pasado para comprender y enfrentar mejor el presente.
> c.- Describe el hecho, utiliza la metodología cualitativa y recoge sistemáticamente los datos mediante la observación participativa (Pérez, 1994: 52).

Martin Heidegger (2012) es uno de los autores representativo del paradigma interpretativo. Para este autor es importante la interpretación de la interacción social, para tal fin, propone estudiar las interpretaciones y significados que las personas le dan cuando interactúan en diferentes situaciones y la realidad social donde se desenvuelven.

Heidegger fue uno fue uno de los más importantes filósofos alemanes del siglo XX. Su famosa expresión "dasein" que ha sido traducida como "estar ahí", "ser ahí", significa que la existencia humana consiste en estar en el mundo. Ahora bien, el comprender, en cuanto aperturidad del "ahí", atañe siempre a la totalidad del estar en el mundo. En todo comprender el mundo está comprendida también la existencia y viceversa.

En su libro "Ser y Tiempo", Heidegger, establece una serie de planteamientos filosóficos para explicar el concepto de Hermenéutica. En el planteamiento Heideggeriano, el término hermenéutica se percibe desde dos vertientes indisolubles, una como como rasgo de la vida fáctica, y otra como empresa cognoscitiva. Si la vida del ser humano es el conocer "estar ahí" "ser ahí"; si la vida es hermenéutica, nuestro acceso a ella también lo será.

El planteamiento anterior conduce a que, para este autor, la vida del ser humano en la búsqueda de la comprensión de la realidad circundante, en la experiencia cotidiana, es interpretativa. De allí que el conocimiento teórico, desde su punto de vista, es el resultado de adoptar en el mundo una postura existencial. Para Heidegger, la hermenéutica como tarea filosófica, es un modo de conocer otras vidas, como parte del mismo existir.

En Heidegger, la fenomenología significa hacer ver desde sí mismo (logos) aquello que se muestra tal como es desde sí mismo (fenómeno), por lo tanto, la hermenéutica es la que designa el quehacer de la investigación y al asumir la hermenéutica como modelo de investigación, queda desvelado el carácter hermenéutico de su famoso "dasein". Es decir, el "estar ahí", el ser en el mundo implica comprender la propia existencia, la totalidad de estar en el mundo, de igual manera también es comprenderse en el mundo junto a los otros.

Desde el punto de vista ontológico los planteamientos filosóficos de Martin Heidegger dan soporte a la presente investigación dado que al reflexionar acerca de la vinculación familia-escuela en la formación de valores en la Venezuela de hoy se percibe el "estar ahí" de Heidegger, el comprender la realidad axiológica circundante y comprender a la vez el mundo junto a otros.

Aportes de otros autores

John Dewey (1859-1952) fue el filósofo, pedagogo y psicólogo estadounidense más importante de la primera mitad del siglo XX. En relación al tema de los valores -Dewey (1957) afirma "las actitudes y valores no se pueden inocular, puesto que son propuestas que deben tener sentido para quienes participan en el proceso educativo. No basta conocer el significado de algo para apropiárselo e integrarlo a la propia identidad" (p.27). En este sentido, en los espacios de

aprendizaje se busca fortalecer los valores de igualdad, justicia, tolerancia y la moral ciudadana. Es necesario influir en la familia y en la escuela para trabajar en sintonía, con el propósito de lograr mediante la formación en valores los ciudadanos que la sociedad actual reclama.

En este mismo orden, Jean Piaget, (1896-1980) epistemólogo, psicólogo y biólogo suizo, creador de la epistemología genética, famoso por sus aportes al estudio de la infancia y su teoría constructivista del desarrollo de la inteligencia, en torno al tema axiológico, propone que hay tres elementos que inciden en el desarrollo moral: el desarrollo de la inteligencia, las relaciones entre iguales y la progresiva independencia de la coacción de la disciplina de los adultos. Para Piaget, luego de la evolución paulatina del desarrollo cognitivo del niño, vendría el desarrollo del juicio moral. El resultado final vendría dado por alcanzar la autonomía moral del sujeto. Según Piaget (1980, "…los niños adquieren los valores morales no interiorizándolos o absorbiéndolos del medio, sino construyéndolos desde el interior, a través de la interacción con el medio" (p. 62). Por su parte Laurence Kohlberg (1927-1987), psicólogo estadounidense, doctorado en filosofía, comparte con Piaget la tesis de que la moral se desarrolla en cada individuo pasando por una serie de etapas. En el caso de Kohlberg, son tres los niveles que plantea o sugiere, a saber, el nivel preconvencional, el convencional y el nivel postconvencional. Cada uno de estos niveles, a su vez, contiene dos etapas.

En el nivel preconvencional, la conducta está determinada por impulsos o parámetros del medio social y se responde a ellos por las consecuencias que acarrean, por miedo al castigo. Se obedecen las normas por miedo al castigo. En el nivel convencional, se actúa de acuerdo con las normas establecidas por el grupo social al cual se pertenece, Es bueno o malo cuando la sociedad así lo considera. El tercer nivel o postconvencional, denominado también nivel de los principios, se caracteriza porque ya el individuo establece y selecciona sus propios principios, en este nivel alcanza su autonomía, tiene su propia escala de valores, es autónomo en su actuar axiológico.

En el marco de estos planteamientos pedagógicos y en torno a la discusión que se viene planteando, reviste fundamental importancia el tomar en consideración estas teorías como fundamentos para argumentar acerca de la formación en valores tanto en el ámbito familiar como en el escolar.

Consideraciones para seguir reflexionando

Lo expuesto hasta el momento conduce a plantearse algunas interrogantes, en este caso no para cerrar el tema sino por el contrario, generar nuevas inquietudes vinculadas con la temática abordada. ¿Qué hacer, desde la familia, para retomar el control de la formación en valores? ¿Qué puede hacer la escuela para consolidar los valores vivenciados en la familia? ¿Cómo establecer acuerdos entre la familia y la escuela para lograr la participación mutua en la formación de valores? ¿Qué hacer con los medios de comunicación ante la arremetida incesante de antivalores?

Entre los temas que generan más polémicas en el área educativa, el tema de los valores es el más frecuentemente tratado. De hecho el tema de los valores, y en consecuencia, la educación en valores como fundamento ontológico está presente a lo largo de todo el sistema educativo venezolano. Ante las interrogantes arriba planteadas no caben dudas, que tanto la familia como la escuela, deben percibirse como un ethnos," una unidad de análisis" tal como lo señala (Hurtado L., y Toro., 1997: 108), y por tratarse, ambos, de grupos sociales, abordarlos desde la etnografía, definida como "el método de investigación por el que se aprende el modo de vida de una unidad social concreta (…) persigue la descripción o reconstrucción analítica de carácter interpretativo de la cultura, formas de vida y estructura social del grupo investigado" (Rodríguez, Gil y García,1999:44)

Cualquier reflexión que se realice en búsqueda de la construcción de una conciencia colectiva acerca del sentido de la vida y las opciones morales no se produce de manera automática, ni en forma secuencial, sino mediante una relación existencial, mediante la socialización, la negociación, en la vivencia cotidiana de un proyecto de vida y de país común, con sus aciertos y errores.

En este orden de ideas, al hablar de la educación transformadora, Sánchez, (2011) expone lo siguiente:

> Si queremos un cambio en la sociedad que vivimos y mejorar las condiciones de vida de la misma, tendremos que preparar al ser humano para ello en función de las nuevas realidades, conocimientos científicos y necesidades que se presentan actualmente. Lógicamente tendremos que cambiar la forma de

> pensar del hombre en esa sociedad para que pueda revisar los análisis realizados hasta ahora con otra visión y aportar las soluciones apropiadas. (Sánchez, 2011: 11)

Así, una nueva ética personal y colectiva, que esté en concordancia con los nuevos esquemas de vida, con las nuevas concepciones del mundo, es el gran reto que le toca asumir a la escuela y a la familia venezolana. La educación de hoy, por tanto, necesita ser distinta, enfocada desde lo formativo, lo reflexivo y por sobre todo con énfasis en los valores.

Educar en y para la vida debe ser el principio rector tanto de la familia como de la escuela. Educar tanto en y para la obtención de los conocimientos, así como también hacia el interior de la persona. En el ámbito escolar, es necesario ir hasta el interior de cada estudiante, formarlo desde adentro para que luego, como ciudadano, como ser social, pueda modelar, expresar, demostrar y vivenciar en su vida diaria la carga axiológica, de valores éticos y morales que haya obtenido durante la escolaridad.

Educar en valores no es tan fácil como parece. Si vamos al contexto familiar, no existe un decálogo, un manual o una guía práctica donde se pueda consultar para resolver conflictos éticos. Qué fácil sería si se pudiera consultar esa guía cuando, por ejemplo, un niño se muestra irrespetuoso y se buscara qué hacer en la página 15 o en la 32. En cuanto a la escuela, se requiere de un educador con un perfil adecuado, con unos patrones de vida personal y social, cónsonos con la difícil tarea que le toca desempeñar. Es necesario formar a los educadores para que asuman esas nuevas exigencias educativas que reclama la sociedad: una educación fundamentada en valores y un docente debidamente preparado.

Es preciso, por tanto, una educación enfocada desde el humanismo, apoyada por las nuevas corrientes epistemológicas puesto que las teorías científicas no pueden estar desvinculadas de los valores, capaz de transformar la realidad social, con enfoque cualitativo, dar más importancia a la educación que a la instrucción, convertir la educación en una verdadera relación humana, dinámica, pues lo humano parece ser el gran ausente en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La realidad es alarmante, por ello Jiménez, (2014) señala que la situación se agudiza para aquellas personas que no recibieron Educación en valores ni en la familia, ni en la escuela.

Agrega la autora que "Tenemos una tarea pendiente y todavía estamos a tiempo para comenzar a revertirla. (p.11).

La Educación en Valores trascendentales para la vida debe ser tarea de todos y de todos los días, es la principal tarea de la Familia, de la Escuela y de toda la Sociedad.

Referencias

Aranda, J. (2009). *La Escuela para Padres, una alternativa para mejorar el rendimiento estudiantil*. Universidad Experimental de los Llanos Ezequiel Zamora. (UNELLEZ). Barinas, Venezuela. Disponible: www.monografías.com. [Consulta: 2015, junio 27]

Berk, L. (2006). *Desarrollo del niño y del adolescente.* 4ta. Edición. Madrid: Pearson Prentice Hall.

Carbonel S, J. (2002). *Pedagogía del Siglo XXI.* Barcelona: CISSPRAXIS, S.A.

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (2013). Ediciones de la Presidencia de la República. Caracas, Venezuela.

Dewey, J. (2004). *Democracia y Educación: Una introducción a la Filosofía de la Educación*. 6ta Edición. Madrid: Ediciones Morata.

García de F, M. (2007). *Lineamientos de las Políticas Educativas públicas y los Valores como ejes transversales.* VI Jornadas de Educación en Valores. Ediciones de la Universidad Católica Andrés Bello (UCAB). Caracas. Venezuela.

Heidegger, M. (2012). *Ser y Tiempo.* Decimosexta reimpresión. México: Fondo de Cultura Económica.

Hurtado, L. y Toro, J. (1997). *Paradigmas y Métodos de investigación en tiempos de cambio.* Valencia: Episteme Consultores Asociados, C.A.

Jiménez, M. (2014). *El valor de la responsabilidad en el cumplimiento de las actividades asignadas a los estudiantes que cursas la Práctica Profesional I.* Trabajo de ascenso no publicado, Universidad de Carabobo, Facultad de Ciencias de la Educación. Bárbula.

Pérez S, G. (1994). *Investigación Cualitativa: Retos e Interrogantes.* I Métodos. Madrid: Editorial La Muralla, S. A.

Piaget, J. (1980). *El criterio Moral en el niño.* Buenos Aires. Argentina: Editorial Martínez Roca.

Ramos, M. (2001). *Modelo Instruccional: Estrategias Didácticas para la Educación en Valores, EDEV*. En Revista Ciencias de la Educación Nro. 17. Universidad de Carabobo. Venezuela.

Rodríguez G., G., Gil F., J. y García J., E. (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa.* 2da. Edición. Granada: Ediciones Aljibe.

Sánchez, M. (2011). *Educar para la Vida.* Metodología de la Educación del Tercer milenio. Valencia, Venezuela: Editorial Cosmográfica.

Savater, F. (2000) El Valor de Educar. Bogotá: Editorial Siglo del hombre Editores Fundación Social.

LA YIHAD: ¿AMENAZA A LA PAZ MUNDIAL?

THE JIHAD: THREAT TO THE PEACE WORLD?

***Ruth Herminia Riera Paredes**
rieraparedesruth@gmail.com

****Carmen Teresa Torres Sarmiento**
torresscarment@gmail.com

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

ENSAYO

* Profesora de Geografía e Historia. Abogado. Profesora con categoría de Asistente del Departamento de Ciencias Sociales de la Facultad de Educación de la Universidad de Carabobo.

** Profesora de Geografía General y Geografía Mundial. Economista. Especialista en Planificación y Evaluación. Profesora con categoría de Asistente del Departamento de Ciencias Sociales de la Facultad de Educación de la Universidad de Carabobo.

Recibido: 11 de Febrero de 2015 **Aprobado**: 12 de Mayo de 2015

Resumen

Las contradictorias y controversiales opiniones sobre el origen, intención y financiamiento de asociaciones implicadas con actos terroristas, llevados a cabo en América, Europa, Asia y África, han motivado la realización de este artículo, mediante una investigación documental con fuentes de información primarias tales como textos, artículos de revistas, diccionarios, documentos en línea y estudios previos, se podrán determinar las causas que llevan a una rama del Islam a convertirse en una amenaza a la Paz mundial. La Yihad es el ala más radical del Islam político, representa una minoría dentro del Islamismo y utiliza la violencia y el terror para ejercer el dominio islámico. Entre estos grupos figuran: Al Qaeda, Talibanes Paquistaníes y Afganos, Boko Haram, los sirios de Al Nusra, Hezbollah, el Estado Islámico (ISIS), Hamas. Entre ellos tienen una competencia para lograr el mayor número de seguidores. En el desarrollo de este artículo se analizará desde el contexto geopolítico, la problemática internacional generada por el terrorismo islámico como estrategia para desestabilizar el orden político-económico mundial, intentando explicar las causas del fenómeno, los beneficiarios de tales acciones y las estructuras de poder involucradas en los mismos.

Palabras clave: Islam, Yihad, Terrorismo Islámico.

Abstract

The contradictory and controversial opinions about the origin, intent and financing of associations involved with terrorist acts carried out in America, Europe, Asia and Africa, have motivated this article, by a documentary research with primary information sources such as texts, articles from magazines, dictionaries, online documents and previous studies, it may determine the causes that lead to a branch of Islam to become a threat to world peace. Jihad is the most radical wing of political Islam, represents a minority within Islam and use violence and terror to the Islamic Dominion. These groups include: Al Qaeda, Taliban Pakistanis and Afghans, Boko Haram, the Syrians of the Nusra, Hezbollah, the Islamic State (ISIS), Hamas and have a competition between them to achieve the greatest number of followers. In the development of this article is will analyze from the context geopolitical, it problematic international generated by the terrorism Islamic as strategy to destabilize the order politico-economic world, trying to explain the causes of the phenomenon, them beneficiaries of such actions and them structures of power involved in them same.

Keywords: Islam, Jihad, terrorism Islamic.

Introducción

Indagar sobre la problemática del terrorismo y las motivaciones que tienen los grupos terroristas para ejecutar acciones criminales, violatorias del derecho a la vida y de las normas establecidas y aceptadas para la convivencia pacífica, demanda de un estudio bajo premisas objetivas. Por lo tanto, es necesario analizar la información que ofrecen los medios de comunicación que subyace más allá de las imágenes, videos y noticias que causan pánico a nivel mundial. Los mensajes reflejan las masacres y asesinatos despiadados y con ellos se ataca conscientemente a la población más vulnerable e indefensa, los convierten en advertencias y amenazas sutiles que se constituyen en una herramienta de propaganda belicista.

A las fuerzas terroristas se incorporan cada vez más adeptos, crecen, avanzan con rapidez y se organizan en un ejército sin nacionalidad específica. Sin embargo, se observa, no sin preocupación, la lenta y aletargada respuesta internacional que se expresa en medidas unilaterales sin consenso alguno, ni cumbres mundiales que permitan atacar el grave flagelo, donde miles de víctimas inocentes se convierten en señuelo para desafiar al poder mundial. Múltiples contradicciones están presentes en el problema.

Estas contradicciones llevan al abordaje de los elementos históricos, políticos y económicos que determinan el surgimiento y propagación del conflicto armado y la

instrumentación en algunos países desde las posiciones de poder que justifican la defensa de los mismos, sin dejar de lado la situación de los países que padecen la invasión en su territorio por parte de células terroristas que los mantienen en guerra permanente. El terrorismo en el argot popular implica persecución, terror, sometimiento y amenaza. Estudiosos del tema lo han conceptualizado a través de la historia. No obstante, es a partir de los enfrentamientos entre los países del medio oriente donde ha cobrado mayor significación como forma de explicar este fenómeno.

Laqueur (2003), enfoca el terrorismo de la siguiente manera: "el uso o la amenaza de uso de la violencia, un método de combate, o una estrategia para conseguir ciertos objetivos,…. pretende infundir en las víctimas un estado de miedo, que es despiadado y se encuentra al margen de toda regla humanitaria" (p.135). Esta definición clásica del término muestra como elemento fundamental la necesidad del uso de la fuerza como vía para controlar los territorios y lograr un fin determinado que está por encima de la preservación de la vida humana.

En este mismo orden, organizaciones como el Departamento de Defensa de los Estados Unidos de Norteamérica y la Organización del Tratado del Atlántico Norte (OTAN), citados por Karim (2010), respectivamente, le dan al término la misma dimensión, pues la primera señala que terrorismo es "el uso calculado de la violencia o de la amenaza de violencia contra individuos o propiedades, para infundir miedo, con la intención de coaccionar o intimidar al gobierno o a sociedades para conseguir objetivos políticos, ideológicos o religiosos"(en línea). La OTAN por su parte, lo define como "el uso ilegal de la fuerza o de la violencia contra personas o propiedades, para intimidar o coaccionar a un gobierno, a la población civil o a un sector de ésta, con la intención de alcanzar objetivos políticos o sociales". Evidentemente, ambos organismos apoyan la agresión y la violencia como mecanismo de solución de los problemas políticos existentes en el mundo y específicamente en el medio oriente.

El propósito de los actos de terrorismo es el sometimiento y la dominación apoyados bajo preceptos sociales, políticos o religiosos. La propaganda se transforma en un factor fundamental. Los terroristas crean la propaganda con el fin de exhibir sus atentados ante el mundo, los rodean de un halo de heroicidad porque representan una respuesta a las injusticias o agravios sufridos, o por la consecución de objetivos que presentan como ideales. (Lozada, 2016).

En consecuencia, la incorporación que estos grupos han hecho del ciberespacio contribuye a la propagación instantánea de las prácticas de amedrentamiento utilizadas. Los medios de comunicación se convierten en instrumentos para persuadir al mundo de la imperiosa necesidad de usar la violencia como vía para alcanzar la paz. No obstante, la Organización de Naciones Unidas (ONU), reconoce la concepción de terrorismo aportada por Schmid (1983), que lo señala como:

> Un método de reiterada acción violenta inspirado en la angustia, utilizado por personas, grupos, o Estados, de forma (semi) clandestina, por razones idiosincrásicas, criminales o políticas, por medio de las cuales –a diferencia del asesinato- el objetivo inmediato de la violencia no es el objetivo final. Las víctimas humanas de la violencia son elegidas entre la población al azar (blancos de oportunidad) o de forma selectiva (blancos simbólicos o representativos) y se utilizan como generadores del mensaje terrorista. El proceso comunicativo entre terrorista (u organización terrorista), víctimas (o amenazados) y objetivos principales, basado en la violencia o amenaza de violencia, es utilizado para manipular a esos objetivos principales (audiencia) y convertirlos en blancos del terror, de las exigencias terroristas o de atención, dependiendo de si se busca la intimidación, la coacción o la propaganda. (p.70)

Sin embargo, a pesar de la aceptación de esta definición de Schmid, muchas son las resoluciones que se han producido por parte de esta organización, hasta ahora van 47, que se han concebido desde su seno relacionadas con el tema de la violación de los derechos humanos y las sanciones correspondientes. En todo caso, las formulaciones sobre el terrorismo generadas a lo largo del tiempo son similares, en ellas se destaca el uso de la violencia, el asesinato sistemático, los fines políticos, la manipulación de la información y la afectación de la población civil. Se deduce que en esencia los fines son políticos y los medios de comunicación mediante la propaganda son el instrumento por excelencia para enarbolar banderas por la paz.

Más allá de establecer responsabilidades a los grupos étnicos, culturas, religiones o ideologías, es necesario entender que los conflictos bélicos y terroristas forman parte del proceso de globalización, mundialización, neocolonialismo y del nuevo reordenamiento mundial para el control de los territorios, los mercados y la apropiación de los recursos energéticos estratégicos por parte de las grandes potencias. Es la lucha, en primer lugar, por el control económico y político entre los más fuertes y en segundo, el sometimiento por el control de las riquezas de los países más débiles. En consecuencia, al profundizar el tema, resulta indispensable determinar las

causas que originan el uso del terrorismo. A propósito Reinares (2003), las detalla a continuación:

> Hasta hace pocos años, los analistas encontraban las causas del terrorismo en los movimientos revolucionarios de izquierdas, la pobreza o la explotación social, olvidando quizás que también la extrema derecha utilizó el terror en determinados períodos históricos. Aunque algunos autores hacen referencia todavía a algunas de ellas, parece claro que las causas que hoy se atribuyen al fenómeno terrorista, y sobre todo al islamista, hay que encontrarlas en la enorme crisis de identidad de la sociedad árabe-musulmana, profundamente afectada por el tratamiento que desde Occidente se da al conflicto árabe-israelí, a las continuas tensiones en Oriente Próximo que han generado el desplazamiento de miles de personas, y a las consecuencias que todo ello ha tenido en la desarticulación de las estructuras sociales y políticas, que han sido caldo de cultivo del integrismo y de la violencia. Para muchos de los habitantes de estos países que conforman el Oriente Próximo y Medio, que a pesar de poseer las más importantes reservas y explotaciones de productos energéticos se encuentran sumidos en la pobreza, los culpables de esta situación son Estados Unidos y algunos países europeos… (p.97)

Evidentemente, la pobreza extrema, el desempleo, las desigualdades sociales y la deformación religiosa de grupos musulmanes violentos, son algunas de las causas que inciden en el incremento del terrorismo. Sin lugar a dudas, el interés económico es un aspecto relevante que parece privar la mediación internacional. La existencia de más del 60% del petróleo del mundo en oriente medio y el norte de África, es un elemento determinante, que ha centrado la política exterior estadounidense en la región. Desde el período de gobierno de Carter en los años 80 hasta Obama, la vigilancia y control de los grifos del petróleo del Golfo Pérsico y zonas adyacentes impone la intervención por la fuerza y el despliegue militar para resguardar los intereses de esta nación a partir de la Doctrina Carter, que estableció como ataque a los intereses vitales de los Estados Unidos, cualquier intento de otra fuerza extranjera de establecerse en el golfo.

El Islam y la Yihad

Desde el mundo occidental existen prejuicios culturales al momento de formular un enfoque objetivo del estudio del islam y la yihad, pues de antemano asumen posiciones de rechazo a las costumbres, prácticas religiosas y patrones de conducta del mundo árabe, lo que

conduce a juzgar, penalizar acciones, comportamientos y situaciones que son esencia histórica apoyada en los libros sagrados y religiosos que sustentan la fe del mundo musulmán.

El Islam es una religión política, que no separa iglesia y estado por esto se dificulta entender el yihadismo, ya que los criterios son completamente distintos a la separación que en occidente se establece entre las instituciones religiosas y las instituciones del estado.

En este mismo orden de ideas, puede decirse que muchas veces se ha asociado la violencia yihadista a los mismos orígenes del Islam, la realidad es que los aspectos belicistas de esta religión responden a situaciones coyunturales producidas por el entorno geopolítico en el que se va a originar y expandir. (Fuente, 2015). La rama yihadista en principio tiene su basamento en la religión islámica, luego se va distorsionando en la medida en que los enfrentamientos guerreristas entre grupos se agudizan y se producen actos terroristas violentos.

El pensamiento occidental parte de la convicción de que el camino natural de toda la humanidad es la convergencia en torno a su forma de vida, lo que se llama cosmopolitismo desde Immanuel Kant hasta nuestros días, contenido en el estudio preliminar de Rodríguez (1994):

> …por causa de la devastación que acarrea toda guerra y más aún por la necesidad de mantenerse en un continuo estado de alerta; mas también ahora los males que se originan de todo ello obligan a nuestra especie a buscar en esa mutua resistencia de muchos Estados —resistencia provechosa en sí misma y que surge de su libertad— una ley del equilibrio y un poder unificado que la respalde, forzándola por consiguiente a establecer un estado cosmopolita de la seguridad estatal pública. (p.9)

Las naciones occidentales que detentan el poder mundial, demuestran en las acciones que realizan en materia de política exterior, un fuerte apego al principio cosmopolitista Kantiano. El juicio moral y la desaprobación de la cultura árabe, desde el modelo de la sociedad occidental, supone la necesaria intervención en los asuntos políticos de esta como entes reguladores, con la facultad y atribución de corregir comportamientos inadecuados. Suposición forjada desde su propia cosmovisión.

Así mismo, se comprende que la superación de posiciones críticas, sustentadas en supuestos, pasa por el reconocimiento de los rasgos que determinan la diferencia entre las

culturas, como resultado de los procesos históricos y de la filosofía de vida de cada universo cultural. Sobre la base de estas desiguales, Karim (2010) aprecia lo siguiente:

> Las culturas se diferencian entre sí por su historia, idioma, tradición y, lo más importante: por su religión. Personas pertenecientes a distintas culturas consideran de distinta forma las relaciones entre Dios y el hombre, grupo e individuo, ciudadano y estado, padres e hijos, esposo y esposa; y del mismo modo tienen un criterio diferente sobre la importancia relativa a derechos y responsabilidades, libertad y autoridad, igualdad y jerarquía. Estas diferencias son el resultado de siglos en lo referente al mundo árabe y no desaparecerán rápidamente, pues "son mucho más determinantes que las diferencias entre ideologías y regímenes políticos". Y esto es lo que la Cultura Occidental debe comprender e internalizar para cooperar con los pueblos árabes, lo cual no significa que con ello avasalle ningún aspecto de la cultura del mundo árabe islámico. (p.32)

Ahora bien, las apreciaciones de Karim reflejan la diferencia originaria que en la cultura, normas sociales, religiones y tendencias políticas se presentan en países o regiones. Por derecho legítimo estas diferencias deben ser respetadas como parte de las libertades que le son inherentes a los pueblos del mundo. Dentro de esta perspectiva, occidente se niega a reconocer la existencia de un universo cultural con concepciones y criterios diferentes, ajenos a la realidad conocida, se ve obligado a realizar un ejercicio sumamente difícil: cohabitar con la aceptación de que la convivencia árabe no se parece a la sociedad occidental.

Para el logro de una mejor y mayor comprensión hay que admitir que el Islam se edifica en un tronco distinto. El Islam como cualquier otra expresión religiosa, se apoya en creencias y preceptos morales, derivados de la religión de Mahoma, quien la concibe como la religión que su pueblo necesita, una conjunción entre lo religioso y lo político. Entre Islam e islamismo, en esencia hay diferencias conceptuales, Pérez (2010), dice:

> El Islam, al igual que las otras religiones, es una religión que recoge una serie de principios e indicaciones para sus creyentes. Por el contrario, el islamismo se podría definir como aquella ideología que basada en el Corán y la Sunna, trata de solucionar los problemas de la sociedad donde se encuentra mediante la aplicación de sus fórmulas político-religiosas con el objetivo (máximo) de instaurar un Estado islámico y aplicar la sharia islámica.(p.2)

Evidentemente, la diferencia entre Islam e islamismo se observa en dos formas de percibir la cultura árabe. Una, el Islam, representado por la religión que fortalece la fe y la

espiritualidad. Otra, el islamismo que se apoya en la ideología, la concibe como un instrumento que deriva en la violencia hasta distorsionar el principio religioso. La yihad agudiza e incrementa los actos terroristas progresivamente. En la medida que los grupos se radicalizan en nombre de la religión, surgen otras categorías acuñadas internacionalmente, como "terrorismo yihadista" o "terrorismo islámico". Esta nueva dimensión afianza la asociación entre yihadismo con la connotación violenta y criminal que se le atribuye.

Sin embargo, se observa un reiterado interés en etiquetar la religión islámica como terrorista a priori como sinónimo de violencia y criminalidad. Bramon (2013), ante esta calificación generalizada del Islam señala:

> Uno de los factores que más contribuyen al desencuentro entre Occidente y el mundo del islam es el uso, el abuso y el mal uso que se ha hecho y que se hace de la palabra yihad y, sin lugar a dudas, ello constituye una de las cuestiones más conflictivas de nuestros tiempos. Hay que señalar que el hecho de que un término árabe figure en el Corán, constituye un elemento muy útil para el correcto entendimiento de su significado. Ello es así porque para los musulmanes su Libro Sagrado contiene la palabra de Dios tomada al dictado y, por definición, Dios debe de conocer infinitamente mejor que nadie la lengua árabe y lo que quieren decir todos y cada uno de los términos que figuran en su texto. (p.39)

En este sentido, la imparcialidad obliga a esclarecer la naturaleza de esta religión para evitar los errores de generalización que han ocurrido. Todas las religiones están basadas en la fe y el amor al prójimo, son guías para la vida en sociedad y establecen normas sostenidas en la moral que prometen incluso trascender la vida terrenal. Aceptar el Islam como violento y belicista crea resistencia a la razón, por lo cual se requiere ahondar un poco más en el conocimiento de la yihad y el yihadismo a los efectos de tener una idea más objetiva del fenómeno.

Al respecto, De La Corte (2010), en detalle explica el significado de la palabra yihad:

> La palabra árabe yihad procede de la raíz jhd, que significa esfuerzo, empeño o lucha. Esta expresión religiosa contenida en el Corán se subdivide en espiritual y violenta, atribuyendo al propio Mahoma la distinción entre las dos modalidades de yihad: Yihad mayor y Yihad menor.

> a) Yihad mayor: De interpretación espiritual, consiste en el esfuerzo que todo creyente debe realizar para ser un óptimo musulmán como esposo, padre, madre, hijo o persona.
>
> b) Yihad menor: La de inspiración violenta, que utiliza el terrorismo como método de trabajo a nombre de una supuesta yihad. Es la acción bélica con significado religioso (TerrorismoYihadista).
>
> Aunque las disputas sobre la validez de una noción agresiva de yihad continúan, algunas han sido utilizadas para legitimar campañas violentas, resaltando el uso de acciones guerreristas a lo largo de toda la historia del islam. La Yihad, como se manifiesta actualmente, es la rama del Islam que ha existido a partir de que grupos de esta religión la radicalizaran, entendiendo que profesar la fe es, según sus fanáticos y rigoristas, sinónimo de Guerra Santa. (en línea)

Bien puede interpretarse por lo señalado anteriormente, que existen dos vertientes de yihadismo, una espiritual y otra violenta. La manifestación agresiva solo puede conocerse en el contexto histórico-político-religioso del Islam. En la propagación de la imagen criminal, que satisface los intereses terroristas y propicia la violencia desmedida, los medios de comunicación internacional juegan un papel preponderante, porque muestran las prácticas terroristas como expresiones propias del islamismo.

Mediante la difusión de estos mensajes, la población mundial termina aceptando el ataque, no a miembros de grupos terroristas, localizados geográficamente, sino a vastas áreas de territorio donde habitan musulmanes, violentos o no, para erradicarlos.

Para determinar el origen del terrorismo, se precisa aclarar el contexto histórico a partir de la lectura del Libro Sagrado del Islam: El Corán. En él está escrita la revelación que Alá (Dios) reveló al profeta Mahoma. Haciendo síntesis de la historia, se conoce que a partir de entonces el profeta comienza a predicar, es expulsado de la Meca, se ubica en la región de Medina y allí logra expulsar a cristianos y judíos. Entra en guerra con los hermanos de la Meca, los vence, entra triunfalmente, destruye todos los símbolos e ídolos (como hace el Estado Islámico al entrar a las ciudades) y la Meca se convierte en la capital del Islam. La nueva religión va extendiéndose a las tribus de los alrededores. Mahoma es un caudillo guerrero, con acciones violentas similares a las que realiza el Estado Islámico. El fin que persigue el guerrero es instar a

la conversión a la religión islámica, acabar con las otras religiones por bárbaras como las tribus árabes, para construir una unidad política nueva y extenderse territorialmente.

Precisamente la yihad se inicia en este período, bajo dos connotaciones: una yihad de esfuerzo por la fe y otra con la espada. En la práctica, se impone con la violencia guerrera desde el principio de la religión iniciada por Mahoma. Tiempos pasados dan cuenta de esta afirmación.

Mahoma al morir en el siglo VII no deja un sucesor o Califa, lo que originó las disputas por el poder que se conocen hasta hoy. Los Suníes o señores de la Sunna (conjunto de dichos y hechos del profeta) y los partidarios de la facción (califa) o Chiíes, que defendían el poder por sucesión, se consideraban ambos merecedores del poder. A partir de este momento comienza el conflicto entre suníes y chiíes. Tampoco Mahoma deja un cuerpo de intérpretes consagrados de la doctrina y la verdad revelada en el Corán debía contarse y difundirse, pero en su mayoría era una verdad oral. Además quedaban sin registrarse los dichos y hechos del profeta o la Sunna, para esto debía incorporarse una nueva fuente de verdad que era el testimonio de los compañeros de lucha del profeta.

Lo importante es que en las fuentes al consultarlas coinciden en que la yihad es la misma. La fusión inseparable de la religión y la política permanece, la expansión de la fe por la violencia se expresa y también señalan al Islam como única religión. En ciento cincuenta años se forma un núcleo de verdad que permanece y no es alterado durante catorce siglos. El califa es legítimo en la medida que mantiene intacto el legado recibido, tal como era en el siglo VII. Las escuelas que surgen a partir de allí, se encargan de solucionar las diferencias y conflictos en las interpretaciones de ese legado. Es decir, determinar cuál es más verdad sobre otra. Por tanto no hay mucha racionalidad incorporada, ya que el problema de las fuentes no se ha solucionado. La supeditación del orden político a la religión, conlleva a problemas para aplicar la ley, debido a que los fundamentos son religiosos y las soluciones son políticas, dándole prominencia a la yihad.

Haciendo un salto de algunos siglos para hablar de la yihad contemporánea, es preciso detenerse en la desaparición del Imperio Otomano en 1922, ocurrido al final del último gran califato, hoy conocido como Turquía, equivalente a la desaparición del poder suní. Este

acontecimiento geopolítico representó un profundo golpe al poder islámico y lo coloca en una situación desesperada.

Posteriormente, en 1928, surge en Egipto la comunidad de los creyentes conocida como los Hermanos Musulmanes, que rescatan en la base social la fe y el mandato de Mahoma, llevan al Islam a la búsqueda del poder original. Mansilla (2015), resume la creación de la comunidad como un movimiento novedoso que intenta recuperar al Islam de la profunda crisis que atraviesa:

> La génesis del islamismo político a través de la creación en Egipto de la Sociedad de la Hermandad Musulmana por parte de un educador, Hasan al Banna,…. permitió crear un movimiento político moderno de masas, bajo el influjo de las ideas políticas de un Islam reformador. Así, al Banna fue desarrollando a través de la Hermandad Musulmana un "sistema moderno y eficaz que se evaluaba y examinaba constantemente".
> De este modo, al-Banna logró codificar un ideario político,…. a través de seis puntos básicos: "1º, interpretar el Islam dentro del espíritu de la época; 2º, unir fuerzas con las naciones islámicas; 3º, elevar el nivel de vida y establecer el orden; 4º, luchar contra el analfabetismo y la pobreza; 5º, liberar las tierras musulmanas del dominio extranjero; 6º, promover la paz y la fraternidad musulmana en todo el mundo". Buscó un camino autóctono que evitara un Islam reformado bajo los parámetros occidentales, alejándose de un modelo híbrido. (p.45)

En este movimiento político de evaluación permanente, los Hermanos Musulmanes van uniendo la noción de la fe con el derecho de identificar a aquellos que no actúan bajo la ley islámica y por tanto son apóstatas y les declaran la guerra. La declaración de guerra incluye un abanico de enemigos, porque hay mucha subjetividad al identificar al agresor. La legitimidad de las acciones violentas no puede discutirse desde el punto de vista de la ortodoxia islámica porque todo está en las sagradas escrituras.

Es precisamente de los Hermanos Musulmanes de donde se originan todas las organizaciones terroristas surgidas en las últimas décadas que buscan la creación del estado islámico o Califato, la expulsión de los infieles y la recuperación del poder político y económico de la zona en disputa. La inestabilidad en la región se debe a la lucha tribal entre suníes y chiíes por el control del poder en oriente medio y próximo.

Con todos estos acontecimientos y discrepancias y la multiplicación de células terroristas en Asia y África, a partir de esta hermandad embrionaria, el problema del terrorismo

se ha convertido en foco de atención mundial y genera inestabilidad en las zonas del planeta donde se ha implantado un cambio geoestratégico para el panorama internacional. Lo indiscutible es el ambiente de guerra que sucede en Siria, Irak, Libia, Nigeria, Yemen, entre otros. Para comprender el origen y naturaleza de estos conflictos político-religiosos, la humanidad debe profundizar en los significados de aspectos y términos tan banalizados en la época actual. Analizar desde un contexto más amplio, sin posiciones prejuiciadas, que es terrorismo y el entorno económico y político que lo origina.

De igual manera contribuye a esta banalización, la aplicación de nuevas estructuras mediáticas, como la guerra preventiva, guerra de cuarta generación, la calificación de países como pertenecientes al eje del mal o gobiernos como no democráticos, junto a la asociación establecida entre algunas culturas y religiones con prácticas violentas y agresivas, que sustentan las acciones para combatir el terrorismo. Ahora bien, a raíz de los acontecimientos ocurridos en Estados Unidos el 11 de abril de 2001, el entorno geopolítico prácticamente se ha visto en la necesidad de admitir la securitización o la seguritización, según el término utilizado por algunos autores, en las naciones más poderosas, mediante el consecuente ataque a las organizaciones terroristas y en otros casos, a países que las protejan, financien o se sospeche de ello.

Para Orozco (2015), la securitización se puede definir como:

> El acto de habla por el cual se le da status de seguridad a algo y, por tanto, como asunto que requiere una acción prioritaria y urgente. En principio esta definición no comporta mayor problema, salvo por lo que implica la acción prioritaria y urgente, la cual implica tres hechos que caracterizan la securitización: rompimiento de reglas o normas plenamente establecidas y reconocidas por una comunidad política; uso desproporcionado de la Fuerza frente al hecho que invocó la acción securitizante; tratamiento y respuesta desde el aspecto exclusivamente militar al hecho que invocó la acción securitizante. (p.6)

La inclusión del término securitización ayuda a entender el conjunto de intereses que giran alrededor del terrorismo, explica la forma cómo se ha difundido a través del poder comunicacional como fenómeno inseparable de la religión islámica. Más allá de estas apreciaciones conceptuales, el término justifica las estrategias de seguridad internacional, creadas a partir del fin de la Guerra Fría por los países llamados del primer mundo, para protegerse de posibles ataques terroristas.

Existe seguritización cuando las élites gubernamentales, particularmente de occidente, definen la seguridad nacional a partir del poder social del lenguaje. En este caso, uno de los valores más sagrados para la democracia en occidente como lo es la libertad, está siendo violentado por todas las políticas antiterroristas puestas en ejecución donde la gran mayoría de los ciudadanos son sospechosos de ser terroristas. La seguridad está en primer orden en la agenda internacional y valida cualquier acción o medida incluyendo la negación de la democracia. (González, 2016).

Evidentemente, la seguridad nacional implica defensa ante los ataques terroristas. En este caso, los medios de comunicación difunden las estrategias de seguritización para combatir el terrorismo aplicándose como política exterior. A partir del 11 de septiembre de 2001, esta política exterior se profundiza en los gobiernos de occidente, liderados por los Estados Unidos, utilizan el terrorismo para aplicar el intervencionismo globalizado en nombre de la seguridad. Thieux (2005), considera lo siguiente:

> La lucha contra el terror se ha convertido en el lema de los gobiernos occidentales para justificar una nueva agenda de seguridad intervencionista. La respuesta estadounidense a los atentados del 11-S abrió una nueva etapa, marcada por las intervenciones militares en Afganistán e Irak. Estas ofensivas no sólo han sumido a Naciones Unidas en una crisis de legitimidad sin precedentes, sino que han dado un vuelco al rumbo que parecía tomar la sociedad internacional en la década de los noventa. La "cruzada" internacional contra el terror llevada a cabo por EE.UU tiene, entre otros objetivos, la reconfiguración del Gran Oriente Medio (GOM), un espacio geográfico considerado particularmente sensible y prioritario para su seguridad. La guerra contra el terror es un "paradigma funcional" que permite a EE UU imponer de forma unilateral su agenda estratégica y, además, posibilita dar un paso más en la ruptura del principio de respeto de la soberanía de los estados. (p.6)

Puede afirmarse que a partir de este evento, en occidente se profundizan las acciones militares para combatir al terrorismo, mientras la yihad global conduce las acciones terroristas y criminales, lideradas por Al Qaeda, organización que hasta el presente ha formado múltiples células o franquicias en Asia y África.

El Estado Islámico, el grupo yihadista suní con la mayor cobertura mediática de operaciones violentas y criminales, se formó a partir de una subdivisión de Al Qaeda, controla

actualmente amplias franjas de territorio en Siria e Irak y constituye el centro de interés de la comunidad internacional.

Por otra parte los medios de comunicación, como instrumentos del sistema capitalista dominante difunden información que genera aversión hacia la cultura árabe en general. Mediante el uso de mecanismos psicológicos la población mundial justifica el adiestramiento de grupos opositores a gobiernos, el suministro de armas y la intervención militar, como estrategias necesarias de securitización.

Considerando lo anterior señalado, resulta pertinente considerar el fenómeno del terrorismo global o yihad global desde sus motivaciones internas, religiosas y culturales, sin descontextualizarlo del proceso de globalización impuesto desde occidente al resto del mundo. Al respecto, Baudrillard y Morin (2003), resumen este intrincado sistema de relaciones:

> El terrorismo es el acto que restituye una singularidad irreductible en el corazón del sistema de intercambio generalizado. Y todas las singularidades, ya sea al nivel de la especie, del individuo, de las culturas, que han pagado con su muerte la instalación de este circuito mundial de intercambio, regulado por una sola potencia, se vengan hoy en esa transferencia terrorista de situación. Pero es el sistema mismo el que ha creado las condiciones objetivas de esta reacción brutal: recogiendo para si todas las cartas, termina por forzar al otro a cambiar el juego y a cambiar las reglas de ese juego. Estas nuevas reglas son feroces, porque la apuesta es feroz. A un sistema al que el exceso de potencia le plantea un desafío insoluble, los terroristas responden con un acto del que el intercambio mismo es indisoluble e imposible. Se trata por ende de terror contra terror. (p.29)

En consecuencia, existe una vinculación directa entre los niveles alcanzados por el terrorismo y el nuevo orden económico mundial impuesto a través de la globalización para asegurar el control de las fuentes energéticas. Para el logro de tal fin, se diseñan y aplican estrategias de cuarta generación, utilizando métodos sutiles que enmascaran los planes de penetración y control de territorios ricos en recursos, haciendo difícil la identificación de los autores materiales.

Para finalizar es preciso diferenciar, a fin de realizar la reflexión y el análisis correspondiente, el terrorismo de la lucha de movimientos organizados en defensa de la soberanía, identidad, derecho a la libre determinación de los pueblos y en contra de la ocupación

e intervención extranjera, que han sido etiquetados de terroristas. Desde el mismo occidente se desestiman las acciones que realizan estos grupos o frentes de lucha y, en vista de la supremacía del poder hegemónico mundial se distorsiona la lucha histórica por la reivindicación de los derechos de la población. En este aspecto, Reinares (2003), considera:

> En cuanto a la diferencia entre terrorista y luchador por la libertad, cabría matizar que mientras el terrorismo –como hemos visto- es una táctica de insurgencia, la "lucha por la libertad" lleva consigo una motivación, de manera que una persona o grupo puede practicar ambas actividades al mismo tiempo, pero éstas son sustancialmente diferentes. A pesar de ello, dependiendo de quién realice la calificación y la forma en que se justifique la violencia, un mismo grupo o individuo puede ser calificado simultáneamente de las dos maneras. (p.96)

Dentro de estos grupos organizados de lucha, bien puede hacerse un inciso con el caso palestino. La mayor organización militante islámica Hamas, formada al comienzo de la primera Intifada o levantamiento palestino contra la ocupación por parte de Israel de la Franja de Gaza y de la Franja Oeste, es catalogada por el mundo occidental y especialmente por Israel como terrorista. (Asser, 2002). Esta organización intenta recuperar, por todos los medios, el territorio palestino que ha sido ocupado progresivamente por Israel desde 1948.

En esta misma perspectiva, Hezbollah, organización radical chiita, se considera a sí mismo un grupo de resistencia frente a las acciones de Israel y la intervención occidental en el Medio Oriente (Blanco, 2015). Este movimiento recibe desde occidente la misma calificación que Hamas como grupo terrorista. Bien puede afirmarse, que los parámetros que etiquetan o no a organizaciones como terroristas, están relacionados con la afectación que estas puedan causar a los intereses del imperio o al resto de las potencias, obviando o desconociendo el objetivo o el ideal de sus luchas contra la intervención extranjera.

Conclusiones

Para finalizar, se precisa que el término terrorismo ha sido objeto de muchas y extensas definiciones, lo describen como un mal que azota y somete a los pueblos, que utiliza la fuerza y la violencia para infundir miedo. Igual se señala, entre las causas de la implantación del

terrorismo a nivel mundial, el control político y económico que ejercen las grandes potencias para apropiarse de las riquezas de los países más débiles.

Las organizaciones internacionales han diseñado campañas, acuerdos, convenciones, normativas para atacar este flagelo. Las acciones han sido lentas, débiles y no han logrado resolver o minimizar las luchas y enfrentamientos de estos grupos violentos, mientras el terrorismo se posiciona cada vez más y los actos violentos colocan ahora a las sociedades frente a un terrorismo internacional.

La respuesta a nivel internacional debe ser contundente, porque el terrorismo se ha transformado en una gran amenaza para la paz mundial. Por lo tanto, demanda de una respuesta globalizada, donde todos los actores se sumen a la lucha contra el terrorismo. Asimismo, en estas instancias internacionales, deben estudiarse profundamente las causas que originan los actos terroristas. Es necesario, sensibilizarse para comprender que muchos son los países que enfrentan serios problemas económicos, políticos, desigualdades sociales, desempleo, bajo nivel de vida que influyen notablemente en la decisión de incorporase a grupos de prácticas terroristas.

Es inminente evitar la difusión de actos terroristas en los medios de comunicación. Las noticias e imágenes se convierten en propaganda de guerra, promocionan y promueven el terrorismo, sirviendo de instrumento para atraer la atención internacional hacia los terroristas, quienes logran sus más aberrantes fines: la intimidación y el terror. Dentro de este estudio, una vez realizado el recorrido por la historia del mundo árabe, se han determinado distintos enfoques entorno a la yihad. El significado milenario de la yihad está asociado al empeño, a la lucha y al esfuerzo. Es una expresión religiosa contenida en el Corán. El ala yihadista tiene su basamento en la religión, pero estos grupos extremistas han distorsionado la concepción religiosa para la obtención de fines políticos y económicos y en definitiva, ciertamente constituyen una amenaza para la paz mundial.

Referencias

Asser, M. (2002). *El movimiento Hamas*. Recuperado de http://www.musulmanesandaluces.org/hemeroteca/44/el%20movimiento%20Hamas.htm

Blanco, J. (2015). *Hezbollah, el partido de Dios*. España. Documento de investigación. Colección: Grupos militantes de ideología radical y carácter violento. Área 2. Región "Mena" y Asia Central, hasta la región autónoma Uigur de Senkiang. Recuperado de www.ieee.es/.../DIEEEINV01-2015_Hezbollahx_El_partido_de_Dios_JMBlanco.pdf

Bramon, D. (2013). *El Islam y los musulmanes hoy*. Dimensión internacional y relaciones con España. Madrid: Casa Árabe

Baudrillard, J y Morin E. (2003). *La violencia en el mundo*. Buenos Aires: Editorial Paidós

De la Corte, L. (2014). *Yihadismo en el mundo actual.* España: Documentos de Seguridad y Defensa. Escuela de Altos Estudios de la Defensa.

Chaya, G. (2010). *La Yihad Global. El terrorismo del siglo XXI*. Enfoques y Proyecciones. California: International Windmills Editions.

González, F. (4 de abril de 2016). *Que es la seguritización*. Venezuela: Aporrea. Recuperado de http://www.aporrea.org/actualidad/a225628.html.

Laqueur, W. (2003).*Una Historia del Terrorismo*. Barcelona: Editorial Paidós.

Lozada, C. (2016). *Terrorismo y medios de comunicación (I).* El oxígeno de la publicidad. España. Recuperado de www.clublibertaddigital.com/.../terrorismo-y-medios-de-comunicacion-i-el-oxigeno-d

Mansilla, R. (07-04-2015). *Una reflexión sobre el islamismo político, la yihad y las raíces de la islamofobia en Occidente. XXVII Simposio Electrónico Internacional (SEI) "Oriente Medio y Norte de África"* Centro de Estudios Internacionales para el Desarrollo (CEID). Argentina: IEEE.ES. Recuperado de www.igadi.org/.../una-reflexion-sobre-el-islamismo-politico-la-yihad-y-las-raices-de-l.

Orozco, (2015). *Securitización en tiempos de globalización. Elementos para el análisis en el área andina. Orozco Restrepo, Gabriel, "Securitización en tiempos de globalización. Elementos para el análisis en el área andina".* En Construyendo lo global: aportes al debate de relaciones internacionales, ed. por Horacio J. Godoy, Roberto González Arana, Gabriel Orozco Restrepo; Gerhard Drekonja-Kornat (et al.). Barranquilla, Col.: Editorial Universidad del Norte. Recuperado de www.flacsoandes.edu.ec/.../securitizacion-en-tiempos-de-globalizacion-elementos-par...

Pérez, J. (2010). *Contextualización del Islamismo.* Madrid. Recuperado de www.teologiaycultura.com.ar/historia/conceptualizacion_islam_2

Reinares, F. (2003). *Terrorismo global.* España: Taurus.

Rodríguez, R. (1994). *Ideas para una historia universal en clave cosmopolita y otros escritos sobre Filosofía de la Historia.* Madrid: Editorial Tecnos.

Schmid, A. (1983). *Terrorismo político: Una guía de investigación sobre conceptos, teorías, bases de datos y literatura*. Nuevo Brunswick: Transacción Pulse.

Thieux, L. (2005). *El terrorismo internacional: Causas e implicaciones estratégicas*. Madrid: Centro de Investigación para la Paz (CIP-FUHEM)

DESARROLLO DEL RAZONAMIENTO LÓGICO Y ABSTRACTO EN LA FORMACIÓN DEL INGENIERO

DEVELOPMENT OF LOGICAL AND ABSTRACT REASONING IN TRAINING OF THE ENGINEER

***Kerli A. De Oliveira L.**
kerliana@gmail.com

Facultad de Ingeniería
Universidad de Carabobo
Estado Carabobo, Venezuela

ENSAYO

*Profesor Ordinario de la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Carabobo, adscrita al Departamento de Matemática. Ingeniera Química con Maestría en Ingeniería Industrial. Cursante del Doctorado de Educación en la Universidad de Carabobo.

Recibido: 15 de Abril de 2015 **Aprobado**: 31 de Julio de 2015

Resumen

Este ensayo aborda una investigación de tipo documental y tiene como propósito de explicar cómo se desarrolla el razonamiento lógico y abstracto en la formación del Ingeniero. Dado al campo de acción que presenta los ingenieros en su desempeño laboral, la sociedad requieren de profesionales creativos que resuelvan problemas y generen ideas innovadoras. Para ellos, es de suma importancia que este profesional desarrolle el Razonamiento Lógico y Abstracto, desde la educación Inicial hasta la Universitaria con la enseñanza de las matemáticas, la computación y la lingüística; permitiendo así el desarrollo de la lógica formal y la lógica dialéctica. Adicionalmente, se requiere que el razonamiento lógico y abstracto se enseñe de forma paralela e integradora a lo largo y ancho del currículo, para que los estudiantes de ingeniería vea su relevancia en ella en el ejercicio de su profesión.

Palabras clave: Formación del Ingeniero, Razonamiento lógico, Razonamiento abstracto.

Abstract

This essay approaches documentary research and aims to explain how logical and abstract reasoning develops in the training of the Engineer. Given the field of action that engineers in their work performance, society requires creative professionals to solve problems and generate innovative ideas. For them, it is of the utmost importance that this professional develop logical and abstract reasoning, starting from the initial education to the university with the teaching of mathematics, computing and linguistics; Thus allowing the development of logical form and dialectical logic. In addition, logical and abstract reasoning is required to be taught in a parallel and integrative way throughout the curriculum, so that engineering students can see their relevance to it in the exercise of their profession.

Keywords: Engineer training, Logical reasoning, Abstract reasoning

Introducción

En la actualidad, el ingeniero es un profesional encargado de resolver problemas de diferente índole dentro de una organización; encontrándolo en los siguientes campos de acción: diseño, construcción, conservación, mantenimiento, supervisión, planeación, evaluación, asesoría, investigación, comercio, venta, enseñanza y administración. Es por ello, que deben poseer dominio de diferente doctrinas que van desde las ciencias naturales (matemática, física, química, entre otros) hasta la ciencias sociales (psicología, sociología, política, entre otros).

Adicionalmente, los ingenieros necesitan desarrollar habilidades que le permitan resolver problema y obtener ideas innovadoras para la sociedad actual. Para ello, se emplea el proceso cognitivo básicos llamado razonamiento, por medio el cual se aplican los conocimientos adquiridos. Díaz, Espeleta, Zapata, Cortina, Zambrano y Fernández (2010) explican este proceso de la siguiente forma:

> Cuando se presenta un problema, el procedimiento que utiliza el hombre generalmente para resolverlo es, primero, tratar de comprender qué debe hacer, segundo entender la información que se tiene para buscar la solución y tercero buscar estrategias adecuadas para llegar con esta información, a la solución. Pero si esto no es posible, se trata de buscar otra información que ayude en la solución (puede ser dentro de los conocimientos que se tienen o buscando nuevos), todo ello enmarcado dentro de un lenguaje o simbolismo conocido por él y los que participan del problema. Desde este nivel de análisis y apoyándose en el razonamiento, se encuentra la respuesta correcta o solución buscada, al problema propuesto. (p. 42)

Generalmente, el cerebro humano siguen estos pasos, de forma consiente; aplicando la lógica para buscar un criterio a la solución del problema. Para Sáenz, Arrieta y Pardo (citado en Díaz et al., 2010): "La lógica es la ciencia que establece las reglas mediante las cuales se elaboran los pensamientos que permiten llegar a la verdad o plantear la solución a un problema" (p. 42). Con la lógica se busca un argumento o conclusión partiendo de diferentes premisas o enunciados, al relacionar de forma coherente un sistema de reglas establecidos en el cerebro humano, y de esa forma enlazar el pensamiento abstracto con el lingüístico.

Por otra parte, Serna y Polo (2014) indican: "la abstracción es un proceso mental para eliminar detalles con el objetivo de centrarse en lo realmente importante del problema para generar un modelo abstracto de la solución" (p. 300). En el razonamiento abstracto, la persona no requiere el uso de lenguaje para dar solución al problema y se basa en comprender las ideas por medio del razonamiento práctico o visual mediante un lenguaje interiorizado. Este tipo de razonamiento permite al individuo a resolver problemas complicados sin depender de sus habilidades lingüísticas; permitiendo su aplicabilidad el campo de la ingeniería, al resolver ecuaciones de matemáticas complejas y otros problemas relacionados con las ciencias. Por esto, Serna y Giovanny (2013) resaltan:

> La ingeniería es un campo de las ciencias aplicadas que descansa sobre las bases de la matemática, la física y la química. Para lograr que su trabajo responda a las necesidades sociales, sus profesionales deben adquirir una comprensión amplia y funcional de los procesos, además de un adecuado dominio de las habilidades técnicas. (p. 2)

Para ello, el ingeniero debe ser multifacético y desarrollar habilidades en diferentes áreas que permita desempeñarse en su labor profesional; involucrando la comprensión profunda de los conceptos abstractos que le permitan desarrollar un pensamiento lógico adecuado. Por otra parte, Méndez (2007), establece:

> La formación de ingenieros capacitados para enfrentar los retos del siglo XXI, constituye un desafío para las universidades hoy día. El desarrollo científico y tecnológico de esta era, tales como la nanotecnología, redes de información, la ingeniería genética, superestructuras, exigen profesionales altamente calificados y capacitados para su manejo. (p. 224)

Esto involucra, en la actualidad, a un ingeniero con una mayor capacitación que en el siglo pasado. No obstante, existe una gran cantidad de ingeniero que sin tener en cuenta estos conocimientos atiende las necesidades de la sociedad. Méndez (2007) sostiene en que, la formación de ingenieros tiene por objetivos crear profesionales que posean: (1) Conocimientos basados en física y matemáticas que fundamentan su especialidad así como la práctica correcta de la misma. (2) Capacidades para manejar información técnica y estadística, que permita desarrollar y utilizar modelos que simulen el comportamiento del mundo físico aplicado en la

resolución de problemas técnicos reales. (3) Y una formación ética que les permita plena conciencia y respeto por lo que constituye su profesión y su responsabilidad hacia la sociedad y el ambiente.

Aunque la formación de un ingeniero no involucre todas las áreas de interés para la sociedad actual; es importante destacar que la universidad debería enfatizar su formación basándose en el razonamiento lógico y abstracto; ya que estos permitirán desarrollar profesionales creativos, dispuestos a resolver los problemas de la sociedad de este siglo. Partiendo de lo explicado, Serna y Polo (2014) resaltan: "La ingeniería trata los procesos necesarios para construir cosas, generalmente con un propósito preconcebido, y quien la practica debe aplicar su ingenio para lograrlo" (p. 300).

La necesidad de la lógica en la formación de ingeniero

Desde la antigüedad, los griegos sabían que el razonamiento lógico es proceso sujeto a esquema y reglas perfectamente formulables. No obstante, la sociedad impulso su aplicación en la Era Moderna, por que dio paso a la aparición de los diferentes campos de la ciencia, permitiendo los avances científicos y tecnológicos que hay en la actualidad. A raíz de esto, Martínez (2000) resalta lo siguiente: Durante los siglos XIII y XIV el referente lógico, va pasando lentamente de la teología a la filosofía y a la ciencia. El hombre comenzó aceptar las ideas en la medida en que coincidan con su razonamiento lógico.

En la actualidad, se emplea la lógica en las diferentes áreas profesionales y en especial en las áreas de Ingeniería. A su vez, Ojeda (2005) indica: "la Lógica moderna se desarrolló a partir de la confluencia de matemáticas, ingeniería y lingüística" (p. 93). Para llevar a cabo el desarrollo de la lógica, es importante destacar que los estudiantes deben practicar la matemática, debido a que le permite procesar la información en su cerebro de forma sistemática. Y en adición a esto, los estudiantes deben leer de forma continua, ya que le permitirán analizar el contexto de un problema.

Para llevar a cabo un buen desarrollo de la lógica, esta se debe comenzar por resolver problema matemático sencillo hasta llegar a resolver problema con mayor grado de complejidad.

Sin embargo, en las universidades, el desarrollo del razonamiento lógico en los estudiantes no se desarrolla de forma progresiva, ya que según Serna y Giovanny (2013), esto se debe:

> Los procesos formativos en la mayoría de instituciones están sobrecargados de información, que los profesores reproducen generalmente desde un texto determinado. Esto no aporta al objetivo formacional de desarrollar un razonamiento lógico en los estudiantes, porque aprenden, o mejor se saturan, con una cantidad de fórmulas y conceptos cuya aplicabilidad es casi inexistente. De esta forma se capacitan para resolver tareas repetitivas y problemas simples, pero no desarrollan un razonamiento para solucionar lógicamente problemas con algún grado de complejidad, porque este tipo de contextos no se trabaja en el aula, aunque se tenga los conocimientos necesarios para hacerlo. (p.2)

Esto explica el hecho de que, aunque un estudiante de ingeniería asiste a varios cursos de matemáticas en los primeros semestres de sus estudios, no ven su aplicabilidad a estos, debido a la ausencia de una integración con las materias posteriores a las carreras y lo consideran como un simple relleno. Para evitar esto, Serna y Giovanny, (2013) establece: "Los procesos formativos que involucren a la lógica se de forma paralela e integradora a lo largo y ancho del currículo" (p.2). Los conocimientos sin aplicación práctica se olvidan y es preferible que los estudiantes conozcan la aplicabilidad de los cursos de matemática en asignaturas posteriores, con la finalidad de desarrollar su razonamiento lógico, de forma prolongada, a lo largo de la carrera.

La formación adecuada en la lógica proporcionan los procesos de creatividad, permitiendo a una persona resolver un problema matemático partiendo de las ecuaciones que conocen. Pero si desconocen el método de solución, ese razonamiento lo lleva a investigarla y descubrirla, para luego llenar ese vacío de conocimiento. Según Eckerdal y Berglund (Citado en Serna y Giovanny, 2013):

> Este proceso se logra porque la persona se ha formado en lógica y ha desarrollado un razonamiento que le permite seguir o construir un camino mediante pasos cuidadosamente estructurados, y asegurándose de que cada uno se apoye firmemente en el conocimiento anterior. (p. 3)

Gracias a la lógica, el ingeniero es un profesional capaz de resolver un problema, aunque no esté preparado para ellos, es una persona investigativa y que dé solución a los problemas. La formación del ingeniero parte desde la educación inicial y va progresando hasta las instituciones

superiores, en donde se aprende los conocimientos relacionado con la carrera. Como el desarrollo de la lógica es progresivo, es necesario que los estudiantes al ingresar en la carrera de ingeniería, presente los conocimientos previos en relación a la matemática, ya que esto permitirá un buen desempeño para el estudio de la carrera y de esa forma, disminuir el abandono de la carrera a no sentirse capacitado para ello. Para Serna y Giovanny (2013):

> Las habilidades y los principios ingenieriles con los que se forman a los ingenieros se deben presentar a través de procesos lógicamente relacionados, y no puede ser una cuestión de último momento, es decir, en la universidad; sino que es un proceso integral que comienza desde la escuela y que se va desarrollando en la medida que el estudiante progresa en su formación. (p. 3)

Dada a que, el razonamiento lógico se desarrolla de forma progresiva, esta se fundamenta con la Teoría del Desarrollo Cognitivo de Piaget en el año 1969, donde explica que: Todos los seres humanos pasan por etapas que permiten desarrollar el intelecto desde el nacimiento y continúa en el crecimiento. Estas etapas se desarrollan en un orden fijo en todos los niños, y en todos los países. No obstante, las edades pueden variar ligeramente de un niño a otro.

Según Álvarez (2012), las etapas descritas por Piaget son las siguientes: La Etapa Sensoriomotora, donde tiene lugar entre el nacimiento y los dos años de edad. En esta etapa, los niños comienzan a entender la información que perciben sus sentidos y su capacidad de interactuar con el mundo. Durante esta etapa, los niños aprenden a manipular objetos, aunque no pueden entender la permanencia de estos objetos si no están dentro del alcance de sus sentidos.

Posteriormente, le sigue la Etapa preoperacional, comienza cuando se ha comprendido la permanencia de objeto, y se extiende desde los dos hasta los siete años**.** Durante esta etapa, los niños aprenden cómo interactuar con su ambiente de una manera más compleja mediante el uso de palabras y de imágenes mentales. Esta etapa está marcada por el egocentrismo, o la creencia de que todas las personas u objetos inanimados ven el mundo de la misma manera que ellos lo perciben. Un segundo factor importante en esta etapa es la conservación, que es la capacidad para entender que la cantidad no cambia cuando la forma cambia. Es decir, si el agua contenida en un vaso corto y ancho se vierte en un vaso alto y fino, los niños en esta etapa creerán que el vaso más alto contiene más agua debido solamente a su altura.

La siguiente es la etapa de las operaciones concretas, tiene lugar entre los siete y doce años aproximadamente, y está marcada por una disminución gradual del pensamiento egocéntrico y por la capacidad creciente de centrarse en más de un aspecto de un estímulo. Pueden entender el concepto de agrupar, sabiendo que un perro pequeño y un perro grande siguen siendo ambos perros. Sólo pueden aplicar esta nueva comprensión a los objetos concretos.

Y finalmente, la etapa de las operaciones formales**,** es la etapa final del desarrollo cognitivo que parte desde los doce años en adelante. En esta etapa, los niños comienzan a desarrollar una visión más abstracta del mundo y a utilizar la lógica. Pueden aplicar la reversibilidad y la conservación a las situaciones tanto reales como imaginadas. También desarrollan una mayor comprensión del mundo y de la idea de causa y efecto. Esta etapa se caracteriza por la capacidad de formular hipótesis y ponerlas a prueba en la solución de un problema.

Para Hall (citado en Serna y Gionanny, 2013): "Resolver problemas en ingeniería puede ser divertido pero también puede ayudar a determinar la dirección de esta carrera, porque en ese proceso los estudiantes deben poner a prueba su lógica y habilidades de razonamiento" (p. 5). Por esta razón, el estudiante debe estar motivado por su estudio, que le permita ser constante y de esa forma aumentar la dificultad de análisis en los diferentes problemas de ingeniería. Este último aspecto, se encuentra fundamentada en la Teoría del Aprendizaje Significativo, desarrollado por David Ausubel en el año 1983, que describe un tipo de aprendizaje en donde el estudiante relaciona la información nueva con la que ya posee, reajustando y reconstruyendo ambas informaciones en este proceso. Según Mesa (2004):

> La teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel, toma como planteamiento central la relación sustantiva y no arbitraria que se produce después de la interacción entre las ideas, conceptos, experiencias, creencias, etc., que posee un individuo en su estructura cognitiva y las nuevas informaciones que este recibe durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. (p. 9)

Un aprendizaje se considera significativo cuando los nuevos conocimientos se relacionan con el conocimiento preexistente en la persona, que le permita un buen desarrollo en el razonamiento lógico. Es importante resaltar, que todo lo que aprende el ingeniero en su

formación debe presentar una relación con las necesidades de la sociedad y de esa forma resolver su problema.

Para Serna y Giovanny (2013), el ingeniero debe ser un profesional capaz de alcanzar un pensamiento crítico fuerte y unas habilidades de razonamiento lógico que le permita ayudar a tomar mejores decisiones y a resolver problemas con mayor eficacia. Esto quiere decir, el ingeniero debe ser: (1) Un profesional preparado para la toma de decisiones basándose en sus sentidos común. (2) Distinguir entre las diferentes evidencias y ser capar de emitir una conclusión lógica a partir de ellas; ya que por lo general puede enfrentar situaciones donde su ética profesional puede estar en riesgo. Desarrollar estas habilidades implica que la persona se prepare constantemente en estas áreas, y para ellos requiere práctica. Por esta razón, Serna y Polo (2014) establece:

> Cualquier persona puede preparar su mente para trabajar con éxito la lógica, pero para lograrlo eficientemente debe: ser un excelente observador, estar atento, comprender las ideas y sus objetos, estar consciente de los orígenes de las ideas, hacer coincidir las ideas con los hechos, hacer coincidir las palabras con las ideas, realizar análisis profundos, concatenar situaciones para obtener conclusiones, comunicarse efectiva y eficientemente, tener concentración, ser realista, buscar la verdad, ser buen oyente, ser buen lector y gustarle escribir". (p. 305)

La necesidad de la abstracción en la formación de ingeniero

A parte de la lógica, otro aspecto a considerar en la formación de Ingeniero es su razonamiento Abstracto. Serna (2011) indica: "Las habilidades para la abstracción son esenciales en la construcción de modelos, diseños e implementaciones apropiadas, que son aptas para el propósito particular que nos ocupa" (p. 80).

Al desarrollar el pensamiento abstracto, la persona puede imaginar, extrapolar lo aprendido a nuevas situaciones, construir esquemas, ubicarnos en otros tiempos y lugares, deducir, sacar conclusiones y comparar. Es por ello, la abstracción juega un papel importante para la matemática y en todas las ramas de las ingenierías; debido a que permite realizar una interpretación adecuada de los problemas, para luego darle solución mediante la aplicación de la lógica. Un ejemplo muy común donde se aplique la abstracción es en el despeje de incógnitas dentro de una ecuación.

Domínguez y Salvador (2007) establecen: "El razonamiento abstracto es, por lo tanto, la capacidad de resolver problemas lógicos expresados en términos de información abstracta o abstraída e implica las dos funciones del razonamiento: la inductiva y la deductiva" (p. 1). Por otra parte, Díaz et al. (2010) indican:

> El razonamiento inductivo se puede definir como la capacidad de desarrollar reglas, ideas o conceptos generales a partir de grupos específicos de ejemplos (…) El razonamiento deductivo se puede definir como un proceso sistémico, que conduce de un grupo de proposiciones a otro, todo ello basado en las leyes de la lógica. (p. 42-43)

Se considera que, el pensamiento abstracto es una parte importante del desarrollo intelectual. Para el psicólogo Jean Piaget (citado en Álvarez, 2012): "Las operaciones con objetos abstractos representan la cima del desarrollo cognitivo. El adolescente prescinde de los objetos concretos; adquiere la capacidad de compensar mentalmente todas las transformaciones posibles" (p. 74). Por esta razón, el desarrollo de la abstracción comienza en la etapa del liceo y se refuerza en las universidades, a través de la enseñanza de la matemática, permitiendo un pensamiento más flexibles y eficaz ante de resolver un problema.

A su vez, Serna (2011) indica: "las matemáticas son un excelente vehículo para formar el pensamiento abstracto" (p. 81). Es por ello, la gran importancia en las universidades de impartir cursos de matemáticas en todos los programas de ingeniería; siendo su única finalidad que, los estudiantes desarrollen la abstracción para que sean capaces de enfrentar los problemas más complejos. En consecuencia, Devlin (citado en Serna, 2011) confirma que: "El principal beneficio de aprender y utilizar matemáticas no son los contenidos específicos, sino el hecho de que se desarrolla la capacidad para razonar precisa y analíticamente acerca de estructura abstractas definidas formalmente" (p.81).

Por otra parte, Serna (2011) indica: "la modelización y el análisis formal son un poderoso medio para la práctica del pensamiento abstracto y la consolidación de la capacidad de los estudiantes para aplicar la abstracción" (p. 81). Esto quiere decir que, en la abstracción se requiere desarrollar simultáneamente la lógica, ya que estos procesos se generan simultáneamente en el cerebro en la resolución de un problema, donde se emplea la

interpretación de información de forma de ligústica abstracta para emitir una conclusión al problema.

La lógica formal y la lógica dialéctica en los ingenieros

En el cerebro humano coexiste dos tipos de lógica que son la lógica formal y la lógica dialéctica; y la misma puede ser empleadas para la resolución de problema. Se puede definir a la lógica formal como el arte de pensar de forma ordenada y sistematizada, mientras que la lógica dialéctica o no formal es el arte de argumentar las ideas. Lefebvere (1970) establece lo siguiente:

> De la lógica formal dependen las relaciones abstractas y generales como «inclusión-exclusión». De la lógica dialéctica dependen las relaciones duales y más concretas, como reciprocidad, complementaridad, doble determinación, y también recurrencia, simetría, repetición y diferencia, etc. (p. 30)

Generalmente, en las instituciones, le enseña a los estudiantes desarrollar la lógica formal, al seguir unas series de pasos sistematizados para llegar a la solución de un problema.. No obstantes, los problemas en la vida real no son posibles de resolverlo solamente con la lógica formal, puramente deductiva o inductiva; y se requieren una lógica dialéctica, donde las partes del problema son comprendidas desde el punto de vista del todo y viceversa. Para Martínez (2011), "la lógica dialéctica supera la causación lineal, unidireccional, explicando los sistemas auto-correctivos, de retro-alimentación y pro-alimentación, los circuitos recurrentes y aun ciertas argumentaciones que parecieran ser circulares" (p. 15).

Lefebvere (1970) menciona que: "la lógica dialéctica corresponda efectivamente a la lógica de las diferencias, a la lógica de las oposiciones" (p. 18). Es por ello que, la lógica dialéctica va más allá de las aparentes contradicciones, buscando así la superación. Dicho de otra forma: el principio fundamental de la Lógica Dialéctica es el "principio de unidad de las contradicciones". Por ser dicha contradicción síntoma de la realidad "en devenir", es Dialéctica y no formal.

Antes esta perspectiva, es recomendable enfatizar la enseñanza de la lógica dialéctica en las instituciones universitaria, debido a que los profesionales necesitan avalar o contradecir sus propias ideas o la de otros, con argumentos convincentes para la toma de decisiones. Para esto, el estudiante debe efectuar actividades de lectura y escritura, con la finalidad de aprender a

expresarse y defender su punto de vista. En ingeniería es muy común verificar y analizar los resultados de un cálculo antes de emitir un juicio final, ya que las fórmulas empleadas para la solución de problema están basado en una "Situación ideal" que puede constatar a la "Situación problemática".

A su vez, el ingeniero emplea la lógica dialéctica para mejorar un proceso ya existente; es decir busca la forma de cómo mejorarlo al optimizar el tiempo, espacio y dinero para su producción. Esto es posible, debido al reto que presentan algunos profesionales en pensar de manera diferentes a lo pautado por la lógica formal; ocasionando, en la actualidad, existan inventos que hace medio siglo eran impensables.

Contraste de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en la formación del ingeniero

Con el desarrollo de la nueva tecnología de la información y comunicación; todos los años salen diferentes tipos software o paquetes informáticos que resuelven una gran cantidad de problema en relación a la ingeniería, relacionado al área de la matemática, física y química. Incluso, con el surgimiento de los teléfonos inteligente (en inglés: Smartphone) y las tabletas (en inglés: Tablet), cada día es más común las existencias de aplicaciones que resuelven estos tipos de problema. Ante esta situación, es necesario preguntarse ¿existe la necesidad de enseñanza de las matemáticas, físicas y químicas en los sistemas educativos? La respuesta a esta pregunta es un contundente "SI", ya que el no hacerlo está atentando con el desarrollo de la lógica y la abstracción del ser humano.

Castañeda, Pimienta y Jaramillo (2008) sostienen:

> Son muchas las experiencias de uso de TIC en las aulas de clase. Algunas muestran que los procesos de aprendizaje mejoran y que los estudiantes desarrollan diferentes habilidades derivadas del uso de la tecnología. Otras, en cambio, muestran que el uso de los computadores no incrementa los aprendizajes sino que, por el contrario, genera obstáculo relacionados con las actitudes hacia la tecnología y con las estrategias usadas para su incorporación. (p. 1)

Partiendo de lo citado, se podría decir que: las TICs tiene sus dos caras de la moneda (pros y contra) y todo depende de la aplicación que le dé una persona. Bajo esta perspectiva, a los

estudiantes de ingeniería se les deben mostrar la existencia de los paquetes informáticos asociado con la carrera y enseñarle cómo manejarlo, pero en los últimos semestres de la carrera. Esto, con la intención de que, relacionen lo aprendido con lo existente en el mercado, y que sepan dale un mejor uso a estos programas. Adicionalmente a esto, se deben aclarar que los desarrolladores de estos programas, son profesionales que poseen conocimientos en el área de la ingeniería y la programación informática.

Con el surgimiento de la computadora, las mayorías de las universidades del mundo tuvieron la necesidad de incorporar en los Pensum de todas las ingenierías asignaturas relacionada con la computación. Serna (2011) afirma: "El pensamiento abstracto es fundamental para manipular y razonar sobre abstracciones, ya sean modelos formales para el análisis o programas en un lenguaje de programación" (p. 80). Esto se debe, a que en la programación se debe efectuar el proceso creativo de un programa de computadora, que resuelva un problema determinado, mediante la aplicación de la lógica.

Aprender a programar es una tarea exigente intelectualmente y requiere de esfuerzo y constancia. Según Rojas, Fernández y Ruiz (2016): "Programar es el arte de escribir instrucciones que un computador ejecutará literalmente. La actividad se lleva a cabo como un mandato que le da el programador al computador" (p. 1). Para el desarrollo de un programa, se requiere el uso de un lenguaje de programación, en donde, se expresan los procesos en un idioma que puede entender e interpretar el computador, para que dé solución al problema en estudios.

Los pasos que se deben seguir, según Rojas et al. (2016), para el desarrollo de un programa son los siguientes: primero efectuar el desarrollo lógico del programa para resolver un problema en particular; luego efectuar la escritura de la lógica del programa empleando un lenguaje de programación específico; posteriormente ensamblaje o compilación del programa hasta convertirlo en lenguaje de máquina; seguidamente efectuar prueba y depuración del programa; y por ultimo efectuar el desarrollo de la documentación.

Esto quiere decir que el programador (el que realiza el programa) debe ser sistemático a la hora de crear un programa y establecer todos los pasos que se necesitan el programa para dar solución al problema que se quiere resolver, debido a que el computador es capaz de detectar los errores en la sintaxis del programa, pero no en la secuencia lógica del mismo. Todos los

programas operan según las instrucciones que han recibido de parte del programador. Con respecto a la enseñanza en la programación; Botero, Castro y Taborda (2009) sostienen:

> Aprender a programar computadores desde un enfoque basado en la solución de problemas, involucra estrategias de enseñanza-aprendizaje constructivista. Los aprendizajes por descubrimiento, colaborativo, significativo y basado en problemas o situado, son aplicados por los estudiantes de programación en mayor o menor grado durante diferentes estadios de proceso cognitivo. El profesor debe ser consciente de la pedagogía latente en el proceso de formación para propiciar ambientes donde estos aprendizajes se relacionen, porque de alguna manera todos ellos se complementan. (p. 11)

Para el desarrollo de la lógica, el profesor debe estar consciente de la capacidad cognoscitiva de sus estudiantes, con la finalidad de propiciar un ambiente donde relacionen los conocimientos adquiridos con la programación y de esa forma, complementarse con los nuevos conocimientos. Cabe desatacar, la mayoría de los programas desarrollado por computadora están orientado al resolver problema mediante el cálculo, por lo que es importante posee conocimiento de matemática para el desarrollo de la misma. Prácticamente, el desarrollo de programa que cursan los estudiantes de ingenierías en las asignaturas de computación, están orientado a problemas relacionada a la ingeniería con los conocimientos cursados para ese entonces. Esto le permite a los estudiantes vincular, de formar simulada, la aplicabilidad a la misma en el campo laboral.

Conclusión

Es importante destacar, la enseñanza de la matemática, la computación y la lingüística son fundamentales para desarrollar la lógica y la abstracción de un ingeniero; siendo este de forma progresiva, al aumentar los niveles de dificultad a medida que el estudiantes avance en su carrera. Por otra parte, las universidades deberían fomentar el desarrollo de la lógica en todos momentos y que los conocimientos en matemáticos adquiridos en los primeros semestres tengan aplicabilidad en las asignaturas posteriores de la carrera.

Adicionalmente, el desarrollo del razonamiento lógico y abstracto del ingeniero comienza desde la educación inicial, continúa en los liceos y se enfatizan en las instituciones superiores; con el fin de aplicar esta habilidad en el campo laboral. Este aspecto se encuentra fundamentada

por la Teoría del Desarrollo Cognitivo de Piaget, indicando que los seres humanos pasan por diferentes etapas que le permiten desarrollar su intelecto y capacidad para resolver problema.

A su vez, el estudiante de ingeniería debe ser constante en su estudio y aumentar la dificultad de análisis en los diferentes problemas de ingeniería. Este último aspecto, se encuentra fundamenta en la Teoría del Aprendizaje Significativo, desarrollado por David Ausubel. Según Botero et al. (2009), esta teoría indica: "El aprendizaje del alumno depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información, de tal manera que el nuevo conocimiento adquiere significado y puede enlazarse en nuevos procesos cognitivos" (p. 12).

Es importante resaltar la importancia que tiene la lógica dialéctica en los ingenieros; debido a que permite obtener diferentes perspectivas de un problema. Es recomendable que los estudiantes aprendan a argumentar con criterios y defender su punto de vista, con la finalidad de desarrolla la lógica formal y la lógica dialéctica. Para ello, el estudiante debe realizar actividades de lectura y escritura dentro su formación, obligándolo a generar sus propias ideas o criterios en relación a un problema que se esté analizando.

Referencias

Álvarez, M. (2012). *Teorías Psicológicas*. México: Red Tercer Milenio. [Libro en línea] Disponible:http://www.aliat.org.mx/BibliotecasDigitales/derecho_y_ciencias_sociales/Teorias _psicologicas.pdf [Consulta: 02/01/2015]

Botero, R., Castro, C y Taborda, G. (2009) *Lógica y programación orientada a objetos: Un enfoque basado en problemas.* Colombia: Tecnológico de Antioquia. [Libro en línea] Disponible: http://es.slideshare.net/carlosarturo.castrocastro/logicadeprogramacionorientadaa objetosunenfoque basadoenproblemas-castroboterotaborda [Consulta: 02/01/2015]

Castañeda, C., Pimienta, M. y Jaramillo, P. (2008). *Usos de TIC en la Educación Superior.* Venezuela: IX Congreso Iberoamericano de Informática Educativa. Pp 1-6. [Resumen en línea] Disponible:

http://www.ufrgs.br/niee/eventos/RIBIE/2008/pdf/uso_tic_educ_superios_.pdf [Consulta: 01/11/2016]

Díaz, F., Espeleta A., Zapata, E., Cortina, L., Zambrano, E. y Fernandez, F. (2010) *El Razonamiento Lógico en estudiantes universitarios*. Colombia: Zona Próxima. No. 12, pp. 40-61. [Revista en línea] Disponible: http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/viewFile/1125/702 [Consulta: 02/01/2015]

Devlin, K. (2003) *Why universities require computer science students to take math*, USA: Communications of ACM, Vol. 46, No. 9, pp. 37-39.

Domínguez y Salvador (2007). *Estrategias para el Desarrollo de las Capacidades de Abstracción y Razonamiento Abstracto en Estudiantes del Primer Semestre de ESIME Zacatenco. Una experiencia Práctica.* México: Ponencia del 2do. Foro de Investigación Educativa. Pp. 1-6. [Resumen en línea] Disponible: http://www.repositoriodigital.ipn.mx/bitstream/handle/123456789/2751/A15.pdf?sequence=1 [Consulta: 02/01/2015]

Eckerdal, A. and Berglund, A. (2005). *What does it take to learn 'Programming thinking?* USA: Proc. 1st Int. Computing Education Research Workshop, pp. 135-142

Hall, E.T. (1976). *Beyond Culture.* USA: Anchor Books.

Lefebvere, H. (1970). *Lógica formal y Lógica dialéctica.* Madrid: Siglo XXI de España Editores, S.A. [Libro en línea] Disponible: http://www.proletarios.org/books/Lefebvre-Logica_formal_logica_dialectica.pdf [Consulta: 02/01/2015]

Martínez, M. (2000) *Origen, Auge y Ocaso del Método Científico Tradicional en las Ciencias Humanas.* Venezuela: Revista ANTHROPOS. Vol. 40, pp. 7-36.

Martínez, M. (2001). *La Lógica Dialéctica en el Proceso de Investigación Científica.* Venezuela: Revista ANTHROPOS. Vol. 43, pp, 7-38.

Méndez, D. (2007). *Nuevos retos en la formación de ingenieros.* Venezuela: Revista Ciencias de la Educación. Vol. 30, pp. 223-231. [Revista en línea] Disponible: http://www2.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316591720070002000014&lng=es&nrm=i [Consulta: 02/01/2015]

Mesa, W. (2004). *Modelación Computacional para la Enseñanza y Aprendizaje del Movimiento Rectilíneo.* Colombia: Universidad de Antioquia. [Trabajo de investigación en línea] Disponible: http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/295/1/JD0429.pdf [Consulta: 01/11/2016]

Ojeda, M (2005). *Lógica, Matemática, Deducción Automática.* España: Gaceta de la Real Sociedad Matemática Española. Vol. 8, pp. 93-120. [Revista en línea] Disponible: http://gaceta.rsme.es/ abrir.php?id=459 [Consulta: 02/01/2015]

Rojas, S., Férnandez, H. y Ruiz, J. (2016). *Aprendiendo a Programar en PYTHON con mi computador - Primeros pasos rumbo a cómputos de gran escala en las Ciencias e Ingenierías.* Venezuela: Sergio Rojas. [Libro en línea] Disponible: https://openlibra.com/es/book/down load/aprendiendo-a-programar-en-python-con-micomputador [Consulta: 02/01/2015]

Sáenz, I., Arrieta M. y Pardo E. (2000). *Por los Caminos de la Lógica: Lógica y Conjuntos en E.G.B.* Madrid: Síntesis.

Serna, E. (2011). *La abstracción como componente crítico de la formación en ciencias computacionales.* Colombia: Revista Avances en sistema e informáticas. Vol 8, pp. 79-84. [Revista en línea] Disponible: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=133122679010 [Consulta: 02/01/2015]

Serna, E. y Giovanny, F. (2013). *El Razonamiento Lógico como Requisito Funcional en Ingeniería.* Mexico: 11th Latin American and Caribbean Conference for Engineering and Technology. pp. 1-10, [Resumen en línea] Disponible: http://www.laccei.org/LACCEI 2013Cancun/RefereedPapers/RP221.pdf [Consulta: 02/01/2015]

Serna, E. y Polo, J. (2014). *Lógica y abstracción en la formación de ingenieros: una relación necesaria.* México: Ingeniería Investigación y tecnología. Vol, 15, pp. 299-310. [Revista en línea] Disponible: http://www.researchgate.net/profile/Edgar_Serna_M/publication/264824797_Logic_and_abstraction_in_engineering_education_A_necessary_relationship/links/53fb27b80cf20a4549704959.pdf [Consulta: 02/01/2015]

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, cuya finalidad es proyectar el pensamiento reflexivo sobre temas de interés para profesores y estudiantes, el cual conlleve 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

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 la producción intelectual, grabado en Word, bajo el ambiente Windows cuyos márgenes sean de 2,54 cms.
3. La primera página del ejemplar debe contener: título de la producción intelectual en español y en inglés, la identificación personal del autor o de los autores, número del documento de identidad (de cada uno), número telefónico de contacto, correos electrónicos (indispensable), institución de procedencia laboral, Ciudad-Estado, País; además de una breve reseña curricular, la cual no exceda de 60 palabras. Es preciso que el autor indique la sección* en la que será publicado el trabajo y el correspondiente resumen en español y en inglés (abstract).

4. Las * **Secciones** que conforman la Revista son:

   I. Investigación. Proyecto en proceso o concluido, indicando el tipo de investigación.

   II. Ponencia / Conferencia

   III. Artículo

   IV. Ensayo

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

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 American Psychological Association (A.P.A.) vigentes. En cuanto a las referencias, el autor debe incluir sólo las citadas en la producción intelectual.

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. El arbitraje de las producciones intelectuales se realizará a través del sistema Doble Ciego; donde cada miembro del Comité de Arbitraje, enviará a la dirección electrónica de la Revista: revistafaceuc@gmail.com, el informe descriptivo de los resultados del arbitraje con su evaluación y las respectivas observaciones realizadas al trabajo; dicho informe será absolutamente confidencial. El veredicto de los Árbitros es inapelable y debe coincidir con algunos de los criterios siguientes:

   a) No publicar **b)** Corregir y publicar **c)** Publicar

La Dirección de la Revista recibirá los informes de los Árbitros y elaborará el definitivo que se hará llegar al autor, quien tendrá cinco (05) 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. Para su publicación se respetará el orden de consignación de los trabajos, dependiendo de su adecuación a la normativa y calidad académica.

10. No se aceptarán trabajos que hayan sido elaborados por más de tres (3) autores, exceptuando los Trabajos de Investigación.

11. 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.

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

Los trabajos deberán ser enviados o entregados en un sobre debidamente identificados a: Oficina Sede de la "Revista Ciencias de la Educación", Avenida Alejo Zuloaga, Edificio Administrativo de la Facultad de Ciencias de la Educación, Planta Baja. Campus Bárbula, Municipio Naguanagua, Estado Carabobo. Venezuela. Apartado Postal 2005; o por el correo electrónico: revistafaceuc@gmail.com. Telefax: +58 (0241) 6005000-6004000.

PUBLICATIONS NORMS

INSTRUCTIONS TO AUTHORS

The Journal of Education Sciences is the diffuser organ of academic research in the field of Social Sciences, teachers of the Faculty of Education Sciences, with option for the rest of the university community both the University of Carabobo and other universities. Its philosophy is located in the humanist field, whose purpose is to project reflective thinking on topics of interest to teachers and students, which leads to the deep knowledge of the man who wants to educate and society requires. In this Journal have had and have, national and international research. Its objectives are focused on providing an informative service of the research carried out and serve as a stimulus for the production of updated knowledge and new research, all within the field of Social Sciences.

INSTRUCTIONS TO AUTHORS

1. All works must be original and unpublished and have not been published or be refereed by other magazines. If the work was presented at a congress or similar event, the corresponding details (full name, date, place, organizing institution) must be provided.
2. Deliver one (1) work CD the intellectual production, recorded in Word, under the Windows environment whose margins are 2.54 cms.
3. The first page of the copy must contain: title of the intellectual production in Spanish and English, the personal identification of the author or authors, identity document number (of each one), contact telephone number, Indispensable), institution of work origin, City-State, Country; a brief review Curriculum that does not exceed 60 words, It is necessary that the author indicate the section * in which the work will be published and the corresponding abstract in Spanish and in English (abstract).

4. The Sections *:

   I. RESEARCH: Either in progress or concluded

   II. Conference / Conference

   III. ARTICLE

   IV. ESSAY

5. Extension in research papers, papers should not exceed twenty-five (25) pages, including references; for all sections of the Journal, smaller works (minimum ten pages) are allowed.

6. Works must be written in Times New Roman font, size: twelve (12) points, bring summary in Spanish and translated into English, which should not exceed 180 words and spaced in single space. Include at the end of the same, from 3 to 5 Key Words (to facilitate the search in the network). The line spacing of the job should be 1.5 lines. Strict adherence to the rules of style, writing, quotations and bibliography established by the current American Psychological Association (A.P.A.) standards. As for the references, the author should include only those cited in intellectual production.

7. Criteria for preparing a summary:

   - **For an Empirical Research:**

     Problem and general objective, description of theoretical approach, type of research, method, technique and procedure. Result of data analysis including levels of statistical significance, where appropriate. Conclusions and recommendations.

   - **For a Documentary Investigation:**

     Objective of the research, description of the topic, epistemological approach, methodology, construct, scope, sources used, conclusions.

8. The arbitration of the intellectual productions will be done through the Double Blind system; Where each member of the Arbitration Committee will send to the e-mail address of the Journal: revistafaceuc@gmail.com, the descriptive report of the results of the arbitration with its evaluation and the respective observations made to the work; That report shall be absolutely confidential. The verdict of the Arbitrators is unappealable and must coincide with some of the following criteria:

   a) Do not publish **b)** Correct and publish **c)** Publish

The Directorate of the Journal will receive the reports of the Arbitrators and will prepare the final one that will be sent to the author, who will have five (05) working days to deliver the corrected version when it corresponds to literal b or c. In the case of literal a, the Directorate of the Journal will not subsequently inform or maintain any correspondence with the authors.

9. For publication, the order of appropriation of the works will be respected, depending on its adequacy to the normative and academic quality.

10. Papers that have been prepared by more than three (3) authors, with the exception of Research Papers, will not be accepted.

11. The terms used, the data, the style and the content in general, of the works published in the "Educational Sciences Journal", of the Faculty of Education Sciences of the University of Carabobo, are of the entire responsibility of its authors, so that at no time do they commit the Editorial Team or the CDCH-UC, institution in charge of its subsidy.

12. If you do not comply with the rules previously established, please refrain from recording the work.

NOTE: Papers should be mailed in separate files to: “Revista Ciencias de la Educación”, Avenida Alejo Zuloaga, Edificio Administrativo de la Facultad de Ciencias de la Educación, Planta Baja. Campus Bárbula, Municipio Naguanagua, Estado Carabobo. Venezuela. Apartado Postal 2005; or by e-mail: revistafaceuc@gmail.com Telefax: +58 (0241) 6005000-6004000.

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 la) Director(a)-Editor(a) en Jefe 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 y publicar **c)** 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) Apreciar 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 digital 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) en Jefe.

Funciones de los Árbitros Externos:

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

UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
REVISTA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

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

CÓDIGO DE ARBITRAJE: _____

FECHA: _____

Estimado(a) Profesor(a):

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 diez (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 180 palabras?		
	3.2 ¿Presenta objetivo? ¿Metódica? ¿Indica las partes? ¿Asoma resultados?		

CRITERIO DE EVALUACIÓN		SI	NO
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 inédita?		
	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:

Item	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	

OBSERVACIONES:_____

_____

_____

_____

_____

ÍNDICE ACUMULADO

REVISTA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

I.- INVESTIGACIÓN

Acosta, Morella; Areba Ana. Relación entre la comprensión del texto escrito y los estilos de aprendizaje en la Educación Superior. Año 2008 / Vol. 1/ Nº 32 / Julio-Diciembre, pp. 34-54.

Acosta, Morella y Areba Ana. Relación comunicativa entre el currículo y el docente de educación superior. Vol. 19 / Nº 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 /Nº 33 / Enero - Junio 2009, pp. 66-89.

Adoumieh, Nour. La coescritura en línea: Una experiencia con proyectos de Investigación. Año 2010 / Nº 35 / Enero-Junio 2010, pp. 63-82.

Alfonso, Lino Rada. Competencias esenciales en los estudiantes del sexto año de medicina. Vol. 19 / Nº 33 / Enero-Junio 2009, pp. 37-65.

Alvarado de M., Trina M. y Lizardo, Lesbia. Pervivencia y gestión del periódico de la asignatura desarrollo de los procesos comunicacionales en educación para el trabajo. Año 2016 / Vol. 26 / Nº 47 / Enero-Junio 2016, pp 185-196.

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 / Nº 24, Julio-Diciembre 2004, pp. 11-27.

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/Nº43/Enero-Junio 2014, p.p. 44-60.

Barbera, Gerardo. Participación - Acción y Filosofía. Año 3 / Nº 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/Nº43/Enero-Junio 2014, pp. 61-73.

Bello, Yumari. Descripción del desarrollo cognitivo de los procesos matemáticos de los estudiantes desde el enfoque de Jean Piaget. Caso: estudiantes del tercer nivel del jardín de infancia de la Unidad Educativa Moral y Luces. Año 2016 / Vol. 26 / Nº 47 / Enero-Junio 2016, pp 171-184.

Bravo, Kelly D. Conectividad en la educación Universitaria. Una Nueva Visión en el Aprendizaje de Ondas y Óptica. Año 15 / Vol. 25 / Nº 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/ Nº 18 / 2001, pp. 71-85.

Camacho, Iris; Medina, Rossana. Competencias investigativas del licenciado en administración. Vol. 22 / Nº 39 / Enero-Junio 2012, pp. 89-106.

Campos Olvett. 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 / Nº 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 / Nº 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 /Nº 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.

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.

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.

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.

Chourio, Natalia. El dossier como tipo de texto. Vol. 19 / Nº 34 / Julio-Diciembre 2009, pp. 81-105.

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.

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.

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.

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/ Nº 23 / Enero-Junio 2004, pp. 141-159.

Do Rosario, María. Modelo educativo sustentado en la tecnología del hipertexto y la transdisciplinariedad con enfoque andragógico para docentes universitarios. Año 2016/ Vol. 26 / Nº 47 / Enero-Junio 2016, pp 127-147.

Dugarte, Ada. Situación, imagen y comunicación didáctica, una aproximación funcional. Año 5 / Vol. 2 / Nº 26 / Julio-Diciembre 2005, pp. 83-101.

Dugarte de Villegas, Ada y Guanipa, Luis Las TIC medios didácticos en Educación Superior. Vol. 19 / Nº 34 / Julio-Diciembre 2009, pp. 106-125.

Fernández, Milena y Flores, Macri. Creatividad y valores. Vol. 22 / Nº 39 /Enero-Junio 2012, pp. 124-137.

Ferreira de B, María y Mayorga Liliana. Propuesta para la Evaluación de los libros de Matemática de todos los niveles educativos. Año 2010/ Nº35 / Enero-Junio 2010, pp. 15-28.

Flores, Mitzy. Principales Estrategias de Inserción Comunitaria empleadas por los Estudiantes de Educación Inicial de la Universidad de Carabobo. Vol.1/ Nº 29/ Enero-Junio 2007/ p.p. 122-138.

Franco, Cesar y Segovia, Miguel. Evaluación ergonómica de los puestos de trabajo del personal administrativo de la FaCE UC. Año 2016 / Vol. 26 / Nº 47 / Enero-Junio 2016, pp 197-208.

Giménez, Emir, Guevara. Lilian y Valencia Mónica. Evaluación de los alcances del Programa Regional de Información y Orientación Vocacional PRIOV. Año 2010 / Nº 35 / Enero-Junio 2010, pp. 29-43.

Giraldo de López, Marisela. Evaluación del trabajo académico. El caso de la Universidad de Carabobo. Vol. 19 / Nº 34 / Julio-Diciembre 2009, pp. 63-80.

Goncalves Tavares, R. ¿Por qué los Estudiantes no logran un Nivel de Razonamiento en la Geometría? Año 2006 / Vol. 1 / Nº 27 / Enero-Junio, pp. 83-98.

González, Iris, Chacón, Omaira. El Desempeño del Docente Venezolano como Planificador, Facilitador y Evaluador. Año 15 / Vol. 25 / Nº 45, Enero-Junio 2015. pp. 200-209.

González, L. Hacia la búsqueda de la unidad dentro de la diversidad. Integración escuela comunidad a través de la participación ciudadana. Vol. 21 / Nº 37 / Enero-Junio 2011, pp. 202-223.

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 / Nº 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 / Nº 40 / Julio- Diciembre 2012, pp. 92-110.

Guanipa María y Mogollón, Eddy. Estilos de Aprendizaje y Estrategias Cognitivas en Estudiantes de Ingeniería. Año 2006 / Vol. 1 / Nº 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 / Nº 30 / Julio-Diciembre, pp. 35-53.

Guerrero, Alexis, Coronel, Elvana y Rodríguez, María. Diseño instruccional aplicado a un material educativo computarizado. Vol. 24/Nº44/Julio- Diciembre 2014, p.p. 43-62.

Guerrero, Fabiola. Errores Matemáticos en la resolución de problemas de Modelización Matemática. Caso: estudiantes del primer año de Educación Media. Año 2016 / Vol. 26 / Nº 47 / Enero-Junio 2016, pp. 93-113.

Guevara, E. Estado del Ambiente y Contaminación Ambiental. Año 3 / Nº 21 / 2003, pp. 51-70.

Guevara P., E. Cambio Climático y Energía. Año 4 / Vol. 1 / Nº 23 / Enero-Junio 2004, pp. 61-79.

Hernández, Luis Alonso. Acción Comunicativa, Gobiernos Electrónicos e Infociudadania en Latinoamérica. Año 15 / Vol. 25 / Nº 45, Enero-Junio 2015, pp. 187-173.

Hernández, N. Rodríguez I. Impacto de las actividades físicas recreativas en la calidad de vida del adulto mayor. Vol. 21 / Nº 37 / Enero-Junio 2011, pp. 171-182.

Hidalgo, Heddy. Estructuras Gramaticales de Adquisición Tardía en Castellano y Desarrollo cognoscitivo. Año 6 / Vol. 2 / N º 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 / Nº30 / 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 / Nº 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 / Nº 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 /Nº 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 / Nº24 / 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 / Nº 45, Enero-Junio 2015, pp. 187-199.

Lozano Andrade, Inés. Representaciones sociales de los profesores de secundaria sobre su formación y práctica docente. Año 2016 / Vol. 26 / Nº 47 / Enero-Junio 2016, pp. 61-78.

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 / Nº 29 / Enero-Junio 2007, pp. 80-98.

Maldonado, Lusyur; Pineda Francis; Suarez Rivas Ronald. Tutorial Web para el contenido «Campo eléctrico» de un curso de Física. Vol. 19 / Nº34 / 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 / Nº 17 / 2001, pp. 201-242.

Márquez, Luz Marina. Democracia y Educación, una mirada desde el discurso teórico. Año 5 / Vol. 2 / Nº 26 / Julio-Diciembre 2005, pp. 43-67.

Medina, Elsy. Material interactivo para enseñar la metáfora como recurso literario. Año 4 / Vol. 1 / Nº 23 / Enero-Junio 2004, pp. 101-122.

Mogollón, Amada. Modelo para la supervisión educativa. Año 4 / Vol. 1 / Nº23 / 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/ Nº 35 / Enero-Junio 2010, pp. 44-62.

Mejías, Teresa. Comprensión de textos escritos en el nivel universitario. Año 5 / Vol. 2 / Nº 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 / Nº 33 / Enero-Junio 2009, pp. 99-118.

Molina, Nancy. Las consonantes líquidas pos nucleares en el aula cotidiana de la ciudad de Maracay. Año 2010 / Nº 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/ Nº41/Enero-Junio 2013, pp. 46-56.

Molinares, Elizabeth. Programa de orientación para fortalecer la relación de pareja. Año 4 / Nº 24 / Julio-Diciembre 2004, pp. 45-68.

Méndez, Arístides y Rojas, Miryelis. Ejercicios físicos para jóvenes embarazadas en edad escolar para mejorar su calidad de vida. Año 2016 / Vol. 26 / Nº 47 / Enero-Junio 2016, pp. 114-126.

Mendoza de Ferrer, Ermelinda. Vivas, Arelis. Cambios en la Microcultura del Aula. Una vía para la construcción del Capital Social. Año 6 / Vol. 2/ Nº 28 / Julio-Diciembre 2006, pp. 43-66.

Moreno, José Santiago. Sistema Educativo y Pobreza. Año 2007 / Vol. 1 /Nº 29 / Enero-Junio 2007, pp. 11-30.

Morillo, Felipe y Zambrano, Carlos. Formación epistemológica de los docentes de los liceos bolivarianos. Vol. 21 / Nº 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 / Nº 40 / Julio- Diciembre 2012, pp. 38-55.

Navas, Carmen y Villegas, Hyxia. Espiritualidad y Salud. Año 2006 / Vol. 1/ Nº 27 / Enero-Junio, pp. 29-45.

Osío, Zulay. Competencias investigativas: Una mirada desde la complejidad en educación universitaria. Vol. 23/Nº42/Julio-Diciembre 2013, p.p. 50-68.

Páez, Haydee. La vinculación Universidad-Niveles Educativos Precedentes: una alternativa para la admisión estudiantil a la educación superior, caso Universidad de Carabobo. Año 1 / Nº 17 / 2001, pp. 91-112.

Páez, Haydee. Los programas de postgrado de la Facultad de Ciencias de la Educación: presencia y proyección Ucista ante la comunidad profesional venezolana. Año 1 / Nº 18 / 2001, pp. 111-128.

Páez Haydee 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 / Nº 19 /2002, pp. 41-61.

Páez Haydee. Educación de Postgrado en línea en la Universidad de Carabobo. Año 2006 / Vol. 2 / Nº 28 / Julio-Diciembre 2006, pp. 11-24.

Palacios, María. Construcción del Conocimiento Matemático desde el hacer práctico. Vol. 23/Nº41/Enero-Junio 2013, p.p. 27-45.

Palencia de Montañés, Aleida y Talavera de Vallejo, Rosa. Estrategias innovadoras para la comprensión del lenguaje matemático. Año 4 / Vol.1 / Nº 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 / Nº 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 / Nº39 / 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/Nº42/Julio-Diciembre 2013, p.p. 15-28.

Pérez, E. Falcón, N. y Alcalá C. Prototipos experimentales orientados al aprendizaje de la óptica. Año 2010 / Nº 36 / Julio-Diciembre 2010, pp.34-45.

Pérez, Glenys. Composición escrita de textos académicos desde una visión sociocultural en la formación del estudiante universitario. Año 2016 / Vol. 26 / Nº 47 / Enero-Junio 2016, pp. 79-92.

Piñero M. Alonso, M. Significados y sentidos sobre la gestión de servicio comunitario estudiantil en el escenario universitario de Barquisimeto. Estado Lara. Vol. 21 / Nº 38 / Julio-Diciembre 2011, pp. 36-64.

Ramos, Eithell. Elementos para el estudio de estado docente en la formación histórico social venezolana del siglo XIX. Año 2 / Nº 19 / 2002, pp. 63-87.

Ramos C., María Guadalupe. Estrategias didácticas EDEV. Año 1 / Nº 17/ 2001, pp. 243-266.

Ramos C., María Guadalupe. Líneas y acciones para repensar la Facultad. Año 1 / Nº 17 / 2001, pp. 11-35.

Ramos C., María Guadalupe. La creatividad y el enriquecimiento de la personalidad. Año 2 / Nº 19 / 2002, pp. 203-224.

Ramos, I. Correa, A. La musicoterapia y la lectura del mundo interno del niño. Vol. 22 / Nº 39 / Enero-Junio 2012, pp. 38-49.

Rangel, R. La multimedia como fuente de reforzamiento lúdico para los estudiantes de contabilidad de la FaCE-UC. Vol. 21 / Nº 37 / Enero-Junio 2011, pp. 224-250.

Rangel, Rubén. Diseño de una comunidad de títeres con enfoque virtual aplicada a la educación básica. Vol. 22 / Nº 40 / Julio- Diciembre 2012, pp. 15-37.

Reyes, Ariel Edgardo. Educación sanitaria de transmisión sexual. Año 1 /Nº 17 / 2001, pp. 155-171.

Riera de Montero, Eddy y Páez, Haydée. Evaluación de la Maestría en Educación, mención Planificación Curricular. Año 1 / Nº 17 / 2001, pp. 69-89.

Riera de Montero, Eddy. Nuevas Tendencias Instruccionales. Año 3 / Nº 21/ 2003, pp. 109-126.

Rietveldt, Francis; Fernandez Otilia; Luquez Petra. Inteligencia emocional y competencias del docente universitario. Vol. 19 / Nº 34 / Julio – Diciembre 2009, pp. 126-143.

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 / Nº 29 / Enero-Junio 2007, pp. 31-56.

Rodríguez, Carmen Ynés. Androgogía en Venezuela: un proceso histórico en la educación y formación de adultos. Año 2016 / Vol. 26 / Nº 47 / Enero-Junio 2016, pp. 271-283.

Rojas, Aída y Rojas, Marly. Propuesta para el desarrollo de la gimnasia para todos en la República Bolivariana de Venezuela. Vol. 22 / Nº 40 / Julio- Diciembre 2012, pp. 56-65.

Rojas, M. Rasgos lingüísticos distintivos de la fluidez en la escritura técnico científica en inglés. A escritura técnico científica en inglés. Vol. 20 / Nº36 / Julio-Diciembre 2010, pp. 111-135.

Rosario, Honmy. Material instruccional basado en la web. Impacto en ambientes educativos. Año 3 / Nº 21 / 2003, pp. 93-108.

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 / Nº 23 / Enero-Junio 2004, pp. 123-139.

Salazar Medina, Maritza. Drogas y Acción Educativa. "Historia de Vida de Luis Carlos". Año 2006 / Vol. 1 / Nº 27 / Enero-Junio, pp. 63-81.

Segura Bazán, Élyda Maritza. Escenarios Educativos para la Venezuela del Siglo XXI. Año 3 / Nº 21 / 2003, pp.193-200.

Segura Bazán, Maritza. Hacia un perfil del Docente de la Universidad de Carabobo. Año 4 / Vol. 1 / Nº 23 / Enero-Junio 2004, pp. 9-28.

Semiaf, R. Dolores, M. Pinto, M. Aprendizaje cooperativo: Una exploración en los procesos de lectura y de escritura del inglés como lengua extranjera. Vol. 21 / Nº 37 / Enero-Junio 2011, pp. 251-278.

Serradas Fonseca, Marian. Asistencia pedagógica en la hospitalización infantil una aproximación a la pedagogía hospitalaria. Año 3 / Nº 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 / Nº 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 / Nº 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 / Nº 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 / Nº 39 / Enero-Junio 2012, pp. 138-169.

Torrealba, R. y Díaz, M. La construcción discursiva del concepto de gerencia. Vol. 21 / Nº 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 / Nº 45, Enero-Junio 2015, pp. 187-199.

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 / Nº 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 / Nº 39 / Enero-Junio 2012, pp. 50-69.

Valbuena, Carlos y García, José. Estrategias de animación de lectura centrada en los gustos e intereses de los estudiantes. Vol. 22 / Nº 40 / Julio- Diciembre 2012, pp. 66-91.

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 / Nº 30 / Julio-Diciembre, pp. 15-34.

Vázquez, M. Metacognición y estrategias de redacción de oraciones aplicables en la redacción de resúmenes en inglés. Vol. 21 / Nº 38 /Julio-Diciembre 2011, pp. 132-149.

Velásquez de Romero, Yaletzi. Teoría de las múltiples inteligencias y su aplicabilidad en la enseñanza de la lengua extranjera: Inglés. Año 2016 / Vol. 26 / Nº 47 / Enero-Junio 2016, pp. 148-170.

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 adolecente. Vol. 21 / Nº 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 / Nº 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 / Nº 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/Nº43/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/ Nº 24 / Julio- Diciembre 2004, pp. 115-129.

Colmenares, Carmen Victoria; Delgado, Desirée y Grimón Francisca. Diseño curricular de la Licenciatura en Educción, Mención Informática. Año 3 / Vol. 2 / Nº 22 / Julio-Diciembre 2003, pp. 35-56.

Medina Dugarte, Alberto. Taxonomía educativa integradora como estrategia didáctica para la planificación instruccional. Año 2 / Nº 20 / 2002, pp.17-33.

Ramos María, Riera de Montero Eddy, Segura Maritza y Páez Haydée. Diseño Curricular de la Licenciatura en Educación, Mención: Educación Integral. Año 3 / Nº21 / 2003, pp. 71-91

Rojas Ugas, Pedro N. Modelo "IOE" de programación creativa. Año 2 / Nº20 / 2002, pp.173-193.

Segura Bazán, Élyda Maritza. Diseño instruccional para transformar la gestión docente en la Universidad de Carabobo. Año 4 / Vol. 2 / Nº 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 / Nº 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 / Nº 22 / Julio-Diciembre 2003, pp. 57-78.

Briceño, Milagros Thairy. Del error al aprendizaje, un practicum iterativo. Año 2016 / Vol. 26 / Nº 47 / Enero-Junio 2016, pp. 13-23.

Dugarte de Villegas, Ada. Repensar en la Investigación Educativa de la nueva era. Año 2006 / Vol. 1 / Nº 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 / Nº 32 / Julio-Diciembre 2008, pp. 210-220.

Esté de Villarroel, María E. Globalización, cultura y exclusión social. Año 1/ Nº 18 / 2001, pp. 155-163.

Farías, Christian. La Calidad Educativa como Problema Histórico-Estructural. Año 15 / Vol. 25 / Nº 46, Julio-diciembre 2015, pp. 27-37.

Giménez, Emir. Horizontes para lograr un Mundo de Paz, en un Universo Globalizado. Año 2007 / Vol. 1 / Nº 29 / Enero-Junio 2007, pp. 156-165.

González, Vivian y Leal, Susana. Convivencia y quiebre actual en la sociedad venezolana: comprensión retrospectiva e historia-de-vida. Año 2016 / Vol. 26 / Nº 47 / Enero-Junio 2016, pp. 24-45.

Guevara, Edilberto. Un método de extensión en proyectos de conservación de cuencas basado en la educación de adultos. Año 1 / Nº 18 / 2001, pp. 165-175.

Herrera, Henry. Fortalecimiento de la identidad nacional a través del conocimiento de las manifestaciones culturales. Vol. 24/Nº44/Julio- Diciembre 2014, p.p. 15-31.

Ibarra, Elena. Escenarios de la Violencia. Año 2 / Nº 20 / 2002, pp. 117-142.

Juárez P., José Francisco. Hacia una educación posible. Valores, virtudes y actitudes en la escuela. Año 2 / Nº 19 / 2002, pp. 11-40.

Latouche, Hyxia. Dadivitaerc ne al arecret dade (Creatividad en la tercera edad). Año 3 / Nº 21 / 2003, pp. 167-191.

Márquez, Luz Marina. ¿Cuál Democracia Escolar? Año 2 / Nº 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 / Nº 20 / 2002, pp. 65-91.

Mejías, Teresa. El proceso de facilitación en lectura en el nivel universitario. Año 5 / Vol. 1 / Nº 25 / Enero-Junio 2005, pp. 221-237.

Meléndez, Raúl. La historia ora. Vol. 19 / Nº 34 / Julio-Diciembre 2009, pp. 254-264.

Mogollón de González, Amada. Calidad y Enfoques de la Supervisión. Año 2 / Nº 20 / 2002, pp. 93-106.

Ortega, José Guillermo. Calidad de la educación. Año 1 / Nº 18 / 2001, pp. 35-49.

Páez, Haydée. El curriculum como expresión del discurso educativo. Año 4 / Vol. 1 / Nº 23 / Enero-Junio 2004, pp. 223-237.

Páez, Haydée. Devenir histórico del programa de Doctorado en Educación de la Universidad de Carabobo. Vol. 19 / Nº 34 / Julio-Diciembre 2009, pp. 242-253.

Paiva, Andrews. Competencias del futuro profesor de educación integral. Año 5 / Vol. 1 / Nº 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.

Polanco, Yanett. La Unidad Docencia-Investigación. Año 2 / Nº 20 / 2002, pp. 107-115.

Ramos C., María Guadalupe. Educación, creatividad y ética profesional. Año 1 / Nº 18 / 2001, pp. 177-189.

Ramos C., María Guadalupe. Desarrollo de la creatividad y mapas mentales. Año 3 / Vol. 2 / Nº 22 / Julio-Diciembre 2003, pp. 79-101.

Ramos C., María G. Mapas conceptuales y paisajes mentales. Año 5 / Vol. 1 / Nº 25 / Enero-Junio 2005, pp. 191-220.

Reyes Guerra, Ariel E. Educación médica y la medicina alternativa. Año 1/ Nº 18 / 2001, pp. 11-33.

Robles de Rodríguez, Marlene. La virtud como la más correcta traducción cristiana de valor. Año 3 / Nº 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 / Nº 46, Juio-Diciembre 2015, pp.15-26.

Rojas, Belkis. Reflexiones sobre la Ética del Profesor Universitario. Año 5/ Vol. 2 / Nº 26 / Julio-Diciembre 2005, pp. 103-117.

Rojas Valero, Faviola del C. La evaluación un proceso del pensamiento creativo. Año 2 / Nº 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 / Nº 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 / Nº 26 / Julio-Diciembre 2005, pp. 119-132.

Santos, Martha Cecilia. Escritura periodística en contextos. Procesos reflexivos para la descolonización de la Conciencia. Vol. 23/Nº41/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 / Nº 19 / 2002, pp. 89-106.

Tovar, Rosa; Rubiano, Elisabel y Malpica, Trina. FILUC: vinculación comunidad-universidad. Año 2016 / Vol. 26 / Nº 47 / Enero-Junio 2016, pp. 46-59.

Ybarra, Jaime. La Agroindustria de la Caña de Azúcar en el Municipio Montalbán: 1938:1960. Año 2007 / Vol. 1 / Nº 29 / Enero-Junio 2007, pp. 156-165.

IV.- ARTÍCULO

Abraham de Quintero, M. Formación integral: un espacio curricular para la formación ciudadana en la Escuela de Economía. Vol. 21 / Nº 37 / Enero-Junio 2011, pp. 72-90.

Acosta, M. El prácticum reflexivo en el aprendizaje de las ciencias experimentales. Un acercamiento a los planteamientos de Donalk Schon. Vol. 20 / Nº 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 / Nº 27 / Enero-Junio, pp. 123-134.

Acosta Noy, Magdiel. Competitividad y calidad de la educación en América Latina. Vol. 24/Nº44/Julio- Diciembre 2014, p.p. 145-161.

Agreda, Ana. El devenir de la formación docente y la condición humana. Vol. 24/Nº43/Enero-Junio 2014, p.p. 102-115.

Alastre, Violerva. Visión epistemológica de las ciencias formales - Matemática. Vol. 21 / Nº 37 / Enero-Junio 2011, pp. 107-113.

Alastre, Violerva y Grand, Petra. La incertidumbre social desde la Educación Matemática. Vol. 23 /Nº41/Enero-Junio 2013, p.p. 163-170.

Álvarez, José y Pérez, Belkis. Acreditación y calidad universitaria. Vol. 24/Nº44/Julio-Diciembre 2014, p.p. 114-124.

Álvarez, Maricinia. ¿Se relaciona la crueldad infantil hacia los animales con la violencia social? ¿Puede la educación prevenir este proceso? Año 2016 / Vol. 26 / Nº 47 / Enero-Junio 2016, pp. 283-305.

Arana, Aracelis y Moreno, Carmen. Consideraciones en torno a la evaluación, en el marco del enfoque constructivista. Año 5 / Vol. 1 / Nº 25 / Enero-Junio 2005, pp. 63-85.

Arcila, María Cristina. Criterios Fundamentales para el diseño y análisis de la Articulación Curricular. Año 15 / Vol. 25 / Nº 45, Enero-Junio 2015, pp. 85-96.

Areba, Ana. La Revitalización del Currículo como una vía para la Transformación de la Educación Superior. Año 6 / Vol. 2 / Nº 28 / Julio-Diciembre, 2006, pp. 87-94.

Ascanio, Rafael. Creencias sobre la Matemática en el ámbito escolar venezolano. Año 5 / Vol. 1 / Nº 25 / Enero-Junio 2005, pp. 101-112.

Avendaño, Karina. Historia de Vida de Ángel travieso: Perspectiva de la Indigencia. Año 15 / Vol. 25 / Nº 45, Enero-Junio 2015, pp. 97-108.

Barbera, Gerardo. La ética de la racionalidad. Año 1 / Nº 18 / 2001, pp. 51-70. Bello González, Julio. El informe científico: consideraciones generales para su elaboración y publicación. Vol. 19 / Nº 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/Nº44/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 / Nº 46, Julio-diciembre 2015, pp. 129-137.

Bolívar, Gladys Maritza. La Ironía: Recursos Discursivo y Cognitivo. Año 15 / Vol. 25 / Nº 45, Enero-Junio 2015, pp. 64-74.

Bordones, Merlina. Educación Musical en Venezuela. Vol. 23/ Nº41 / Enero-Junio 2013, p.p. 119-132.

Britapaz, Lismey y Orfila, Rosmel. Evaluación de niños obesos en el área de Educación Física, Deporte y Recreación del subsistema de Educación Primaria Bolivariana. Vol. 22 / Nº 40 / Julio- Diciembre 2012, pp. 111-125.

Cabero, Almenara, Julio. Nuevos desafíos para las universidades: la incorporación de las tecnologías de la información y Comunicación. Año 2006 / Vol. 1 / Nº 27 / Enero-Junio, pp. 135-177.

Camacho Iris de Arao. La evaluación constructivista contribuye a marcar la dirección en el proceso educativo. Vol. 1 / Nº 32 / Julio-Diciembre 2008, pp. 136-142.

Camacho, Mary Carmen. La educación física en el nuevo diseño curricular. Vol. 24/Nº44/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 / Nº 36 / Julio-Diciembre 2010, pp. 209-225.

Cañizalez, J. Las prácticas docentes: Una oportunidad para la reflexión y la acción. Vol. 20 / Nº 36 / Julio-Diciembre 2010, pp. 169-189.

Casamayor, C. Importancia de la formación de emprendedores en Educación Superior. Vol. 21 / Nº 37 / Enero-Junio 2011, pp. 15-25.

Castellanos, Jesús. Competencia comunicativa del estudiante de Práctica Profesional III como complemento integral en la formación docente. Año 2016 / Vol. 26 / Nº 47 / Enero-Junio 2016, pp. 318-337.

Castellanos, Raymi. La educación como estructura de acogida: su crisis y su función. Reflexiones de Lluís Duch. Vol. 24/Nº43/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 / Nº 22 / Julio-Diciembre 2003, pp. 127-143.

Cazorla de Reyes, María V. Principios básicos de la alimentación y su incidencia en la educación. Año 1 / Nº 17 / 2001, pp. 155-171.

Cazorla de Reyes, María V. Revoluciones alimentarias y educación. Año 2/ Nº 19 / 2002, pp. 123-135.

Chacón, Omaira. Visión Polifónica de la Autonomía Universitaria. Vol. 23/ Nº41 /Enero-Junio 2013, p.p. 107-118.

Chirinos, Sherline. Baudelaire y Nietzsche dos expresiones del nihilismo. Año 6 / Vol. 2 / Nº 28 / Julio-Diciembre 2006, pp. 119-132.

Chourio, Natalia. Globalización y sociedad del conocimiento: la educación superior en el siglo XXI. Vol. 24/Nº44/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/Nº44/Julio- Diciembre 2014, p.p. 173-190.

Corral Y. Diseño de cuestionarios para recolección de datos. Vol. 20 / Nº 36 / Julio-Diciembre 2010, pp. 136-151.

Del Canto, Ero. Investigación y métodos cualitativos: un abordaje teórico desde un nuevo paradigma. Vol. 22 / Nº 40 / Julio- Diciembre 2012, pp. 181-199.

Delgado, Aura Adriana. En Torno a la Modernidad y la Postmodernidad. Año 6 / Vol. 2 /Nº 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/Nº44/Julio- Diciembre 2014, p.p. 63-80.

Díaz, José Antonio. Morín. Antropología compleja. Vol. 19 / Nº 34 / Julio- Diciembre 2009, pp. 221-241.

Dirinó, Lesvia. Cualidad de Conciencia. Una conjunción Bio-Educativa por la formación social del individuo. Vol. 23/Nº41/Enero-Junio 2013, p.p. 69-75.

Dirinó, Lesvia. Adolescencia, tiempo de crisis y de transiciones. Año 2016 / Vol. 26 / Nº 47 / Enero-Junio 2016, pp. 258-270.

Dugarte de Villegas, Ada. La Orientación ante la Promoción de la Salud Emocional. Año 2007 / Vol. 1 / Nº 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/ Nº 24, Julio-Diciembre 2004, pp. 131-148.

Franco Sánchez, Ginoid Nazareth. Cultura de Paz en la Formación de Lideres Escolares. Vol. 23/ Nº41/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 / Nº 46, Julio-diciembre 2015, pp. 94-103.

Frassato, Luigi. Francisco Isnardi en las etapas iniciales de la independencia de Venezuela. Año 2 / Nº 19 / 2002, pp. 107-121.

García, Radhis. El docente como modelo en la educación en valores. Vol. 24/Nº44/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 / Nº 28/ Julio-Diciembre 2006, pp. 105-118.

Goncalves, Nolberto; José Alonso. Una aproximación de la innovación educativa desde la formación tecnológica del profesor. Vol. 19 / Nº 34 / Julio-Diciembre 2009, pp. 205-220.

González, P. Conocer Homo moho. Vol. 21 / Nº 38 / Julio-Diciembre 2011, pp. 198-210.

Granadillo, Carlos. El lenguaje en el Discurso Oral y el Discurso Escrito. Una Visión Postmoderna. Año 15 / Vol. 25 / Nº 45, Enero-Junio 2015, pp. 109-119.

Guanchez, Sergio. Integración de Contenidos Como Estrategia Motivadora para la Compresión de la Lectura en Inglés en la Facultad de Ciencias de la Educación de la UC. Año 15 / Vol. 25 / Nº 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 / Nº 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 / Nº 25 / Enero-Junio 2005, pp. 87-99.

Guevara, Edilberto y Jessy Divo de Romero. Visión panorámica del proceso histórico de la educación. Vol. 19 / Nº 33 / Enero-Junio 2009, pp. 119-138.

Guillén, Maribel. Lo multiperspectivo del objetivo: infinitivo para la acción. Vol. 19 / Nº 33 / Enero-Junio 2009, pp. 139-152.

Guzmán, Radames. El ocaso de la objetividad en la investigación científica. Vol. 19 / Nº 33 / Enero-Junio 2009, pp. 201-211.

Hernández, C. La teoría biológica del conocimiento en el marco del proceso educativo venezolano. Vol. 21 / Nº 37 / Enero-Junio 2011, pp. 114-133.

Hernández, Frank. Análisis del Proceso Intercultural de la Géneros Musicales Caribeños y su Incidencia en la Educación Musical. Año 15 / Vol. 25 / Nº 45, Enero-Junio 2015, pp. 75-84.

Hernández, Mildred. Consideraciones previas para la elaboración de un plan de aprendizaje social. Año 6 Vol. 2 / N º 28 / Julio-Diciembre 2006, pp. 133-150.

Hernández, Nereyda. Sánchez Manuel. Divergencias y convergencias en la teoría fundamentada (Método comparativo continuo). Vol. 1 / Nº 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 / Nº 40 / Julio- Diciembre 2012, pp. 148-158.

Hidalgo, Heddy. La lengua: una perspectiva social. Vol. 1 / Nº 32 / Julio- Diciembre 2008, pp. 174-191.

Illas, Wilfredo. Fundamentos epistémicos desde el hacer-ser del educador de adultos. Vol. 22 / Nº 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 /Nº42 / 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/Nº44/Julio- Diciembre 2014, p.p. 92-113.

Jiménez, R. Anzola, D. Referente conceptual y operativo para la estructuración de líneas de investigación. Vol. 20 / Nº 36 Julio-Diciembre 2010, pp. 226-246.

León, Herminia. Reinventarse la familia desde lo axiológico-antropológico enfocado en las herramientas comunicacionales de la programación neurolingüística.Año 2016 / Vol. 26 / Nº 47 / Enero-Junio 2016, pp. 243-257.

Lessire, Omaira. Las Políticas Socio-Educativa, Calida de Vida y la Orientación en el Contexto del Desarrollo Humano. Año 2007 / Vol. 1 /Nº 29 / Enero-Junio 2007, pp. 179-190.

Lessire, Omaira y González, Julio. Formación en orientación en América latina: realidades y desafíos. Vol. 1 / Nº 32 / Julio-Diciembre 2008, pp.160-173.

Liccioni, Edith y de Smith, Yamilet. Notas sobre transdisciplinariedad y pensamiento complejo. Año 1 / Nº 17 / 2001, pp. 57-67.

Liccioni Edith y Luisa Soto. Psicopedagogía de las emociones. Año 3 / Vol. 2 / Nº 22 / Julio-Diciembre 2003, pp. 175-184.

López, José. Aprendizaje de la Matemática. Una Experiencia Didáctica desde la Docencia Universitaria. Vol. 23/Nº41/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 / Nº 39 / Enero-Junio 2012, pp. 207-227.

Machado, Franklin y Gómez, Wilma. Hacia la Epistemología de la explicación estadística. Año 5 / Vol. 2 / Nº 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 / Nº 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 / Nº 26 / Julio-Diciembre 2005, pp. 155-170.

Márquez, Luz Marina. Modo de desarrollo informacional. Año 3 / Vol. 2 / Nº 22 / Julio-Diciembre 2003, pp. 145-153.

Marvez, José. El cognitivismo y una educación matemática para la inclusión. Vol. 19 / Nº 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 /Nº42 / 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 /Nº42 / 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 / Nº 32 / Julio-Diciembre 2008, pp. 101-122.

Mendoza, Semiramis. Cultura del aprendizaje universitario. Vol. 24/Nº43/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 / Nº 25 / Enero-Junio 2005, pp. 129-144.

Mogollón, Amada. Producción científica del investigador. Vol. 19 / Nº 33 /Enero-Junio 2009, pp. 183-200.

Mogollón de González, Amada. Éxito del tutor universitario. Año 2006 / Vol.1 / Nº 27 / Enero-Junio, pp. 109-122.

Morales, José. La Educación Superior Venezolana, un enfoque estratégico para su transformación desde la cultura organizacional. Vol. 22 / Nº 40 / Julio- Diciembre 2012, pp. 126-147.

Narea, María. La nueva poesía venezolana... vista desde la periferia. Año 4 / Vol. 2/ Nº 24, Julio-Diciembre 2004, pp. 149-155.

Noguera, Melba. El Componente histórico-cultural del inglés en la capacitación del docente en ejercicio. Vol. 23/Nº41/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 / Nº 34 / Julio-Diciembre 2009, pp. 189-204.

Ochoa, Inés y Silva, Mary. Competencias básicas en el manejo de las TIC en el desempeño del docente universitario. Año 2016 / Vol. 26 / Nº 47 / Enero-Junio 2016, pp. 338-353.

Ochoa de Rigüal, Nilda y Rodríguez Noguera, Yajaira. La teoría de la acción reflexiva: algo para flexionar mientras se acciona. Año 5 / Vol. 2 / Nº 26/ Julio-Diciembre 2005, pp. 225-233.

Olaizola, Dolly. La práctica de yoga en la acción pedagógica. Año 2016 / Vol. 26 / Nº 47 / Enero-Junio 2016, pp. 306-317.

Ortiz, José y Mora, Ángela. Formación de profesores de matemáticas y la modelización en ambientes tecnológicos. Vol. 22 / Nº 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/Nº43/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 / Nº 22 / Julio-Diciembre 2003, pp. 155-174.

Páez, Haydée; Arreaza, Evelyn y Vizcaya, Willdea. Curriculum: ¿un ciclo recurrente? Vol. 1 / Nº 32 / Julio-Diciembre 2008, pp. 192-209.

Pardo, Taberneiro Rosa. La evaluación de los aprendizajes en ambientes virtuales. Vol. 19 / Nº 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 / Nº 45, Enero-Junio 2015, pp. 31-42.

Pérez, María Coromoto. Creatividad del docente en la mediación pedagógica de la educación estética. Vol. 24/Nº43/Enero-Junio 2014, p.p. 139-151.

Pinto, N. Sanabria, M. La investigación educativa en la formación integral del futuro educador. Vol. 20 / Nº 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 / Nº 45, Enero-Junio 2015, pp. 43-63.

Polanco B., Yanett. La epistemología de la complejidad como recurso para la Educación. Año 2006 / Vol. 1 / Nº 27 / Enero-Junio, pp. 179-188.

Puerta, Jesús. Consecuencias de la Historia de las Ciencias. Vol. 19 / Nº 34 / Julio-Diciembre 2009, pp. 144-155.

Puerta, Jesús. El Mesianismo tras el Materialismo Histórico. Vol. 23 / Nº41 / Enero-Junio 2013, p.p. 76-98.

Ramos, Eithell. Estado docente: la sociedad educativa, humanística productiva y constructora del conocimiento. Año 1 / Nº 17 / 2001, pp. 37-55.

Riera de Montero, Eddy. Perspectivas curriculares en América Latina. Año 4 / Vol. 1 / Nº 23 / Enero-Junio 2004, pp. 193-204.

Rodríguez, Alejandro. Prevención integral de las drogodependencias: una mirada de lo informativo a lo emocional. Vol. 24/Nº43/Enero-Junio 2014, p.p. 74-101.

Rodríguez, Carmen del Valle. El aprendizaje dialógico en la interacción socio-educativa: espacio vital en la producción de conocimientos. Año 2016 / Vol. 26 / Nº 47 / Enero-Junio 2016, pp. 226-242.

Rodríguez, Evelin. La violencia escolar en la educación media general. Una visión fenomenológica en el contexto educativo venezolano. Año 2016 / Vol. 26 / Nº 47 / Enero-Junio 2016, pp. 210-225.

Rodríguez Jiménez, Miguel. Educación en gerencia, una forma de enfrentar las actitudes antigerenciales. Año 1 / Nº 17 / 2001, pp. 113-124.

Rodríguez Jiménez, Miguel. La otra perspectiva de reforma universitaria en Venezuela. Año 3 / Vol. 2 / Nº 22 / Julio-Diciembre 2003, pp. 119-124.

Rodríguez, S. Postmodernidad, valores y educación. Vol. 22 / Nº 39 / Enero- Junio 2012, pp. 170-182.

Rojas Rebeca Aida. Cognición y aprendizaje. Vol. 1 / Nº 32 / Julio-Diciembre2008, pp. 143-159.

Romero, Trina. Enfoque Literario de la Enfermedad a través del tiempo en varios autores. Año 15 / Vol. 25 / Nº 46, Julio-diciembre 2015, pp. 118-128.

Saavedra, Esther. Genealogía del saber –formación. Vol. 23 /Nº42 / Julio-Diciembre 2013, p.p. 110-126.

Salazar, Sandra. Del lenguaje en la investigación. Vol. 23 /Nº42 / Julio-Diciembre 2013, p.p. 97-109.

Sanabria, Hilda. Momentos históricos significativos del proceso de elección en Educación Superior. Año 5 / Vol. 2 / Nº 26 / Julio-Diciembre 2005, pp. 191-211.

Sánchez, J. Salmasi, N. Dispositivos tecnológicos y subjetividad en el contexto pedagógico. Vol. 21 / Nº 37 / Enero-Junio 2011, pp. 55-71.

Segura, Élida Maritza. Competencias personales del docente. Año 5 / Vol. 2 / Nº 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 / Nº 46, Julio-diciembre 2015, pp. 83-93.

Sierra, Luis. El arte: una actividad instauradora, ¿vitrina de la historia? Vol. 24/Nº44/Julio-Diciembre 2014, p.p. 125-144.

Smith Ibarra, Rolando. Crisis de Simultaneidad en Relación Educación trabajo. Año 15 / Vol. 25 / Nº 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 / Nº 22 / Julio-Diciembre 2003, pp. 103-118.

Suárez, Nery. La web 2.0 un salto cualitativo del aprendizaje tradicional al aprendizaje digital. Vol. 23 /Nº42 / Julio-Diciembre 2013, p.p. 83-96.

Suárez De Bianchi, María C. El rey de las ratas: una experiencia metaficcional de Ednodio Quintero. Vol. 24/Nº43/Enero-Junio 2014, p.p. 116-138.

Talavera Marlene, Trestini María L. y Arelis Marcano. Educación ambiental afectiva. Una propuesta de educación ambiental para la formación de la conciencia ecológica. Año 2007 / Vol. 1 / Nº 30 / Julio-Diciembre, pp. 72-86.

Taberneiro, Rosa. Empoderamiento de la Evaluación en el Aprendizaje Autónomo. Año 15 / Vol. 25 / Nº 46, Julio-diciembre 2015, pp. 71-82.

Téllez, Pedro. Genealogía de la Bioética. Año 1 / Nº 17 / 2001, pp. 187-200.

Tonos, R. Flores M. Perdomo, B. Analfabetismo tecnológico y tecnofobia en los docentes venezolanos. Una mirada crítica. Vol. 21 / Nº 37 / Enero- Junio 2011, pp. 26-42.

Torrealba, Rafael. La producción del conocimiento y el pensamiento complejo. Vol. 19 / Nº 33 / Enero-Junio 2009, pp. 169-182.

Torres Mago, M. Borjas, C. Responsabilidad Social y universidad: una visión general. Vol. 21 / Nº 37 / Enero-Junio 2011, pp. 91-106.

Torres, Y. Aproximación teórica desde una perspectiva constructivista sistémica en la educación venezolana. Vol. 21 / Nº 38 / Julio-Diciembre 2011, pp. 211-233.

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 / Nº 46, Julio-diciembre 2015, pp. 104-117.

Vásquez, Nora; Couto María D. y Joyce Esser. Antropología médica: una necesidad hacia una mayor humanización en la odontología. Año 2007/ Vol. 1 / Nº 30 / Julio-Diciembre, pp. 87-102.

Vivas, Arelis. Desvelando el régimen de producción de verdad en el discurso del mercadeo. Vol. 1 / Nº 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 / Nº 25 / Enero-Junio 2005, pp. 145-159.

Yépez, M. Aproximación a la comprensión del aprendizaje. Vol. 21 / Nº 37/ Enero-Junio 2011, pp. 43-54.

Zavala, Marbella y. Ramos C., María G. Prevención VIH-Sida y Valores Vitales. Año 4 / Vol. 1 / Nº 23 / Enero-Junio 2004, pp. 205-222.

V.- ENSAYO

Albers, Isabel y Noguera, Mª Eugenia. Factores psicosociales que generan la violencia. Año 3 / Nº 21 / 2003, pp. 211-215.

Alezones P., Jeannette. El trabajo en equipo: una propuesta para la cooperación en educación. Año 4 / Vol. 1 / Nº 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/Nº43/Enero-Junio 2014, p.p. 266-277.

Amaya, R. y Amaya, Z. La formación docente; Reto para la incorporación de las TIC en la enseñanza. Vol. 20 / Nº 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/Nº43/Enero-Junio 2014, p.p. 255-265.

Amoretti, Marelis Loreto. El personaje inacabado (Un acercamiento a la concepción del héroe en Miajil Bajtin). Vol. 1 / Nº 32 / Julio-Diciembre 2008, pp. 221-231.

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.

Archila, C. Tendencias de las TIC y su influencia en la enseñanza en la educación primaria. Vol. 22 / Nº 39 / Enero-Junio 2012, pp. 255-274.

Arenas, Ana Karina. Adaptaciones curriculares: igualdad de oportunidades para los niños y niñas con necesidades educativas especiales. Vol. 24/Nº43/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 º 28/ Julio-Diciembre 2006, pp. 185-204.

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.

Chirinos, Orlando José. Roberto Arlt: Uno de los olvidados. Vol. 1 / Nº 32 /Julio-Diciembre 2008, pp. 232-246.

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, 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.

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.

De Oliveira, Kerli. Desarrollo del razonamiento lógico y abstracto en la formación del ingeniero. Año 2016 / Vol. 26 / Nº 47 / Enero-Junio 2016, pp. 401-416.

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/ Nº 24 / Julio-Diciembre 2004, pp. 205-225.

Falcón, Isabel. El Arte fotográfico como recurso para un modo diverso de conocer. Vol. 23/Nº41/Enero-Junio 2013, p.p. 171-188.

Farías A., Christian R. El diálogo de los discursos y el dilema en la identidad de América. Año 4 / Vol. 2 / Nº 24 / Julio-Diciembre 2004, pp. 179-189.

Fernández Colón, Gustavo. La dramatización del pensamiento de Briceño Guerrero. Año 4 / Vol. 2 / Nº 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 /Nº42 / 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 / Nº 45, Enero-Junio 2015, pp. 130-140.

Franco, Wilfredo. Tutorial web. Herramienta de apoyo al desempeño docente en la enseñanza del software libre. Vol. 23 /Nº42 / Julio-Diciembre 2013, p.p. 147-156.

Giménez, Emir y Villarreal, Jesús. Pensando desde los obstáculos del método. Vol. 22 / Nº 40 / Julio- Diciembre 2012, pp. 236-251.

González, A. Los textos ficcionales como mundos posibles. Año 2 / Nº 20/ 2002, pp. 229-230.

González de Rojas, Tibaire y González Lobeto, José Enrique. Una aproximación psicodinámica al genio creador de Leonardo Da Vinci. Año 4 / Vol. 1 / Nº 23/Enero-Junio 2004, pp. 161-179.

González, Glency. Rasgos de personalidad y formación docente. Año 2016 / Vol. 26 / Nº 47 / Enero-Junio 2016, pp. 355-367

González, M. Sosa, G. Bases para una propuesta de formación a nivel doctoral en salud desde una perspectiva compleja. Vol. 21 / Nº 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/Nº44/Julio- Diciembre 2014, p.p. 279-293.

Guanipa, M. Investigación educativa y el desarrollo humano en el contexto de la globalización. Vol. 21 / Nº 37 / Enero-Junio 2011, pp. 134-150.

Gudiño, D. Conductismo y congnocitivismo: dos entramados psicológicos de aprendizaje del siglo XXI. Vol. 21 / Nº 38 / Julio-Diciembre 2011, pp.303-315.

Hidalgo, Heddy. Reflexiones sobre el pensamiento de Morín: conocimiento, complejidad e imperativos de el método. Vol. 24/Nº44/Julio- Diciembre 2014, p.p. 247-265.

Hidalgo, Luisa Rojas. Multiculturalidad, valores sociales y orientación: aportes para la reflexión. Vol. 1 / Nº 32 / Julio-Diciembre 2008, pp. 247-258.

Jiménez, María Manuela. Vinculación familia-escuela en la formación de valores en la Venezuela de hoy. Año 2016 / Vol. 26 / Nº 47 / Enero-Junio 2016, pp.368-382-

Jiménez O., Rocío. De la modernidad a la postmodernidad: el tránsito necesario. Año 3 / Vol. 2 / Nº 22 / Julio-Diciembre 2003, pp. 213-224.

Jiménez, Rocío**.** La palabra, la metáfora y la resemantización del discurso científico. Vol. 22 / Nº 40 / Julio- Diciembre 2012, pp. 212-223.

La Rosa, Cleidy. Perspectiva de la Motivación en Estudiantes Universitarios. Año 15 / Vol. 25 / Nº 46, Julio-diciembre 2015, pp. 197-213.

León, F. El personalismo como filosofía de la educación. Vol. 21 / Nº 38 /Julio-Diciembre 2011, pp. 275-290.

Luna, Enrique Pérez y Alfonso Norys. Investigación, subjetividad y transdisciplina. Vol. 19 / Nº 33 / Enero-Junio 2009, pp. 212-227.

Luna, Karina. Democracia, comunicación e intercambio desigual. Vol.21/ Nº 38/ Julio-Diciembre 2011. pp. 247-258.

Marcano, José. Cooperativismo, Educación y Ciudadanía. Año 6 / Vol. 2 /Nº 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 / Nº 45, Enero-Junio 2015, pp. 141-152.

Meléndez, Raúl. Estructura Institucional y Jurídica Colonial Española en América: Montaje. Vol. 23/Nº41/Enero-Junio 2013, p.p. 189-202.

Mogollón de González, Amada. Formación del Investigador Universitario. Año 2007 / Vol. 1 / Nº 29 / Enero-Junio 2007, pp. 217-230.

Mogollón, Amada. Triada de supervisión educativa: antopoeisis, calidad y competencia. Vol. 21 / Nº 38 / Julio-Diciembre 2011, pp. 295-302.

Mogollón, Amada. Trabajo Especial de Grado vinculado al Conocimiento. Vol. 23/Nº41/Enero-Junio 2013, p.p. 147-162.

Mogollón, Amada. Componentes Estructurales de la Tesis Doctoral. Año 15 / Vol. 25 / Nº 46, Julio-diciembre 2015, pp. 295-302.

Narea, María. La representación bolivariana en El General en su laberinto de Gabriel García Márquez. Año 2 / Nº 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 /Nº42 / Julio-Diciembre 2013, p.p. 157-169.

Osabarrios, María Optimista Visión de Calidad: Una Propuesta de Cambio Centrada en la Educación para el Trabajo. Año 15 / Vol. 25 / Nº 46, Julio-diciembre 2015, pp. 179-196.

Patacón, Miguel. Alternancia y Autonomía en el contexto Universitario. Vol.19 / Nº 33 / Enero-Junio 2009, pp. 248-257.

Patacón, M. Pensamiento político y educación en América Latina visto desde la filosofía antropológica. Vol. 20 / Nº 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 / Nº 46, Julio-diciembre 2015, pp. 168-178.

Polanco B., Yanett. La Universidad venezolana y la formación de investigadores. Año 3 / Vol. 2 / Nº 22 / Julio-Diciembre 2003, pp. 195-198.

Ramos, Sergio. Valores Primordiales que se Transmiten mediante la Educación Musical Moderna. Año 15 / Vol. 25 / Nº 45, Enero-Junio 2015, pp. 153-163.

Reyes, Omar. Epistemología de la Metamedicina del Deporte. Reflexiones y Perspectivas. Año 6 / Vol. 2 / Nº 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 / Nº 40 / Julio-Diciembre 2012, pp. 200-211.

Riera, Ruth y Torres, Carmen. La Yihad: ¿amenaza a la paz mundial?. Año 2016 / Vol. 26 / Nº 47 / Enero-Junio 2016, pp. 383-400.

Rivas, Magda. Afectividad y emociones en el docente de Educación Física. Vol. 24/Nº44/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 / Nº 20 / 2002, pp. 143-154.

Rojas Hidalgo, Luisa. Reflexiones para una Nueva visión de la Orientación. Año 2007 / Vol. 1 / Nº 29 / Enero-Junio 2007, pp. 243-252.

Rubiano Albornoz, Elisabel. Del giro lingüístico al giro pedagógico. Año 5 / Vol. 1 / Nº 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 / Nº 45, Enero-Junio 2015, pp. 120-129.

Ruiz, J. La participación como introito a la integración de la escuela entorno social. Vol. 21 / Nº 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 / Nº 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 Universiada de Carabobo. Vol. 24/Nº43/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/Nº43/Enero-Junio 2014, p.p. 196-208.

Toro, Abraham y Marcano, Luzmila. Consideraciones Teórico-Epistemológicas en la obra de Vigotski. Año 5 / Vol. 1 / Nº 25 / Enero-Junio 2005, pp. 47-61.

Toro, Abraham y Marcano, Luzmila. Calidad y Educación Superior. Año 2006/ Vol. 1 / Nº 27 / Enero-Junio, pp. 217-236.

Toro Garrido, Josefina. Educación: Presente y Futuro. Año 2006 / Vol. 1 /Nº 27 / Enero-Junio, pp. 189-199.

Vallejo, Grisel**.** La revalorización de la alteridad, una alternativa para fortalecer el capital social del estudiante universitario. Vol. 22 / Nº 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 / Nº 18 / 2001, pp. 191-193.

Betancourt J. José Ramón. Selección de poemas. Año 3 / Nº 21 / 2003, pp. 211-215.

Chourio, Natalia. Luna Menguada. Año 4 / Vol. 2 / Nº 24 / Julio-Diciembre 2004, pp. 227-233.

Farías A., Christian R. Selección de poemas del libro "Contrapáginas" (inédito). Año 2 / Nº 19 / 2002, pp. 225-228.

Fernández Colón, Gustavo. Presentación: Selección de Poemas. Autora: Sobeida Chacón. Año 3 / Vol. 2 / Nº 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, Alfarería y Carpintería" de Agustín Blanco Muñoz; "Reencarnar el espíritu de Bolívar" de J. R. Núñez Tenorio. Año 1 / Nº 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 / Nº 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 / Nº 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 / Nº 20 / 2002, pp. 229-230.

Farías, Christian. La corriente nocturna de Gustavo Fernández: Desencanto y Negación de la Modernidad. Año 6 / Vol. 2 / Nº 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 / Nº 24 /Julio-Diciembre 2004, pp. 235-237.

Paiva Cabrera, Andrews José. Edgar Morín y el pensamiento de la complejidad. Año 4 / Vol. 1 / Nº 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 / Nº 20 / 2002, pp. 215-228.

Cerisola P., Milagros. Modelo Integración Global de Realización de Eventos M.I.G.R.E. 2002. Año 2 / Nº 20 / 2002, pp. 35-63.

González, Julio. Informe de eventos: Congreso Mundial de Orientación. Año 1 / Nº 17 / 2001, pp. 267-277.

* Esta Sección desaparece a partir de la Revista Nº 21.

** Esta Sección desaparece a partir de la Revista Nº 25.