

REVISTA CIENCIAS DE LA EDUCACION

Segunda Etapa Año 2016 -Vol. 26- Nº 48

Julio - Diciembre 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. 26 / No. 48. Valencia, Julio - Diciembre 2016.

Publicación Semestral

UNIVERSIDAD DE CARABOBO

© FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN.

Depósito Legal: PP199002CA66

ISSN: 1316-5917

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:



Los contenidos de los trabajos publicados en la revista son de entera responsabilidad de los autores.

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



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

Brígida Ginoid Sánchez de Franco
Decana-Presidenta

Martha Cecilia Santos Martínez
Directora-Editor Jefe

María Adilia Ferreira
Asistente al Editor-Jefe

Liliana Mayorga
Asistente al Editor-Jefe

Hilda Pérez
Asesora Jurídica – UC

COMITÉ EDITORIAL

Dra. Alba Caroccio
Universidad Central de Venezuela

Dra. Coral Delgado
Dr. Gabriel Parra

Universidad Simón Rodríguez

Dra. Brígida Ginoid Sánchez de Franco

Dra. Amada Mogollón

Dr. Wilfredo Illas

Dra. Rosa Amaya

Universidad de Carabobo

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

María Coromoto Pérez, Omaira Chacón, José Tadeo Morales, Isabel Falcón, Glency González, Brígida Sánchez, María Coromoto Pérez, Kelly Bravo, Martha Santos, Stanly Steele, José Tesorero, Gabriel Parra, Areimy Pastrano, Rosa Amaya, María Arcila, María Ferreira, Alehem Fernández, Ginoid Franco, Thairy Briceño, Nolberto Goncalves, Rosa Morales, Samar Rodríguez, Jorge Castillo, Liliana Mayorga.

TABLA DE CONTENIDO

	Págs.
Presentación.	9-11
PONENCIA	
<i>Educación para la movilidad no motorizada: sistema universitario de préstamo de bicicletas en la movilidad interior “el proceso educativo BiciCUT”</i>	
Education for non-motorized mobility: university system for loaning bicycles in the interior mobility "the educational process BiciCUT"	
Aspilla Yefer / García Fernando / Silva Mario.	13- 39
INVESTIGACIÓN	
<i>Resultado de una intervención pedagógica para el fomento del pensamiento crítico en un curso de inglés como lengua extranjera</i>	
Result of a pedagogic intervention to foster critical thinking in an english as a foreign language course	
Fernández Nelly / Guédez Leonardo.	41-53
<i>Programa de enseñanza del fútbol de campo en espacios reducidos</i>	
Field football teaching program in confined spaces	
Martínez Henry.	54-70
<i>La inmediatez y la distancia comunicativa en los ensayos académicos expositivos escritos en inglés como lengua extranjera</i>	
Immediacy and communicative distance in expository academic essays written in english as a foreign language	
Farias Ibis.	71-92
<i>Gestión bibliotecaria en repositorios digitales caso: “Biblioteca Central de la Facultad de Ingeniería de la UC”</i>	
Library management in digital repositories case: "Central Library of the Faculty of Engineering of the UC"	
Seijas Omar.	93-109
<i>Rol estratégico de los docentes universitarios en el servicio comunitario</i>	
Strategic role of university teachers in community service	
Blanco Carlos / De Nobrega Edita.	110-126
<i>Software educativo como estrategia alternativa para el aprendizaje en las nociones básicas del manejo del sistema operativo Linux</i>	
Educational software as learning strategy alternative in the basics of Linux system management	
Moníz Carlos.	127-144

	Págs.
<i>Video didáctico como estrategia para la enseñanza del tema ley de la demanda</i> Video didactic as a strategy for teaching of the theme law of the demand Àlvarez Félix / Steele Sherly.	145-161
<i>Evaluación de desempeño del talento humano docente de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales (FACES) Universidad de Carabobo</i> Performance evaluation of human talent teaching Faculty of Economic and Social (FACES) University of Carabobo Sandoval Liseth.	162-177
<i>Proyecto sustentable para el reciclaje de plástico y papel en el IUT Valencia</i> Sustainable plastic recycling project and paper IUT in Valencia Osío Zulay.	178-187
<i>Factores motivacionales asociados a la escogencia de la mención matemática. Caso: estudiantes del segundo semestre de la FaCE-UC</i> Motivational factors associated with the choice of the mathematical message. Students of the 2nd semester of FaCE-UC Rodríguez Belkys / Alastre Violerva / Borjas Heidy.	188-200

ARTÍCULO

<i>Variaciones sandhi para la comprensión y la fluidez verbal inglés como lengua extranjera (ILE)</i> Sandhi variations for oral comprehension and verbal fluency in english as a foreign language (EFL) Henríquez Gizeph.	202-217
<i>Epistemología y praxis educativa de las matemáticas</i> Epistemology and educational praxis math Álvarez Celsa / Fernández Einys.	218-231
<i>Obstáculos epistemológicos en el conocimiento probabilístico</i> Epistemological obstacles in the probabilistic knowledge Osorio Clemente.	232-249
<i>Diagnóstico del proceso de comunicación de los estudiantes del sistema de aprendizaje interactivo a distancia y la coordinación del PSM</i> Diagnosis of the communication process between the students of the web-based distance learning system and PSM coordination Furioni Giovanna.	250-276

	Págs.
<i>Acercamiento a la lectura desde la biblioteca escolar</i> Approch to reading from school library	
Sánchez María.	277-292
<i>El entrenamiento auditivo para el aprendizaje significativo de la lectura y escritura musical</i> Ear training for the meaningful learning of the reading and writing music	
Salazar Eduardo.	293-308
<i>Investigación social y los debates epistemológicos contemporáneos</i> Social research and contemporary epistemological debates	
Britapaz Lismey / Del Valle Jorge.	309-325
<i>Praxis estética de la evaluación en una pedagogía de la intersubjetividad</i> Aesthetic praxis of evaluation in a pedagogy of intersubjective	
Sánchez José / Zabala Josefa.	326-346
<i>Prácticas y praxis de investigación en las universidades</i> University investigative practices and praxis	
Villegas Zoraida.	347-359
<i>El arte en contextos no formales de la educación: escuelas de artes plásticas del Estado Carabobo</i> Art in context no formal education: schools of arts Carabobo	
Rodríguez María.	360-383
<i>Tecnologías de información y la comunicación: una mirada en la educación media general venezolana</i> Information and communication technologies: a view in venezuelan media general education	
Franco Wilfredo Rafael / Oliveros Solangel.	384-396

ENSAYO

<i>El educando y la condición humana actual: una visión en la formación del futuro docente</i> Educating and current human condition: a vision in the formation of the teaching future	
Rodríguez Iliana / Bayona Fabiola.	398-410
<i>Poética del diseño curricular</i> Poetics of curriculum design	
Sánchez José.	411-427

	Págs.
<i>Hábitos de efectividad social en los estudiantes y comunidad de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo</i>	
Habits of social effectiveness in students and community of the Faculty of Education Sciences of the University of Carabobo	
Piña Madelen.	428-440
Índice acumulado	441
Normas establecidas para la publicación en la Revista Ciencias de la Educación	471

PRESENTACIÓN

La Revista Ciencias de la Educación presenta en esta oportunidad a la comunidad académica, diversos materiales de producción científica, los cuales continúan en sintonía con la calidad académica que desde hace varios años se viene ofreciendo a través del aporte generoso de los profesores, investigadores, para hacer posible el diálogo de saberes compartidos. De tal manera damos continuidad al honroso título de ser patrimonio de nuestras Universidades venezolanas, con especial atención a nuestra Facultad de Ciencias de la Educación donde nació este faro cuya luz nos acompaña.

Este número ofrece en su apertura la ponencia de los autores Yefer Aspilla, Fernando García y Mario Silva, cuyo título es Educación para la movilidad no motorizada: sistema universitario de préstamo de bicicletas en la movilidad interior “el proceso educativo BiciCUT” una investigación realizada en México.

En la sección de trabajos presentados bajo la modalidad de investigación encontramos diez, distribuidos en diversos temas. El primero: Resultado de una intervención pedagógica para el fomento del pensamiento crítico en un curso de inglés como lengua extranjera, de los autores Nelly Fernández y Leonardo Alfredo. En segundo lugar: Programa de enseñanza del fútbol de campo en espacios reducidos del autor Henry Martínez. En el área de inglés: La inmediatez y la distancia comunicativa en los ensayos académicos expositivos escritos en inglés como lengua extranjera, presentado por Ibis Farías. Gestión bibliotecaria en repositorios digitales caso: “Biblioteca Central de la Facultad de Ingeniería de la UC” el autor es Omar Seijas. De los investigadores Carlos Blanco y Edita De Nóbrega la producción titulada: Rol estratégico de los docentes universitarios en el servicio comunitario. Carlos Moníz presenta su investigación: Software educativo como estrategia alternativa para el aprendizaje en las nociones básicas del manejo del sistema operativo Linux; mientras Félix Álvarez y Sherly Steele entregan la investigación denominada: Video didáctico como estrategia para la enseñanza del tema ley de la demanda. Liseth Sandoval añade a este grupo de investigadores su trabajo: Evaluación de desempeño del talento humano docente de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales (FaCES) Universidad de Carabobo; seguidamente nos acompaña Zulay Osío con el trabajo: Proyecto sustentable para el reciclaje de plástico y papel en el IUT Valencia y finalmente cierra

esta sección la producción titulada Factores motivacionales asociados a la escogencia de la mención matemática. Caso: estudiantes del segundo semestre de la FaCE-UC realizada por las profesoras Belkys Rodríguez, Violerva Alastre y Heidi Borjas.

En la sección Artículos nos acompañan en esta edición, once trabajos con temáticas amplias del conocimiento. Inicia el artículo Variaciones sandhi para la comprensión y la fluidez verbal Inglés como Lengua Extranjera (ILE) de la autora Gizeph Henríquez. Los siguientes con temáticas asumen el tema epistemológico: Epistemología y praxis educativa de las matemáticas de las autoras Celsa Álvarez y Einys Fernández, en el mismo orden temático: Obstáculos epistemológicos en el conocimiento probabilístico, del autor Clemente Osorio. Giovanna Furioni presenta su artículo: Diagnóstico del proceso de comunicación de los estudiantes del sistema de aprendizaje interactivo a distancia y la coordinación del PSM. María Sánchez: Acercamiento a la lectura desde la biblioteca escolar. En el tema de la educación musical, se tiene al profesor Eduardo Salazar quien presenta su artículo titulado: El entrenamiento auditivo para el aprendizaje significativo de la lectura y escritura musical. Continúan Lismey Britapaz y Jorge Del Valle con: Investigación social y los debates epistemológicos contemporáneos; continúan: Praxis estética de la evaluación en una pedagogía de la intersubjetividad de los autores, José Sánchez y Josefa Zabala. En este orden está el artículo: Prácticas y praxis de investigación en las universidades de la autora Zoraida Villegas y para cerrar esta sección el trabajo de María Rodríguez: El arte en contextos no formales de la educación: escuelas de artes plásticas del estado Carabobo.

Otro elemento fundamental que conforma este medio académico de socialización del conocimiento es la sección de Ensayos conformada por las producciones tituladas: El educando y la condición humana actual: una visión en la formación del futuro docente firmada por las profesoras Iliana Rodríguez y Fabiola Bayona; Poética del diseño curricular suscrita por el profesor José Sánchez y para concluir se tiene el ensayo titulado: Hábitos de efectividad social en los estudiantes y comunidad de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo cuya autoría es de la profesora Madelen Piña.

Con este mosaico de trabajos, la Revista Ciencias de la Educación, culmina una edición más y continúa en las dinámicas de apertura, nivel y reflexión que le dan vida y pervivencia en tiempo. Ratificamos además el compromiso compartido para impulsar la comunicación científica, a través de las publicaciones presentadas por los profesores universitarios, consecuentes de la necesaria interpelación permanente, el diálogo de saberes, el intercambio entre todos los actores de la vida educativa para ofrecer los aportes necesarios en pro de la construcción de una educación de calidad.

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



PONENCIA

**EDUCACIÓN PARA LA MOVILIDAD NO MOTORIZADA: SISTEMA
UNIVERSITARIO DE PRÉSTAMO DE BICICLETAS EN LA MOVILIDAD
INTERIOR “EL PROCESO EDUCATIVO BICICUT”**

EDUCATION FOR NON-MOTORIZED MOBILITY: UNIVERSITY SYSTEM
FOR LOANING BICYCLES IN THE INTERIOR MOBILITY
"THE EDUCATIONAL PROCESS BICICUT"

Ponencia presentada en XII Congreso Internacional de Ciudades y Transporte.
Ciudad de México. Octubre de 2016

***Yefer Aspilla Lara**

yeasla@hotmail.com

Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
Colombia

****Fernando García De Quevedo**

fdoquevedo@itesm.mx

Universidad de Guadalajara.
México

*****Mario Ramón Silva R.**

marasiro@gmail.com

Universidad de Guadalajara.
México

PONENCIA

*Ingeniero Civil. MSc. en Ingeniería Civil con énfasis en Transporte, Estudiante Doctorado en Movilidad Urbana, Transporte y Territorio, U. de Guadalajara y Docente de tiempo completo. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia.

**Ingeniero civil. MSc. en Ingeniería, Estudiante Doctorado en Movilidad Urbana, Transporte y Territorio, U. de Guadalajara y Docente del Tecnológico de Monterrey, México.

***Licenciado en Relaciones Internacionales, Maestro en Gobierno y Administración Pública Estatal y Municipal, Doctor en Educación con énfasis en mediación pedagógica y Profesor investigador Centro Universitario de Tonalá- Universidad de Guadalajara.

Recibido: 16 de octubre de 2016

Aprobado: 23 de noviembre de 2016

Resumen

Cada día las ciudades del mundo, despiertan del espejismo que generó el paradigma de la automovilidad y sus múltiples externalidades, para apostarle a una movilidad urbana sostenible, incluyente y amigable con el medio ambiente, incentivando y promoviendo medios de transporte no motorizados, como es la bicicleta, la cual se viene convirtiendo en una alternativa eficaz para realizar desplazamientos que permitan alcanzar diferentes motivos como: ir al trabajo, estudio, ocio, entre otros. Los grandes campus universitarios no son ajenos a estas tendencias mundiales y al interior de sus centros escolares, se han implementado sistemas de préstamo de bicicletas. El objetivo de este documento es describir las estrategias y actividades en el proceso educativo del proyecto BiciCUT a partir de las diferentes corrientes y visiones educativas que permitan la implementación del sistema universitario de préstamo de bicicletas en la movilidad interior del Centro Universitario de Tonalá-Universidad de Guadalajara y generar nuevos hábitos de vida saludable, movilidad eficiente y sostenible, de educación vial y convivencia en el entorno escolar, que pueden ser replicados en el espacio público social de la ciudad.

Palabras Clave: Educación, BiciCUT, movilidad interior, movilidad sostenible, bicicleta.

Abstract

Every day, the cities of the world awaken from the mirage generated by the paradigm of automobile and its multiple externalities to opt on more sustainable inclusive and environmentally friendly urban mobility. Thus encouraging and promoting non-motorized means of transport, such as bicycle, which has become an effective alternative to travel to achieve different reasons for example: going to work, study, leisure among others. Large university campuses are not indifferent to these global trends. Therefore, within their school centers bicycle loan systems have been implemented. The objective of this document is to describe the strategies and activities in the educational process of the BiciCUT project, based on different trends and educational visions. This permit the implementation of the university system of bicycle loan in the interior mobility of the University Campus of Tonalá- Guadalajara, as well as to generate new habits of healthy living, efficient and sustainable mobility, road education and coexistence in the school environment, which can be replicated in the public social space of the city.

Keywords: Education, BiciCUT, interior mobility, sustainable mobility, bicycle.

Introducción

La red universitaria de la Universidad de Guadalajara (UdG), está conformada por seis centros universitarios temáticos, nueve centros universitarios regionales, un sistema de educación virtual y un sistema de educación media superior, que cubren la mayor parte del territorio del

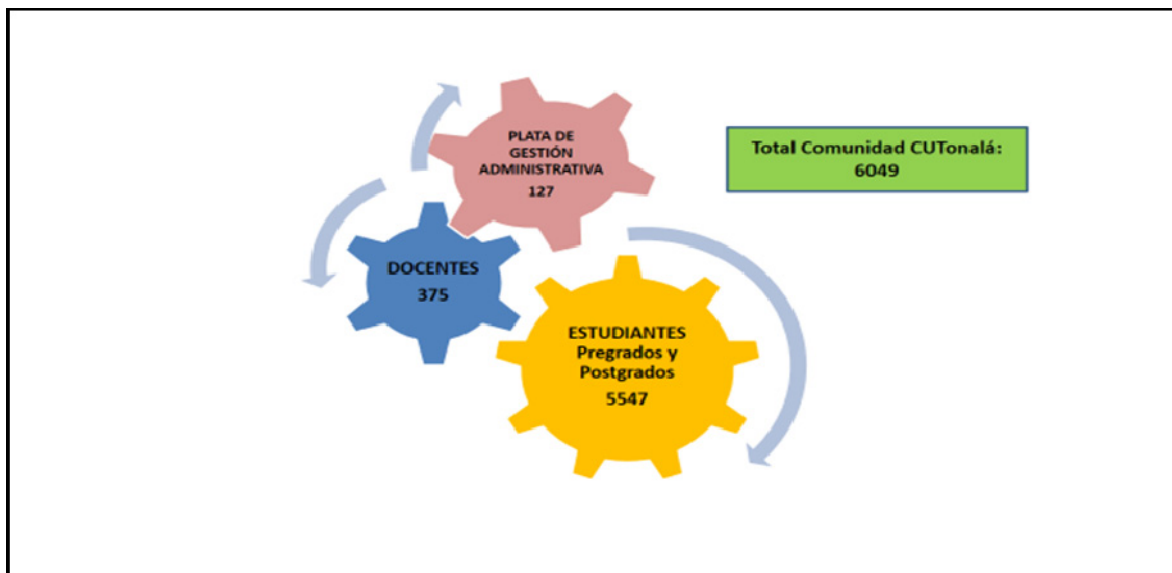


Figura 2. Comunidad Universitaria del CUTonalá.

Fuente: Elaboración propia con base en datos de la Oficina Administrativa y Control Escolar (Feb. 2016)

Como se puede evidenciar, la población de la comunidad de la red universitaria de la UdG la convierte en la más grande de la zona de occidente y la segunda a nivel nacional; solo antecedida por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), lo que implica una dinámica de movilidad de viajes hacia los diferentes centros universitarios de más de 290 mil personas, que de alguna manera generan un importante impacto en la movilidad cotidiana, especialmente en el AMG. Si se extrapolan los viajes con los resultados de la encuesta origen destino del estudio de demanda multimodal de desplazamiento en la AMG realizada en el 2007¹ donde el 37.4% se realizan a pie, 28.3% en transporte público, 27.2 % en auto, 2.2% en bicicleta, 0.5 % en motocicletas, el resto se hace en otros modos; la correlación con la población universitaria de la UdG se distribuiría de la siguiente manera: 108.901 personas se movilizan a pie, 82.404 en Transporte Público (Camiones, Tren ligero, Macrobus), 79.200 en auto particular, 6.406 en bici, 1.456 en moto y 12.811 en otros modos de transporte; lo anterior permite identificar como se mueve la población universitaria, ya que estos desplazamientos generan impactos positivos o negativos sobre el medio ambiente.

¹ Diez Problemas de la Población de Jalisco: Una Perspectiva Sociodemográfica. p.p. 234 <http://iieg.gob.mx/contenido/PoblacionVivienda/libros/LibroDiezproblemas/Capitulo10.pdf>

En el caso particular de la comunidad del CUTonalá, el programa PISACUT desarrolló en noviembre del 2015, una encuesta de movilidad universitaria para caracterizar la forma como se realizan los desplazamientos hacia el campus, donde se encontró que el 55% de la población (3.327 personas) acceden al campus en transporte público (camión), el 29.7 % (1.797 personas) en automóvil particular, 6.4% (387) como pasajero de automóvil, el 6.4% (387 personas) a pie y el 1.3% (79 personas) en bicicleta, el resto (72 personas) utiliza otros modos como Uber, motocicleta y taxi (Ver Figura 3).

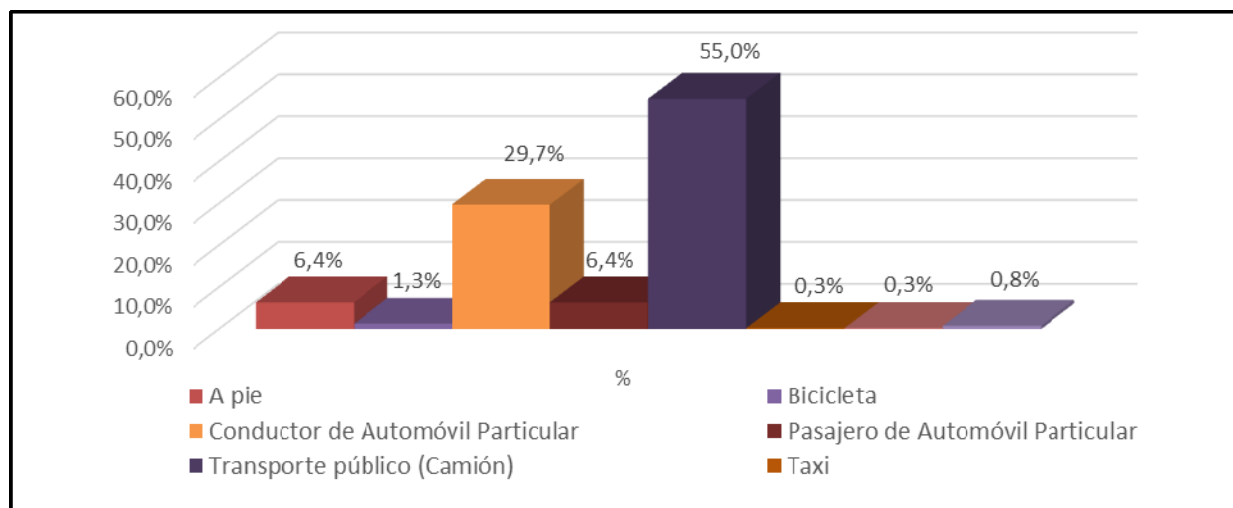


Figura 3. Distribución Modos de Transportes para llegar al CUTonalá
Fuente: Encuesta de Movilidad. Nov 2015

De esta manera las estrategias de movilidad y transporte sostenible del Programa Integral de Sustentabilidad Ambiental del Centro Universitario de Tonalá (PISACUT), a través del proyecto de movilidad ciclista (BiciCUT), están enfocadas a mitigar y disminuir el impacto ambiental negativo que pueden generar las actividades del campus en la atracción y generación de viajes, los cuales se insertan en unos movimientos más amplios, que son todos los desplazamientos que produce la comunidad UdG.

La movilidad sostenible busca un equilibrio armónico entre la ocupación del territorio por medio de la infraestructura del transporte, la disminución de gases de efecto invernadero de los modos de transporte motorizados y la mejora de la salud humana por medio de la inclusión de una movilidad no motorizada basada en el caminar, el ciclismo y el uso del transporte público como modo primario de largos desplazamientos.

El proyecto BiciCUT del Centro Universitario de Tonalá (CUT) busca que al interior del campus, la movilidad se realice de manera sostenible, segura, eficiente, accesible y saludable ya que una vez implementado el plan maestro de desarrollo infraestructural y puesto en funcionamiento todos los servicios académicos y administrativos, la vida diaria de los miembros de la comunidad implicara caminar largas distancias dentro del predio el cual tiene un área urbanizable de 60 hectáreas.

Por otro lado, el proceso educativo que se pretende promover a través del equipamiento que tiene BiciCUT, busca incorporar y propiciar la reflexión con el aprendizaje en educación vial, educación para la movilidad sostenible y educación para la convivencia, como una aportación a la concientización de diferentes agentes educadores en una movilidad sostenible y segura e incluyente (Manso y Castaño, 2008). Por último se describe a nivel comparativo las diferentes corrientes de visiones educativas sobre la cual el proyecto BiciCUT basará sus estrategias y actividades educativas permitiendo así que el sistema de préstamo y uso de bicicletas universitarias se consolide y sea un modelo a seguir en toda la red educativa de la UdG y otros campus universitarios a nivel nacional como internacional.

La movilidad un problema que implica responsabilidad en el entorno universitario

La movilidad urbana es también un problema de responsabilidad universitaria, que requiere que todos los centros universitarios de la UdG cuenten con estrategias de movilidad que le permita a los integrantes realizar desplazamientos de manera eficiente, segura y sostenible; dentro de este contexto el honorable consejo general universitario, emitió el acuerdo RG 223 del 21 de julio del año 2008 a través del cual se creaba el Sistema de Transporte Universitario, donde se destacaba que el servicio de transporte seria exclusivo para los miembros de la comunidad universitaria; un año después este acuerdo queda sin efectos y en sesión extraordinaria del 19 de junio de 2009, el consejo aprueba el dictamen IV/2009/083 refrendado en el acuerdo 008, la creación del Programa de Transporte Universitario², con un rediseño y visión integral que tiene por objetivo responder de una manera más óptima a las necesidades de movilidad de toda la comunidad universitaria.

² Acuerdo RGS 008 de 2009 Numeral III, IV, V, VI y VII. Creación del Programa de Transporte Universitario y lineamientos generales de operación, así como la integración, funcionamiento y atribuciones del comité técnico

La responsabilidad de poner en funcionamiento y operación dicho programa está bajo la Coordinación General de Servicios Universitarios y la unidad de transporte; sin embargo: “El proyecto está detenido por falta de voluntad y porque el tema se ha politizado” según declaró el entonces coordinador de la dependencia, el maestro José Alberto Castellanos³.

Sin embargo la UdG no ha sido indiferente frente a la problemática de movilidad de sus integrantes, resaltando el hecho que en noviembre de 2012, a raíz del paro camionero efectuado por los transportistas del Área Metropolitana de Guadalajara, el Programa de Transporte Universitario⁴ les brindó servicio de transporte gratuito a sus estudiantes, dándole solución a las necesidades de movilidad en aquella época. El interés y gestión de los directivos de la casa de estudios para resolver los problemas de movilidad del entorno universitario, se mantiene vigente; y muestra de ello es el convenio que se firmó el 3 de marzo de 2014 con la Secretaría de Desarrollo e Integración Social (SEDIS) del gobierno del estado de Jalisco y la Benemérita Universidad de Guadalajara, cuyo objetivo busca “El desarrollo social de Jalisco con la dotación de 900 bicicletas a los centros universitarios de Ciénega (CUCIENEGA), de los Valles (CUVALLES) y del Norte (CUNORTE).

Se entregaron 300 bicicletas para cada uno de los centros universitarios, que se darán en comodato o préstamo a los estudiantes, con base en un control que gestionará cada centro universitario” adicionalmente se le entregaron 37 autobuses a las municipalidades donde se encuentran estos centros universitarios; donde los ayuntamientos se comprometieron en garantizar los gastos de operación (salarios y prestaciones de conductores, combustibles y el mantenimiento de las unidades), para el traslado de los estudiantes en estos municipios. Por su parte cada centro universitario evaluará qué tanto mejora la movilidad de los jóvenes, en los modos sostenibles de transporte implementados (bicicletas y camiones)⁵. El CUTonalá no es ajeno a esta problemática que de alguna manera se está resolviendo en otros centros universitarios regionales. Debido a su ubicación geográfica en la periferia del AMG, el CUT sufre la escasez de rutas transporte público. Además, la falta de infraestructura ciclista y peatonal, hace que su acceso sea complejo en modos de transporte sostenibles y se realice con

³ Buscan crear propuestas en pro de la movilidad urbana en la zona metropolitana. <http://www.udg.mx/es/noticia/buscan-crear-propuestas-en-pro-de-la-movilidad-urbana-en-la-zona-metropolitana>

⁴ La UdG presta servicio de transporte gratuito a estudiantes <http://www.udg.mx/es/noticia/ante-el-paro-camionero-la-udeg-presto-servicio-de-transporte-gratuito-estudiantes>

⁵ Convenio entre SEDIS y UDEG para mejorar movilidad estudiantil <http://www.udg.mx/es/noticia/sedis-y-udeg-firman-convenio-para-mejorar-movilidad-estudiantil>

mucha dificultad; frente a la responsabilidad de buscar soluciones a la movilidad interior y exterior del campus, el programa PISACUT en una de sus estrategias contempló el componente de movilidad y transporte sostenible, como una respuesta a los retos que le depara a la comunidad universitaria en el futuro, donde se proyectan cerca de 14 mil estudiantes para el 2020, lo anterior llevó a la formulación del proyecto BiciCUT, para dar respuesta a la movilidad interior y largos recorridos que deberán hacer los miembros de la comunidad universitaria dentro del campus, se estima que el largo plazo diariamente se realizarían alrededor de 1.344 viajes en bici a lo largo de una red de bicicarriles que estará segregada de los andadores peatonales, tendrá una longitud total de 3,5 kilómetros (color rojo) y un ancho total de 2,50 metros, la primera fase de la red (color verde limón), cubrirá las diferentes áreas y equipamientos dotacionales del centro universitario (Ver tabla I y figura 4) .

Tabla I. Proyecciones de Viajes al interior del CUT 2016B – 2020B.

PERIODOS	Proyección Estudiantes*	# de Bicis	Número de Viajes/día
2016-B	8773	50	400
2017-A	9303	100	800
2017-B	9764	108	864
2018-A	10446	116	928
2018-B	11204	125	1000
2019-A	12105	135	1080
2019-B	12688	145	1160
2020-A	13153	156	1248
2020-B	13582	168	1344

Fuente: Elaboración propia, con datos de proyección * Plan Desarrollo CUT 2014-2030 y Tasa de viaje asumida por Bici de 8 viajes/día.

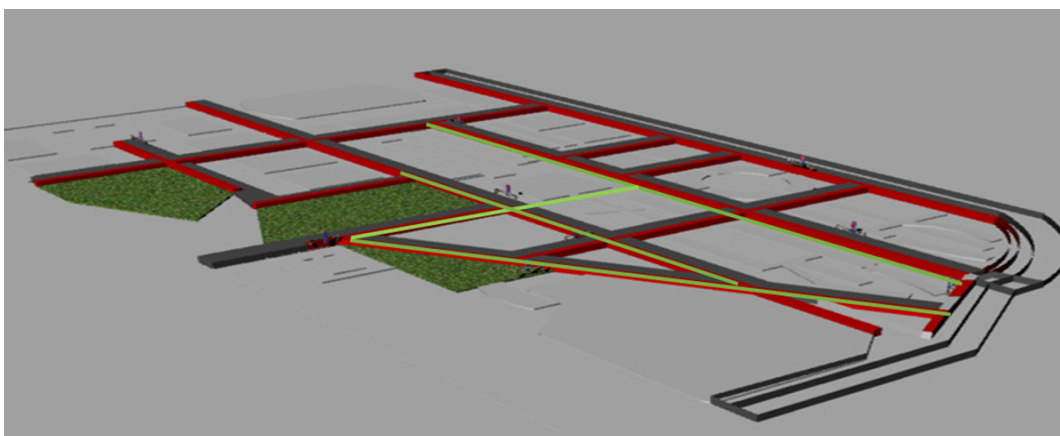


Figura 4. Red Bicicarriles 1ra. Fase del proyecto BiciCUT

Fuente: Elaboración propia

La encuesta de movilidad realizada en el 2015, reflejó que el 89.8 % de la comunidad universitaria le gustaría que en el CUTonalá existiera un sistema de bicicletas universitarias compartidas gratis, para movilizarse al interior del campus, el 7.32% le fue indiferente y solo el 2.86% no estaría de acuerdo (Ver Figura 5).

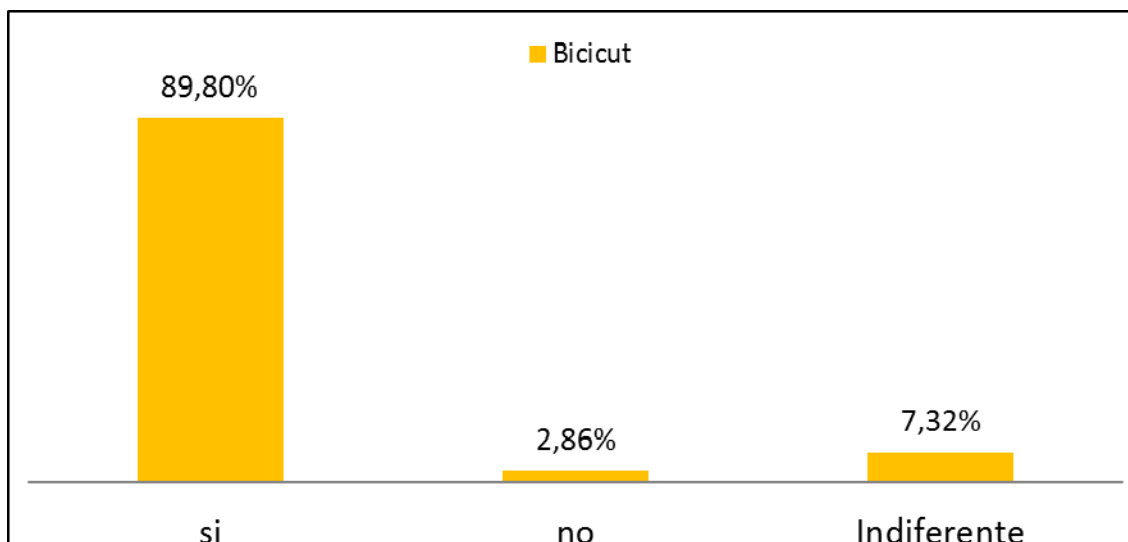


Figura 5. Aceptación del sistema de bicicletas universitarias en el CUTonalá

Fuente: Encuesta de Movilidad. Nov 2015

La movilidad interior como un problema abordado desde los paradigmas educativos

Los resultados de la encuesta sobre la necesidad de un programa de bicicletas, nos muestran que existen algunos problemas de movilidad interior que deben resolverse para su correcta implementación y operación desde el enfoque actual de los paradigmas educativos. Entre los paradigmas referenciados por Tedesco (1986), el enfoque *economicista* es sin duda el más adecuado aplicarlo en *BiciCUT*; donde el recurso humano o capital humano juega un papel preponderante en el desarrollo de las actividades que cada día las personas emprenden y en ese proceso surge la variable *tiempo* el cual cada vez se hace más escaso en la carrera contra reloj en que nos mantenemos sumergidos y de esta manera siempre buscamos utilizar menos tiempo en nuestros desplazamientos para alcanzar los motivos que nos llevan a movernos de un lugar a otro.

El proyecto *BiciCUT* emerge como una solución para mejorar las dinámicas de movilidad interior, ya que permitirá integrar y conectar el campus de una forma más eficiente y efectiva.

Aunque no resuelve un problema estructural de movilidad, si acorta distancias y ahorra tiempos de caminata de los miembros de la comunidad universitaria; y será una alternativa que va a permitir reducir los tiempos de desplazamiento haciéndolos más eficientes, brindando beneficios en materia de salud y ejercicios para todos sus miembros o capital humano del CUT y seguramente el cambio de nuestros *hábitos* de la dependencia de medios motorizados particular (carro y moto) para movilizarnos en el exterior y migrar hacia medios alternativos de movilidad sostenible, contribuyendo de esta manera a la mitigación del cambio climático y a tener un medio ambiente más saludable.

El concepto de *hábitus* desarrollado por Pierre Bourdieu, es una piedra angular en los objetivos educativos de *BiciCUT*, ya que enfatiza y teoriza en gran parte en el comportamiento actual de los seres humanos y en la deconstrucción de viejos *hábitus* para la implantación de unos nuevos. Así Bourdieu⁶, lo define como:

“El *hábitus* está constituido por esquemas de percepción, apreciación y de acción que permiten llevar a cabo actos de conocimiento práctico, basados en la identificación y el reconocimiento de los estímulos condicionales y convencionales a los que están dispuestos a reaccionar, así como engendrar, sin posición explícita de fines ni cálculo racional de los medios, unas estrategias adaptadas y renovadas sin cesar, pero dentro de los límites de las imposiciones estructurales de las que son producto y que los definen”

El *hábitus* como expresión de conductas y conocimientos, que se hacen habituales o se van adoptando, bien sea por que son impuestos por un grupo dominante o porque las personas se apropian quizás a través de un proceso reflexivo, que de manera inconsciente repiten constantemente y se vuelve habitual. *BiciCUT* será una alternativa para que los miembros que hacen parte del entorno universitario, se apropien de una serie de comportamientos, reglas y conocimientos de movilidad sostenible, eficiente, regulada y segura al interior del campus.

Dentro de este contexto el concepto de *hábitus* es importante para el desarrollo de la estrategia educativa y se relaciona con la cultura como elemento de transformación del entorno y esta se manifiesta a través de la práctica o “praxis” como la denominan Bourdieu y otros pensadores que consideran el *hábitus* como el conjunto de ideas, valores, creencias, miedos,

⁶ Habitus, política y educación Pietro Susana, 2002 pp 196,

suposiciones e imaginarios colectivos, anhelos, sueños y deseos individuales y colectivos que tiene una sociedad.

La utilidad del hábitus nos permitirá describir, procesar y entender como es la cultura vial o de movilidad de la comunidad universitaria del CUT, que se construye alrededor de la bicicleta y que estará relacionado con los procesos educativos, que requieren ser abordados desde una visión integral y holístico, ya que en ellos concurren estructuras complejas, donde no existe una sola versión de la realidad, debido a que ésta es dialógica, en el sentido que es de doble vía, dado que el observador influye sobre el objeto, pero al mismo tiempo el objeto influye sobre el observador (Morín, 1999); las reflexiones de Morín nos lleva a inferir que el hábito determina la práctica, pero la práctica modifica el hábito.

Morín (1999) ha escudriñado y dilucidado siete saberes necesarios para la educación del futuro, una educación más allá, de la aritmética, la ortografía y de los saberes prácticos del engranaje productivo de la sociedad de consumo, que se consume a sí misma y al medio ambiente que la rodea. Así pues, hay que retar lo establecido para evitar caer en la “ceguera del conocimiento, el error y la ilusión”, por ello BiciCUT reta a destruir los paradigmas propios de la realidad física que los individuos de la comunidad universitaria se crean en sus predisuestas limitaciones físicas que nublan la posibilidad de desarrollar nuevos aprendizajes en la practicas y en la teoría de la movilidad. El paradigma de estoy viejo, estoy obeso, soy mujer, me voy a caer, es muy peligroso, son parte de un imaginario que es finalmente un enemigo mental a destruir que nos ciega y limita a nuevas posibilidades. De aquí que la segunda reflexión de Morín, “los principios de un conocimiento pertinente” se vuela más acertada aun, es decir, una nueva habilidad es compleja, es multidimensional y no se puede abstraer de la realidad y del contexto, BiciCUT, busca romper un paradigma mental, pero no espera que los usuarios sean ciclistas profesionales o de alto rendimiento, el programa educativo se nutre y subyace en la realidad, el ciclismo es una actividad cinemática real, obedece a principios de la física y de la dinámica, no como un cuerpo aislado, sino como un cuerpo en movimiento relativo a los demás elementos del entorno social universitario, es decir, al espacio físico, pero más importante aún, al espacio social, donde el comportamiento y la interacción hacia los demás se armoniza y respeta por otro elemento más del sistema social y de movilidad, que es el ciclista, el cual se influye e influye con el entorno (Ver Figura 6).



Figura 6. Proyección red de BiciCUT en el entorno universitario.

Fuente: Oficina Coordinación de Servicios Generales CUT. Junio 2016.

Al interior de este entorno del medio físico y material, el usuario de *BiciCUT* es parte de un mundo material, donde la topografía y la infraestructura influyen y restringen su movilidad, pero no solo es, éste mundo alrededor del individuo el que limita e impone condiciones, sino la misma condición física y mental del ser humano, y las interrelaciones que se llevan entre sí, que parten de la fisiología, al cerebro, a la razón y a la acción. *BiciCUT* está consciente que hay limitaciones, que los reflejos de un individuo y su capacidad de procesar estímulos varía de uno al otro y por ello, la capacitación se basa en estas diferencias, no es un proceso rígido y de un solo camino, es un proceso educativo flexible y multidimensional, porque así somos los individuos de este planeta.

El programa educativo considera estas diferencias y la plasma en reglamentos que aseguren la movilidad segura e incluyente para todos, es decir para los más hábiles y experimentados y para aquellos que se acercan por primera vez a esta praxis de la movilidad sana y sostenible.

La identidad terrenal que nos habla Morín, nos hace conscientes en *BiciCUT*, de abrir los ojos, y el pensamiento a una sociedad y un mundo inescapable, a un mundo donde existen riesgos reales y objetivos como la inseguridad física de los individuos causados por la inevitable accidentalidad y por la penosa delincuencia y desequilibrio del orden social y del orden natural. Fuera de los límites geográficos de este territorio denominado centro universitario, reina

lamentablemente un caos de inseguridad y esto limita de una manera realista en estos momentos los alcances del programa de bicicleta compartida y de la movilidad al exterior. Pero el temor, no debe convertirse en un nuevo paradigma para la inacción, sino solo debe comprenderse y estar conscientes de su lamentable existencia y de las consecuencias ruinosas que la temeridad puede arrojar.

Al fin y al cabo, el mundo solo tiene una constante, el cambio y con él, la incertidumbre. Y esto nos permite una de las analogías más precisas, cuando se monta una bicicleta, en el camino pueden aparecer toda clase de variables, huecos, rejillas, animales, peatones, postes, etc.

El usuario de *BiciCUT* afronta una realidad cambiante e incierta que se afronta en toda la vida, la praxis de la movilidad en bicicleta se equipara a un aprendizaje para toda la vida, donde las distintas etapas y situaciones crean incertidumbre, pero esta se puede enfrentar con herramientas teóricas, prácticas y principalmente actitudinales. Así contar con un repuesto, una bomba de aire, grasa para la cadena, etc., se equiparan a la preparación previa a una entrevista laboral, a la consulta de nueva información, al desarrollo de habilidades de software cada día, al cuidado e higiene personal, es decir a estar preparados para lo que el mundo nos arroje.

El proceso educativo del proyecto BICICUT

BiciCUT busca modificar algunos y crear nuevos hábitos en materia de movilidad urbana sostenible, al interior de la comunidad universitaria a través de las acciones educadoras que se aplicaran en el proyecto, las cuales nos ayudaran a deconstruir los hábitos existentes o crear unos nuevos paulatinamente en el entorno universitario, de manera que a futuro se genere una conciencia en la forma de cómo nos movilizamos diariamente en el entorno urbano. Al analizar los resultados de la encuesta de movilidad de los miembros del CUT se pueden identificar hábitos negativos como la fuerte dependencia del carro particular, pero también algunos positivos debido a que la mayor población de la escuela llega en Transporte Público y tímidamente una población se anima y aventura a acceder en bicicleta y a pie.

En este proceso de cambio o deconstrucción de hábitos, BiciCUT se convierte en un aprendizaje significativo o experiencia educativa que ayudará a la comunidad universitaria a

afrontar los problemas de movilidad en el exterior, con nuevas habilidades y valores hacia el entorno urbano. Para que las estrategias de movilidad interior tengan un efecto hacia el exterior y funcionen, se deben emprender un proceso educativo que permita reforzar los hábitos positivos y modificar los negativos.

En este contexto las principales corrientes educativas, que nos pueden servir de eje estructurantes y de base en la implementación del proyecto de BiciCUT, se describen a continuación:

Educación vial (EV) o educación para la movilidad (EpM)

Este enfoque se basa en el conductismo instructivo, donde el proceso de educación debe ser para la vida, partiendo que esta debe ser un continuo, es decir, un aprendizaje permanente, sin importar la etapa cronológica de crecimiento de las personas, formación que se debe proporcionar con una visión multidisciplinaria y transdisciplinaria, de tal manera que los conceptos sobre educación vial o para la movilidad se han transferidos y vistos de manera holística, ya que dentro de esta educación intervienen diferentes actores o agentes educadores desde la familia, las instituciones públicas, privadas, medios de comunicación y la sociedad civil en su conjunto. (Manso y Castaño, 2008).

Ciudades educadoras (CE)

No existe un concepto único del término, lo cual se podría concebirse en un sentido abierto que tiene varios significados, pero no es fácil establecer los límites y alcances precisos del término (Amaro Ana, et al 2003:491)

La CE surgió como un ideal, como una realidad soñada por Edgar Faure y un grupo de colaboradores sobre 1970. Se busca que la ciudad eduque siempre y eduque para bien.

Para Amaro Ana, et al (2003) los conceptos de CE es la complejidad del fenómeno educativo. Esta es vista como el centro donde se dan todos los procesos educativos, escolares, no escolares e informales.

Para Manso y Castaño (2008:128). La CE “Busca trabajar conjuntamente con un sentido educativo y agente educador en el desarrollo múltiple interrelacionado de políticas que impulse el bienestar y calidad de vida de las personas, su compromiso con el espíritu de ciudadanía y los valores de una democracia participativa y solidaria”. El sistema está estructurado por pequeños componentes y cada componente tiene una función específica.

Educación para la convivencia (EpC)

En la sociedad en que vivimos partimos del principio de que todas las personas deben aprender a convivir con los demás, lo cual se ha convertido en uno de los objetivos fundamentales de la educación.

Es por ello que la violencia es una de las dificultades para la convivencia, lo cual exige un enfoque sistémico, donde deben participar un conjunto de actores (familia, escuela y sociedad), ya que “Convivir es Vivir” (Bisquerra, 2008:102). Se requieren que los programas educativos estén contextualizados, abiertos y flexibles a los cambios vertiginosos de los tiempos actuales, donde las tecnologías de la información y las comunicaciones, como la globalización, cada día nos llenan de contenidos y mercadotecnia, que nos generan modelos de comportamientos que van en contravía de la convivencia pacífica, la tolerancia y el respeto por la diferencia, como es el caso del Bullying en las aulas escolares.

La convivencia escolar es un reflejo de la convivencia ciudadana en la calle, en los parques y escenarios culturales del entorno urbano. Es por ello que la EpC debe tener unas implicaciones concretas, directas y contundentes sobre la convivencia en el entorno de los centros escolares y universitarios, así, se puede decir que lo que pasa en la escuela es un reflejo de lo que pasa en el exterior de la sociedad.

La movilidad interior en el campus, pasará por aprender a convivir con lo que se tiene en medio de las limitaciones espaciales y de infraestructura, buscando cada día cómo mejorarla, lo cual nos lleva a un proceso de deconstrucción⁷. Por otro lado debemos tener presente que el

⁷ La *deconstrucción* término acuñado por el filósofo Jacques Derrida (1992), esta implica “la necesidad de la memoria, de la reconexión, del recuerdo de la historia, de cambiar para mejorar” (Periódico Le Monde, 12 oct 2004)

entorno social, determina condiciones, limita, potencia al individuo y lo forma, pero también le establece categorías sociales específicas.

Educación para sostenibilidad (EpS)

Dentro de la educación ambiental (EA), BiciCUT servirá de interpretación ambiental y educativa a través de los diferentes componentes que tiene el proyecto como el compartir el espacio con peatones, las señaléticas, bicipuertos entre otros, lo que generará capacidad de interpretar los elementos del entorno como objetivo interpretativo, prácticas y experiencias para reforzar el contenido de la movilidad sostenible.

La educación es uno de los pilares que nos permitirá trazar los senderos para lograr soluciones integrales a una de las problemáticas más complejas que hoy tienen los centros urbanos, por los múltiples actores y elementos que la integran. Lo anterior implica cambios profundos de estructuras urbanas y comportamientos arraigados desde hace más de un siglo por el paradigma de la automovilidad.

Lo anterior implicará trabajar desde las primeras etapas de aprendizaje en las escuelas y centros de formación inicial, secundario y universitario para lograr una movilidad urbana sostenible, segura e incluyente.

La EpS “forma parte de las acciones de prevención que son necesarias para salvaguardar la vida y la salud de las personas ante la gran cantidad de siniestros de tránsito que provocan muertes, heridas, discapacidades y pérdidas económicas, además de los efectos producidos por la creciente y diversa contaminación. La escuela se propone, entonces, generar aprendizajes que movilicen una mejora en las condiciones de vida y salud de las personas, aportando a la construcción de una movilidad justa y solidaria” (ministerio educación buenos aires ciudad, 2014:9)

La tabla II describe los elementos de las diferentes corrientes de visiones educativas, donde se analizan los conceptos en los que se enmarcan estas corrientes educativas, cuáles son los agentes educadores que proponen y la visión con respecto a la movilidad

Tabla II. Elementos diferentes corrientes de visiones educativas

Corrientes Educativas Elementos	Educación vial (EV) o para la Movilidad (EpM)	Ciudades Educadoras(CE)	Educación para la convivencia (EpC)	Educación para la Movilidad Sostenible (EMS)
<p>Conceptos</p>	<p>Esta educación tiene un enfoque multidisciplinario y transdisciplinario. En ella existen muchos actores o agentes del sector público, privado y social que deben asumir corresponsabilidades en el extenso y movedizo terreno de la EV o educación para la movilidad (Manso y Castaño, 2008:102)</p>	<p>Para Amaro Ana, et al (2003:493) los conceptos de CE son polisémicos y los expresan en las siguientes ideas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ciudad como entorno, agente y contenido. 2. Engendra la complejidad del entorno educativo. 3. Lugar de hechos incontrolables. 4. Engloba en ella los tres tipos de formación (formal, no formal e informal). 5. Denuncia lo sistemático de la educación. 6. Refiere en ella su carácter cambiante. 7. Abarca la formación de todos los aspectos de la persona. 8. Educa durante toda la vida. 9. Es real y Utópica. 10. Denuncia las diferencias ciudadanas 	<p>Según Bisqueria, (2008:91), La convivencia exige una serie de competencias personales y sociales que no vienen dadas por la naturaleza; sino que hay que adquirirlas a través de la educación. Las principales competencias son el respeto, escuchar, empatía, el dialogo, regulación emocional sobre todo en (situaciones de conflicto), asertividad, negociación, responsabilidad, solidaridad, criterios éticos, entre otros.</p>	<p>“La movilidad trata del movimiento de personas y mercancías, sin la participación necesaria del motor. Emergen así con mucha más fuerza en el análisis y en las proposiciones las necesidades de los transeúntes, de los usuarios del transporte colectivo o de los ciclistas. Se revelan así las necesidades diferenciales de una multitud de sujetos que participan de la movilidad. La edad, el sexo, el grupo de pertenencia, la condición física o psíquica determinan problemas y soluciones diversas que antes quedaban subsumidas en el patrón de movilidad de un conductor de automóvil estándar” (Ministerio Educación Buenos aires Ciudad,2014:10)</p>

Fuente: Elaboración propia

Tabla II. Elementos diferentes corrientes de visiones educativas (continuación...)

Corrientes Educativas Elementos	Educación vial (EV) o para la Movilidad (EpM)	Ciudades Educadoras(CE)	Educación para la convivencia (EpC)	Educación para la Movilidad Sostenible (EMS)
Agentes Educadores	<p>La familia, instituciones de educación escolar y social Las auto escuelas o centros de formación para conductores, Instituciones, entidades y profesionales de la salud pública y el medio ambiente, Sociedad civil, administración pública, medios de comunicación. (Manso y Castaño, 2008)</p> <p>Vialidades, puentes, viaductos, señalización, equipamiento urbano (banquetas, andenes, cebras, bicicarriles ciclorutas, biciestaciones entre otras)</p>	<p>Gobiernos municipales y ayuntamientos a través de sus diferentes instituciones que las conforman.</p> <p>Infraestructuras Viarias, equipamiento urbano (banquetas, parques andenes, paraderos cebras, estaciones, bicicarriles, bicicletas ciclorutas, biciestaciones entre otras)</p>	<p>La familia, instituciones de educación escolar (educadores y educandos) y sociedad en general.</p>	<p>La escuela en todos sus niveles de formación (inicial, primaria, secundaria), con todos sus actores Familias e instituciones públicas del orden nacional y local. Incluyendo los diferentes poderes legislativo, judicial y ejecutivo y la participación ciudadana.</p> <p>Calles completas, paraderos de autobuses, estaciones, portales Equipamiento urbanas, banquetas andenes, cebras, bicicarriles, ciclorutas entre otros)</p>

Fuente: Elaboración propia

Tabla II. Elementos diferentes corrientes de visiones educativas (continuación...)

Corrientes Educativas Elementos	Educación vial (EV) o para la Movilidad (EpM)	Ciudades Educadoras(CE)	Educación para la convivencia (EpC)	Educación para la Movilidad Sostenible (EMS)
<p>Visión en Movilidad</p>	<p>Es una visión hacia el paradigma de la automovilidad, centrado en el vehículo, con algunas ideas generales de transitar hacia una movilidad sostenible, donde se le dé prioridad al peatón, al ciclista y el transporte público.</p>	<p>Su enfoque está basado el nuevo paradigma de la movilidad sostenible, donde se busca darle prioridad al peatón, a la bici y un Transporte público, eficiente, cómodo, seguro e incluyente. (Carta de Ciudades Educadoras 2007 pp 48)</p>	<p>Esta corriente, es aplicable a cualquiera de los modos de transporte, ya que sea cual sea la forma de movilizarnos debemos convivir con los otros actores de la movilidad. siempre vamos a interactuar y compartir un espacio (infraestructura) para movernos de un lugar a otro, bien sea no motorizado (a pie, en bici) o motorizado (Transporte público, carros, motos etc)</p>	<p>Su visión sobre la movilidad, está centrada en el nuevo paradigma de la Movilidad sostenible o sostenible, donde se prioriza los modos no motorizados (peatón y la bici) y el Transporte Público antes que vehículo particular o la moto. Propiciar la intermodalidad Seguridad integral de las personas. Minimizar consumos energéticos y los impactos al medio ambiente.</p>

Fuente: Elaboración propia

Para convivir en el espacio público y calles de las ciudades se requiere la confluencia y convergencia de muchos aportes educativos como los que se describe en la tabla anterior. En el caso específico de BiciCUT la convivencia en los andadores con los demás usuarios, necesita que se dé la confluencia de algunos de estos enfoques educativos en el entorno del centro universitario.

Por lo anterior consideramos que los dos enfoques estructurantes del proyecto ciclista del campus, que mejor se adapta a la visión y propósitos del programa PISACUT, son el de la Educación para la convivencia y Educación para una Movilidad Sostenible. En ellos, se encuentra que sus conceptos buscan la convivencia y el compartir un espacio con diferentes actores de la movilidad, dentro de un marco de respeto por la diferencia, tolerancia, dialogo, solidaridad, regulación y responsabilidad en las decisiones que cada individuo tome a nivel personal para moverse dentro de un espacio o territorio, en el cual se debe actuar aplicando todas las competencias personales y sociales.

Estrategias de acción de las actividades educativas en los niveles de formación

Educación formal

La educación para la convivencia hace unos aportes fundamentales en éste nivel de formación, ya que nos permite implementar a través del currículo diferentes tipos de competencias: laborales, profesionales, personales y sociales las cuales no vienen dadas por la naturaleza, sino que hay que adquirirlas a través de la educación formal. Dentro de esta se plantean desarrollar las siguientes actividades educativas:

- Concertar con los maestros que orientan cada espacio académico (currículo), la incorporación de contenidos relacionado con temas de Movilidad sostenible y el proyecto *BiciCUT*.
- Presentación a los estudiantes en el aula del proyecto *BiciCUT* como una alternativa de movilidad cotidiana.
- Taller de reflexión en aula que incorpore nuevos hábitos de movilidad ciclista

Educación no formal

La educación no formal surge como alternativa para modificar hábitos y actitudes en la sociedad bien sea a toda la ciudadanía o un grupo de población específica, para nuestro caso la comunidad universitaria del CUTonalá.

El programa “PISACUT” es una propuesta de educación ambiental para la conservación ambiental, así como el diseño y la implementación de tecnologías y actividades que promuevan el aprovechamiento sostenible de los recursos naturales como ahorro de agua y energía, saneamiento, alternativas de reciclaje, composteo, reforestación, conservación de áreas verdes y movilidad y transporte sostenible e incluyente (Plan de trabajo PISACUT, 2015). Las anteriores temáticas se han definido como líneas estratégicas sobre el cual se basa el programa “PISACUT” (Ver Figura 7).

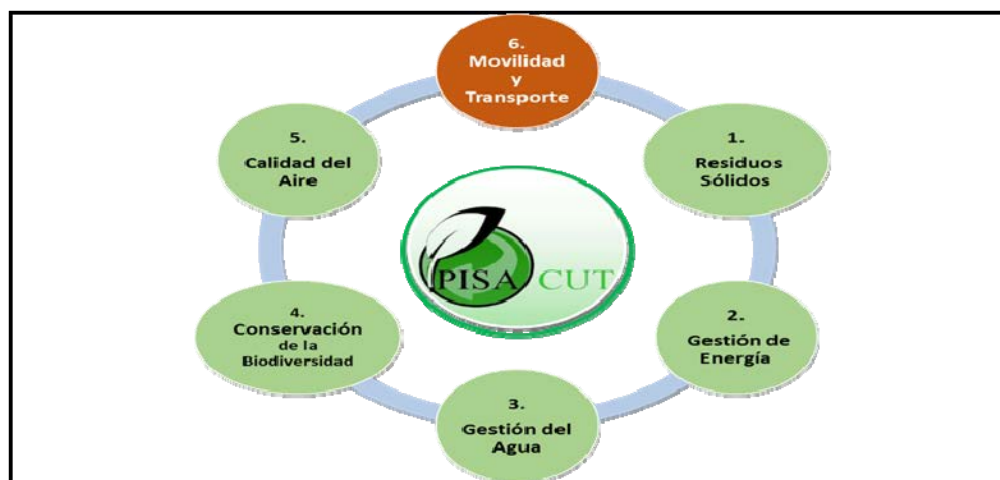


Figura 7. Líneas Estratégicas del programa PISACUT

Fuente: Elaboración propia.

La estrategia número seis sobre Movilidad y Transporte tiene como objetivo desarrollar un programa de movilidad sostenible e incluyente hacia el interior y el exterior del campus universitario. En esta dirección se formula el proyecto *BiciCUT* y de automóvil compartido denominado *AutoCUT*, donde se busca brindarles alternativas de movilidad sostenible a todos los miembros de la comunidad universitaria del CUTonalá.

Estas actividades si bien no son curriculares, si son pensadas desde la perspectiva de la movilidad sostenible, las cuales nos van ayudar a transmitir mensajes y valores relacionados con la reducción de las emisiones atmosféricas, con el uso eficiente de los recursos energéticos y con el uso de modos de transporte amigables con el medio ambiente. Dentro de las actividades a desarrollar en el proyecto *BiciCUT* en el marco de la educación No Formal se plantean las siguientes:

- Capacitación y sensibilización del proyecto *BiciCUT* a toda la comunidad universitaria del CUTonalá.
- Socialización del reglamento de *BiciCUT* a través de la mediación pedagógica.
- Cambio de actitud y respeto por el peatón
- Uso y cuidado de la Bici.

Educación informal

A través de la educación informal, se pretende que la comunidad universitaria del CUTonalá adquiera, capacidades y actitudes mediante las experiencias diarias en el uso de la bici y el contacto con este modo de transporte sostenible. *BiciCUT*, busca ser una experiencia nueva en la movilidad interior del campus, a partir de aprendizajes significativos en el uso de la bicicleta quizás por primera vez en la comunidad universitaria, que permitan cambiar algunos factores o barreras como el miedo, la inseguridad e incomodidad en el uso de la bicicleta. Por otro lado a través de la educación informal se emplearan campañas de concientización en compartir el espacio de movilidad con otros usuarios como es el caso de los peatones que circularan en los andadores y el respeto por las señaléticas que se instalen en la red de bicicarriles.

Esto implicará una convivencia dentro del andador y el espacio construido, si bien está se diseñó para los peatones, será compartido con los ciclistas y en este sentido la educación para la convivencia nos invita a que debemos tener empatía con el otro, buscar el dialogo, la regulación emocional sobre todo en (situaciones de conflicto), ser asertivo, pero sobre todo ser responsable y solidario cuando somos peatones, pero también cuando somos ciclistas.

Las actividades que se plantean son concretas y eficaces enfocadas al logro del objetivo central del proyecto BiciCUT

- Aprendizajes significativos.
- Campaña de promoción y comunicación (Folleto, aviso en el banner del CUT).
- Participación espontánea de grupos estudiantiles en taller de BiciRecicla.
- Capacitación a los guardias de seguridad para vincularlos como promotores de cultura vial dentro del campus.
- Difusión de las simbologías de *BiciCUT*.
- Participación de usuarios simbólicos

Retos hacia el futuro del proyecto BICICUT

Los principales retos del proyecto educativo de movilidad interior BiciCUT, se describen a corto, mediano y largo plazo:

A Corto Plazo. El proyecto requiere el Inicio del proceso de acciones de divulgación y socialización, a luz de los lineamientos de agentes educadores contemplados en las diferentes corrientes educativas especialmente la educación para la convivencia y educación para la movilidad sostenible. Donde los equipamientos educativos e infraestructurales (bicicarriles, ciclo puertos, señaléticas, bicicletas etc), aunado con el apoyo institucional son fundamentales para la puesta en marcha e inicio del proyecto. Los indicadores principales para esta etapa son los siguientes:

1. # de bicicletas y bicipuertos en el CUT
2. # de viajes llevados a cabo en bicicleta
3. Señalización vertical y horizontal
4. Folletos educativos y reglamentos visibles en los ciclo puertos
5. # de conferencias acerca del programa
6. # de talleres de capacitación y reparación de bicicletas impartidos
7. # de participantes en los talleres de capacitación
8. Nivel de satisfacción del *BiciCUT*

A Mediano Plazo. El proyecto BiciCUT, debe contar con la red completa de ciclorutas o bici carriles, completamente segregada de los andadores peatonales y cubra todo el predio del campus en sus diferentes espacios académicos, administrativos, deportivos y esparcimiento, con una oferta suficiente de bicicletas que permitan atender la demanda de viajes de la comunidad universitaria. Con un cambio de hábitos en la manera de moverse de forma sostenible de cada uno de sus miembros.

Aquí no solo se añaden, los indicadores cuantitativos y cualitativos anteriores, más la extensión de la red de ciclo vías y # de bicipuertos totales, sino aspectos más significativos de la construcción de nuevos hábitos de movilidad sostenible, de tal suerte que estos se pueden ver caracterizados por encuestas de hábitos de movilidad, ya que no solo importa un incremento en el uso de la bicicleta en el recinto universitario, sino que este permee las esferas públicas exteriores universitarias y esta movilidad se extienda a la vía pública de la AMG. De igual manera, las encuestas o entrevistas deben reflejar los cambios actitudinales hacia la salud física del individuo, el respeto hacia los demás y una actitud generalizada a una sociedad más justa, incluyente y sostenible.

A Largo Plazo. El proyecto ciclista de movilidad interior deberá estar articulado con una red de ciclorutas segregadas externa, que le permita la movilidad y conectividad con los municipios aledaños del área metropolitana de Guadalajara, de tal manera que los integrantes de la comunidad universitaria puedan acceder al campus en sistemas de transporte no motorizados y sostenibles con el medio ambiente.

Aquí los indicadores de efectividad se vuelven más complejos, ya que se espera una reducción significativa en el porcentaje de viajes efectuados en automóvil hacia y desde el CUT y el crecimiento de la red de ciclo vías en extensión y cobertura exterior, pero más importante aún, es la deconstrucción del paradigma de la automovilismo entre los miembros de la comunidad universitaria, sus familias y grupos de afinidad social. Así, BiciCUT se replica exitosamente en otros centros universitarios de la extensa red educativa de la UdG, y se inserta a los grupos de la sociedad civil y colectivos ciudadanos que promueven un verdadero modelo de transporte sostenible. De tal suerte, que el indicador por excelencia se convierta en un número elevado de usuarios dentro y fuera de los centros universitarios, con las externalidades positivas

de mejora en la calidad del aire, reducción de congestión vehicular, mayor salud física y mental de la población y un respeto a todos los miembros de la sociedad.

Conclusiones

BiciCUT será un proyecto que permitirá hacer la deconstrucción de algunos hábitos que tenga la comunidad universitaria del CUTonalá, en cuanto a su visión y manera de movilizarse dentro del campus; lo cual se reflejará en su movilidad cotidiana exterior del entorno urbano.

Uno de los factores fundamentales para el éxito y apropiación del sistema de bicicletas universitarias en el CUT, se enmarca en mejorar la comprensión entre los actores de la movilidad interior al compartir el mismo espacio construido; lo que implicará la apertura empática hacia los demás y la tolerancia de las ideas, formas y manera de ser diferentes, siempre y cuando no se atenten contra la dignidad humana (Morin Edgar, 1999).

El proceso educativo detonado por BiciCUT, persigue el objetivo principal de desarrollar nuevas competencias para la vida y no solo para la movilidad, el programa de bicicleta compartida no es solo una manifestación física y de la praxis más de la movilidad sostenible, sino que se fundamenta en los quehaceres, conocimientos, actitudes y habilidades para una sociedad postmoderna inmersa en el caos de la contaminación ambiental, de la obesidad, de la enfermedad cardiovascular, de la inseguridad pública, del congestionamiento del tránsito, de la accidentalidad, del desempleo, de la escasa cobertura asistencial y más importante aún, del desinterés por el bienestar social en su conjunto y como miembros de la misma sociedad, con una actitud egocéntrica y consumista.

En el sentido más humano de la educación, BiciCUT nos prepara en la ética de muchas formas: en el respeto de las demás entidades físicas y sociales, en el cuidado de la propia persona y los demás, en el cuidado del medio ambiente, en la inclusión social, en el respeto por la ley, no por imposición de un hábito, sino por la comprensión de la norma social y natural detrás del reglamento, en la democracia del uso del espacio físico de la movilidad, en el compartir un recurso material que es también social con los demás, derrotando el egoísmo propio al permitir que todos seamos usuarios de la misma bicicleta, que es al fin y al cabo, solo una herramienta más en el amplio acervo universitario.

Referencias

- Amaro Agudo, Ana et al (2003). Investigación evaluativa sobre las ciudades educadoras españolas. Análisis del concepto. Aspectos principales del estudio. Revista española de pedagogía (REP) No. 226. España. Recuperado 24 marzo de 2016, desde: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=787714>
- Bisquerra Alzina, Rafael (2008). Educación para la ciudadanía y la convivencia: el enfoque de la educación emocional. Ed. Wolyters Kluwer. España. Recuperado 12 abril de 2016, desde: https://books.google.com.mx/books?id=KNiyBjygT8IC&pg=PA89&hl=es&source=gb_s_toc_r&cad=3#v=onepage&q&f=false
- Ministerio de Educación, Buenos Aires ciudad (2014). Educación para la Movilidad sustentable: Niveles Inicial, Primario y Secundario de las escuelas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Recuperado marzo 28 2016, desde: http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/curricula/pdf/movilidad_sustentable.pdf
- García J, Eduardo (2004). Los contenidos en educación ambiental: Una reflexión desde la perspectiva de la complejidad. Investigación en la escuela No 53. Departamento de didáctica de las ciencias, Universidad de Sevilla. España.
- Manso Pérez, Violeta y Castaño, Pardo Manuel (2008). Educación y seguridad vial: La aportación de los agentes sociales en la movilidad segura. Ed. ETRASA. España. Recuperado 22 marzo de 2016, desde: https://books.google.com.mx/books?id=0iaoqXNA6sC&pg=PA136&dq=%22educaci%C3%B3n+vial%2c+seguridad+vial+jimenez+fernandez&hl=es&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q=%22educaci%C3%B3n%20vial%2C%20seguridad%20vial%20jimenez%20fernandez&f=false
- Morin Edgar (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. París Francia. Recuperado 26 marzo de 2016, desde: <http://app.ute.edu.ec/content/3344-23-59-1-23-17/PAPEL%20TRES%20UNESCO-MORIN-SIETE%20SABERES.pdf>
- Pietro, Susana Beatriz di (2002). Habitus, política y educación. Revista Política y Cultura, núm. 17, pp. 193-216. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco Distrito Federal, México. Recuperado 3 marzo 2016, desde: <http://www.redalyc.org/pdf/267/26701710.pdf>

Tedesco, Juan Carlos (1986). Los paradigmas de la investigación educativa. Revista No. 38 de Contribuciones. Programa FLACSO - Santiago de Chile. Recuperado de febrero 2016, desde: http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/18_04ensa.pdf

Universidad de Guadalajara (2014). Plan de Desarrollo Institucional 2014-2030. Construyendo el futuro, Guadalajara-México. Recuperado 26 abril 2016, desde http://www.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/pdi-udg-2014-2030_v4.pdf

Universidad de Guadalajara (2009). Acuerdo RGS 008. Creación del Programa de Transporte Universitario. Guadalajara-México. Recuperado 28 abril 2016, desde: <http://www.secgral.udg.mx/sites/archivos/acuerdo/2009acuerdorg008.pdf>

Gobierno de Jalisco, Secretaría General de Gobierno (2011). Diez Problemas de la Población de Jalisco: Una Perspectiva Sociodemográfica. Guadalajara, México. Disponible: <http://iieg.gob.mx/contenido/PoblacionVivienda/libros/PDF/libroDiezproblemasJalisco.pdf>



INVESTIGACIÓN

RESULTADO DE UNA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA PARA EL FOMENTO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN UN CURSO DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

RESULT OF A PEDAGOGIC INTERVENTION TO FOSTER CRITICAL THINKING IN AN ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE COURSE

*Nelly Fernández

nfernandez@usb.ve

**Leonardo Guédez

lguedez@usb.ve

Universidad Simón Bolívar
Estado Miranda, Venezuela

INVESTIGACIÓN

*Profesora Asociada adscrita al Departamento de Idiomas de la Universidad Simón Bolívar. Doctora en Ciencias Sociales y Humanidades (USB, 2012), Magíster en Educación Superior (USB, 2008), Especialista en Informática Educativa (USB, 2002), Licenciada en Educación, mención Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera (UNESR, 1985). Líneas de investigación: Pedagogía, educación universitaria, enseñanza del inglés como lengua extranjera.

** Tesista de la Maestría en Lingüística Aplicada (USB), profesor de Inglés - *magna cum laude* - (UPEL, 2013). Profesor Instructor contratado adscrito al Departamento de Idiomas. Líneas de investigación: comprensión de lectura, fonética y fonología, enseñanza del inglés como lengua extranjera.

Recibido: 18 de Septiembre de 2015

Aprobado: 22 de Enero de 2016

Resumen

El objetivo del presente estudio fue conocer la influencia de un material didáctico ad hoc en el fomento del pensamiento crítico en un curso de lectura de inglés como lengua extranjera. Los sujetos fueron estudiantes en el tercer curso de Lectura de Inglés Científico y Técnico de la Universidad Simón Bolívar, Venezuela. Es una investigación cuantitativa, de campo, con diseño pre-post test con grupo control. Los resultados confirman la hipótesis nula ($t=1,710, g.l. 149, p=0,083$) y sugieren que se deben aumentar y mejorar los esfuerzos para fomentar el pensamiento crítico.

Palabras clave: Pensamiento crítico, inglés como lengua extranjera, estudiantes universitarios.

Abstract

This study sought to know the influence of an ad hoc teaching material to foster critical thinking in an English as a foreign language reading course. The subjects were students from the third level of a Scientific and Technical English Reading Course from Universidad Simón Bolívar, Venezuela. This is a quantitative field research with a pre-post test control group design. Results confirmed the null hypothesis ($t=1,710$, d.f. 149, $p= 0,083$) and suggest that greater and better efforts to foster critical thinking must be pursued.

Keywords: critical thinking, english as a foreign language, university students.

Introducción

El pensamiento crítico (PC) es una habilidad de alto nivel cognitivo deseable en todo egresado de educación universitaria (Rowles, Morgan, Burns, y Merchant, 2013). Aun cuando se reconoce su importancia, es notable la carencia de esta competencia tanto en estudiantes universitarios como en profesionales (Rowles et al., 2013; Choy y Cheah, 2009; Henderson-Hurley y Hurley, 2013). Se percibe un descuido en educación básica y media en cuanto al cultivo de esta habilidad; el resultado es que los profesores universitarios tienen que invertir recursos en su desarrollo para poder alcanzar el estándar educativo deseado (Halx y Reybold; 2005).

Tanto su definición como su didáctica constituyen temas de controversia y estudio continuo. En cuanto a lo primero, Ennis (2011) lo define como “un pensamiento razonable y reflexivo cuyo fin es decidir lo que se debe creer y hacer” (p. 1, traducción libre). El autor diferencia entre disposiciones y habilidades. Por ejemplo, el pensador debe estar dispuesto a conocer la verdad y estar en lo correcto, comprender y presentar una posición en forma honesta y clara, sea la propia u otra, y preocuparse por el bienestar de los otros.

Por su parte, Paul y Elder (2008) lo conceptualizan como “un modo de pensar, acerca de cualquier tema, contenido o problema, en el que el pensador mejora la calidad de su pensamiento por medio del uso hábil de las estructuras características del razonamiento aplicando estándares intelectuales” (p.1, traducción libre). Los autores distinguen ocho estándares intelectuales universales, a saber: claridad, veracidad, precisión, relevancia, complejidad, alcance, lógica e imparcialidad.

En general, se ha reconocido que el pensamiento crítico involucra habilidades tales como el análisis y la síntesis, así como la evaluación del razonamiento. Requiere el análisis crítico de la intención de autor, los datos, los conceptos e ideas, el enfoque, los supuestos, las inferencias y las conclusiones. Además, exige tener habilidades para enfocarse en una pregunta, realizar clarificaciones, juzgar la credibilidad de una fuente, integrar ideas para construir y defender un punto de vista, observar y juzgar evidencia, entre otros (ver Ennis, 2011).

En lo que respecta a la didáctica, existen diferentes propuestas. Por ejemplo, Abegglen, Burns, y Sinfield (2016) proponen utilizar ejercicios de escritura. Braga (2000) sugiere tareas de lectura activa. Choy y Oo (2012) enfatizan el valor de profundizar y reflexionar antes, durante y después de la lectura. Gutiérrez y Urquhart (2004) señalan la importancia de la enseñanza explícita de los componentes del discurso crítico. Por su parte, Paul y Elder (2008) plantean el uso de preguntas socráticas; en tanto que, Walker (2003) sugiere el uso de discusiones y debates.

El estudio del pensamiento crítico, como un componente incluido en la enseñanza universitaria del inglés como lengua extranjera (ILE), ha sido estudiado en diferentes ámbitos geográficos con resultados variados. Por ejemplo, Taglieber (2000) reporta que en Brasil se reconoce la importancia de la enseñanza de estas habilidades; pero, se hace poco al respecto. Mohammadi, Heidari y Niray (2012) encontraron una correlación positiva entre PC y estrategias de lectura en estudiantes iraníes. Por su parte, Yang, Chuang, Li y Tseng (2013) estudiaron la influencia de un ambiente de aprendizaje en línea en estudiantes taiwaneses con excelentes resultados. DeWaelche (2015) encontró elementos culturales que limitaban a estudiantes coreanos en su comunicación de opiniones críticas. En el ámbito local, los resultados de la aplicación del The Ennis-Weir Critical Thinking Essay Test evidenciaron un desempeño muy bajo en el contexto de un curso de lectura científica y técnica (Fernández de Morgado, Mayora Pernía y St. Louis, 2016); además, no se observó diferencia significativa entre un curso presencial y otro impartido en modalidad semi-presencial facilitado con las TICs (St. Louis y Fernández de Morgado, 2015).

Se observa con preocupación la carencia de estudios sobre el tema en el ámbito regional y nacional. Aunado a esto, los autores tienen interés en mejorar su práctica docente con decisiones informadas científicamente. En este contexto, se propone estudiar la influencia de una intervención pedagógica en el fomento del pensamiento crítico en un curso de lectura de inglés

como lengua extranjera. Se espera que los resultados de esta investigación constituyan un pequeño aporte a la comprensión de la didáctica de dichas habilidades en el nivel universitario.

Las preguntas de la investigación se plantean en los siguientes términos:

¿Cómo es la condición inicial y final de los estudiantes (grupo control y experimental) en cuanto a las habilidades para el pensamiento crítico?

En lo referente a habilidades para el pensamiento crítico *¿hay diferencia significativa entre la condición final e inicial de los estudiantes del grupo experimental?*

En lo referente a habilidades para el pensamiento crítico *¿hay diferencia significativa entre la condición final e inicial de los estudiantes del grupo control?*

En lo referente a habilidades para el pensamiento crítico *¿es el grupo experimental diferente del grupo control? De ser así ¿en qué sentido?*

El propósito general del estudio fue conocer la influencia de un material didáctico *ad hoc* en el fomento de habilidades para el pensamiento crítico de los estudiantes. Para tal fin se establecieron los siguientes objetivos específicos:

1. Describir las habilidades para el pensamiento crítico de los estudiantes (grupo control y experimental) antes y después del tratamiento.
2. Determinar si hay una diferencia significativa entre la condición inicial y final en cada grupo.
3. Determinar si la condición final del grupo experimental es diferente a la del grupo control, y de serlo, en qué sentido.

Hipótesis nula: No hay diferencia entre los grupos.

Hipótesis alternativa: Los grupos son diferentes, la condición final del grupo experimental es diferente a la del grupo control, en el sentido de que, después del tratamiento, el primero muestra mejor desempeño que el segundo.

Con el fin de lograr los objetivos planteados y corroborar las hipótesis, se diseñó una investigación cuasi-experimental, del tipo pre-post test con grupo control. Se elaboró un tratamiento que consistió en un material didáctico en formato de guía. Dicho material se dividió en dos partes: la primera se inspiró en Gutiérrez y Urquhart (2004) para enseñar de forma explícita la estructura de un texto argumentativo. La segunda está compuesta por un conjunto de textos argumentativos de carácter científico, y se utilizó The Five Levels of Close Reading de Paul y Elder (2006) como guía para formular preguntas que ayudaran a los estudiantes a realizar un análisis crítico de los mismos.

En lo que respecta a las dificultades y limitaciones, el mayor obstáculo que se presentó fue que, justo antes de iniciar la investigación, se declaró un paro de universidades que duró todo el lapso, esto atrasó la recolección de los datos un trimestre. No obstante, una vez reanudadas las actividades, éstas se desarrollaron con regularidad y el proceso de la investigación se pudo llevar a cabo sin problemas. En cuanto a las limitaciones del estudio, es importante destacar las asociadas al arribo de conclusiones cuando se utiliza una unidad de estudio tan reducida. En este sentido, es muy importante que el lector tenga en cuenta que, aun cuando los hallazgos sean de utilidad, su alcance es limitado.

Método y diseño

Según la clasificación de Kerlinger y Lee (2002) el presente estudio se realizó desde una perspectiva cuantitativa, de campo, con alcance descriptivo, con un diseño pre-post test con grupo control. Cuantitativo ya que utiliza análisis estadístico para comprender el problema; de campo, pues recoge el dato tal y como se presenta en su ambiente natural; descriptivo, ya que busca caracterizar el estado de la variable antes y después de aplicar el tratamiento. En lo referente al diseño, se hicieron dos mediciones de la variable, una antes del tratamiento (pre-test) y otra al final (post-test); luego se compararon dichos resultados.

Unidad de estudio

El presente estudio se realizó con estudiantes que se encontraban en el tercer nivel del Programa de Lectura de Inglés Científico y Técnico de la Universidad Simón Bolívar, Sede

Sartenejas. El curso consta de 12 semanas a razón de 4 horas semanales de clases. El grupo experimental estuvo constituido por 83 estudiantes de la cohorte 2014, 61% del sexo masculino, de 18 años de edad en promedio; en tanto que el grupo control lo conformaron 73 estudiantes de la cohorte 2013, 54% del sexo masculino, de 19 años de edad promedio; en ambos grupos la mayoría cursa ingeniería.

Instrumentos

El instrumento utilizado para recoger dato acerca de las habilidades para el pensamiento crítico fue el The Critical Thinking Essay Test (Ennis y Weir, 1985). El test consiste en una carta dirigida al editor de un periódico local, en la cual un ciudadano argumenta en favor de una propuesta; el estudiante debe evaluar cada una de las razones por separado y el argumento en general. La ponderación de la prueba va de -9 a 29 puntos. El coeficiente de confiabilidad alfa de Cronbach fue 0,69.

Procedimiento

1. Diseño, elaboración y aplicación del tratamiento. El tratamiento consistió en exponer a los estudiantes a la enseñanza explícita de los componentes del discurso argumentativo según Gutiérrez y Urquhart (2004) y el análisis de materiales de lectura según de Paul y Elder (2006). Se diseñó una guía ad hoc compuesta de dos partes. En la primera, se utilizó una estrategia inductiva, con ejemplos y contra-ejemplos para enseñar los componentes del discurso argumentativo. En la segunda, se utiliza The Five Levels of Close Reading de Paul y Elder (2006) para el análisis y evaluación crítica de los textos. Esta estrategia se basa en la técnica de la pregunta socrática. En cuanto a los textos, se realizó un compendio de artículos científicos argumentativos sobre tópicos controversiales actuales extraídos de fuentes originales en inglés.
2. El grupo control utilizó una guía compuesta por un compendio de lecturas expresando diferentes puntos de vista sobre temas científicos controversiales. No se enseñó en forma explícita los competentes del texto argumentativo ni se utilizó una guía de preguntas de

análisis. Algunas lecturas contenían preguntas de comprensión elaboradas por colegas, otras eran tratadas a discreción del docente.

3. Medición de las variables. Aplicación del instrumento: el pre-test se aplicó en la primera clase y el post-test al finalizar el curso.
4. Procesamiento de los datos. La prueba se corrigió de acuerdo a las instrucciones y lineamientos de evaluación sugeridos por los autores (Ennis y Weir, 1985: 14). Tres profesores realizaron y co-validaron esta tarea. Los resultados se registraron manualmente en Excel y luego se transfirieron al software Paquete estadístico para las ciencias sociales, SPSS versión 19 en español, para su procesamiento.
5. Análisis de los datos: se llevaron a cabo análisis descriptivos y comparación de medias. Se utilizó estadístico de muestras relacionadas para comparar el pre y post-test dentro del mismo grupo. Luego se utilizó estadístico para muestras independientes para comparar el post-test del grupo experimental con el del grupo control.
6. El intervalo de confianza para los estadísticos y las pruebas fue de 95% y los coeficientes con una probabilidad igual o menor a 0,05 ($\alpha=5\%$) se consideraron significativos.

Resultados

Resultados del The Ennis-Weir critical thinking essay test

Grupo experimental

La Tabla 1 muestra los resultados del pre-test de pensamiento crítico. En promedio, el rendimiento de los estudiantes del grupo experimental fue 1,41 sobre 29 puntos y se desvían 4,037 unidades de este promedio. La nota que más se repitió fue 0. El mínimo fue -6 y el máximo fue 18. Cincuenta por ciento de los estudiantes se desempeñó por debajo de 1.

En cuanto al post-test, en promedio, el rendimiento de los estudiantes fue 3,39 sobre 29 puntos y se desvían 4,808 unidades de este promedio. La nota que más se repitió fue 0. El mínimo fue -4 y el máximo fue 18. Cincuenta por ciento de los estudiantes se desempeñó por debajo de 2. Cuando se compara el promedio del pre-test con el post-test, se observa una diferencia significativa ($t = 3,746$; g.l. = 82; $p = 0,000$).

El hecho de que, aun después del curso, 50% de los estudiantes se hayan desempeñado por debajo de 2/29 es alarmante; estos resultados muestran un desempeño muy bajo en el *The Ennis-Weir critical thinking essay test*. No obstante, es importante notar que la diferencia de media entre el post y el pre-test sugiere que los estudiantes mejoraron su PC después de aplicado el tratamiento.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos del grupo experimental

Estadísticos descriptivos grupo experimental		
	Pre-Test CriticalThinking	Post-Test CriticalThinking
N	Válidos	83
	Perdidos	0
Media	1,41	3,39
Mediana	1,00	2,00
Moda	0	0
Desv. típ.	4,037	4,808
Mínimo	-6	-4
Máximo	18	18

Fuente: elaboración propia.

Grupo control

Los resultados del pre-test de pensamiento crítico se muestran en la tabla 2. En promedio, el rendimiento de los estudiantes del grupo control fue 1,36 sobre 29 puntos y se desvían 2,58 unidades de este promedio. La nota que más se repitió fue 0. El mínimo fue -3 y el máximo fue 10. Cincuenta por ciento de los estudiantes se desempeñó por debajo de 0.

En cuanto al post-test, en promedio, el rendimiento de los estudiantes fue 2,22 sobre 29 puntos y se desvían 3,50 unidades de este promedio. La nota que más se repitió fue 0. El mínimo fue -4 y el máximo fue 13. Cincuenta por ciento de los estudiantes se desempeñó por debajo de 1. Cuando se compara el promedio del post-test con el pre-test, se observa una diferencia significativa ($t = 2,711$; g.l. = 72; $p = 0,008$).

Al igual que en el grupo experimental, estos resultados muestran, por una parte, un desempeño muy bajo en habilidades para el PC. Por otra parte, la diferencia de medias entre el post y el pre-test sugiere que los estudiantes mejoraron después de aplicado el tratamiento.

Tabla 2. Estadísticos descriptivos del grupo control

Estadísticos descriptivos grupo experimental			
		Pre-Test CriticalThinking	Post-Test CriticalThinking
N	Válidos	73	73
	Perdidos	0	0
Media		1,36	2,22
Mediana		,00	1,00
Moda		0	0
Desv. típ.		2,584	3,509
Mínimo		-3	-4
Máximo		10	13

Fuente: elaboración propia.

Comparación entre el grupo control y el grupo experimental

Pre-test

No se observó una diferencia significativa en la comparación del promedio del pre-test del grupo control con el del grupo experimental, ($t = 0,097$; g.l. = 141; $p = 0,921$), no se han asumido varianzas iguales ($F = 8,854$, $p = 0,003$); este resultado sugiere que los estudiantes de ambos grupos se desempeñaron de manera similar.

Post-test

Cuando se compara el promedio del post-test del grupo experimental con el grupo control, no se observa una diferencia significativa ($t = 1,710$; g.l. = 149; $p = 0,083$), no se han asumido varianzas iguales ($F = 9,853$, $p = 0,002$); este resultado sugiere que los estudiantes del grupo experimental se desempeñaron igual que los del grupo control.

Conclusión

Dada la necesidad de promover el pensamiento crítico por medio del uso de prácticas pedagógicas informadas científicamente, nos propusimos conocer la influencia de un material didáctico ad hoc en el fomento de habilidades para el PC en estudiantes de inglés como lengua extranjera en una universidad venezolana. Se diseñó una investigación cuasi-experimental, del tipo pre-post test con grupo control. Para el análisis de los datos, se utilizó estadística descriptiva y comparación de medias.

Los resultados corroboraron la hipótesis nula, a saber, los grupos no son diferentes, la condición final del grupo experimental es igual a la del grupo control, en el sentido de que, después del tratamiento, no se evidenció diferencia estadística significativa entre los grupos.

Tal y como lo plantean Rowles et al. (2013), Choy y Cheah (2009) y Henderson-Hurley y Hurley (2013), los resultados muestran la carencia de esta competencia en estudiantes universitarios. Asimismo, se confirma lo encontrado en estudios anteriores en el ámbito local (Fernández de Morgado, Mayora Pernía y St. Louis, 2016; St. Louis y Fernández de Morgado, 2015). El desempeño en el The Ennis-Weir Critical Thinking Essay Test sigue siendo muy bajo (11% en promedio), a pesar de la intervención pedagógica. Este resultado sugiere que se deben llevar a cabo mayores y mejores esfuerzos para fomentar el pensamiento crítico.

Además, los hallazgos indican que ninguna de las dos versiones del curso logra un cambio significativo en las habilidades para el pensamiento crítico de los estudiantes en cuestión. El curso amerita ser revisado en sus objetivos y alcance, así como en los materiales y estrategias metodológicas utilizadas. En torno a esto se podrían plantear preguntas como ¿son los objetivos relevantes para nuestros estudiantes? ¿El tiempo asignado para el logro de estos objetivos es suficiente? ¿Qué conocimientos o experiencias previas tienen sobre los contenidos? ¿Carecen de las competencias o conocimientos previos requeridos para anclar los nuevos aprendizajes y de ser así, cuáles? ¿Las actividades son lo suficientemente variadas como para dar cuenta de los distintos estilos de aprendizaje? ¿Qué dificultades podrían tener con las opciones de evaluación? Este tipo de información sobre los estudiantes puede ser muy útil tomar decisiones que redunden en un curso más efectivo.

En cuanto a las cuestiones que quedan pendientes por resolver, habría que seguir indagando sobre lo planteado por Gutiérrez y Urquhart (2004) y Paul y Elder (2006), respecto a la enseñanza explícita de los componentes del texto argumentativo, así como la lectura analizada con el método socrático de preguntas de diferente nivel cognitivo: ¿son estratégicas y fundamentales para el desarrollo del pensamiento crítico y de serlo, cómo y cuánto se necesita para lograr cambios significativos en estudiantes universitarios que carecen de esta competencia?

Finalmente, tal y como lo plantean Button, Ioannidis, Mokrysz, Nosek, Flint, Robinson y Munafò (2013), el tamaño de la muestra afecta la confiabilidad de los resultados; en este sentido, es necesario ampliar la muestra y utilizar técnicas estadísticas con alcance explicativo. Adicionalmente, se considera muy conveniente generar un instrumento endógeno, adaptado a las necesidades y características de la población y validado por expertos; asimismo se deben incorporar otras variables y es muy recomendable diversificar el método, por ejemplo, llevando a cabo investigaciones enmarcadas en la tradición cualitativa.

Referencias

- Abegglen, S.; Burns, T. y Sinfield, S. (2016). *Utilizing Critical Writing Exercises to Foster Critical Thinking in Diverse First-Year Undergraduate Students and Prepare Them for Life Outside University*. *Double Helix*, 4, 266-277. Recuperado de <http://www.qudoublehelixjournal.org/dh/index.php/dh/article/view/80/266>
- Braga Tomitch, Leda María. (2008). *Designing reading tasks to foster critical thinking*. *Ilha do Desterro Journal*, 38, 83-90. Recuperado de <https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/8260/7652>
- Button, K.; Ioannidis, J.; Mokrysz, C.; Nosek, B.; Flint, J.; Robinson, E. S. y Munafò, M. (2013). *Power failure: why small sample size undermines the reliability of neuroscience*. *Nature reviews. Neuroscience*, 14(5), 365-76. Recuperado de <http://www.nature.com/nrn/journal/v14/n5/full/nrn3475.html>
- Choy, S.Chee y Cheah, P. (2009). Teacher perceptions of critical thinking among students and its influence on higher education. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 20(2), 198-206.

- Choy, S.CheeyOo, PouSan. (2012). *Reflective thinking and teaching practices: A precursor for incorporating critical thinking into the classroom*. *International Journal of Instruction*, 5(1), 167-182. Recuperado de <http://eric.ed.gov/?id=ED529110>
- DeWaelche, Scott A. (2015). *Critical thinking, questioning and student engagement in Korean university English courses*. *Linguistics and Education*, 32 (B), 131–147. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0898589815000832>
- Ennis, R. (2011). *The nature of critical thinking: An outline of critical thinking dispositions and abilities*. Revised version of a presentation at the Sixth International Conference on Thinking at MIT, Cambridge, MA, July, 1994. Last revised May, 2011. Recuperado de: http://faculty.education.illinois.edu/rhennis/documents/TheNatureofCriticalThinking_51711_000.pdf
- Ennis, R. y Weir, E. (1985). *The Ennis-Weir critical thinking essay test*. Pacific Grove, California: Midwest Publications. Recuperado de http://faculty.education.illinois.edu/rhennis/tewctet/Ennis-Weir_Merged.pdf
- Fernández de Morgado, Nelly; Mayora Pernía, Carlos Alberto y St. Louis, Rubena. (2016). *Pensamiento crítico y comprensión de la lectura en un curso de inglés como lengua extranjera*. *Íkala*, 21(1), 15-29. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/ikala/v21n1/v21n1a2.pdf>
- Gutiérrez, Carlos y Urquhart, Robin. (2004). *Redacción de textos académicos: Cómo exponer y defender un punto de vista*. Estrategias para planificar y escribir textos argumentativos. Caracas: Colección Minerva.
- Halx, Mark DyReybold, L. Earle.(2005). *A pedagogy of force: Faculty perspectives of critical thinking capacity in undergraduate students*. *The Journal of General Education*, 54(4), 293-315. doi:10.1353/jge.2006.0009
- HendersonHurley, Marthay Hurley, David.(2013).*Enhancing critical thinking skills among authoritarian students*. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 25(2), 248-261. doi:10.1080/10511250300085841
- Kerlinger, F. y Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento*. México DF: McGraw-Hill.
- Mohammadi, EsmaeelNour; Heidari, FarrokhlaghayNiri, NasrinDehghan. (2012). *The Relationship between critical thinking ability and reading strategies used by Iranian EFL*

- learners. *English Language Teaching*, 5(10), 192-201. Recuperado de <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/view/19965>
- Paul, Richard y Elder, Linda. (2006). *The international critical thinking reading y writing test. How to assess close reading and substantive writing. The Foundation for Critical Thinking*. Recuperado de <http://www.criticalthinking.org/pages/international-critical-thinking-test/619>
- Paul, Richard y Elder, Linda. (2008). *The miniature guide to critical thinking concepts and tools, Foundation for Critical Thinking Press*. Recuperado de https://www.criticalthinking.org/store/get_file.php?inventories_id=338yinventories_files_id=349
- Rowles, Joie, Morgan, Christine Michelle, Burns, Shari, y Merchant, Christine.(2013).Faculty perceptions of critical thinking at a health sciences university. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 13(4), 21-35. doi:10.1177/2048872612472063
- St. Louis, Rubena y Fernández de Morgado, Nelly.(2015). Pensamiento crítico y modalidad de enseñanza. *Revista Paradigma*,36(1), 184 - 203. Recuperado de <http://www.scielo.org/ve/pdf/pdg/v36n1/art10.pdf>
- Taglieber, LoniKreis. (2000). *Critical reading and critical thinking.The state of the art.Ilha do Desterro Journal*, 38, 15-37. Recuperado de <https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/8263>
- Walker, Stacy E. (2003). *Active learning strategies to promote critical thinking.Journal of Athletic Training*, 38(3), 263-267. Recuperado de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC233182/>
- Yang, Y.; Chuang, Y.; Li, L. y Tseng, S..(2013). *A blended learning environment for individualized English listening and speaking integrating critical thinking. Computers & Education*, 63, 285-305. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S036013151200303X>

PROGRAMA DE ENSEÑANZA DEL FÚTBOL DE CAMPO EN ESPACIOS REDUCIDOS

FIELD FOOTBALL TEACHING PROGRAM IN CONFINED SPACES

***Henry Martínez**

henryjose57@hotmail.com

Facultad de Ciencias de la Educación

Universidad de Carabobo

Estado Carabobo, Venezuela

INVESTIGACIÓN

*Licenciado en Educación, mención Educación Física Deporte y Recreación. Especialista en metodología del entrenamiento deportivo mención fútbol campo de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Doctorando en Ciencias de la actividad física y el deporte (UPEL-Maracay). Docente de fútbol sala y kickingbol en la Universidad de Carabobo, adscrito al Departamento de Educación Física, Deporte y Recreación. Docente de Educación Física. E.T.R. “Monseñor Gregorio Adam” del Ministerio del Poder Popular para la Educación.

Recibido: 16 de Septiembre de 2015

Aprobado: 20 de Enero de 2016

Resumen

La investigación tuvo como propósito proponer un programa de enseñanza del fútbol campo en espacios reducidos dirigido a entrenadores de la Escuela de Fútbol Infantil Don Bosco del Estado Carabobo que laboran con niños en la categoría infantil B (11 – 13 años), el mismo fue ejecutado bajo la modalidad de proyecto factible; y en consideración se desarrolló en 4 fases: I diagnóstica, II descripción de la propuesta, III diseño de la propuesta, IV validación. Es necesario destacar, los resultados permitieron conocer que los entrenadores utilizan pocas estrategias en la enseñanza de los fundamentos técnicos, pocos ejercicios progresivos y estrategias lúdicas y los ejercicios los ejecutan los niños en el campo de fútbol de mayores que mide 95 x 45 de largo por ancho respectivamente; esto permitió justificar la propuesta de entrenamiento en espacios reducidos, la cual será herramienta utilizable para mejorar el proceso de enseñanza – aprendizaje, propuesta por el entrenador de la Selección de Venezuela, Páez y Durán (2006) quien señaló en la misma que la práctica de fútbol en espacios reducidos es una opción para favorecer el aprendizaje en la etapa inicial. Los resultados del presente estudio se compartirán en la institución objeto de estudio.

Palabras clave: Programa de enseñanza, fútbol reducido, categoría infantil.

Abstract

The present research was aimed to propose a program of teaching soccer field in confined spaces aimed at coaches Infant School Don Bosco Football Carabobo State who work with children in the children's category B (11-13 years), himself was executed in the form of feasible projects; and in consideration developed in 4 phases: diagnostic I, II description of the proposal, the proposed design III, IV validation. It should be noticed that the results allowed learning that coaches used few strategies in teaching the technical fundamentals, few progressive exercises and playful strategies and exercises the children perform in the biggest football field that measures 95 x 45 in length and width, respectively. This allowed justifying the proposed training in reduced spaces, which will be usable tool to improve the process of teaching - given by the coach selection Venezuela, Paez and Duran (2006) who claimed that in the same practice football in tight spaces is an option to enhance learning in the initial stage. The results will be shared in the institution of this study.

Keywords: Curriculum, small football, junior class.

Introducción

Hoy en día el fútbol se ha transformado en un fenómeno social, es ampliamente practicado en todos los niveles del sistema deportivo nacional e internacional. En las comunidades que poseen algún tipo de organización deportiva existen muchos campeonatos y copas tanto a nivel escolar como a nivel federativo. Este deporte es conocido en todo el mundo. No obstante, la base fundamental de esta disciplina, son los practicantes por lo que se hace necesario la entrada de nuevos talentos preparados con una técnica adecuada, depurada y adaptada.

Cabe destacar que en Venezuela son muy pocos los atletas destacados en la disciplina del futbol de campo, así como también, es bien conocido por todos, los resultados poco halagadores de las selecciones juveniles o nacionales venezolanas a nivel internacional. A través de los años este dilema se ha convertido en una gran preocupación para los seguidores del deporte, pues el progreso del fútbol en el país es realmente muy lento en comparación con Europa, inclusive con Brasil o Argentina a pesar de su cercanía geográfica.

Tomando en cuenta esto, se puede resaltar el poco interés demostrado por los entrenadores y técnicos venezolanos hacia esta metodología para el fútbol base, trayendo como consecuencia la

falta de rendimiento en los encuentros futbolísticos de las selecciones nacionales a nivel profesional, así como también se presenta la falta de información objetiva sobre las características fisiológicas, morfológicas y somatotípicas del atleta infantil, a su vez desconoce los parámetros fisiológicos sobre los cuales deben trabajar al aplicar la carga de entrenamiento. El conocimiento minucioso de las reacciones del organismo del niño o niña ante las rutinas del ejercicio es fundamental, pues nos permite lograr la adaptación.

Por lo tanto, la realización de actividades de entrenamiento del fútbol infantil en espacios reducidos, podría resultar beneficioso, pues los niños se adaptarían con mayor facilidad a las técnicas del juego, debido a que la distancia sería más corta, permitiendo reacciones rápidas, más precisas mientras ejecutan las jugadas. Ello traería como consecuencia que en su etapa adulta, tendría desarrollada una gama de habilidades y sólo trabajaría su condición física. Al respecto Bangsbo (2002) señala:

...un jugador puede alcanzar un nivel de clase superior como jugador adulto sin someterse a entrenamientos de la condición física durante sus años jóvenes. El tiempo ahorrado al excluir el entrenamiento de la condición física debe destinársela al entrenamiento que mejore las habilidades, ya que los jugadores se beneficiarían mucho de este tipo de entrenamiento, cuando llegan al a categoría de adultos (Seniors). (p. 118)

Evidentemente, en el estado Carabobo a pesar de la existencia de una gran variedad de clubes de fútbol infantil, son pocos los entrenadores que utilizan el entrenamiento de espacios reducidos. Tal vez lo acontecido sea por temor a un cambio de actitud, por tanto los seres humanos nos habituamos a lo más cómodo y conocido. Este planteamiento se corrobora, según Lopera y Bernal (2002) porque “algunos tienen el privilegio de que algún acontecimiento rompa la rama de las costumbres, de la seguridad. Sólo entonces se dan cuenta que son superiores a las circunstancias...” (p. 91).

En otro orden de ideas, la Federación Internacional de Fútbol (FIFA) ha establecido, que para jugar fútbol las dimensiones máximas y mínimas pueden variar de 90 a 120 metros de largo y el ancho de 45 a 90 metros y en los encuentros internacionales 110 x 75 y 100 x 64 metros de largo y ancho respectivamente. Adicional a ello, en el centro debe demarcarse un círculo de 9,15

de radio (m) y una línea central en el campo dividiéndolo en 2, con otras dimensiones en la portería, zona de penalty y áreas de esquinas.

En ese sentido, los entrenadores un poco acatando esta reglamentación, han hecho poco uso de los espacios reducidos para la enseñanza en sus primeras fases, entre ellos en la categoría infantil B (11 – 13 años), lo que ha producido algunos problemas en el proceso de enseñanza al querer hacer uso de los 110 metros de largo por 75 metros de ancho y sus correspondientes variaciones cercanas, produciéndose aprendizajes un tanto estresantes, con pérdida de tiempo.

Al respecto el entrenador de la Selección Nacional, Páez (2006) hizo una propuesta de enseñanza por las categorías menores en espacios reducidos cancha delimitada 40 metros de largo por 20 de ancho, acogida que se toma en la presente propuesta con ejercicios en esos espacios, con ejercitaciones activas basadas en estrategias lúdicas, lo que puede promover un cambio de paradigma que favorezca el proceso de enseñanza – aprendizaje del fútbol en categorías menores; se presenta una propuesta de un programa de enseñanza del fútbol en espacios reducidos dirigido a entrenadores de la Escuela de Fútbol Infantil B Don Bosco del Estado Carabobo.

Objetivos de la investigación

Objetivo general

Proponer un programa de enseñanza del fútbol en espacios reducidos dirigido a entrenadores de la Categoría Infantil B (11 – 13 años) de la Escuela de Fútbol Infantil Don Bosco del Estado Carabobo

Objetivos Específicos

1. Determinar la necesidad de diseñar una propuesta de un programa de enseñanza del fútbol en espacios reducidos dirigido a entrenadores de la Categoría Infantil B (11 – 13 años) de la Escuela de Fútbol Infantil Don Bosco del Estado Carabobo.

2. Diagnosticar la forma como se realiza la enseñanza del fútbol menor en la Escuela de Fútbol Infantil Don Bosco del Estado Carabobo.
3. Describir cómo se gestó el programa de enseñanza del fútbol en espacios reducidos dirigido a entrenadores de la Escuela de Fútbol Infantil Don Bosco del Estado Carabobo.
4. Elaborar un programa de enseñanza del fútbol en espacios reducidos dirigido a entrenadores de la Escuela de Fútbol Infantil Don Bosco del Estado Carabobo.
5. Validar el programa de enseñanza del fútbol en espacios reducidos dirigido a entrenadores de la Escuela de Fútbol Infantil Don Bosco del Estado Carabobo.

Algunas consideraciones de entrenadores internacionales sobre el entrenamiento de fútbol en espacios reducidos

Lavrincevich (2007), manifiesta que no es perjudicial si el trabajo se hace de forma moderada, pues tiene otros beneficios, sobre todo en edades jóvenes, se practica con más intensidad: Movimientos de balón con más rapidez, desmarques continuos, apoyos constantes, visión de juego más rápido en defensa y ataque, más tiros a portería. Esto queda memorizado, y desde luego que hay que practicarse más en terreno con sus medidas reglamentarias que en definitiva es la realidad del fútbol. El autor es el Director Fútbol Base de Argentina en categoría Juniors, él señala que el abuso de cualquier metodología de entrenamiento, va en detrimento del aprendizaje.

En mi opinión, la metodología global, que incluye las situaciones problemas en espacios reducidos, son facilitadores del aprendizaje deportivo. La clave está en definir los contenidos tácticos y técnicos, para poder enseñarlos y desarrollarlos bajo una didáctica pertinente. También Tarango (s/f), entrenador en Chihuahua México, señala: a mi parecer el fútbol en espacios reducidos no perjudica, porque mejora la técnica del jugador, sobre todo cuando le hacen presión. Pero cabe señalar que el técnico debe de alternar sus formas de entrenar, para mejorar la explosividad de jugador y así tener un jugador más integral.

En el mismo orden, Benítez (s/f) en Valencia, señala que siempre hemos hablado de que el fútbol reducido es muy bueno para los niños, para el desarrollo de la técnica, por su constante

participación en el juego. Pero lo que es indudable es que hay que buscar una adaptación al fútbol – once. No se puede entrenar siempre en espacios reducidos por dos motivos: Primero porque hay que alternar las acciones tácticas entre los espacios reducidos y los espacios grandes, y segundo porque desde el punto de vista físico necesitamos también movimientos en espacios amplios para el desarrollo de ciertas cualidades.

Seguidamente Terrazas (2007), nos dice que en el fútbol reducido puede ocurrir, como en todo, que si se abusa de algo puede producirse un resultado negativo. Así mismo, piensa que el entrenamiento en espacios reducidos es bueno, pero siempre hay que compensarlo con entrenamientos en espacio más amplios. Suele emplear la metodología de reducir al principio de la semana el espacio a utilizar en el entrenamiento, y luego lo va abriendo a medida que avanza la semana para ir preparando el partido del domingo sobre unas dimensiones más propias de lo que es el juego real.

Del mismo modo, Chasco (2007) en Bilbao, expresa que tanto los ejercicios en espacio reducido y en espacio real tienen sus ventajas e inconvenientes y habrá que utilizarlos dependiendo del objetivo de la sesión y de la capacidad de mejora del propio equipo. En un trabajo semanal con 4 o más sesiones utilizaríamos el espacio reducido al principio de la semana y a medida que se acerca el partido introduciríamos las distancias reales para así haber adiestrado al equipo correctamente y sacar provecho de todos los recursos (metodológicos, pedagógicos, psicológicos, técnicos – tácticos y fisiológicos) al alcance del entrenador y por consiguiente de los propios jugadores.

De los planteamientos de los diferentes autores citados se puede deducir que es favorable, importante y ejecutable la práctica del fútbol en espacios reducidos, pero hay que tomar en cuenta las consideraciones que se hacen como son:

- Se debe alternar espacios reducidos con el de cancha completa para que los futbolistas no pierdan la sensación, visión y amplitud del terreno de juego.
- Es necesario planificar los objetivos técnicos y tácticos para adaptarlos a la práctica en espacios reducidos.
- Se debe buscar explosividad y desarrollo integral de los jugadores al utilizar esta metodología.

Se concluye al señalar que en la presente propuesta tiene su soporte teórico en las recomendaciones y posiciones de entrenadores connotados en el campo internacional, el entrenador tomará en cuenta la alternabilidad de combinación de metodologías, es decir en espacios reducidos en combinación con fútbol total (espacios completos)

Bases legales

El presente estudio tiene un soporte legal en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), dado que en los artículos 103, 104, 111 y 113, señalan que los venezolanos tienen derecho de participar en actividades deportivas y recreativas; y el estado deberá proveer de instalaciones, personal capacitado y recursos para que se puedan desarrollar con éxito y a nivel de excelencia, por otra parte la Carta Internacional del Deporte la Educación Física y la Recreación en el artículos 6 y 10 ,señalan que es necesario que el estado y sus instituciones deben cooperar para ofrecerles a su población todos los recursos, programas, personal capacitado y recursos para desarrollar actividades que permitan la formación integral de los venezolanos.

Finalmente, el Plan de la Patria donde el Ministerio del Deporte como promotor, está dedicado a la masificación del deporte y a los programas de alto rendimiento en todos los niveles del sistema deportivo. Siendo el mismo el apoyo de los programas deportivos y recreativos, buscando el desarrollo de las Selecciones Nacionales. Todo lo anteriormente planteado permite señalar que el estudio tiene su soporte legal en los documentos jurídicos señalados.

Metodología

Naturaleza de la Investigación

La presente investigación tuvo el propósito de elaborar un programa de enseñanza del fútbol de enseñanza del fútbol en espacios reducidos dirigido a los entrenadores de la Escuela de Fútbol Infantil Don Bosco del Estado Carabobo; el mismo se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo dado que los resultados de la información recabada se procesará bajo la estadística

descriptiva con análisis de frecuencia y cálculos porcentuales; también se enmarcó bajo la modalidad de proyecto factible que, de acuerdo con la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL),(2010)“...un modelo operativo viable para solucionar problemas, requerimientos o necesidades de organizaciones o grupos sociales; puede referirse a la formulación de políticas, programas, tecnologías, métodos o procesos”. (p. 21).

Se apoyó en un estudio de campo de carácter descriptivo según Busot (1998), es aquella cuya información se recaba directamente en el lugar de los hechos, en este caso en el seno de la Escuela Don Bosco de Valencia, Estado Carabobo; finalmente el diseño es no experimental debido a que el investigador no manipuló variables.

Población

Estuvo constituida por 08 entrenadores pertenecientes a la Escuela de Fútbol Infantil Don Bosco de Valencia Estado Carabobo.

Sujetos de estudio

Se tomaron los 8 entrenadores de la escuela que laboran con la categoría infantil, Busot (1998) define a sujetos de estudio como las personas que le interesan al investigador para obtener la información que requiere para lograr sus objetivos del estudio. Es necesario destacar que la presente investigación está dirigida a los entrenadores señalados, pero en su contenido tiene la intención de que permita ampliar la metodología de fútbol en espacios reducidos en jugadores infantiles B edades de 11 – 13 años.

Instrumento

Para recoger la información se aplicó un instrumento tipo encuesta de estimación porcentual según Ruiz Bolívar (2004) es el tipo de instrumento que se puede analizar en base a estudios de frecuencia y cálculos porcentuales. La encuesta aplicada tuvo una configuración de 20 ítems de carácter dicotómico con 2 posibilidades de respuestas (si – no), en ella se logró

conocer las necesidades prioritarias de información que presentan los entrenadores. Para comprobar su validez se procedió, a utilizar la prueba de validez de contenido, para ello se usó la técnica de Juicio de expertos, se consultaron 3 expertos con título de maestría en el área de Educación Física, los cuales le hicieron correcciones al instrumento inicial y luego al realizarle la confiabilidad, fue aplicado.

Confiabilidad

Para obtener la confiabilidad se procedió a aplicar una prueba piloto a 10 entrenadores con carácter similares a los sujetos del estudio y al aplicar el coeficiente Kuder de Richardson se obtuvo 0,86 como resultado, quedándose comprobada su confiabilidad. Luego se aplicó el instrumento a los 8 sujetos del estudio no pertenecientes a la muestra pero con características similares.

Análisis y presentación de los resultados

Para analizar los resultados se procedió a aplicar estudios de frecuencia y cálculos porcentuales por ítem y por encuestados; se procedió luego a aplicar presentación con cuadros, gráficos y tortas.

Fase I: Conclusiones del diagnóstico

En el presente estudio diagnóstico se pudo llegar a las siguientes conclusiones las cuales van a servir de referencia para el diseño de la propuesta.

- Los entrenadores en un 87,5% no utilizan espacios reducidos para el entrenamiento de los niños de la Escuela “Don Bosco” de la categoría infantil utilizando la cancha de mayores la cual tiene una dimensión de 110 metros de largo por 55 de ancho, en ella enseñan los fundamentos técnicos, observando a los niños agotados debido al esfuerzo y recorrido mayor sobre todo al perder los balones por falta de dominio.

- Se pudo conocer al respecto que no utilizan recursos didácticos como cubos, vallas, cintas u otros objetos que permitan la reducción de espacios, esto produce pérdida de tiempo para dedicárselo al aprendizaje de los fundamentos técnicos.
- Se conoció también que los entrenadores no utilizan ejercicios progresivos y en un 75% creen se logra un aprendizaje técnico de excelencia.
- Hace falta que los entrenadores practiquen con una mayor intensidad el cabeceo.
- La mayoría de los entrenadores no llevan control de rendimiento físico ni técnico, ni practican pruebas antropométricas, por lo que es necesario recomendar que este aspecto es la base de conocer el rendimiento obtenido por el entrenamiento. En base a estos resultados cuantitativos se tiene una base para construir el diseño de la presente propuesta.

Fase II: Descripción

De los resultados del diagnóstico, en esta etapa se procedió a diseñar la propuesta, la misma pudo determinar que los entrenadores en su mayoría no utilizan los espacios reducidos, presentan debilidades en la ejecución de los procesos de enseñanza progresiva, así como el uso adecuado de los espacios y utilización de recursos para la enseñanza con uso de espacios más cortos. Se procede a ofrecerle información en el diseño constituyendo así una herramienta para optimizar el proceso de enseñanza aprendizaje del fútbol con niños de la categoría infantil.

Fase III: La propuesta

Esta surgió tomando en cuenta los resultados del diagnóstico, la revisión documental, el intercambio de experiencias con experimentados entrenadores y la creatividad

Programa de enseñanza del fútbol en espacios reducidos dirigido a entrenadores de la Escuela de Fútbol Infantil Don Bosco del Estado Carabobo

El programa de enseñanza en espacios reducidos diseñado para el uso de los entrenadores de fútbol infantil del Estado Carabobo, constituye una propuesta metodológica realizada en base algunas debilidades percibidas en la ejecución de la fase diagnóstica, el mismo tiene su gran proporción en que se traduzca de manera más didáctica, productiva, agradable y técnica, la fase de la enseñanza de la técnica o de los fundamentos técnicos aplicados en el fútbol; el programa contempla que tomen en consideración algunas sugerencias metodológicas básicas que permiten poner correctivos a las debilidades observadas y ofrecer unas ejercitaciones técnicas en base al trabajo con diferentes fundamentos técnicos; todo esto bajo el marco de las estrategias lúdicas (juegos pre deportivos al fútbol), para buscar altos aprendizajes.

Para buscar que se lleve a cabo este proceso, se procederá a ofrecer como investigador la presentación de los resultados, y más clínicas deportivas para mostrar el contenido general de la propuesta.

Objetivos del programa

- Ofrecer sugerencias metodológicas que permitan optimizar el proceso actual utilizado por los entrenadores en sus sesiones de entrenamiento.
- Presentar un modelo de ejercitaciones para ejecución técnica de los diferentes fundamentos técnicos.
- Lograr intercambio técnico de experiencias vivenciales entre los entrenadores de esta y otras categorías pertenecientes a la mencionada escuela.

Recomendaciones para el uso de las sugerencias

A continuación se presentan sugerencias estratégicos y sugerencias técnicas para los entrenadores, es importante analizar el anunciado de cada uno, reflexionar sobre su objetivo y atender a la explicación de las actividades.

Se recomienda a los entrenadores que las actividades pueden modificarse de ser necesario para varios factores:

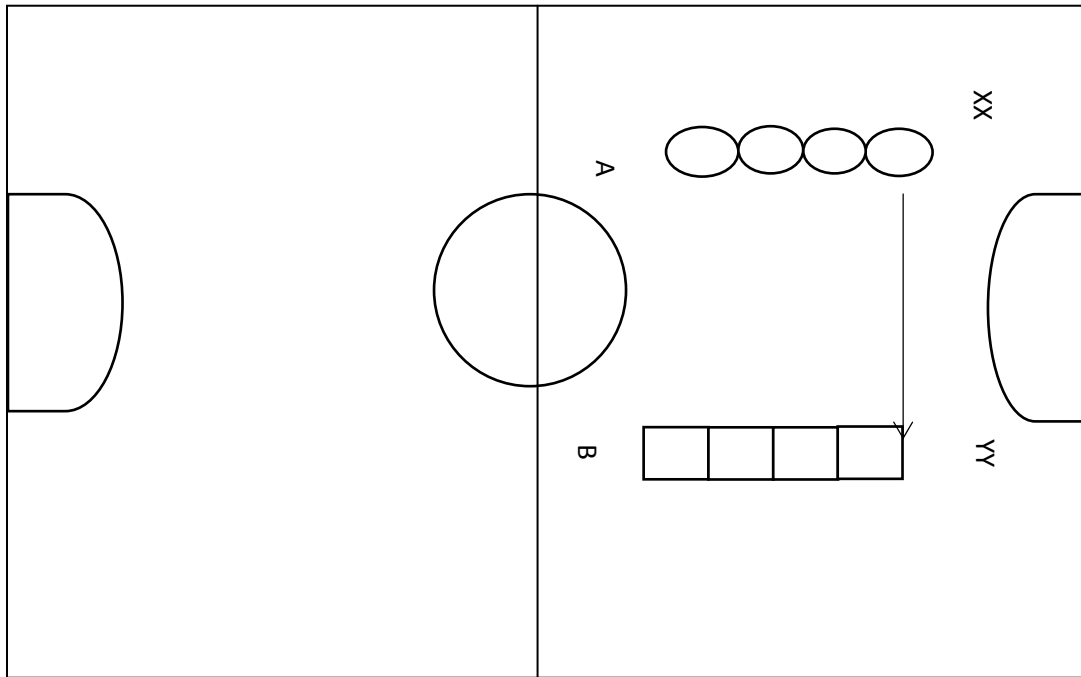
- Dominio suficiente de la actividad.
- No producir el efecto esperado.
- Petición de los atletas.
- Observar cansancio o aburrimiento.
- No captarse de entrada, y luego de explicar.
- Tiempo, disponibilidad.
- No tener los recursos necesarios.

Finalmente es necesario que el entrenador explique con claridad cada actividad, y si él no es el más indicado para ofrecer una ejecución técnica, colocar a un ejecutante técnico que haga demostración técnica de excelencia.

Pasar y Tirar: Algunos autores entre otros Benigni y Ferrari (2002) señalan que en la formación de futbolista a temprana edad 9-13 años donde se ubica la presente propuesta es muy importante desarrollar la percepción del jugador, esto tiene mucho que ver con la anticipación y control de ejecución, por lo tanto para lograr una mejor ejecución de pasar y/o tirar al arco del guardameta desarrollar la misma es muy importante.

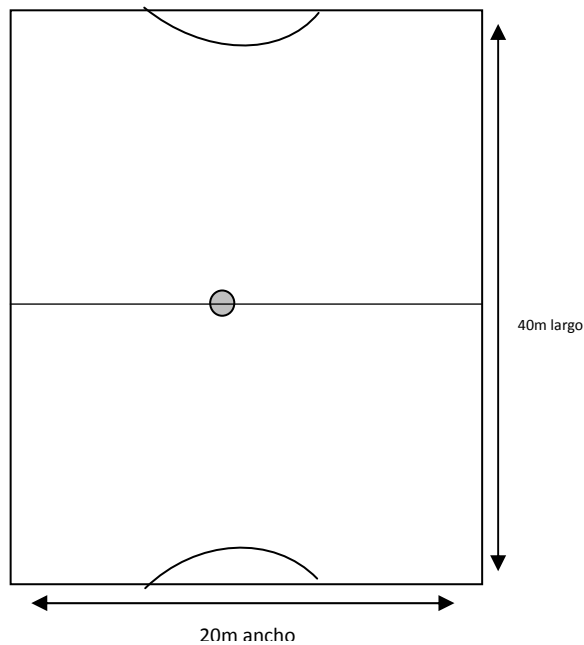
En ese sentido los autores señalan que la misma está muy ligada a la coordinación y esta se desarrolla entre 7 a 12 años. En ese sentido los autores señalan que la percepción se desarrolla en tres momentos sucesivos:

- La trayectoria del balón.
- El desplazamiento del cuerpo.
- El movimiento del pie que hace el lanzamiento.



A= Hace el pase. B= Recibe el balón. X y Y = Pasan los balones.

Cacha o limitación de la cancha para practicar fútbol en espacios reducidos

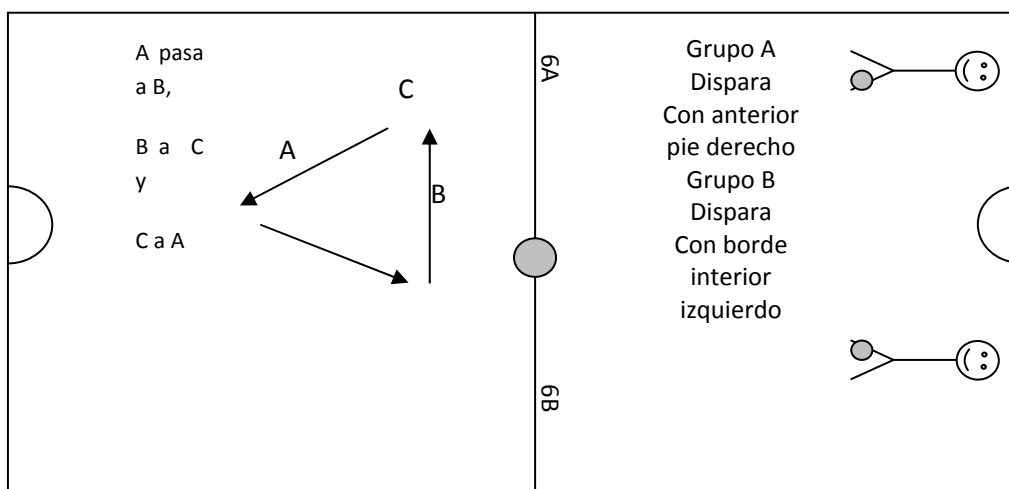


Al respecto señalan que un buen jugador debe proveer la trayectoria del balón. Formas de tocar el balón A y B.

Con el interior del pie

El toque del balón con el interior del pie se realiza con el tronco ligeramente inclinado hacia adelante, el pie de apoyo junto al balón con la punta hacia la misma dirección donde va el pase o tiro y la pierna ligeramente flexionada.

Ejercicios de espacios reducidos



Reflexiones finales sobre el trabajo con espacios reducidos

Use cancha reducida 40 metros largos, 20 metros de ancho, para el aprovechamiento óptimo e inteligente del espacio de juego en los diferentes sectores del campo, lo cual le hará más accesible al niño las oportunidades de juego.

1. Utilice los espacios reduciéndolos y demarcándolos para lograr el aprendizaje y perfeccionamiento de los fundamentos técnicos.
2. Utilizar juegos didácticos variados e implementos para la demarcación como cubos, cintas, cajas, vallas, aros, cuerdas otros donde los niños hagan carreras o desplazamientos más cortos.

3. Realice las actividades de manera amena, ordenada, continua y forme grupos de trabajo para tener pasadores y evitar pérdida de tiempo, aumentando las posibilidades de participación colectiva
4. Juegue partidos de preparación en el espacio reducido y reglamentario para acostumbrar a los atletas al espacio real (una vez dominado los fundamentos técnicos).
5. Lleve un control del rendimiento físico, y rendimiento técnico, cuando usa espacio reducido y el cambio que ocurre en el espacio reglamentario.
6. Tenga las actividades planificadas, los recursos disponibles todo organizado según el espacio a utilizar.

Fase IV: Validación

Se procedió a validar la propuesta se aplicó a 5 especialistas en fútbol un instrumento para realizar la validación de campo, el instrumento tiene una configuración de 7 ítems con 4 posibilidades de respuestas: Excelente, Buena, Regular, Deficiente, el resultado fue de 83% Excelente y 17 Bueno lo que permitió conocer su importancia y validez.

Conclusiones del diagnóstico

En el presente estudio diagnóstico se pudo llegar a las siguientes conclusiones las cuales van a servir de referencia para el diseño de la propuesta.

Los entrenadores en un 87,5% no utilizan espacios reducidos para el entrenamiento de los niños de la Escuela “Don Bosco” de la categoría infantil utilizando la cancha de mayores la cual tiene una dimensión de 110 metros de largo por 55 de ancho, en ella enseñan los fundamentos técnicos, observando a los niños agotados debido al esfuerzo y recorrido mayor sobre todo al perder los balones por falta de dominio.

- Se pudo conocer al respecto que no utilizan recursos didácticos como cubos, vallas, cintas u otros objetos que permitan la reducción de espacios, esto produce pérdida de tiempo para dedicárselo al aprendizaje de los fundamentos técnicos.

- Se conoció también que los entrenadores no utilizan ejercicios progresivos y en un 75% creen se logra un aprendizaje técnico de excelencia.
- Hace falta que los entrenadores practiquen con una mayor intensidad el cabeceo y el tiro a la portería.
- La mayoría de los entrenadores no llevan control de rendimiento físico ni técnico, ni practican pruebas antropométricas, por lo que es necesario recomendar que este aspecto es la base de conocer el rendimiento obtenido por el entrenamiento.

Referencias

- Bangsbo, J. (2002). *Smaller muscle ATP reduction in women than in men by repeated bouts of sprint exercise*. USA: AmericanPhysiologicalSociety.
- Benigni, A. y Ferrari, M. (2002). *Guía para Jugar Fútbol*. Apuntes Cursos Mejoramiento del Entrenamiento de Fútbol.
- Benítez, R. (s/f). *El Fútbol Reducido*. [www.fútbol](http://www.fútbol.com). Valencia - España.
- Busch, W. (2002). *Fútbol en la Escuela*. Buenos Aires: Kapeluz.
- Busot, A. (1998). *Metodología de la Investigación*. Maracaibo – Zulia: LUZ.
- Carta Internacional del Deporte la Educación Física y la Recreación (2015) UNESCO
- Constitución Nacional de la República Bolivariana de Venezuela*. (1999) Gaceta Oficial 36860. Diciembre 15 de 1999.
- Chasco, A. (2007). *El Fútbol y el Espacio Reducido*. Bilbao - España.
- Eibmann, J., Engel, F., Koch, W., y otros. (1998). *Fútbol Base: Programas de Entrenamiento (14-15 Años) (Colección Fútbol)*. México: Paidotribo.
- Laurincevich. (2007). *Fútbol Espacios Reducidos*. Buenos Aires – Argentina.
- Lopera, J. y Bernal, M. (2002). *La Culpa es de la Vaca*. Bogotá – Colombia.
- Lovrinevich, C. (2007). *El Fútbol en Espacios Reducidos*. www.futbolenespaciosreducidos.com. Documento en Línea. Consultado el 22-10-2007
- Tasara, H. (2004). *El Entrenamiento del Niño Futbolista*. Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Páez, R. (2006). *Programa de Fútbol Reducido*. Caracas – Venezuela.

- Ruiz Bolívar, C. (2004). *Curso de Tutoría*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Caracas. Barquisimeto – Venezuela.
- Tarango, J. (s/f). *Opinión sobre el Fútbol Reducido*. [www.fútbol](http://www.fútbol.com). México - Chihuahua.
- Terrazas, C. (2007). *El Fútbol Reducido*. Burgos - España.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (2003). *Manual de Trabajo de Grado de Especialización de Maestría y Tesis Doctorales*. FEDEUPEL. Caracas- Venezuela.

**LA INMEDIATEZ Y LA DISTANCIA COMUNICATIVA EN LOS
ENSAYOS ACADÉMICOS EXPOSITIVOS ESCRITOS EN INGLÉS
COMO LENGUA EXTRANJERA**

ORALITY AND LITERACY IN THE ACADEMIC EXPOSITORY
ACADEMIC ESSAYS PRODUCED BY LEARNERS OF
ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE

***Ibis Farias Toro**

ibis_farias@hotmail.com

Facultad de Ciencias de la Educación

Universidad de Carabobo

Estado Carabobo, Venezuela

INVESTIGACIÓN

*Licenciada en Educación Mención Inglés. Universidad de Carabobo. Facultad de Ciencias de la Educación. Valencia, 2000. Especialización en la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera. Universidad de Carabobo. Valencia, 2012.

Recibido: 16 de Julio de 2015

Aprobado: 25 de Enero de 2016

Resumen

El objetivo de esta investigación consiste en caracterizar los ensayos académicos expositivos escrito por estudiantes de la Mención Inglés del Departamento de Idiomas Modernos de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo, basándose en el enfoque del continuum oralidad/escrituralidad en la concepción del texto (Koch y Oesterreicher, 1994; Oesterreicher, 1996,1997; Mostacero, 2004). El estudio es descriptivo, bajo la modalidad de análisis de contenido. El corpus empleado es de veinte textos expositivos de causa/efecto y de comparación/contraste escritos por diez estudiantes del séptimo semestre del curso de Lectura y Producción de Textos. Primeramente, se identifican las estrategias lingüísticas que dan cuenta del grado de compromiso-distanciamiento y de informalidad-formalidad a nivel léxico y gramatical. Posteriormente, se analizan las señales encontradas con base en Chafe (1982), Chafe y Danielewicz (1987), Navas (2004) y Larrauri (2005), quienes han planteado estudios similares con diferentes tipos de texto. Los resultados revelan la presencia de rasgos tanto de oralidad como de escrituralidad en los ensayos expositivos del corpus analizado. Esto ha permitido ubicar al corpus en extremo superior central del continuum inmediatez-distancia comunicativa y finalmente caracterizar los ensayos expositivos como discurso “híbrido” o “inverso”.

Palabras clave: continuum inmediatez/distancia comunicativa, compromiso/distanciamiento, formalidad/informalidad/ texto híbrido

Abstract

The purpose of this investigation is to characterize the expository, academic essay written by learners of English as a Foreign Language (EFL) from the Department of Modern Languages of the School of Education at the University of Carabobo. This research based on the oral/literate continuum approach for the conception of texts (Koch and Oesterreicher, 1994; Oesterreicher, 1996, 1997; Mostacero, 2004). This was a descriptive study aimed to analyze content, specifically a corpus of twenty cause / effect and comparison / contrast expository essays written by ten students from the seventh semester in the subject Reading and Text Production. The first part of this investigation consisted in identifying linguistic features related with two categories: involvement and detachment, informality and formality either at a lexical level or at a grammatical one. These characteristics were interpreted according to the theoretical and methodological model stated by Chafe (1982), Chafe and Danielewicz (1987), Navas (2004) and Larrauri (2005 who have carried out similar studies with different types of texts. The findings revealed features of orality and writtenness in the texts of the sample, which has led to place the corpus in the middle of the oral/literate continuum, and thus characterize the essays as a hybrid and inverse discourse.

Keywords: oral/literate continuum, involvement / detachment, informality / formality, hybrid text

Introducción

Los modelos de análisis del lenguaje se han diversificado a partir de los años sesenta. Crystal y Davy (1969), por ejemplo, se enfocan en las dimensiones sintáctica, léxica y fonológica del texto para determinar cuáles son las diferentes formas lingüísticas que se encuentran presentes en estos tres planos. De igual forma, Chafe (1982) compara textos orales y escritos, tomando en cuenta parámetros funcionales de la situación de comunicación y concluye que el lenguaje puede ser caracterizado de la siguiente manera: formal o informal, integrado o fragmentado, contextualizado o descontextualizado. Autores como Halliday (1985, 1987) y Biber (1988) hacen una integración de los criterios funcionales y formales y sostienen que en los textos ciertos rasgos lingüísticos co-ocurren, es decir pueden estar presentes tanto en la modalidad oral como en la escrita. Igualmente, Teberosky (2005) verifica de manera empírica que los fenómenos lingüísticos se encuentran ubicados a lo largo de todo un continuo de variación.

Apoiados en las nociones de variación y co-ocurrencia, los estudios más recientes, vinculados con la lengua hablada y la lengua escrita, se han inclinado por la teoría del *continuum*

oralidad-escrituralidad (Koch y Oesterreicher, 1994; Navas, 2004; Mostacero, 2004; Cervera, 2004; Blanche-Benveniste, 2005; Larrauri, 2005). Los investigadores Koch y Oesterreicher (1994) plantean que este campo es de naturaleza *concepcional*, por cuanto depende de una intención comunicativa que tiene que ver con el sentido global del texto, el propósito del autor y la reacción del interlocutor; además sostienen que existe una doble concepción del lenguaje que se ve reflejada tanto en la *oralidad* como en la *escrituralidad*, ya que es posible hablar como si se estuviera escribiendo - ponencia académica escrita para ser leída; o escribir como si se estuviera hablando - una carta entre amigos o un correo electrónico. Para Navas (2004) el *campo de la inmediatez y la distancia comunicativa* es definido por la “conjunción de diversos factores tales como: contexto, competencias lingüísticas de los individuos, e intenciones y objetivos de los emisores y receptores de los textos” (p. 12). Al respecto, Cervera (2004) explica que “toda actuación comunicativa e incluso expresiva precisa, entonces, de un conocimiento del momento y lugar en que se produce, de las personas a quienes se dirige y del contenido que se desea transmitir” (p. 75).

Otros investigadores, como Chafe (1982), Halliday y Hasan (1990) y Oesterreicher (1996, 1997), se enfocan en lo que ellos denominan *sub-continuos textuales* para caracterizar los diferentes actos comunicativos y determinan que existen distintos grados o niveles de *planificación-no planificación*; de *compromiso-distanciamiento*; de *formalidad-informalidad* y de *fragmentación-integración* en las diversas tipologías textuales o de expresión. De esta forma, se constata que en la producción de un texto todos estos rasgos pueden estar presentes, a mayor o menor grado, lo que permite ubicar el texto hacia uno u otro polo del *continuo oralidad-escrituralidad*. Es decir, un texto oral como una conferencia, estaría más próximo al polo de la *distancia comunicativa*, ya que normalmente está dirigido a audiencias que se desenvuelven en contextos formales con quienes el locutor no mantiene una relación cercana y por lo tanto debe hacer uso de un léxico formal y una sintaxis trabajada. Sin embargo, un texto escrito como una carta a la madre se aproximaría hacia el polo de la *inmediatez comunicativa*, por estar dirigido a una audiencia cercana al autor, y en consecuencia, se puede emplear un vocabulario general o de uso frecuente y una sintaxis menos compleja.

Con base en lo recientemente expuesto, en este trabajo se determinan los grados de *compromiso-distanciamiento* y de *informalidad-formalidad* que se encuentran en los ensayos

académicos expositivos producidos por los estudiantes de Inglés como Lengua Extranjera (ILE) del Departamento de Idiomas Modernos (DIM) de la Facultad de Ciencias de la Educación (FaCE) de la Universidad de Carabobo (UC). El fin último de esto es caracterizar dicho género discursivo en término de un *continuo oralidad/escrituralidad en la concepción del texto*.

Planteamiento del problema

En el Departamento de Idiomas Modernos (DIM) de la Facultad de Ciencias de la Educación (FaCE) de la Universidad de Carabobo (UC), la enseñanza y el aprendizaje del Inglés como Lengua Extranjera (ILE) engloba el desarrollo de las destrezas de comprensión y producción oral y escrita (*listening*- oír, *speaking*,- hablar, *reading*- leer y *writing*- escribir). El egresado de esta Especialidad debe adquirir las competencias comunicativas necesarias para desempeñarse eficazmente en diversos contextos situacionales, en particular el académico. Por esta razón, existen Cátedras con asignaturas dirigidas a la adquisición de habilidades aurales y lectoescriturales, tal es el caso de Lectura y Producción de Textos (LPT) que contempla esencialmente la producción y el análisis del Texto Académico (TA) como género discursivo que mayormente ocupa a la comunidad universitaria y en particular a los aprendices de inglés, quienes se encuentran en el séptimo semestre el cual implica en un nivel lingüístico intermedio y académico avanzado.

En el curso de LPT, los aprendices de ILE son expuestos a una serie de criterios morfológicos, semánticos y organizacionales que les permiten obtener una visión más global sobre el TA para poder discriminarlo de otros géneros discursivos. Por una parte, se les explicita que el ensayo académico es un texto escrito en prosa y consta de una introducción, donde se presenta el tema y la tesis; un cuerpo principal, en el que se esbozan y desarrollan las ideas control; y una conclusión, en la cual se sintetizan todos los argumentos. Por otra parte, por lo general, se les pide analizar y desarrollar tópicos relacionados con las academias, lo que incluye el abordaje de temas vinculados con las diversas áreas del campo educativo. Los estudiantes deben también tomar en cuenta el registro y el discurso que forman parte del patrón organizacional del TA, lo que significa hacer uso de un vocabulario y una sintaxis formal, además del patrón retórico requerido para lograr un propósito específico. Por ejemplo, ellos tienen que emplear un léxico académico (no de alta frecuencia de uso), estructurar oraciones

complejas y completas (no fragmentadas), y evitar el uso de contracciones y exclamaciones. En cuanto a las formas de organización de la información, los aprendices desarrollan principalmente los patrones expositivos y argumentativos (Arcay y Cossé, 1996; Reid, 2000; Cervera, 2004; Creme y Lea, 2005; Vázquez, 2011).

En el caso particular de los textos expositivos, en el curso de LPT se instruye que estos tienen como propósito explicar hechos, fenómenos o conceptos reales mediante el análisis y la síntesis de las ideas; son además géneros que tienen credibilidad y objetividad, ya que no se incluyen opiniones personales. La información se presenta mediante una oración tópico, ideas de soporte principal (ejemplos, citas y estadísticas producto de fuentes confiables) y una oración de conclusión que resume el tema y las ideas control. Además de esto, se hace uso de muchas frases de transición, las cuales muestran explícitamente la conexión lógica de las ideas. En general, la escritura académica debe cumplir con ciertas características tales como: formalidad, objetividad, complejidad, concisión, referenciación, sustancia y lenguaje no sexista (Gillet, 2008; Vázquez, 2011).

Para lograr alcanzar un alto grado de formalidad en textos en inglés, los aprendices deben evitar el uso de las siguientes expresiones o palabras: coloquialismos, abreviaciones, contracciones, acrónimos, verbos fraseales, preposiciones al final de las oraciones, cuantificadores que denoten grados absolutos, conjunciones en posición inicial de las oraciones y fragmentos. Por otra parte, para obtener el nivel de objetividad deseado, los estudiantes tienen que distanciarse del texto al igual que del tema y del lector. Esto implica enfocarse solamente en la información, haciendo uso de un lenguaje impersonal y evitando expresiones que indiquen sentimientos. En cuanto a la complejidad, ésta se debe lograr a través del uso selecto del vocabulario y las oraciones, es decir, empleando estructuras compuestas y complejas, tales como cláusulas subordinadas, frases nominales largas y nominalizaciones.

Además de lo anteriormente expuesto, los textos académicos deben ser concisos, lo que significa eliminar las frases obvias, las palabras repetidas, los determinadores, intensificadores y modificadores innecesarios y las construcciones expletivas. De igual forma, es necesario transformar frases preposicionales a adjetivos o adverbios y evitar los pares y categorías redundantes. El TA debe también reflejar las fuentes de donde se extrajo la información, tanto fuera como dentro del texto respectivamente; tiene que suministrar la información necesaria que

soporte las ideas principales y debe evitar el uso de lenguaje sexista (uso de las terceras personas del singular) (Reid, 2000; Swales y Feak, 2003; Harmer, 2004; Gillet, 2008; Swales y Feak, 2008; Vázquez, 2011).

Cabe destacar, además, que el proceso de enseñanza y aprendizaje de esta tipología textual se fundamenta esencialmente en el paradigma cognoscitivo, el cual implica todo proceso mental por medio del cual los sujetos aprenden a escribir. Por ejemplo, para producir ensayos expositivos de causa y efecto y de comparación y contraste los estudiantes deben poner en práctica estrategias para generar, organizar y conectar las ideas de manera lógica o coherente. De igual forma, los aprendices son expuestos de manera explícita a una serie de factores situacionales y contextuales que intervienen en el proceso de escritura y que permiten ubicar al texto hacia el polo de la escrituralidad o de la distancia comunicativa. Dicho contexto discursivo tiene que ver con el grado de privacidad del discurso, el grado de intimidad de los interlocutores, el grado de participación emocional, la influencia del contexto, la referencia, la posición local y temporal, el grado de cooperación, la dialogicidad, la espontaneidad y la fijación del tema (Koch y Oesterreicher, 1994; Casanny, 1990; Oesterreicher, 1996,1997; Brown, 2000).

En síntesis, para propósitos de este estudio, se parte del supuesto que el ensayo, como género académico es el producto de la conjunción de diferentes factores-mediales, contextuales y concepcionales- que van emergiendo a través de todo el proceso de planificación, producción y edición del mismo. Es un género escrito en prosa, tiene distintos modos de organización retórica y propósitos variados (descriptivos, expositivos- causa y efecto, comparación contraste, clasificación, proceso- argumentativos), va dirigido a una audiencia amplia ubicada en un contexto académico-profesional, tiende a ser formal (léxico especializado-técnico, por lo que tiende a presentar una densidad léxica alta), integrado (sintaxis concatenada), planificado (proceso de producción) y refleja el distanciamiento del autor con el tema y la audiencia. Además de esto, como género perteneciente a la distancia comunicativa, normalmente no refleja rastros relacionados con el proceso de producción, las ideas son organizadas de manera lógica en estructuras paralelas, los signos de puntuación, la ortografía y las citas textuales son empleados adecuadamente, no se observan contracciones ni coloquialismos y tiende a reflejar una densidad léxica alta (relación vocablo/ palabra) (Chafe, 1982; Chafe y Danielewicz, 1987; Koch y

Oesterreicher, 1994; Oesterreicher, 1996; Arcay y Cossé, 1996; Nation, 2001; Navas, 2004; Larrauri, 2005; Caldera, 2006; Fumero, 2009).

Ahora bien, a pesar de los planteamientos teóricos hechos anteriormente, como docente de la asignatura Lectura y Producción de Textos, la investigadora ha podido observar que las producciones escritas de los estudiantes no se adecuan al contexto en el que se encuentran inmersos, debido al aparente predominio de los rasgos o huellas de la oralidad. Aún en la versión editada de los textos de los aprendices de la Especialidad de Inglés del DIM de la FaCE de la UC se evidencian problemas oracionales, falta de balance, de unidad y de coherencia, predominio de los rasgos de involucramiento sobre los de distanciamiento, y la tendencia hacia un registro coloquial y un estilo informal. Es decir, los ensayos presentan fragmentos oracionales, uso inadecuado de los signos de puntuación, carencia de paralelismo y de concisión y reflejan la tendencia a adicionar información (excesiva coordinación o subordinación) que en muchos casos no se vincula directamente con la idea principal, ni se organiza de manera lógica y coherente, debido al manejo inapropiado de los conectores y las frases de transición, de los elementos referenciales y de los tiempos y formas verbales. En general, las producciones no evidencian de manera satisfactoria los estándares del texto académico tanto en LM como en LE.

Además de esto, se observa una aparente preferencia por los elementos deícticos que hacen referencia a las primeras y segundas personas del singular y del plural al igual que al espacio y al tiempo en el que se desarrolla el evento comunicativo. Parece ser también que estos escritos no presentan una densidad léxica, por cuanto son redundantes, ya que se tiende a repetir las palabras y las ideas. Esta situación percibida en el aula de clase corrobora los planteos hechos por algunos investigadores en cuanto a la presencia de rasgos de oralidad en los textos académicos escritos por aprendices de ILE (Vilchez et al.; 2002; Navas, 2004; Fung, 2009). Para estos investigadores, los elementos y recursos comunicativos vinculados a la oralidad primaria coexisten en la escritura académica de los estudiantes universitarios, quienes producen textos inversos o híbridos, combinando la concepción oral con el medio gráfico.

Con base en lo recién expuesto, en este trabajo se analizan lingüísticamente un corpus constituido por veinte (20) ensayos académicos de causa y efecto y de comparación y contraste. El alcance del estudio comprende dos continuos textuales- compromiso/distanciamiento e informalidad/formalidad- a fin de verificar si los estudiantes de la muestra, efectivamente,

producen textos híbridos o inversos como ya ha sido planteado por Oesterreicher (1996), por Navas (2004), por Blanche-Benveniste (2005), por Teberosky (2005) y por Fung (2009). La pregunta que delimita el alcance de este estudio es la siguiente: ¿Cómo conciben los estudiantes de la Especialidad de Inglés del DIM de la FaCE de la UC al ensayo académico expositivo?

Además de esto, más específicamente se hizo énfasis en las siguientes interrogantes: ¿Cuáles son los rasgos de compromiso/distanciamiento y de informalidad/formalidad presentes en los textos analizados? ¿Cuál es el grado de oralidad y escrituralidad reflejado en los ensayos expositivos escritos por los estudiantes ucistas? ¿Dónde se ubican los textos de la muestra en el continuo oralidad/escrituralidad o inmediatez/distancia comunicativa?

Objetivo general

Caracterizar los ensayos expositivos como género académico producidos por estudiantes de la Mención Inglés del Departamento de Idiomas Modernos de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo, tomando como base el enfoque teórico el continuum cultural o inmediatez / distancia comunicativa.

Objetivos específicos

1. Identificar los rasgos de compromiso-distanciamiento y de informalidad-formalidad presentes en los ensayos que constituyen el corpus.
2. Determinar el grado de oralidad y escrituralidad presentes en los ensayos expositivos escritos por los estudiantes ucistas tanto a nivel lexical como gramatical.
3. Ubicar en el continuum inmediatez-distancia comunicativa los textos producidos por los estudiantes.

Justificación

Para Creme y Lea (2005) es importante “ayudar a los estudiantes a descubrir métodos apropiados que le permitan colocar la redacción en el centro del aprendizaje. Tenemos la convicción de que escribir y aprender son actos tan íntimamente relacionados que no se les puede

separar” (p. 13). Partiendo de esta premisa, el presente trabajo emerge como una necesidad de saber más acerca del quehacer textual de los estudiantes de la Mención Inglés del Departamento de Idiomas Modernos de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo. Esta investigación puede generar evidencia que permita verificar los postulados de Oesterreicher (1996) y de Navas (2004) sobre el texto académico como un género híbrido. De corroborarse dichos postulados, se suma evidencia sobre la tendencia de los estudiantes a combinar la concepción oral con el medio gráfico en la producción textual en inglés.

Además, los aportes que este trabajo genere en cuanto al conocimiento de textos escritos en inglés pudieran ser de singular importancia para el Departamento de Idiomas Modernos (DIM) de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo, ya que se contribuiría con el mejoramiento y fortalecimiento de los profesionales de esta casa de estudios. En el caso de la Cátedra de Lectura y Composición Inglesa podrían complementarse los basamentos teóricos que le subyacen a la enseñanza del ensayo académico con un enfoque más discursivo y más adecuado al contexto y realidad de los estudiantes de la asignatura Lectura y Producción de Textos.

Se podría también continuar explorando esta temática en estudios posteriores; lo que permitiría ampliar la línea de investigación del DIM denominada Estructura y Uso de Lenguaje ya que no existen trabajos relacionados con el continuo oralidad escrituralidad. Esto, a su vez, permitiría darle un mayor uso a los ensayos producidos por los alumnos del DIM, factor que pudiera incidir positivamente en los diferentes estados de motivación hacia la escritura académica en inglés como lengua extranjera.

Bases teóricas

Con el propósito de caracterizar al ensayo académico expositivo como género discursivo que mayormente ocupa a los estudiantes de la Especialidad de Inglés en el DIM de la FaCE de la UC, este estudio hace una integración de diversos paradigmas tanto a nivel teórico como metodológico. Esta visión paradigmática permite aproximarse al objeto de estudio desde una perspectiva cognoscitivista, por cuanto se consideran los procesos mentales empleados por los aprendices; es constructivista, ya que se parte del principio que el conocimiento se construye

activamente; es funcionalista, dado que el discurso tiene un propósito determinado; es interaccionista porque en el texto escrito se da un gran cantidad de actividad; es contextual, ya que el lenguaje se da en un contexto situacional o social específico; y es discursivo, porque el ensayo constituye el enunciado como unidad de análisis. Igualmente, la naturaleza descriptiva de esta investigación da cabida a un enfoque metodológico mixto prototípico del Análisis del Discurso como modalidad investigativa (Martínez, 2001; Bolívar, 2005; Caldera, 2006). Este modelo epistémico integra componentes cognoscitivos, sociales, funcionales, contextuales, situacionales y lingüísticos que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje del Inglés como Lengua Extranjera (ILE) y en el de la escritura en SL. Más específicamente, dicha integración se fundamenta en la teoría del continuum oralidad/escrituralidad o continuum cultural (Koch y Oesterreicher, 1994; Mostacero, 2004).

El continuum oralidad/escrituralidad

Koch y Oesterreicher (1994) hacen un aporte importante a la teoría de la oralidad y la escrituralidad al acuñar el término concepcional u oralidad y escrituralidad en la concepción del texto. Por ejemplo, una carta privada, una entrevista publicada en un diario, un artículo de fondo, un texto jurídico o científico son expresiones prototípicas de la distancia comunicativa y de la escrituraria concepcional. Mientras que una conversación familiar o telefónica, una entrevista de trabajo, un sermón y una ponencia académica son actos por excelencia de la inmediatez comunicativa y la oralidad concepcional. Sin embargo, Larrauri (2005) pone de manifiesto el hecho que:

...existen situaciones en las que el medio utilizado para la expresión es el escrito, pero la concepción del texto es propia de la oralidad (como en una carta informal) o – viceversa- en las que el medio empleado es el oral y la concepción del texto es propia de la escritura (como en una ponencia académica) casos estos que Oesterreicher (1996:319) refiere como tradiciones discursivas inversas. (p. 18)

Dichos textos han sido catalogados como géneros discursivos inversos o híbridos (Oesterreicher 1996, 1997; Mostacero, 2004; Navas, 2004; Gutiérrez, 2005; Larrauri, 2005). Esta tipología textual es el resultado de la combinación de la concepción hablada con el medio gráfico y la escrita con el fónico, ya que independientemente del canal de comunicación, las estrategias

lingüísticas de un campo u otro se pueden mezclar. Según Oesterreicher (1996), entre los polos oralidad/escrituralidad se ubican una gran cantidad de textos que comparten tanto lo oral como lo escrito y la forma textual oral más prototípica de la inmediatez comunicativa es la conversación familiar, mientras que los textos jurídicos son los géneros escriturales más representativos del polo de la distancia comunicativa. Navas (2004) añade que según esta perspectiva, los polos oralidad-escrituralidad, no dependen de lo escrito o de lo oral, sino de otros factores tales como: la concepción del texto y el momento de la concepción.

Por otra parte, Oesterreicher (1997) explica que para ubicar los textos en el continuo oralidad-escrituralidad es necesario tomar en cuenta parámetros contextuales que tienen que ver con ciertas condiciones de comunicación y que son válidos universalmente. Estos parámetros son los siguientes: el grado de privacidad del discurso (cantidad de personas involucradas en un texto); el grado de intimidad de los interlocutores (aspectos en común en cuanto a pensamientos y creencias); grado de intimidad y participación emocional de los interlocutores (cercanía o distancia en cuanto al lector o al tema); grado de inserción o integración del contexto situacional y de acción (influencia que ejerce el contexto en una situación de comunicación determinada); tipo de referencia (grado de familiaridad entre el autor y el lector); la posición local y temporal (comunicación inmediata o diferida); grado de cooperación (rol o disposición del lector para construir el significado), dialogicidad (intercambio de roles por parte del lector o receptor); grado de espontaneidad (libertad para expresarse en el texto-formal e informal); fijación y determinación del tema (grado de planificación del discurso). Este especialista añade que la ubicación del discurso hacia uno u otro polo del continuum oralidad/escrituralidad depende del grado en que se materialicen las condiciones de comunicación antes expuestas.

De acuerdo con Larrauri (2005), es más apropiado hablar de rasgos que varían en una gradación determinada en cada tipo de texto, lo que hace que los rasgos de oralidad y escrituralidad se mezclen en el discurso (permeabilidad). Esta perspectiva plantea que independientemente del medio, gráfico o fónico, oral o escrito, en los discursos conviven o coexisten recursos lingüísticos que son prototípicos tanto de la cultura oral como de la escrita por lo que no existen rasgos que pertenezcan exclusivamente a una modalidad u otra. En definitiva, se plantea que una visión más holística del discurso al considerar el rol que ejercen otros factores

contextuales en la producción y comprensión de los géneros textuales. Al respecto, Cassany (1999) establece textualmente que:

...lo escrito y lo oral comparten un mismo espacio, que es el de la comunicación en la comunidad de hablantes de una lengua, expresan formas culturales complementarias y se recanalizan y transforman entre sí de modo continuo: se escribe lo oral para poder ser recordado, se ejecuta oralmente lo escrito en contextos particulares, etc. De este modo, oralidad y escrituralidad constituyen formas complementarias de expresar las distintas manifestaciones culturales de una comunidad compuesta por personas con distintas experiencias y formas comunicativas. (p.226)

Dicho de otra manera, la lengua hablada y la lengua escrita son empleadas por las distintas instituciones sociales, ya sea la familia, la escuela, o la comunidad donde se vive, con la finalidad de comunicar y expresar valores culturales diversos. Ambas modalidades son interdependientes y se complementan precisamente por la relación de transferencia que se da de un campo a otro. Por ejemplo, a través de la historia, muchas anécdotas contadas han podido ser recordadas por las generaciones de relevo, gracias a que estas han sido escritas (cuentos, mitos, leyendas, fábulas, poemas, ensayos, dramas entre otros), de igual forma lo escrito ha sido ejecutado oralmente en contextos particulares (ponencias, discursos académicos y políticos, exposiciones entre otros).

Metodología

En la presente investigación se hizo una integración de ambos enfoques: cualitativo y cuantitativo. Para analizar los textos, se segmentaron, codificaron e identificaron las oraciones, a fin de describir las señales lexicales y gramaticales vinculadas con las categorías de distanciamiento-compromiso y formalidad-informalidad. Se emplearon estrategias cuantitativas tales como: resultados en forma numérica, tablas de frecuencias simples y porcentajes, a fin de visualizar mejor los rasgos que caracterizan a los textos del corpus seleccionado. En general, puede decirse que a este estudio le subyace un enfoque mixto: cualitativo-cuantitativo. De acuerdo con Baptista, Fernández y Hernández (2003), una investigación puede tener mayor profundidad cuando se adopta un enfoque de esta naturaleza.

Adicionalmente, este estudio es descriptivo y se centra en el área del análisis de contenido para evaluar diversos aspectos del objeto de investigación, tal es el caso del ensayo expositivo en inglés. En este trabajo, se hace una descripción de este tipo de texto en el plano lingüístico y las unidades de análisis que se consideran son las palabras y las cláusulas, las cuales se vinculan con las categorías antes mencionadas para caracterizar al ensayo académico como género discursivo híbrido.

Corpus

Es importante señalar que los textos fueron producidos en situación de examen de forma individual, la longitud no excede cuatro párrafos académicos: uno introductorio, dos de cuerpo y uno de conclusión (Oshima y Hogue; 1983, Reid, 2000; Harmer, 2004); y cada uno oscila entre cuatrocientas y mil palabras. Dicho corpus consta de veinte (20) textos, diez (10) de Causa/Efecto y diez (10) de Comparación/Contraste, escritos por diez (10) estudiantes de las secciones once (11) y doce (12) tal y como ya se mencionó. Específicamente, se analizan un total de ochenta y tres (83) prosas, seiscientos cuarenta y tres (643) oraciones ortográficas y doce mil novecientos noventa y ocho palabras (12.988).

Categorías de análisis

Las categorías de análisis son adoptadas de estudios previos que están directamente vinculados con este trabajo (Chafé, 1982; Chafe y Danielewicz, 1987; Navas, 2004; Larrauri, 2005). Se analizaron las palabras, frases y cláusulas tanto a nivel léxico como gramatical, que de acuerdo con los estudios mencionados ayudan a determinar los grados de oralidad y escrituralidad presentes en cualquier tipo de texto y más específicamente en los académicos que es el objeto de estudio de esta investigación.

Compromiso/distanciamiento con la audiencia y el tema

Los rasgos que denotan compromiso con la audiencia que se consideraron fueron las primeras personas del singular y del plural (I/we), la segunda persona del singular (you). Las

marcas que indican distanciamiento con la audiencia incluyeron las terceras personas del singular (he/she) y del plural (they/persons/people). Además, se consideraron los adjetivos y pronombres posesivos y los pronombres objetivos o complementarios seleccionados por los informantes para referirse a su audiencia (Chafe, 1982; Chafe y Danielewicz, 1987).

Con base en los aportes teóricos de Chafe (1982) y Chafe y Danielewicz (1987) y en los resultados de Navas (2004) y Larrauri (2005), en este estudio se consideraron como marcas que denotan involucramiento con el tema a las siguientes expresiones: palabras evaluativas, construcciones que expresan opinión, sentimientos personales, certeza y cautela, referencias a experiencias personales, construcciones adverbiales de tiempo y de lugar, referencia a procesos mentales / verbales. Las marcas que reflejan distanciamiento con el tema incluyeron: oraciones pasivas, adjetivos/adverbios para indicar probabilidad/confiabilidad en cuanto al conocimiento, construcciones impersonales, pronombres neutros y los sujetos abstractos/metafóricos o indefinidos.

Formalidad-informalidad a nivel lexical y gramatical

Se hizo un análisis de la densidad léxica y del tipo de vocabulario presente en el corpus a través del programa vocabprofile (VP), se dividió la cantidad de vocablos diferentes en el texto (types) entre el número total de palabras (tokens) para obtener la riqueza de palabras del presente corpus. Además, se clasificó el vocabulario en cuatro niveles diferentes: 1) las 1000 palabras más frecuentes del inglés (GSL1); 2) las segundas 1000 palabras más frecuentes del inglés (GLS2=1001 hasta 2000); 3) las palabras académicas del inglés (AWL, 550 palabras que son frecuentes en textos académicos en diferentes áreas o asignaturas); y 4) las palabras restantes que no son incluidas en las tres categorías previas (off list) (Nation, 2001). De igual forma, se analizaron las muletillas o frases genéricas, las frases que controlan el flujo de información, y las partículas enfáticas como marcas que denotan informalidad y son prototípicas del lenguaje conversacional.

Se identificaron los conectores ilativos o causales en posición inicial o que se encuentren uniendo oraciones así como también el uso de diversos conectores. De acuerdo con Chafé (1982) y Chafe y Danielewicz (1987), el uso de conjunciones coordinantes en posición inicial o entre

cláusulas, es prototípico del lenguaje conversacional lo que tiende a la informalidad, mientras que en el texto académico, las oraciones son complejas y están unidas través de diferentes conectores lógicos como los concesivos, contrastivo y organizativos lo cual es prototípico de la formalidad.

Sistema de recolección de datos

Luego de haber segmentado y codificado las oraciones de cada ensayo, se procedió a identificar y clasificar las señales lingüísticas que vinculan las producciones de los estudiantes con los constructos compromiso-distanciamiento y formalidad-informalidad. Para este fin, se adaptaron los modelos de matrices de recolección de datos propuestos por Navas (2004), Bolívar (2005), Larrauri (2005) y Vázquez (2008). La evidencia lingüística recolectada permite, posteriormente, ubicar al ensayo académico en el continuo oralidad-escrituralidad o inmediatez-distancia comunicativa (Koch y Oesterreicher, 1994; Oesterreicher, 1996, 1997).

Análisis de los datos y resultados

Cuadro 1. Nivel de compromiso y distanciamiento con la audiencia (Farías, 2012)

	Autor			Lector		
	compromiso	intermedio	distanciamiento	compromiso	intermedio	distanciamiento
FECDA	0	7/20	13/20	1/20	6/20	13/20
%	0%	35%	65%	5%	30%	65%

Número total de ensayos: 20, FECDA: frecuencia de ensayos que indican compromiso y distanciamiento del autor con la audiencia, %: porcentaje

Con base en los datos expuestos en el cuadro anterior, se puede afirmar que en los textos analizados existe una tendencia hacia el distanciamiento de los autores con sus respectivas audiencias. Tanto en la deixis personal del autor como en la del lector se da una proporción alta del 65% de alejamiento. Por otra parte, es importante señalar que en ambas deixis- autor/lector-se evidencia un grado de compromiso intermedio, ya que los autores emplean el pronombre personal *we* el sustantivo *people*, bien sea para fundirse con la audiencia o separarse de ella. Este tipo de distancia y proximidad se refleja en un 35% en la deixis del autor y en un 30% en la deixis del lector.

Esto parece indicar, tal y como señala Navas (2004), “que los estudiantes en su mayoría acostumbran a hacerse presentes en los textos de una forma que parece tender a la inclusión del lector” (p. 62); es decir los autores se acercan a sus audiencias de manera indirecta, empleando el pronombre *we* o el sustantivo *people* y no a través del uso explícito de la primera persona del singular *I* y la segunda persona plural *you*. Finalmente, en el cuadro anterior se puede ver que sólo en un 5% de la muestra se refleja de manera explícita cómo los estudiantes hacen alusión a sus audiencias a través del pronombre personal *yo* dejan completamente de lado la primera persona del singular *I*. Es importante señalar que la frecuencia de uso del pronombre *you* es bastante inferior (2 veces).

Cuadro. 2: Compromiso distanciamiento del autor con el tema (Fariás, 2012)

Textos	Estrategias de compromiso	Estrategias de distanciamiento	TEE
ALCE1	8/9	5/5	13/14
RCCE2	6/9	4/5	10/14
MDCE3	9/9	5/5	14/14
JLCE4	7/9	4/5	11/14
MLCE5	7/9	4/5	11/14
ABCE6	8/9	4/5	12/14
VHCE7	7/9	5/5	12/14
MMCE8	6/9	3/5	9/14
LBCE9	7/9	5/5	12/14
DPCE10	7/9	5/5	12/14
ALCC11	6/9	5/5	11/14
RCCC12	6/9	3/5	9/14
MDCC13	5/9	4/5	9/14
JLCC14	6/9	5/5	11/14
MLCC15	5/9	5/5	10/14
ABCC16	6/9	4/5	10/14
VHCC17	6/9	5/5	11/14
MMCC18	6/9	5/5	11/14
LBCC19	8/9	5/5	13/14
DPCC20	8/9	5/5	13/14
PEE	$\Sigma:132/20 = 6.81$	$\Sigma:90/20 = 5.55$	

Número de ensayos: 20, PEE: promedio de estrategias por ensayo, TEE: total de estrategias por ensayo

En el cuadro anterior, se puede ver que los estudiantes participantes emplearon tanto estrategias de compromiso como de distanciamiento del autor con el tema. Con respecto al involucramiento, se dio un promedio de 6.8/9 estrategias por texto, lo cual representa un

porcentaje del 59.45% y parece evidenciar una preferencia moderadamente alta de estas estrategias por parte de los aprendices. De igual forma, se empleó un promedio de 5.5/5 de las estrategias relacionadas con el distanciamiento, lo que representa el 40.54 % y pone de manifiesto la manera en la cual los autores se alejan de los diferentes temas significativamente. Por otra parte, se puede observar cómo los alumnos combinan ambos tipos de estrategias en los textos analizados, lo que indica como resultado la co-existencia o mezcla de fenómenos lingüísticos que son prototípicos tanto de la oralidad como de la escrituralidad.

Para algunos investigadores tales como Mostacero (2004), Blanche-Benveniste (2005) y Fung (2009), la hibridación probablemente se debe a una competencia escrita de impronta oral, es decir a un estilo de escritura que tiende a ser culto, por lo que resulta más plausible hablar de tendencias en vez de rasgos absolutos pertenecientes a una categoría u otra.

Cuadro: 3 Comportamiento de la muestra dentro del subcontinuum informalidad-formalidad

Textos	NIVEL LÉXICO		NIVEL GRAMATICAL		TEILG	TEFLG
	Informalidad	Formalidad	Informalidad	Formalidad		
ALCE1	2/5	3/5	1/2	2/2	3/7	5/7
RCCE2	3/5	2/5	2/2	1/2/	5/7	3/7
MDCE3	4/5	1/5	1/2	2/2	5/7	3/7
JLCE4	2/5	3/5	1/2	2/2	3/7	5/7
MLCE5	5/5	0/5	2/2	1/2	7/7	1/7
ABCE6	4/5	1/5	2/2	1/2	6/7	2/7
VHCE7	3/5	2/5	1/2	1/2	4/7	3/7
MMCE8	4/5	1/5	2/2	1/2	6/7	2/7
LBCE9	3/5	2/5	1/2	1/2	4/7	3/7
DPCE10	5/5	0/5	2/2	1/2	7/7	1/7
ALCC11	5/5	0/5	1/2	1/2	6/7	1/7
RCCC12	3/5	2/5	2/2	1/2	5/7	3/7
MDCC13	4/5	1/5	1/2	2/1	5/7	3/7
JLCC14	2/5	3/5	2/2	1/2	4/7	4/7
MLCC15	3/5	2/5	2/2	1/2	5/7	3/7
ABCC16	3/5	2/5	2/2	1/2	5/7	3/7
VHCC17	3/5	2/5	1/2	2/2	4/7	4/7
MMCC18	4/5	1/5	1/2	2/2	5/7	3/7
LBCC19	4/5	1/5	2/2	1/2	6/7	2/7
DPCC20	2/5	3/5	2/2	½	4/7	4/7
PEE	$\Sigma:65/20=$ 3.22	$\Sigma:32/20=$ 1.6	$\Sigma: 31/20=$ 1.55	$\Sigma:27/20=$ 1.35	$\Sigma:99/20=$ 4,95	$\Sigma:58/20=$ 2,9

Número de ensayos: 20, PEE: promedio de estrategias por ensayo, TEILG: total de estrategias de informalidad a nivel léxico y gramatical, TEFLG: total de estrategias de formalidad a nivel léxico y gramatical

En el cuadro anterior se puede ver que los estudiantes participantes emplearon un promedio de 4.95/7 estrategias de informalidad en los textos para un porcentaje del 70,71%. Con respecto al grado de formalidad, se dio una proporción de 2.9/7 estrategias por texto para un porcentaje del 41.42%. Esto parece evidenciar cierta tendencia hacia al polo de la oralidad o de la inmediatez comunicativa. Seguidamente, se incluyen algunos ejemplos de textos que muestran mayor tendencia hacia la informalidad, hacia la formalidad o textos con un comportamiento intermedio dentro de este subcontinuum.

Conclusiones

Luego de haber analizado un conjunto de rasgos lingüísticos ubicados en dos grandes categorías (compromiso/distanciamiento, informalidad/formalidad), en esta investigación se llegó a las siguientes conclusiones:

- Los autores no se involucraron de manera explícita en los ensayos ni hicieron alusión directa a sus respectivas audiencias.
- Los informantes emplearon indistintamente estrategias comunicativas tanto de involucramiento como de distanciamiento con el tema.
- Las estrategias comunicativas que indican informalidad predominaron en el plano lexical.
- Los aprendices combinaron recursos lingüísticos prototípicos tanto de la informalidad como de la formalidad a nivel gramatical.
- El comportamiento de la muestra es hacia la posición intermedia en las dos categorías analizadas, ya que los informantes hacen uso de manera bastante equitativa tanto de las estrategias de involucramiento y de distanciamiento como de informalidad y de formalidad.
- La tendencia de la muestra es hacia una posición intermedia dentro del continuum inmediatez/distancia comunicativa.
- Los estudiantes de inglés como lengua extranjera del Departamento de Idiomas Modernos de la Universidad de Carabobo producen textos en los cuales se refleja una afinidad tanto por la inmediatez como por la distancia comunicativa.

- En general, con base en lo recién expuesto, parece ser, tal y como han señalado Oesterreicher (1996), Navas (2004), Mostacero (2004) y Larrauri (2005) que los informantes de la muestra analizada produjeron textos de forma escrita con una concepción que favorece a ambos polos del continuo oralidad/escrituralidad, lo que coincide con el patrón híbrido descrito por los autores antes mencionados.
- En la muestra en general conviven, coexisten, co-ocurren tanto rasgos de la inmediatez como de la distancia comunicativa.
- Independientemente del medio, en este caso gráfico, se mezclan elementos prototípicos de los textos orales y los escritos dando como resultado una tipología textual que pareciera no ser puramente escrita o puramente oral (Cassany, 1999b; Mostacero, 2004).

Recomendaciones

A continuación, se hacen algunas recomendaciones que pudiera contribuir en la elaboración de un basamento epistemológico tanto teórico como práctico que sirva de modelo para trabajos posteriores dentro de la línea de investigación Estructura y Uso del Lenguaje del Departamento de Idiomas modernos de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo. De esta forma, la hipótesis de la hibridación cobraría mayor relevancia como un rasgo caracterizador del texto académico expositivo escrito en ILE.

Específicamente, se recomienda que para futuros estudios en esta área temática, se analicen muestras más numerosas de textos producidos en el mismo contexto de aprendizaje. Se podría por ejemplo recopilar un corpus de diferentes tipos de ensayos académicos tales como expositivos y argumentativos a fin de comparar y contrastar los grados de oralidad y de escrituralidad en estas tipologías textuales.

Además, sería interesante estudiar el fenómeno del continuum oralidad/escrituralidad en textos producidos por estudiantes de ILE a nivel de postgrado a fin de corroborar la hipótesis de la hibridación en contextos educativos más elevados, en los que se supone un mayor dominio de las estrategias comunicativas tanto orales como escritas.

Finalmente, sería interesante llevar a cabo estudios que permitan comparar los grados de inmediatez y de distancia comunicativa en diferentes géneros discursivos tales como académicos, periodísticos, literarios entre otros, en los que se incluyan otros constructos textuales que sumen mayor evidencia sobre el comportamiento de la muestra, a mencionar fragmentación/integración, planificación/no-planificación.

Referencias

- Arcay, E. & Cossé, L. (1996). *Texts for academic purposes: A pedagogical classification*. En Meyer, F., Bolívar, A., Febres, J. & Bonett, M. (Eds.), *ESP in Latin America*. (pp.58-65). Mérida: Universidad de los Andes.
- Baptista, P; Fernández, C. y Hernández, R. (2003). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Biber, D. (1988). *Variation across Speech and Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bolívar, A. (2005). *Discurso e interacción en el texto escrito*. (2da ed.) Caracas. Universidad Central de Venezuela.
- Blanche-Benveniste, C. (2005). *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura*. Sevilla: Editorial Gedisa S.A.
- Brown, H.D. (2000). *Principles of language learning and teaching*. San Francisco State University.
- Caldera, R. (2006). *Enseñanza-aprendizaje de la escritura. Una propuesta a partir de la investigación acción*. Trujillo. Universidad de los Andes. Consejo de publicaciones.
- Cassany, M. (1999b). *Lo escrito desde el análisis del discurso*. En *Lexis* Vol. XXIII, 2, (pp. 213-242).
- _____ (1999a). *Lo escrito desde el análisis del discurso*. En *Lexis* Vol. XXIII, 2, (pp.213-242).
- Cervera, A. (2004). *Guía para la redacción y el Comentario del Texto*. Madrid: Espasa Calpe, S.A.
- Chafe, W. (1982). *Integration and Involvement in speaking and writing, and oral literature*. En D. Tannen (Ed.), *Spoken and written language: Exploring orality and literacy* (pp.35-53) (2da Ed.). Norwood, NJ: Ablex.

- Chafe, W. y Danielewicz, J. (1987). *Properties of spoken and written language*. En R. Horowitz y F. j. Samuels (Eds.) *Comprehending oral and written language* (pp.83-113). New York: Academic Press.
- Cremer, P. y Lea, M. (2005). *Escribir en la universidad*. Barcelona, España: Gedisa S.A
- Crystal, D. y Davy, D. (1969). *Investigating English Style*. Londres: Longman.
- Fumero, F. (2009) *Desarrollo de Competencias Escriturales en Estudiantes de Educación Superior*. [Artículo] Obtenido el 12 Mayo de 2009 de la World Wide Web <http://www.porunaeducaciondecalidad.org/Congreso/Memorias/Ponencias%20III%20Congreso/Franisca%20Fumero.doc>
- Fung, P. (2009). *¿Persisten rasgos de oralidad en textos expositivo-argumentativos académicos escritos por estudiantes universitarios?* Trabajo Especial de Grado no Publicado. Caracas: Universidad Simón Bolívar.
- Gillet, A. (2008). *Using English for academic purposes. A guide for students in higher education. Academic writing*. School of Combined Studies. University of Hertfordshire. Hatfield UK. [Artículo]. Obtenido el 25 de Agosto de 2009 de World Wide Web: <http://euafap.com>
- Gutiérrez, M. (2005). *De la oralidad a la escritura: Enseñar la escritura en secundaria*. En Certidumbres e incertidumbres. Correo del Maestro. Núm. 110.
- Halliday, M. (1985). *Spoken and written language*. Oxford University Press.
- _____ (1987). Spoken and written modes of meaning. En R. Horowitz y F. j. Samuels (Eds.) *Comprehending oral and written language* (pp.55-82). New York: Academic Press.
- Halliday, M. y Hasan, R. (1990). *Language, Context and Texts: Aspects of Language in a Social-semiotic Perspective*: Hong Kong: Oxford: Oxford University Press.
- Harmer, J. (2004). *How to teach writing*. Edinburgh: Pearson Education Limited.
- Koch, P. y Oesterreicher, W. (1994). «Schriftlichkeit und Sprache», en: Günther, Hartmut/Ludwig, Otto (eds.), *Schrift und Schriftlichkeit/Writing and Its Use. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung: an Interdisciplinary Handbook of International Research*, Vol. 1, Berlin/New York (Handbücher zur Sprach und Kommunikation swissenschaft, 10.1), 587-604.
- Larrauri, A. (2005). *Oralidad y escrituralidad en la ponencia académica oral*. Trabajo de Investigación publicado. Caracas: Universidad Central de Venezuela.

- Martínez, M. (2001). *Análisis del discurso y la práctica pedagógica: una propuesta para leer, escribir y aprender mejor*. Colombia: Universidad del Valle de Cali.
- Mostacero, R. (2004). *Oralidad, Escritura y Escrituralidad*. Sapiens, Junio, año/vol. 5, Núm. 001. Universidad Experimental Libertador. Caracas, Venezuela (pp. 53-75).
- Nation, I. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Navas, G. (2004). *Los ensayos escritos en inglés como lengua extranjera: El continuo oralidad escrituralidad*. Trabajo de Investigación publicado. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Oesterreicher, W. (1996). *Lo hablado en lo escrito. Reflexiones Metodológicas y aproximación a una tipología*. *Oralia*, 1, 317-340.
- _____ (1997). Pragmática del discurso oral. En W. B. Berg y M. K. Schäffauer (Eds.), *Oralidad y Argentinidad. Estudio sobre la función del lenguaje hablado en la literatura argentina* (pp: 86-97). Tübinga. Gunter Narr Verlag.
- Oshima, A. y Hogue, A. (1983). *Writing academic English*. New York: Pearson Education, Inc.
- Reid, J. (2000). *The process of composition*. New York: Prentice Hall Regents. Logman.
- Swales, J. y Feak, C. (2003). *English in today's research world: A writing guide*. Michigan: The University of Michigan Press.
- _____ (2008). *Academic writing for graduate students: Essential tasks and skills*. Michigan: The University of Michigan Press.
- Vázquez, M. (2008). *Estrategias de reducción de oraciones como técnica para lograr la concisión en resúmenes de investigación en inglés*. Trabajo de Ascenso. Valencia, Venezuela: Universidad de Carabobo.
- _____ (2011). *Academic writing for higher education*. Valencia, Venezuela: Impresos Rápido, C.A
- Vilchez, M., Manrique, B., Fuenmayor, G., Delgado, A. y García, D. (2002). *Presencia de marcas orales en textos escritos de estudiantes universitarios*. Trabajo de grado publicado. Maracaibo: Universidad del Zulia.

GESTIÓN BIBLIOTECARIA EN REPOSITARIOS DIGITALES CASO: “BIBLIOTECA CENTRAL DE LA FACULTAD DE INGENIERÍA DE LA UC”

LIBRARIAN MANAGEMENT IN DIGITAL REPOSITORY,
CASE: UC FACULTY OF ENGINEERING CENTRAL LIBRARY

*Omar Seijas
omarseijas@hotmail.com

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

INVESTIGACIÓN

*Profesor Asistente, Ordinario de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo, adscrito al Departamento de Informática. Ingeniero en Análisis de Sistemas, (2004). Especialización en Docencia para la Educación Superior - UC (2014). Magíster en Gerencia y Tecnologías de la Información (2009). Diplomado como Analista Documentalista UC (2006). Especialista como Analista de Información y Documentación UC (1999). Técnico Superior en Análisis de Sistemas (1996). Candidato a Doctor en Bioingeniería UC. Investigador Nivel A-1, Programa de Estímulo a la Innovación e Investigación (PEII-ONCTI).

Recibido: 15 de Junio de 2015

Aprobado: 16 de Octubre de 2015

Resumen

Esta investigación tuvo como objetivo, analizar la recuperación de información en la Biblioteca Central de la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Carabobo en el año 2003, a fin de satisfacer las necesidades de estudiantes que investigan en la sala de información en línea, así como la creación de un sistema de referencia, cuyo fin sea el de crear métodos de recuperación de la información, a través de base de datos. Se usó la técnica de observación para la recolección de datos aplicada a los trabajadores administrativos; por otro lado, se puso en práctica la entrevista aplicada a los estudiantes de la Facultad de Ingeniería quienes investigan en la sala de información en línea. Se utilizó la metodología cualitativa orientada a usuarios, propuesta por el Ingeniero Augusto Martín quien coordina el Centro de Investigación de la Universidad Bicentenario de Aragua. Como resultado del análisis se obtuvo, la automatización de procesos y la implementación de bases de datos relacionadas.

Palabras clave: Gestión, estadística, información, referencia.

Abstract

The objective of this study was to analyze the information retrieval in the Library Center of the Faculty of engineering of the University of Carabobo in 2003, to meet the needs of students researching in the room of information online, as well as the creation of a reference system, which purpose is to create methods of information retrieval, through database. The technique of observation is used for collecting data applied to them workers administrative. On the other hand, an interview was applied to faculty of engineering students who investigated in the room of information in line. A qualitative users-oriented methodology proposed by engineer Augusto Martin, who coordinates the Centre of research of the bicentennial University of Aragua was used. Because of the analysis, the automatization of processes and the implementation of databases related was obtained.

Keywords: Management, reference, information, statistics.

Introducción

Para el año 2003, la Biblioteca Central de Ingeniería de la Universidad de Carabobo, colocó en marcha el servicio de Sala de Internet o Sala de Información en Línea, como es comúnmente llamada. En sus inicios, contaba con cinco estaciones de trabajo, las cuales eran usadas sólo por los estudiantes tesisistas de la Facultad. En la medida que fue transcurrido el tiempo, la demanda de este servicio fue creciendo respecto a la cantidad de máquinas, lo que ameritó la creación de una lista de espera.

Por tal motivo, la Biblioteca requirió justificar la compra de más equipos, para ello se elaboró una estadística que permitiera establecer cuánto era la demanda de usuarios en espera del servicio, cuantos ingresan a diario, semanal y mensual en la Sala de Información en Línea, seguimiento llevado manualmente, a través de un formato llenado por los usuarios al ingresar a la sala y posteriormente vaciado en una hoja de cálculo.

Esto permitió elaborar una estadística en donde se logra identificar el universo de usuarios investigadores tales como: personal administrativo, tesisistas, docentes, estudiantes de la Facultad de Ingeniería y de otras Facultades o de otras instituciones públicas o privadas; asimismo cantidad de estudiantes de la Facultad de Ingeniería; de estos beneficiarios, al momento de realizar la indagación, se logró saber cuan satisfechos están con el servicio de biblioteca; También se lleva un control de cuánto es el ingreso diario por concepto de páginas

impresas, archivos transportados en disquetes, buscadores usados, palabras clave y las direcciones electrónicas en donde se encontró la información; todo este proceso era llenado manualmente, registrando en muchas ocasiones poca información referencial de lo que se estaba investigando.

En este sentido, la información estadística, era de gran utilidad ya que la biblioteca podía hacer uso de ella tanto para evaluar el servicio de la sala, como contrastarlo con cualquier de los otros servicios, para luego dar a conocer su utilidad, permitiendo valorar su operatividad y funcionamiento. Los datos cuantitativos como los cualitativos del servicio son de gran importancia para organizar, difundir y gestionar el funcionamiento de la sala, así como resolver las necesidades de infraestructura y equipamiento de la misma.

En otro orden de ideas, de la faena diaria que acomete el personal de bibliotecas universitarias, se infiere, que la importancia de la información está en el peso o relevancia respecto al uso del papel y no en la posesión de materiales electrónicos o digitales para luego ser consultados en un repositorio documental universitario. Por el otro lado, una gran mayoría de las revistas académicas y científicas, cuentan con un articulado disponible en digital, siguiendo un modelo de acceso abierto o de libre acceso con un cúmulo de artículos aprovechables y a merced del lector.

Por este panorama de beneficio tecnológico, la gestión bibliotecaria cumple un papel prioritario en el desempeño del servicio al contar con el análisis de datos, a fin de conocer las necesidades de los usuarios, y de esta manera, cubrir las necesidades de los usuarios en atención a los requerimientos o reivindicaciones de quienes solicitan el servicio. Con ello se optimiza la distribución de los recursos y se logra la eficiencia del funcionamiento global de la biblioteca.

En este sentido, la Biblioteca Central de Ingeniería de la Universidad de Carabobo, tendrá a su disposición una herramienta que facilite la búsqueda y recuperación de información almacenada, de una manera eficiente, dinámica, práctica, precisa y sistematizada para los usuarios, muy parecida a un buscador de contenidos en internet.

La utilización de esta herramienta permite, además de obtener en poco tiempo la información, guardar páginas relacionadas con la investigación, visualizar archivos y llevar un control estadístico del ingreso de usuario. La base de datos del sistema automatizado aparte de

almacenar información estadística, pudiera convertirse en un repositorio digital de información versátil, adecuándose a los nuevos retos inherentes al avance de las ciencias de la información de estos tiempos, así como obtener un control estadístico por concepto de ingresos administrativos, cantidad de investigadores, satisfacción por uso de la sala, satisfacción por la recuperación de datos.

A los fines de cumplir con el objetivo del estudio se utilizó la metodología usada por el Coordinador del Centro de Investigación de la Universidad Bicentenario de Aragua, Ingeniero A. Martín considera: "*La metodología orientada a usuarios, apoyada en la metodología UMLi o lenguaje de modelado unificado, ésta se extiende desde el análisis hasta la implementación pasando por el diseño, con el fin de recuperar la información en bases de datos*" (entrevista personal Julio 10, 2003).

Por consiguiente, los aspectos más importantes de la etapa de análisis, en lo referente a la sala de información en línea de la Biblioteca, se apoyan en herramientas gráficas, con la intención de proporcionar una mejor explicación de los procesos involucrados, los flujos de información y la interrelación de las entidades. La etapa de diseño se simplifica en una traducción de los requerimientos a la representación del software, antes de iniciar la codificación, centrado en: arquitectura, detalles procedimentales (algoritmos), estructura de datos e interfaz. En la fase de implementación se realizarán las pruebas, centradas en los procesos lógicos internos, asegurando que todas las sentencias se han comprobado, a fin de detectar los errores y asegurar que la entrada definida produce resultados reales.

Sin embargo, este proceso de información digitalizada, se encuentra todavía íntimamente unida al mundo impreso. La Biblioteca contiene un registro de tipología documental firmemente enraizada en la tradición impresa, construyendo hilos de información estática. La pregunta no estriba tanto en el cómo debemos transformar nuestras bibliotecas, para adaptarlas al entorno digital, sino dirigir la mirada a cómo se están transformando los entornos de nuestros usuarios, cuando trabajan en el mundo digital, y cómo entonces se debe llevar a cabo la función de gestionar la información, para poder ser un servicio de soporte y apoyo a los procesos de actividad bibliotecaria en este entorno.

En definitiva el seguimiento estadístico en curso como propuesta en el ámbito de la actividad bibliotecaria, permite determinar el nivel de utilización social de ésta. La información recaudada pudiera ser una herramienta metodológica útil como manadero de información para ulteriores investigaciones. Asimismo, se evitan las siguientes omisiones y procedimientos erróneos.

Síntomas:

- Los reportes estadísticos de usuarios, no son entregados a tiempo.
- La baja efectividad en la entrega oportuna de reportes estadísticos, imposibilita a la Dirección de la Biblioteca, la toma de decisiones sobre la Sala de Información en Línea.
- La contabilización de formatos de usuarios es engorrosa.
- Falta claridad en la información suministrada por parte de los usuarios.
- Al momento de elaborar la estadística, la persona que revisa los formatos de usuarios, toma decisiones inconsultas para llenar los renglones que no están completos.
- Se originan errores en los cálculos estadísticos y administrativos.

Causas:

- Inadecuado procedimiento al registrar los datos del usuario.
- Las planillas son llenadas indebidamente por los usuarios.
- Inadecuados controles para llenar los datos del usuario, por parte de quienes laboran.
- Se cometen retrasos e imprecisiones en los resultados estadístico, por el conteo engorroso de todas las planillas de usuarios.
- Inadecuado el registro de la información que se investiga, por parte de los usuarios.
- Se cometen imprecisiones, al momento de sacar las cuentas para el cobro del servicio.

Pronóstico

La problemática existente en la generación de estadísticas de usuarios, hace que la toma de decisiones por parte de la Dirección de la Biblioteca sea inadecuada; por lo que a mediano plazo amerita se tomen las decisiones importantes sobre ampliación, operatividad, mantenimiento y equipamiento de la sala de información en línea. A largo plazo, se verían afectados los estudiantes en virtud de no poder contar a futuro con espacios en donde realizar sus investigaciones en la Facultad.

La gestión bibliotecaria, en la búsqueda oportuna de información

Para evitar dificultades respecto al suministro de datos a los investigadores que requieren del servicio bibliotecario, es menester, contar con el cúmulo de información susceptible de ser requerida por quienes se interesan por un fenómeno de estudio en particular. Ramos (2003, p.69) afirma: "*Las bases de datos se configuran como las herramientas más adecuadas y adaptables para la recuperación de información y de conocimiento*". Con base en esto la gestión bibliotecaria ofrece un servicio de recuperación de las direcciones electrónicas, almacenadas en una base de datos, y centrada en la incorporación de un nuevo modo de ingresar y registrar usuarios, recuperando la información a través de la cédula, tema de investigación o palabras clave, procurando una interacción amigable entre el computador y el usuario, además, del mejoramiento en el proceso estadístico y administrativo, dentro de la sala de información en línea y las restantes funciones de la Biblioteca.

Se utilizan bases de datos, para la fusión con otros sistemas dentro de la Biblioteca, como el préstamo circulante de libros y carnetización, mejorando el servicio al usuario de la Biblioteca. El sistema computarizado cuenta con un menú principal, que contiene los siguientes módulos: registro de usuario, aranceles administrativos, escuelas, personal, importar alumnos, mantenimiento de índices, respaldo de información y salida del sistema, a fin de hacer más expedito el servicio. El acceso a los módulos estará administrados por un usuario, a fin de tener un control sobre el acceso a los módulo y también servirá de guía.

Por otra parte, la tabla de alumnos es suministrada por la Dirección de Control de Estudio de la Facultad de Ingeniería, de allí se tomarán datos como son: Cédula, nombres y apellidos,

escuela, semestre inscrito, en el caso de los alumnos de ingeniería, para el caso de aquellos alumnos no registrados en la tabla de alumnos de la sala, la captura de los datos se hace a través del teclado, donde el usuario debe transcribir sus datos, estos quedarán registrados automáticamente en el sistema y al solicitar un nuevo servicio los mismos estarán almacenados. Otro avance importante dentro de la gestión bibliotecaria, es el relativo a la información registrada por los investigadores, como es el proceso administrativo por concepto de uso de la sala de información en línea, gran parte de los cálculos serán sistematizados debido a las operaciones de cálculo realizadas tales como: monto por hora, cantidad de archivos almacenados, hojas impresas a color, hojas impresas en negro y cobro por disquete.

En cuanto a la recolección sistemática de estadísticas, la misma, es una herramienta útil en los objetivos de la gestión bibliotecaria, en virtud de contar con un esquema informativo presto al análisis constante; esa reflexión permanente de dichos datos censales admite realizar un seguimiento del crecimiento o de las fallas suscitadas de manera, diaria, mensual, trimestral o anual, es decir que los datos se obtendrán cuando la Dirección los requiera, en cuestión de minutos y las decisiones a tomar para el mejoramiento del funcionamiento y actualización de los equipos, serán de manera oportuna.

Por otro lado, herramienta como instrumento de análisis estadísticos tiene un impacto en el repositorio de información digital, desde el punto de vista del uso; por tanto se puede cuantificar a los usuarios, visitas y descargas, cantidad de consulta a direcciones electrónicas, palabras claves, temas más investigados. Como también la posibilidad de obtener estadísticas de uso basadas en artículos, y en *ítems* individuales, todos estos aspectos facilitan el impacto y el uso de la producción científica en torno a autores, calidad, popularidad, tendencias en líneas de investigación y en pautas de publicación.

Beneficios de las estadísticas para la universidad

La planificación bibliotecaria cumple un papel prioritario en el desempeño del servicio, puesto el recurrir permanente al análisis de datos, para conocer las necesidades y trazar los objetivos, para García Reche (2004), p. 195- 243 *“la calidad en una biblioteca universitaria es la capacidad que tienen los productos y servicios ofrecidos a la comunidad universitaria y a la*

sociedad para satisfacer con la mayor plenitud las necesidades de información y documentales". En este sentido, la búsqueda de la calidad del funcionamiento global de la biblioteca, se centra en satisfacer las necesidades de los usuarios y la distribución óptima de los recursos.

La sistematización de la información, es un proceso que contribuye a la elaboración de las estadísticas, facilita la construcción de indicadores de gestión, lo cual permite evaluar los servicios, en forma de cifras absolutas, calculándose a partir de medidas relativas (porcentajes, tasas, distribuciones porcentuales, índices). Es por ello, la importancia de elaborar una herramienta expedita y facilitadora del proceso de control estadístico, que permita a la Dirección de la Biblioteca valoraren forma oportuna, la afluencia de usuarios, así como conocer la satisfacción del servicio y evaluar si la calidad del mismo ha mermado con respecto a otros años, para de esta manera tomar decisiones tendientes a mejorar la calidad del servicio.

Metodología para la determinación de requerimientos

Los instrumentos gráficos aplicados en la Biblioteca Central de la Facultad de Ingeniería de la UC, utilizados en los procesos involucrados, los flujos de información y la interrelación de las entidades, con el propósito de simplificarla observación y análisis del sistema, fueron fundamentados en los Diagrama de Árbol de Descripción (D.A.D), Diagrama de Flujo de Información (D.F.I.), Diagrama de Flujo de Datos (D.F.D.). A la par, se hizo necesario aplicar la matriz de análisis situacional **DAFO**, Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades. Establecerlas fallas y las ventajas que poseen los sistemas actuales; cuáles son las oportunidades y amenazas factibles de producirse como resultado de las fortalezas (ventajas) y debilidades (fallas). Todo esto con la finalidad de tomar medidas y acciones que lograrán aumentar las fortalezas, disminuir las debilidades, evitar las amenazas y aprovechar todas las oportunidades. Las áreas clave para el estudio fueron:

- Usuarios.
- Becas Servicios y Pasantes.
- Asistente Especialista en Información.
- Director.

Adicionalmente se realizó un análisis documental referente al formato de registro de usuarios y al reporte estadístico semanal de usuarios, el cual se realizaba de forma manual. A fin de corregir las fallas en la forma de obtener la información relevante, se determinan los campos requeridos. La recolección de información y el ordenamiento de la misma, de igual forma, permite que a nivel de gestión se elaboren los reportes gerenciales requeridos por el director de la biblioteca.

En el marco de hacer más eficiente la revisión de las fuentes por parte del investigador o usuario y de la capacidad gerencial de la biblioteca, asimismo, se realizó la corrida del sistema, como una tarea programada, encargada de analizar los datos, almacenarlos en las bases de datos, para luego ser consultadas en la pantalla, como cuando sean impreso, de esta manera disponer de las estadísticas según el (*ítem*), con la opción de poder ser consultadas semanalmente.

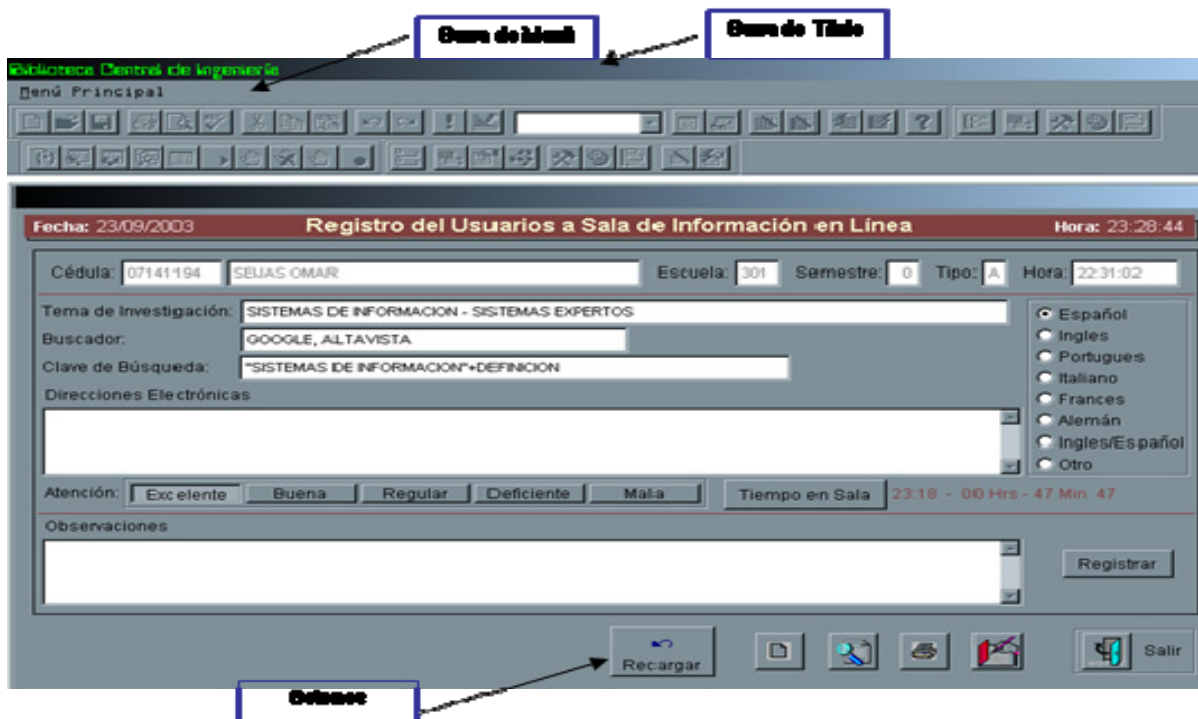
En base a lo anteriormente expuesto los requerimientos arrojados por el análisis situacional de la Biblioteca Central de Ingeniería fueron:

- *Requerimientos de entrada y validación de entradas:* referido a la captura de datos, fundamentado en la interoperabilidad con otras bases de datos, importando documentos, formatos, e información que alimente al sistema y a través de un medio físico como, es el teclado, a fin de registrar automáticamente el ingreso del usuario al sistema. Proporcionando confiabilidad en la validación de los datos de entrada, tales como: cedula, integridad referencial, rango de fecha y hora, información referencial, longitud de campo correcta y de clase.
- *Requerimientos de procesamiento:* los datos principales de procesamiento del sistema son los siguientes: registro de usuario, el cual contempla dentro de él, los parámetros de notificación de tiempo, recarga de registro o de usuario y consultas referenciales, a fin de generar la estadística semanal o mensual, estos gráficos pueden ser por pantalla e impresora; realizado por cédula y tema de investigación. Estos datos de procesamiento fueron estructurados en los siguientes módulos de: configuración de parámetros administrativos, escuelas, personal, importar alumnos, mantenimiento de índices, salir del sistema.

- *Requerimientos de estructura de datos:* estos se fundamentan en cómo se estructura la información y como se va a presentar, estipulados en las tablas siguientes: personal, alumnos, parámetros, escuela.
- *Requerimientos de apoyo al usuario:* basado en la orientación al usuario en el uso del sistema, utilizando *ToolTipText* herramienta que ofrecen Visual FoxPro 6.0, dicha herramienta facilita información básica al usuario de lo que puede hacer dentro del sistema, a fin de que el usuario opere en forma correcta los módulos y pueda realizar consultas al momento de procesar una información.
- *Requerimientos de adaptabilidad:* como lenguaje de programación se aplicó *Microsoft Visual FoxPro.6* por tener excelente compatibilidad con las distintas versiones del sistema operativo *Microsoft Windows*, adicionalmente este poderoso programa tiene la flexibilidad de *migrar con el transcurrir del tiempo a otras tecnologías*, hoy día se puede trabajar con la plataforma LINUX por medio de VFP6.exe.
- *Requerimientos de salida por pantalla e impresora:* Son los reportes (listados, gráficos o despliegues visuales de la información) y consultas interactivas. Los requerimientos de salida se generan por las transacciones realizadas por el sistema, agilizando la toma de decisiones, utilizándose la librería *JFree Chart* (un framework de código abierto para java que permite generar distintos tipos de gráficas).
- *Requerimientos de interfaz:* La interfaz de usuario es la parte del programa que permite al usuario interactuar con él. En este se utilizó la biblioteca API de Java, principalmente los componentes de AWT y Swing, adicionalmente de la interfaz que ofrece visual FoxPro. Esto se puede observar en las figuras del 1 al 6, pertenecientes a la interfaz del sistema.
- *Requerimientos de Instalación:* el sistema trabaja netamente en el ambiente Microsoft Windows, ya que para el desarrollo de la propuesta es necesario tener Microsoft Visual FoxPro 6.0, porque permite crear interfaces gráficas de manera rápida y sencilla, comparte la interfaz gráfica con Windows y además tiene compatibilidad con los demás recursos y programas que maneja el entorno operativo de Windows.

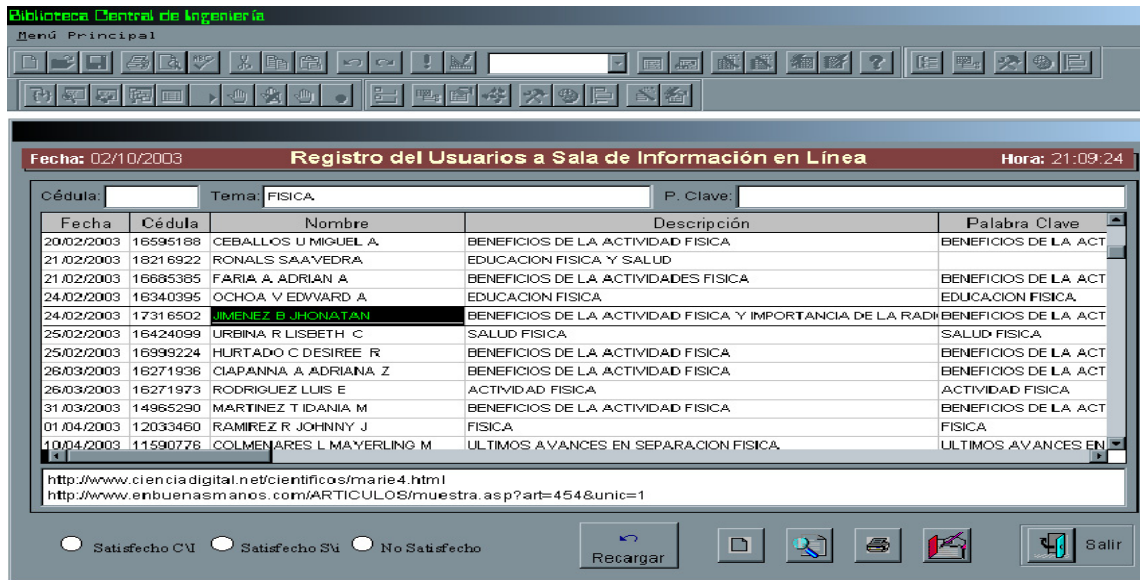
Interfaz del sistema bibliotecario

Una vez ingresado al sistema se muestra la ventana principal, la cual constituye la interfaz para el ingreso de los datos necesarios para llevar el registro estadístico de los usuarios, la temática que se desea investigar, y la consulta de cómo fue atendido dentro de la sala, esto como un indicador de gestión, generando así la base del repositorio digital. Esto se muestra en la figura 1. Menú principal.



Fuente: Seijas (2003)

El usuario puede buscar información por temática, por código o por clave, generándose un listado de los usuarios que han investigado la misma temática, según ejemplo de figura 2. Resultado de la búsqueda.



Fuente: Seijas (2003)

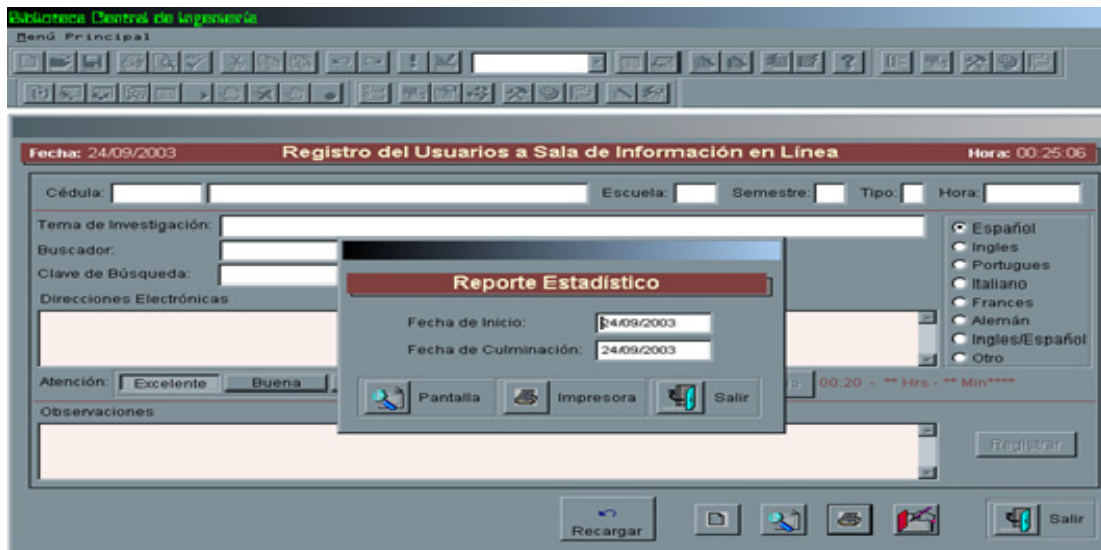
Respecto a la gestión administrativa del sistema, generada a través del trabajador administrativo de la biblioteca, se muestra la pantalla de aranceles, referente a los costos por uso de los servicios, sin arrojar error alguno, ver figura 3. Pantalla de aranceles.



Fuente: Seijas (2003)

Este sistema genera registros estadísticos semanales, mensuales o anuales, del uso de los usuarios respecto al tiempo, usuarios atendidos internos y externos, ingreso a la sala de alumnos

por semestre cursante, ingreso total y nivel de satisfacción, esto se puede mostrar por pantalla o por impresión (físico). Ver figura 4. Reporte estadístico.



Fuente. Seijas (2003).

El reporte estadístico se puede reflejar en tabla o gráficamente según sea la necesidad estadística a publicar o estudiar, tal como se muestra en las figuras 5 y 6. Reporte estadístico tipo tabla y Reporte estadístico tipo gráfico.

UNIVERSIDAD DE CARABOBO
 FACULTAD DE INGENIERÍA
 BIBLIOTECA CENTRAL DE INGENIERÍA
 SALA DE INFORMACIÓN EN LÍNEA

24/09/2003

Reporte Estadístico Desde: 01/01/2003 Hasta: 31/01/2003

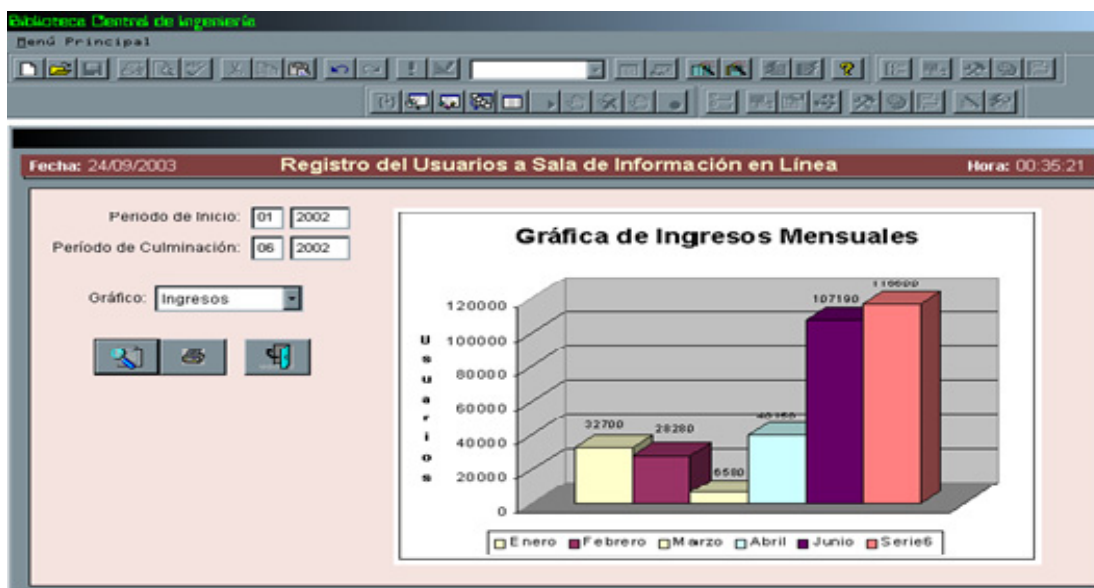
Estudiantes		Docentes	
Facultad de Ingeniería	710	Docentes	250
No Tesis	3247		
Otras Facultades	97		
No Tesis	220		
TOTAL	1957		

USUARIOS DE LA FACULTAD DE INGENIERIA SEGUN EL SEMESTRE										
Semestre	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	9°	10°
Estudiantes	27	48	117	194	151	210	252	240	110	600
TOTAL										1957

RESULTADOS DE LA BÚSQUEDA		
Satisfechos	Con Información	1870
	Sin Información	406
No Satisfechos		357

INGRESO POR USO DE LA SALA		
CONCEPTO	CANTIDAD	BOLIVARES
Horas en Internet	2714	814.200
Discos	1358	543.200
Hojas B/N	214	85.600
Hojas a Color	83	49.800
TOTAL		1.483.800

Fuente: Seijas (2003).



Fuente Seijas (2003).

Tendencias futuristas de las bibliotecas universitarias

Basado en el artículo tendencias actuales y futuras en tecnologías de la información para unidades de información de Marshall Breeding 2012, fundamentado en una presentación realizada en la *IX Conferencia internacional sobre bibliotecas universitarias*, organizada por la *Dirección General de Bibliotecas de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)*, México DF, 26-28 de octubre de 2011. Marshall (2012, p.34). “...después de la primera conferencia realizada...Hoy, quince años después, nos proponemos analizar cómo se está construyendo la biblioteca del futuro y cómo puede ser dentro de 15 años a partir de ahora, en el año 2026”.

En el mismo sentido el autor señala que: “Las bibliotecas académicas se encuentran hoy en una coyuntura crítica entre los sistemas de automatización del pasado y un nuevo género de tecnologías emergentes”(2012, p.34). Marshall Breeding; Trata de anticipar la evolución de las tecnologías y sistemas de automatización, haciendo proyecciones a cinco años. Estas, por supuesto, son tendencias actuales, para estimar con cierta seguridad la situación en 2016, basado en las discusiones que tuvieron lugar en una mesa redonda, considerando las discusiones especulativas, por supuestos de situaciones futuras.

El análisis de este artículo permitirá ver el panorama con respecto al desarrollo y actualización de programas de información basados en la tecnología de plataformas de servicios digitales para bibliotecas, diseñados para proporcionar un apoyo integral a la gestión y al acceso de todo tipo de materiales de la biblioteca: impresos, electrónicos y digitales. Esto abarca cambios importantes en la gestión bibliotecaria en el acceso y proceso de los recursos de la misma y en el ámbito de las publicaciones académicas y de investigación científica, siendo estos pilares fundamentales en su función como instrumento difusor de la investigación. Generando mayor valor agregado a las estadísticas de control de la información, debido al libre acceso de la misma por la web, exigiendo mayor veracidad y confiabilidad de la información emanada en estos sistemas, por el respaldo que posee de las mayores casas de estudios de la educación en el mundo, las universidades.

Conclusiones

El análisis estadístico de los usuarios y de los movimientos para realizar seguimientos constantes de la investigación e información, es un proceso en pleno desarrollo en el mundo en virtud al auge de la búsqueda de información científica en ambientes virtuales. Estos sistemas buscan recoger las sugerencias de los usuarios de la biblioteca para dotar el mismo de mayor funcionalidad y crear informes más completos en versiones futuras.

La posibilidad de realizar búsquedas avanzadas sobre el sistema y la vinculación de datos estadísticos con los factores de búsqueda de la investigación realizada presentes en el repositorio, genera un incremento en la velocidad y eficiencia de la búsqueda informativa. Mejora las estadísticas semanales y mensuales, permitiendo analizar las dinámicas de uso de los registros por archivos bajados, ofrece listados por títulos de documentos y autores más descargados y visitados.

Es importante señalar que es altamente beneficioso y productivo para la institución, realizar un buen manejo de los datos y de la información pertinente, ya que de ello depende obtener un alto porcentaje de crecimiento, mejora y utilidad del servicio bibliotecario, y la manera esencial de conseguirlo, es teniendo información objetiva, y oportuna; para de esta forma

contribuir con el proceso de toma de decisiones a realizar la Dirección de la Biblioteca Central de ingeniería de la UC.

Los filtros creados del sistema informativo, para que sólo determinadas personas pudieran acceder a datos de carácter personal como, los usuarios que utilizan mayormente la sala preservan y garantiza la política de estadísticas y la de privacidad.

La implementación de este sistema permite la actualización de la biblioteca en controles estadísticos, la consolidación de una base de datos referencial Universitaria, a partir de los mejores indicadores y herramientas que permitan mejorarlos servicios bibliotecario y ofrecerlos vía web a la comunidad universitaria.

Por último, genera gráficas estadísticas que consolidan el análisis de la información, en el mismo momento de la petición y en función de las consultas realizadas.

Referencias

- Breeding Marshall (2012). Tendencias actuales y futuras en tecnologías de la información para unidades de información. *El profesional de la información*, v. 19, n.5, pp. 34.
- Crisgomez2.wordpress.com, (2012). La gestión de referencias bibliográficas. Disponible en: <https://crisgomez2.wordpress.com/2012/12/>. (Consulta: 2013, Septiembre 13).
- García Reche, G. (2004). La calidad en las bibliotecas universitarias. XIII Jornadas Bibliotecarias de Andalucía, p. 195- 243.
- Luis Fernando Ramos (2003). Introducción a la administración de la información. Madrid: SINTESIS, p.69.
- Larman, C. "UML y patrones: Introducción al análisis y diseño orientado a objetos". Prentice hall.
- Martín, A. (2003). Metodología orientada a usuarios. Maracay: Coordinador del Centro de Investigación de la Universidad Bicentenario de Aragua.
- Pressman, R.S., "Ingeniería del Software. Un enfoque práctico.", McGraw-Hill.
- Roger - S. P. (1993) - Ingeniería del Software, Mc. Graw-Hill, pp. 217-218, 247.

Seijas G., Omar A. (2003). Sistema de información de referencia, registro y estadística de los usuarios que investigan en la Sala de Información en línea de la Biblioteca Central de la Facultad de Ingeniería de la UC. Tesis de Pregrado. Universidad Bicentenario de Aragua. Venezuela.

Senn, James A. "Análisis y Diseño de Sistemas de Información". Segunda Edición. McGraw Hill. (1992).

Notas

i En sus siglas en inglés. Este es un lenguaje de modelado unificado o estándar, el cual permite a los desarrolladores especificar, visualizar, construir artefactos de documentos de un sistema de software. Toda vez que pueda ser comprensible y accesible a cualquier lector.

ROL ESTRATEGICO DE LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS EN EL SERVICIO COMUNITARIO

STRATEGIC ROLE OF UNIVERSITY TEACHERS IN COMMUNITY SERVICE

***Carlos Blanco**

seminarion1@yahoo.es

****Edita De Nobrega**

esdnc1974@hotmail.com

Facultad de Ciencias Económicas y Sociales

Universidad de Carabobo

Estado Carabobo, Venezuela

INVESTIGACIÓN

*Profesor de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad de Carabobo.

**Profesora de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad de Carabobo.

Recibido: 18 de Septiembre de 2015

Aprobado: 28 de Enero de 2016

Resumen

El propósito principal de este estudio se encuentra directamente relacionado con analizar el Rol Estratégico de los Docentes Universitarios en el servicio comunitario y su vinculación con el conocimiento y la universidad. Por consiguiente, el conocimiento es un activo importante en las organizaciones. Así mismo, la universidad debe promover, desarrollar y transferir el conocimiento a fin de lograr crecimiento económico y bienestar en la calidad de vida de la sociedad. Para la ejecución del trabajo se desarrolló mediante una investigación de carácter bibliográfica, en el cual la información fue obtenida mediante trabajos, libros, textos, entre otros. Finalmente, el docente universitario comunitario debe ante todo, poseer compromiso, destrezas y vocación de servicio que le permitan cuestionar lo establecido y por ende, producir los cambios que demanda la sociedad en su conjunto.

Palabras clave: Conocimiento, comunidad, docentes, universidad

Abstract

The main purpose of this study is to analyze the strategic role of university professors in community service and its link with knowledge and university. Therefore, knowledge is an important asset in organizations. Likewise, the university must promote, develop and transfer knowledge in order to achieve economic growth and well-being in the quality of life of society. This investigation has a research bibliographic character, in which the information was obtained through works, books, and texts, among others. Finally, community college professors must, first of all, have commitment, skills and vocation of service that allow them to question what is established and, therefore, to produce the changes demanded by society as a whole.

Keywords: Knowledge, community, professors, university

Introducción

La globalización constituye una metáfora que expresa la ruptura de local, la parcela y lo regional. No se limita a aspectos meramente económicos. Es un proceso mucho más complejo y de carácter multidimensional. Se trata, entonces, de internacionalización de las actividades humanas en los más diversos órdenes. En este sentido, se han derrumbado las barreras, las fronteras y los límites. La economía se ha globalizado y por ende, se ha producido la planetarización de la información, cultura, los problemas, costumbres y modas. (Pérez 2002, p 9).

Como puede observarse, desde el último tercio del siglo XX, ha venido surgiendo un nuevo paradigma o un nuevo tipo de sociedad. A ella se le conoce como la sociedad del conocimiento. Para la Unesco (1996) plantea: “La sociedad del conocimiento es la sociedad del saber”. Este conocimiento representa la base de desarrollo de las organizaciones y de los países en general. Igualmente, Delors (1996), la globalización constituye el fenómeno más dominante en la sociedad contemporánea y que más influye en la vida diaria de las personas.

En función de lo anterior, la globalización es un proceso de cambio que logra combinar un número creciente de actividades, bajo la égida de las tecnologías de la información, permitiendo que la comunicación opere de forma instantánea y real con el planeta y a su vez parte de la idea de dar a todas las personas, en todos los espacios del globo el acceso más novedoso en el mundo.

Ahora bien, en las sociedades del pasado, el conocimiento conocido como (know how) siempre ha existido, pero de diversas maneras, en un principio el conocimiento se dio mediante los brujos que enseñaban a sus elites, luego, la transmisión del conocimiento se realizó mediante la educación bancaria o formal. “En este tipo de educación el educador tenía la cabeza llena y el estudiante el que la tenía vacía. La educación consistía en el trasvase de esos saberes”. Freire (1974, p 143).

Sin embargo, en los actuales momentos, los conocimientos de los individuos se llevan a cabo mediante el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, las cuales ya se encuentran digitalizadas y virtualizadas a través de redes e interconectados por internet. Por lo tanto, el conocimiento (know how) en su esencia, es tan inveterado como la humanidad. Su estudio se encuentra relacionado con una gama de disciplinas, es decir, que representa un conjunto de acciones que se encuentran vinculados con lo social. En él se encuentran y se involucran una cantidad de acciones políticas e intereses que por lo demás, son variopintas.

En efecto, todo el mundo está consciente que se vive tiempos de cambios, competitividad y de profundas transformaciones. La constante en toda la construcción de la sociedad es sin duda, el cambio. Heráclito (450 a .C.), el fundamento de todo está en el cambio incesante y constante. El ente deviene y todo se transforma en un proceso continuo de nacimiento y destrucción al que nada escapa.

Entretanto, el conocimiento representa un proceso permanente de búsqueda de información. “El conocimiento en general conlleva el riesgo del error y de la ilusión”. (Morín 2002, p 23). El conocimiento hoy en día, representa un proceso de creación, innovación, transformación y crecimiento tanto en el orden personal, como en el orden grupal, así como de la sociedad en su conjunto.

De modo, que en la medida que las comunidades y los pueblos tengan mayor cantidad de conocimiento, tendrán entonces más posibilidades de desarrollo y lograrán superar las circunstancias y niveles de pobreza así como mejoraran sus condiciones de vida que les aquejan. Según Cordeiro (2000, p 9) señala:” Que el combate del futuro no se hará con las armas, sino mediante el conocimiento. El dominio y el poder estará representado por quienes desarrollen y activen el conocimiento en toda la sociedad”.

De tal manera, que el conocimiento en los actuales momentos, está basado en una perspectiva global, que implica una transferencia constante de formación o educación a través del uso de las nuevas tecnologías y de las telecomunicaciones como generadores de poder y de riquezas; orientados a la construcción de nuevas formas de organización y desenvolvimiento de la comunidad.

Por cierto, el conocimiento en los actuales momentos, no tiene fronteras, ni muros. No se trata, de procesos estáticos, las cuales tienen fechas de vencimiento. Por el contrario, el conocimiento se mueve como el capital, va a donde cree que pueda desarrollarse e impulsarse. Vuelan, se trasladan, donde puedan ponerse en ejecución todas las políticas que sirvan para mejorar la calidad de vida de sus ciudadanos.

Muestra de ello, es lo que sucede en los países emergentes, donde sus estudiantes, profesionales, capitales empresarios y sus talentos, se dirigen hacia otros países, en la búsqueda de mejores opciones y oportunidades de lograr la superación personal, económica, familiar, social y de prosperidad de la sociedad en su conjunto. En función a lo anterior, los países y las sociedades del mundo competitivo, ya no se mueven por las materias primas, ni por el petróleo, el cobre, la soja, sino por los que desarrollan las mejores mentes, la materia gris, los talentos, que a su vez exportan productos con mayor calidad y valor agregado.

De acuerdo con Drucker (2004, p. 10) advirtió que:

El verdadero recurso dominante y factor de producción absolutamente decisivo, no eran los factores de producción, constituidos por la tierra, el trabajo y el capital; lo más importante para las sociedades en los actuales momentos es la materia gris de las personas. Es y será el conocimiento.

De lo anterior, se establece que nunca, como hoy, ha sido necesario el desarrollo conocimiento para la supervivencia del individuo en los tiempos de competitividad y procesos de globalización que se vienen sucediendo en el mundo. En la misma dirección Cárdenas (1996, p 16) establece: “Que la riqueza de un país no radica en su materia prima, sino en su materia gris,...La riqueza o la pobreza de la gente está en el cerebro, en la manos y en el corazón”. Precisamente, hoy se afirma que la principal riqueza de un país, radica entonces en los niveles de conocimiento de su gente. Y que para poder participar en los niveles de producción en el siglo XXI, es mediante el conocimiento. De lo antes planteado, el conocimiento (know how)

constituye sinónimo de oportunidad de los pueblos y al mismo tiempo, de mejores condiciones en la calidad de vida de su gente.

En este sentido, ya anteriormente, Nonaka y Takeuchi (1999, p. 125) advirtieron:

Que existen dos tipos de conocimiento el tácito y el explícito. El primero es de naturaleza intuitiva. Difícil de compartir y de expresar a través del lenguaje formal. Tiene sus raíces en lo más profundo de las acciones y experiencias individuales. Constituye un componente fundamental del comportamiento humano. Es simultáneo, análogo y da mucha importancia a conocimiento y a la experiencia. El segundo se puede expresar fácilmente a través del lenguaje formal con palabras y números, incluidos enunciados gramaticales y expresiones matemáticas. Además, que puede ser transmitido fácilmente de un individuo a otro.

En atención a lo planteado, el conocimiento por lo tanto, representa la simbiosis entre el conocimiento explícito y tácito. Estas experiencias planteada por los autores son el trabajo desarrollado en empresas y compañías niponas dirigidas a aumentar la creación conocimiento en dichas empresas y organizaciones.

La universidad en la sociedad competitiva

En este mismo contexto, la universidad ha ocupado un rol significativo en la atención de los investigadores, docentes, entes públicos, privados y organizaciones en general. Ella como un todo, es un sistema que vive momentos de transición hacia el desarrollo globalizado. Además, se encuentra influenciada por el desarrollo tecnológico, las telecomunicaciones y la producción de conocimiento como pivote en la generación de riquezas en el desarrollo de la sociedad. En este particular, la universidad comienza a ser un escenario de primer orden en las actividades académicas para los profesionales que desean producir los cambios, conocimientos y saberes. Según Carvajal (2011, p 10) sostiene:

La esencia de la universidad es ser precisamente eso: una comunidad académica y especializada en la producción de conocimientos, en la formación de profesionales y la aplicación de saberes obtenidos en la resolución de problemas de la sociedad con la que interactúa.

En base a lo planteado, la institución universitaria tiene ontológicamente entre sus funciones indeclinables: la docencia, la investigación y la extensión. De allí, la necesidad de difundir, desarrollar y promover el conocimiento en cada una de sus instancias y niveles.

Ahora bien, para que la universidad en la sociedad del conocimiento pueda establecer sus metas y propósitos, debe cumplir una serie de requisitos que se exponen a continuación: debe estar en sintonía en lo referente a ciencia y tecnología, lo que significa tener acceso a las fuentes de información que se están desarrollando en el ámbito internacional, establecer y mantener un flujo de intercambios con los centros del conocimiento y del saber, promover la producción de conocimientos, los cuales deben ser divulgados en publicaciones arbitradas y especializadas y por último, producir cambios en sus pensum de estudios para que se encuentren vinculados con la investigación a fin que puedan ser aplicados en la solución de problemas que demanda la sociedad.

La universidad propia del siglo XXI, tiene que ser altamente competitiva. Así mismo, deber identificar, compartir, y relacionar su actividad social en la construcción del conocimiento, tanto en lo individual, como en lo colectivo, con el propósito de que pueda mejorar la calidad de vida de los ciudadanos, así como también, aprovechar las oportunidades que genera una sociedad en constante transformación.

Según García (2009, p 129) plantea: “Una de las reflexiones en la que debe ocuparse la universidad es su implicación social y su liderazgo en la nueva sociedad del conocimiento; ésta debe saber gestionar mucho mejor su riqueza principal: el conocimiento”. De lo anterior, la universidad en su interior, tiene que participar en la construcción de capital intelectual. Este representa un activo de carácter intangible con las cuales cuentan las organizaciones, pero principalmente las universidades.

Es prudente puntualizar, que este capital intangible no tiene expresión material. El mismo se manifiesta a través de las competencias, destrezas, habilidades, saberes de los individuos en las organizaciones. Igualmente, la universidad está llamada a producir de cambios profundos en lo académico y lo administrativo. En consecuencia, sus estructuras deben ser más flexibles, menos rígidas y jerárquicas y deben estar acordes con los nuevos tiempos y realidades concretas.

De hecho, Vivas (2001, p 18) enfatiza: “Que la universidad necesita con urgencia transformaciones más allá de la eficiencia administrativa”. En atención a lo expuesto, la universidad requiere de cambios perentorios en cuanto a la conducción de su gerencia universitaria en cuanto a las ideas, teorías, a la filosofía, con los cuales le permitan su revitalización. Ya antes Morín (1999, p 103) dijo: “No se puede reformar la institución, sin haber reformado previamente las mentes; pero no se pueden reformar las mentes sino se reformaron previamente las instituciones”.

Desde esta perspectiva, la universidad es un escenario formado por una comunidad de actores que deben de una u otra forma participar en la difusión y la distribución del conocimiento. Además, debe constituirse como un espacio donde debe primar el dialogo, el consenso y el disenso de las ideas dentro de un clima para el pluralismo y la participación democrática.

En concordancia con lo antes señalado, la universidad tiene una responsabilidad social con la comunidad que no puede eludir, ni soslayar. En la sociedad contemporánea han aparecido las nuevas tecnologías como una manera de educar e integrar a las comunidades.

Por eso, se habla del mundo de la comunicación competitiva, global y universal. Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación han acortado las barreras, las distancias, los límites, las fronteras, entre los países y por ende, las personas tienen la oportunidad de comunicarse e interactuar entre sí de forma más expedita, liberal y en tiempo real.

Por ello, es que cualquier persona puede comunicarse con el mundo con el uso de nuevas tecnologías. No obstante, en la sociedad y en particular, en las comunidades hay sectores que se encuentran desasistidos, excluidos y marginados de la información en la red. A este grupo que no tiene acceso al uso de las tecnologías se le conoce como Infopobres.

Por razones anteriores, debe ser una tarea de la universidad, contribuir con la incorporación del uso de los medios audiovisuales, la virtualización, las redes telemáticas y las tecnologías de la comunicación e información, como una manera de acortar la brecha existente en los distintos sectores de la sociedad.

Ley del servicio comunitario

De acuerdo con la promulgación de la Ley del Servicio Comunitario (2005), se entendía que la misma, sería una enorme posibilidad de contribuir con el proceso de cambio y transformación de la universidad en su más amplio sentido. El trabajo comunitario es sin duda, multidimensional, es decir, que comprende una realidad espacial; es compartir lugares, sentimientos, reacciones, diferencias y además, conductas y comportamientos muy propios y particulares.

En base a lo antes indicado, el servicio comunitario no es una actividad o tarea más, de las que se cumplen en el ámbito universitario. No se trata, de un mandato legal, al cual hay que cumplir a regañadientes y que al mismo tiempo, colocar una calificación que requieren los estudiantes a fin de obtener un título de pregrado.

Empero, tampoco representa una acción meramente figurativa en la cual se acata, pero no se cumple. La función del servicio comunitario se concibe por ende, como la expresión genuina de la responsabilidad social que tiene la universidad con los sectores populares del ambiente de la comunidad.

Precisamente, este instrumento jurídico se regirá por principios constitucionales de responsabilidad social, solidaridad, cooperación, corresponsabilidad, participación ciudadana, así como la asistencia humanitaria y la idea de la alteridad que representa el reconocimiento del otro.

En este mismo contexto, el trabajo que se lleva a cabo en la comunidad debe contar con la presencia de profesores altamente comprometidos y al propio tiempo, con una vocación de servicio a fin de poder encontrar una sinergia que se produzca entre los participantes mediante un dialogo de saberes y el desarrollo del trabajo multidisciplinario en la sociedad.

En esta perspectiva, la institución universitaria deberá por ende, programar actividades como talleres, seminarios, entre otros, con la idea de capacitar y formar al personal académico y estudiantil con el propósito de llevar a cabo la ejecución de dicho servicio. En síntesis, no es una acción casuística, ni epiléptica, donde se va a aventurar e improvisar. Es una actividad de un amplio contenido social que reclama una planificación estratégica.

De acuerdo con la Ley del Servicio Comunitario (2005) en el artículo 26 establece:

Que la función del Docente de Servicio Comunitario será desempeñada por los profesores preferiblemente a dedicación exclusiva y tiempo completo o bien personas que tengan competencias específicas o que pertenezcan a una organización no gubernamental, de comprobada trayectoria y que estén dispuestas a suscribir los compromisos que la universidad pueda exigir para cumplir esta función.

De mismo modo, la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, (2009, p 28) señala que:

La Docencia comunitaria, basada en el rol de gestor social se sustenta en el principio de pertenencia social, entendido como una dimensión que implica el compromiso con la construcción de una mejor sociedad a través de la participación ciudadana y la comprensión y generación de alternativas de solución de problemas sociales, políticos, culturales y morales de la realidad regional y nacional.

Adicionalmente, la Ley Orgánica de Educación (2009), los docentes que realizan acciones y actividades en la comunidad en general, deben en todo caso mantener una relación de pares con las diversas empresas, instituciones y organizaciones que se encuentran en el ámbito comunitario.

Conviene resaltar, que los docentes que realizan el trabajo comunitario deben mantener unas relaciones de equilibrio, parsimonia y ponderación con las distintos entes y organizaciones que operan en el ámbito comunitario y de la sociedad en general para lograr los mayores beneficios.

Rol del docente universitario en el servicio comunitario

Como puede observarse, el docente o educador universitario comunitario debe estar en condiciones para afrontar nuevas experiencias, ya que la vida en la comunidad es una caja de pandora; lo que significa que en ese entorno, hay un conjunto de dudas, incertidumbres o sorpresas, que éste docente debe estar en las condiciones de afrontar, encarar y dar respuestas oportunas en el momento que se les planteen.

Del mismo modo, éste debe demostrar no solo conocimiento y dominio en la materia de la práctica de la comunidad, sino en sus actitudes, competencias, destrezas y habilidades en función de generar las propias transformaciones que se requieran para solventar los variados problemas del quehacer comunitario.

Derivado de lo anterior, el docente en la sociedad competitiva y globalizada, debe tener competencias académicas y personales que le permitan estimular una adecuada educación de calidad, con alto contenido científico y humanístico, en el cual se les reconozca el tesoro y las potencialidades escondidas, que tiene en cada uno de los individuos, como también comprender sus debilidades y limitaciones.

Por tal motivo, la comunidad en su conjunto debe asumir la responsabilidad de la práctica de la educación de sus integrantes, incorporando a los excluidos y a los ni, ni, representados por quienes no estudian, ni trabajan al proceso escolar, a través de la escuela o apoyándose en las practicas extramuros.

En definitiva, este proceso educativo se manifiesta como aquel aprendizaje (ensayo y error) en el cual toma en cuenta las facetas del desarrollo humano, dando énfasis a la especificidad de cada ser humano de su propia realidad, con una marcada tendencia hacia la autorrealización, libertad e integración de los factores cognitivos y al propio tiempo, debe tener una apertura solidaria con las demás personas.

De lo planteado, se produce una interacción de los profesores con la comunidad sé que realiza, mediante una relación más plana y horizontal entre las organizaciones, agentes externos e internos, así como con todo los miembros de la comunidad y de la sociedad en general. Cabe destacar, que los profesores universitarios que realizan el trabajo comunitario deben interactuar entre los distintos agentes de la comunidad.

Pero esto, no debe verse de la forma convencional, tradicional o rutinaria. La práctica de los docentes no solo debe estar orientada solo a la administración de conocimientos, sino que también, deben ser animadores, facilitadores, mediadores y además, de servidores entre el conocimiento y la comunidad. En suma, los docentes, pedagogos que realizan el trabajo comunitario no deben interactuar solos, sino que deben hacerlo mediante un trabajo en equipo.

Con base al trabajo en grupo, la gente aprende en conjunto cada día más, piensa en conjunto, surgen nuevas ideas, se empoderan del trabajo en equipo. Además, que se estimula el conocimiento individual y grupal de las personas. Por eso, el trabajo grupal es una tarea francamente aleccionadora, edificante y gratificante.

Otro elemento significativo lo constituyen, las estrategias utilizadas por el docente universitario de servicio comunitario, tiene que ver con el hecho de que éste no es un ente aislado. Su esencia radica en la vinculación o integración a la comunidad. No se trata, de que el pedagogo asista a la comunidad se vea como un paracaidista, extraño, una especie de mesías, que viene a ser la panacea de los problemas de la comunidad y al mismo tiempo, de dar lecciones de sabiduría, de cómo se deben hacer las cosas dentro de la sociedad. Sin duda, éste debe tener claro, que su acción está dirigida más al intercambio, al reconocimiento del otro (otredad) al dialogo fecundo y al aprendizaje que de forma conjunta se debe llevar a cabo en la comunidad a fin de encontrar los mejores frutos y oportunidades para todos.

De acuerdo Dubet (2002, p 82) señala: “Se puede apreciar una continuidad funcional entre la cultura, la sociedad de los particulares que se consolida mediante la socialización, porque es a través de esta última, como se establecen sistemas de relación muy particulares”. Por lo general, los actores, de la práctica comunitaria son seres humanos que poseen vivencias, conocimientos, que se transmiten a los demás, dando lugar a un intercambio de opiniones, visiones y formas de como leer la realidad comunitaria. La comunidad se concibe como un ente propio, particular, específico y promotor de sus propios procesos creativos.

Entretanto, la Ley del Servicio Comunitario (2005) plantea en su artículo 3:

La necesidad de retribuir a la sociedad Venezolana con servicio social el beneficio de la educación universitaria, así como también integrar a la universidad con su entorno social a los fines de contribuir con el bienestar y el desarrollo sostenible de las comunidades.

Adicionalmente, la misma Ley en su artículo 6 expresa:

Que la universidad atenderá la formación y la sensibilización de sus docentes en aspectos relacionados con la realidad social del país y construcción de proyectos sociales mediante el programa de formación social, de manera tal que todos los profesores puedan actuar como tutores y asesores de los estudiantes prestadores del servicio comunitario.

Por las consideraciones anteriores, la actividad que se realiza en la comunidad, no debe ser comprendida como un mandato legal o como una serie de argumentaciones legales que los profesores deben cumplir al pie de la letra. Ni se trata, tampoco de enviar a los docentes al servicio comunitario de forma empírica y sin ninguna preparación para vincularse con la comunidad.

Por consiguiente, el trabajo de los docentes universitarios comunitarios vienen a representar la manera como la universidad debe preparar a sus talentos o sus recursos humanos mediante programas de formación, inducción, capacitación y de entrenamiento permanente a fin de que realicen la actividad correspondiente a favor de los intereses de las comunidades.

Competencias del docente comunitario

Como es sabido, en los últimos tiempos, se vive una crisis en nuestro modo de pensar y en nuestro modo de valorar las cosas, es decir, que hay un cambio de modelo, paradigma o una nueva forma de concebir y de repensar el trabajo que se realiza en la comunidad y de la sociedad en su conjunto.

Según Einstein (1905, p 104) afirma que: “La ciencia consiste en crear teorías”. En función de lo antes planteado, la actividad de construir y hacer teoría no es una aventura fácil. Una teoría representa un modo de ver las cosas, pero no existe un modo único de ver las cosas. Existen diversidad de formas y modos de verla. Adicionalmente, Constituye la actividad creadora y de innovación, no es algo que está reservada solo personas dotadas con cualidades especiales y excepcionales. Todo individuo en su interior un conjunto de actitudes, destrezas y habilidades creativas, en mayor o menor grado.

De esta manera, el pensamiento creativo consiste en ver, lo que todo el mundo ve y pensar lo que nadie piensa. Por eso, la creatividad se convierte en un proceso de carácter novedoso y original, que tienen todos los pueblos y que constituyen una contribución inestimable a la sociedad y a la cultura de los pueblos. Tomando en cuenta lo anterior, el docente que participa en la actividad comunitaria debe ser por lo tanto, altamente creativo, e innovador, tiene que contar con iniciativa propia, autonomía, empatía y autoconfianza para cuestionar las órdenes existentes a modo de transformar la escolaridad en una forma de servir a la comunidad.

Dentro de este contexto, son variadas las competencias del docente de servicio comunitario. Él se manifiesta como un líder que debe asumir un compromiso social, la responsabilidad compartida, manteniendo una actitud crítica para lograr la transformación cultural de la sociedad en su conjunto.

Para Robbins (2004, p. 313) considera:

El liderazgo es la capacidad de influir en un grupo para que este consiga sus metas, la base de esta puede ser formal o informal, es bueno acatar para que las organizaciones tanto sociales, como gerenciales puedan tener eficacia y necesitan de liderazgos sólidos, que tengan visión de futuro e inspiren a los miembros de la comunidad en pro de alcanzar sus objetivos.

En esta dirección, un docente líder que realiza una actividad comunitaria, tienen entre sus cualidades: en primer lugar; éste es un individuo que tienda a propender la satisfacción de las necesidades, por ende, que cumpla con las expectativas que tienen los actores de la comunidad; en segundo lugar; éste representa un ente que resuelva problemas. Para la cultura asiática los problemas son vistos como una oportunidad. Y en tercer lugar; los líderes dan significación a las personas, esto constituye que los seres humanos necesitan de la parte ontológica y axiológica como una especie de brújula que les permite seguir adelante y de continuar en la vida.

Por los motivos antes señalados, el líder hoy debe ser un agente de cambio, que significa que éste, debe salir de lo convencional, lo tradicional y en todo caso, debe hacer los esfuerzos por buscar y encontrar alternativas viables que estén dirigidas a encontrar y alcanzar objetivos comunes así mismo, debe crear un ambiente donde los participantes de la comunidad o empresas se sientan identificado con los lineamientos estratégicos que se desean obtener.

En síntesis, el docente comunitario viene a ser una especie de coordinador o maestro de la orquesta, en cual hay personas con distintos instrumentos y su trabajo constituye la armonización, la canalización y la organización para la ejecución de una melodía. Así es la función del docente universitario en el trabajo comunitario.

Por otra parte, el docente comunitario debe ser un individuo que contribuya a estimular el diálogo. El diálogo, se convierte en un instrumento para construir el camino de la paz. Mediante el diálogo sincero (cara a cara) se establece un acercamiento a la vida cotidiana y en

consecuencia, hace mucho más comprensible el proceso de adquirir conocimiento y de hacer ciencia, ya que se identifica con el proceso natural de la vida diaria.

Por ello, Habermas (1991, p.521) señala: “Que conociendo el bosque, se conocen mejor sus árboles y conociendo los árboles se conoce mejor el bosque”.

A partir de lo anterior, el docente universitario comunitario, es un mediador entre los distintos intereses de la comunidad. Propicia y promueve un ambiente de armonía y equilibrio que facilite el encuentro en las distintas posturas que se presentan en la interacción diaria en el trabajo comunitario. De igual modo, éste debe incentivar el desarrollo de prácticas colectivas que estén por encima de lo individual, lo que significa que no prive los intereses particulares sobre los grupales. En todo caso, debe estar comprometido en descubrir, recoger y apropiarse de las potencialidades que tiene la sociedad en sentido general.

En virtud de lo planteado, el pedagogo del servicio comunitario también, deber ser un agente que esté ligado a la búsqueda de información e investigación para la promoción del cambio en pro de las condiciones sociales del día a día de la comunidad.

En referencia a lo anterior, la Ley del Servicio Comunitario en su artículo 9, numeral F indica: “Que en la educación superior se debe promover el encuentro de Saberes Comunidad-Universidad a los fines de que los beneficios de las ciencias, la tecnología y la cultura al ser compartidos se conviertan en motores de generación de capital social”.

Vista la cita anterior, el servicio comunitario permite el desarrollo de iniciativa de anteproyectos, que puedan surgir de cualquier miembro que integre la comunidad intra o extra universitaria y además, que puedan desarrollarse dentro y fuera del campus universitario.

A manera de conclusión

En función de lo anterior, se plantea la necesidad urgente de repensar los procesos educativos y el rol del docente comunitario en la sociedad. Por ello, nadie pone en discusión que se vive tiempos, de profundos cambios y transformaciones. En consecuencia, la constante es y será el cambio.

Justamente, algunos profesores que mantienen como paradigma la rutina, la pericia memorística y el pensamiento testamentario. Por ello, es indispensable que se produzca una transformación en cuanto a su pensamiento para producir los cambios y desafíos que demanda las escuelas, universidades y la comunidad en general.

De hecho, la educación de los tiempos de hoy, demanda una reforma paradigmática hacia la construcción y deconstrucción del conocimiento, donde se dejen a un lado, los modelos de la pedagogía tradicional enmarcada dentro de una filosofía conductista y avanzar hacia la búsqueda e implementación de nuevos modelos innovadores que respondan a las necesidades e intereses de los aprendices, basados en valores éticos, y en donde se estimule la participación de los mismos al servicio de la comunidad con el propósito que contribuyan con la transformación del hecho social.

Del mismo modo, el rol del pedagogo comunitario, ya no debe actuar en la sociedad de manera, aislada e individual, sino que su actividad debe trascender más allá de lo rutinario y habitual. Esta pericia debe orientarse al desarrollo de un trabajo en equipo, creativo y ante todo tener un espíritu de amplitud y flexibilidad en el ámbito universitario y en la comunidad.

Desde esta perspectiva, el éxito de cualquier organización se fundamenta, entonces en la forma y la manera como sus interlocutores interactúa. Por lo tanto, el trabajo del pedagogo de servicio comunitario debe estar dirigido no solo a convertirse en un administrador de conocimientos. De allí, que su práctica debe orientarse a reconocimiento del otro y hacer una valoración propia de la comunidad, tal como es. En todo caso, se trata, que el docente de servicio comunitario debe ser producir cambios productivos, dentro y fuera de los procesos de la educación, lo que implica ir en la búsqueda constante de la transformación de la vida comunitaria.

Ahora, bien, el docente de servicio comunitario debe promover la participación social a través de una práctica efectiva de relaciones de convivencia, cooperación y solidaridad entre la escuela, la familia y la sociedad a fin de que se produzca la conciliación para el desarrollo de ideas y pensamientos ligados a la acción y a la resolución de los problemas, de forma óptima y así contribuir con el mejoramiento de la calidad de vida de sus ciudadanos.

Finalmente, el docente universitario que se dedica al servicio comunitario, no debe verse, como un eslabón más de la cadena, sino que forma parte de todo un sistema que representa la expresión de la responsabilidad ética y social que tiene la universidad con la sociedad que demanda nuevos desafíos y retos.

Referencias

- Cárdenas (1996) *Plan de Acción, Aula Abierta*. Año I. Diciembre. Caracas. Venezuela.
- Carvajal, L (2011) *La Educación en riego. 1999-2006*. Caracas. Universidad Católica Andrés Bello.
- Cordeiro (2000). *Benezuela Vs. Venesuela*. Editorial Cedice. Caracas. Venezuela.
- Delors, J (1996) *La Educación encierra un Tesoro*. Ediciones UNESCO. Madrid. España.
- Dubet, F. (2002). *El Declive de la Institución, profesores, sujetos e individuos*. Editorial Gedisa. Barcelona. España.
- Drucker (2004). *La Sociedad Post capitalista*. México.
- Einstein, A (1905) *Primera Publicación de la Teoría Especial de la Relatividad*.
- Freire, P (1974) *La educación como practica para la libertad*. México. Siglo XXI.
- García, R. (2009). *El Espacio Universidad- Empresa: encuentro de dos realidades*. Revista UNESR Gerencia 2000. Universidad Experimental Simón Rodríguez. Caracas, Venezuela. pp. 98 -119.
- González, D. (2013). *El Estado Descomunal. Conversaciones con Margarita López Maya*. Editorial: Libros del nacional. Caracas, Venezuela.
- Habermas J (1989) *El Discurso Filosófico de la Modernidad*. Editorial Taurus. Buenos Aires. Argentina
- Ley Orgánica de Educación de la República Bolivariana de Venezuela*. (2009). Caracas. Venezuela. Gaceta Oficial Extraordinaria Nro. 5.929
- Ley del Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior de la República Bolivariana de Venezuela*. Caracas, Venezuela. Dirección de Medios y Publicaciones de la Universidad de Carabobo.

- Marcano, L. (2011). *La Formación del Docente Integral Comunitario en el contexto de las Políticas Educativas del Estado Venezolano*". EDUCERE. Volumen 15, # 52. Septiembre – Diciembre 2011. Anzoátegui. Venezuela.
- Morin, E /1999) *La cabeza bien puesta*. México. Editorial Nueva Visión.
- Morin (2002). *Los Siete Saberes de la Educación*. Editorial Faces-UCV. Caracas Venezuela
- Nonaka I y Takeuchi, H (1999) *La Organización Creadora del Conocimiento*. México. Oxford University Press
- Robbins, S (2004) *Comportamiento Organizacional*. México. Prentice Hall.
- Pérez A (2002) *Educación en el tercer Milenio*. Venezuela. Editorial San Pablo.
- Universidad Experimental Libertador (2009) *Manual de trabajos de grado de especialización, maestrías y tesis doctorales*. Caracas. FEDEUPEL.
- Vivas, A (2001) *Educación Universitaria en el enfoque de la ciencia y la tecnología*. Revista UNESR, Gerencia 2000. Universidad Experimental Simón Rodríguez. Caracas, Venezuela.

SOFTWARE EDUCATIVO COMO ESTRATEGIA ALTERNATIVA PARA EL APRENDIZAJE EN LAS NOCIONES BÁSICAS DEL MANEJO DEL SISTEMA OPERATIVO LINUX

EDUCATIONAL SOFTWARE AS LEARNING STRATEGY ALTERNATIVE
IN BASIC NOTIONS OF LINUX SYSTEM MANAGEMENT

*Carlos Moníz

carlosmonizmartinez@hotmail.com

Facultad de Ciencias de la Educación

Universidad de Carabobo

Estado Carabobo, Venezuela

INVESTIGACIÓN

*Licenciado en Educación egresado de la Universidad de Carabobo, 2010, Mención Informática. Magíster egresado en la Universidad Experimental Libertador, Instituto Pedagógico Rafael Alberto Escobar Lara, en la especialidad de Gerencia Educacional, 2015.

Recibido: 17 de Septiembre de 2015

Aprobado: 24 de Enero de 2016

Resumen

En el Departamento de Informática adscrito a la Facultad de Educación de la Universidad de Carabobo, no existe ningún material didáctico o software educativo o tutorial, que le permita a los integrantes de este Departamento aprender, de una forma fácil y sencilla, el manejo básico del sistema operativo Linux, específicamente en su distribución Ubuntu, por tal razón se consideró proponer un software educativo que inicie y fortalezca las debilidades ,tanto a docentes como personal administrativo y estudiantes del departamento de informática, en el manejo de dicho sistema operativo. Para llevar a cabo el desarrollo de este software se utilizó la metodología hipotético – deductivo, además por tratarse de un proyecto factible se realizó en tres fases que concluye con el diseño de la propuesta. La técnica de recolección de datos fue una entrevista cerrada aplicada a los docentes y el personal administrativo del departamento y los datos se analizó utilizando la herramienta de la hoja de cálculo disponible en el paquete de oficina del Sistema Operativo Linux. Estos resultados se interpretaron en que la necesidad de esta propuesta en el Departamento de Informática, a pesar de los conocimientos previos de la población, es cierta. Así se justifica el proyecto para cumplir los objetivos y establecer un inicio a una posible migración futura a este sistema operativo en el Departamento de Informática de la Facultad de Ciencias de la Educación.

Palabras clave: Software educativo; software libre.

Abstract

In the department assigned to the faculty of education at the University of Carabobo computer, there is no teaching materials or educational or tutorial software that allow members of this department learn, in an easy and simple way, the basic management of Linux operating system, specifically Ubuntu distribution. For that reason, it was considered to develop an educational software to initiate and strengthen weaknesses, both teachers and administrative staff and students of the department, in the management of the operating system. To carry out the development of this software, hypothetical - deductive methodology was used. Due to it is a feasible project, it was done in three phases ending with the design of the proposal. The data collection technique was applied to a closed interview teachers and administrative staff of the department and the data were analyzed using the spreadsheet available on the package Linux Operating System office. These results were interpreted as the need to implement the proposal at the Department of Informatics, despite prior knowledge of the population, is true. So the project is necessary to meet the objectives and set a start to a possible future migration to this operating system in the Department of Informatics at the Faculty of Education.

Keywords: Educational software; free software.

Introducción

El objetivo general de esta investigación, es proponer un software educativo como estrategia alternativa para el aprendizaje en las nociones básicas del manejo del sistema operativo Linux Ubuntu dirigido al Departamento de Informática de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo. Se decidió, que la distribución de Ubuntu sería la elegida como objeto de enseñanza, por poseer una interfaz menos heterodoxa, con respecto a otros sistemas operativos conocidos, y una configuración completa y neutral, a la cual puede integrarse las aplicaciones según las preferencias del usuario, en este caso el Departamento de Informática.

Este software será un material valioso para los docentes, alumnos y personal del departamento de Informática, dado que el diseño es de fácil manipulación y gira directamente a una comparación específica con el sistema operativo Windows, que es mucho más conocido. Muchos estudios sobre el aprendizaje, demuestran una gran facilidad cuando el inicio del mismo, parte de un conocimiento previo. El docente puede trabajar en diversas aplicaciones, de adquisición libre, a la cual puede promocionar a los alumnos sin riesgo a la ilegalidad y a su vez,

los alumnos dispondrán de la misma libertad. El personal administrativo no solo podrá usar de las herramientas ofimáticas contenidas en el Linux bajo la distribución de Ubuntu, sino que podrá hacerlo con un factor de seguridad de archivos mayor a la de otros sistemas operativos.

De acuerdo al estudio planteado referido al Software Educativo como estrategia alternativa para el aprendizaje en las nociones básicas del manejo del sistema operativo Linux bajo la distribución de Ubuntu dirigido al departamento de Informática de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo, se incorpora al tipo de Investigación Proyecto Factible.

Un proyecto factible consiste en la elaboración y desarrollo de una propuesta de modelo operativo viable para solucionar problemas, requerimientos o necesidades de organizaciones o grupos sociales (Arias, 2006). Dicho esto, se considera que el mismo se apoya en un diseño de campo no experimental, ya que los datos para su realización se obtuvieron directamente del instituto educativo antes mencionado, en su ambiente cotidiano, para posteriormente analizar e interpretar los resultados de estas indagaciones.

De conformidad con lo estipulado por Balestrini (2002), el diseño de campo es aquel que permite observar y recolectar los datos directamente de la realidad, profundizar en la comprensión de los hallazgos encontrados con la aplicación de los instrumentos y proporcionarle al investigador una lectura de la realidad objeto de estudio más rica. (p.132).

Planteamiento del problema

Los sistemas operativos, al igual que la tecnología en general, ha evolucionado en búsqueda de su perfección, al satisfacer las necesidades al mayor alcance posible. Esto ha sido a la par de la historia del hardware, donde el mismo marca las proyecciones futuras de los sistemas operativos, y viceversa. Los sistemas operativos de los años cincuenta fueron diseñados para hacer más fluida la transición entre trabajos. Antes de que los sistemas fueran diseñados, se perdía un tiempo considerable entre la terminación de un trabajo y el inicio del siguiente. Este fue el comienzo de los sistemas de procesamiento por lotes, donde los trabajos se reunían por

grupos o lotes. La introducción del transistor a mediados de los 50's cambió la imagen radicalmente. (Dueñas, 2000)

En los 70, los sistemas operativos eran libres, que eran incluidos con el computador, de donde se obtenían las ganancias directamente de las ventas de los mismos. A la llegada de los ochentas, los sistemas operativos, con la diversidad, se convirtieron en privativos. De ahí, en paralelo, los sistemas Unix, se establecieron como la contraparte de los sistemas operativos propietarios, a comienzos de los 80.

A finales del 2004 comenzó a emerger en el ámbito de la tecnología y la informática un nuevo tipo de sistema operativo, el cual a diferencia de los existentes pertenecía a la categoría de software libre. Este nuevo sistema operativo llamado Linux posee características bastantes similares en el aspecto estético al sistema operativo Windows. Este sistema no solo puede ser adquirido de forma gratuita, además ofrece la libertad de ser modificado por el usuario desde el código fuente. El término software libre era relativamente nuevo, pero antes de que el software propietario o privativo tuviera auge, los usuarios compartían el software libremente.

Según Mastermagazine (2007), para el año 2010 el estudio estima que este tipo de software alcanzará el 1.4% del PIB europeo y el 2.3% del PIB norteamericano, siendo que hoy representa un 1% en el primer caso y un 1.7% en el segundo. El mercado informático en general supone un 10% del PIB en los países desarrollados de la Unión Europea, siendo partícipe de más del 50% del crecimiento.

Los sistemas operativos propietarios han sido predominantes en todas las organizaciones privadas, educativas y gubernamentales, por lo menos, hasta la publicación del Decreto presidencial N° 3.390 (2004) de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, y posteriormente, la Ley de Infogobierno (2004). En el artículo 6, del capítulo 2, expresa que: “El Poder Público, en el ejercicio de sus competencias, debe utilizar las tecnologías de información en su gestión interna, en las relaciones que mantengan entre los órganos y entes del Estado que lo conforman, en sus relaciones con las personas y con el Poder Popular, de conformidad con esta Ley y demás normativa aplicable. El Poder Popular debe utilizar las tecnologías de información en los términos y condiciones establecidos en la ley”. De tal manera, capacitar el personal

docente y administrativo de los entes públicos, en caso de haber la necesidad, sería resolución necesaria para el funcionamiento de cualquier ente público.

Por otro lado, el sistema operativo Linux, es ya capaz de ofrecer una interfaz bastante atractiva y funcional. Su estabilidad promete ser un sistema más confiable, y la seguridad que ofrece supera a la competencia por mucho. Sin embargo, según Hernández (2007), a pesar de que términos como “Linux”, ya no es una gran incógnita, los conocimientos básicos en este sistema operativo han pertenecido a un grupo minoritario. Aún le pertenecen a la minoría de la población estudiantil en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo, incluyendo a la mención de Informática. Si un sistema apunta a liderar todos los sistemas gubernamentales, es justo pensar, que el sistema educativo apuntará a la misma dirección, como ente formador de futuros profesionales en todas las áreas. Y el educador mismo debe ser el primer paso en la formación nacional en el software libre.

Objetivos de la investigación

Objetivo general:

Proponer un Software Educativo como Estrategia Alternativa para el Aprendizaje en las Nociones Básicas del Manejo del Sistema Operativo Linux Ubuntu dirigido al Departamento de Informática de la Facultad de Educación de la Universidad de Carabobo.

Objetivos específicos:

1. Diagnosticar los conocimientos previos que tienen los profesores y el personal administrativo de la Mención de Informática de la Facultad de Educación en la Universidad de Carabobo, en el manejo de Linux bajo la distribución de Ubuntu.
2. Determinar la factibilidad del diseño de un software educativo como estrategia alternativa para el aprendizaje en las nociones básicas del manejo del sistema operativo Linux bajo la distribución de Ubuntu dirigido al Departamento de Informática de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo.

3. Diseñar el software educativo planteado basándose en las necesidades de la población.

Justificación de la investigación

El sistema operativo Linux ofrece una serie de características que lo hacen ventajoso en muchas maneras. Es mucho más seguro a nivel de protección de los archivos del usuario, como la estabilidad que ofrece durante su función.

La migración al software libre, en el sector educativo, ha sido muy lento, incluso, parece estancando. Siendo más económico a mediano y largo plazo, trabajar con una “plataforma libre”, y que la misma puede hacer el mismo trabajo que una plataforma privativa, se puede deducir que la resistencia a la migración al software libre, quizás sea debida por un desconocimiento en el manejo de la misma. Este software permitirá conocer y asimilar las nociones básicas del mismo, mediante semejanza y comparación, con sistemas más conocidos.

Por último, este software será un material valioso para los docentes, alumnos y personal del Departamento de Informática, dado que el diseño es de fácil manipulación y gira directamente a una comparación específica con el Sistema Operativo Windows, que es mucho más conocido. Muchos estudios sobre el aprendizaje, demuestran una gran facilidad cuando el inicio del mismo, parte de un conocimiento previo. El docente puede trabajar en diversas aplicaciones, de adquisición libre, a la cual puede promocionar a los alumnos sin riesgo a la ilegalidad. Los alumnos disfrutarán de la misma libertad. El personal administrativo no solo podrá usar de las herramientas ofimáticas contenidas en el Linux bajo la distribución de Ubuntu, sino que podrá hacerlo con un factor de seguridad de archivos mayor a la de otros sistemas operativos.

Naturaleza de la investigación

De acuerdo al estudio planteado referido al Software Educativo como estrategia alternativa para el aprendizaje en las nociones básicas del manejo del sistema operativo Linux bajo la distribución de Ubuntu dirigido al departamento de Informática de la Facultad de

Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo, se incorpora al tipo de Investigación Proyecto Factible.

Un proyecto factible consiste en la elaboración y desarrollo de una propuesta de modelo operativo viable para solucionar problemas, requerimientos o necesidades de organizaciones o grupos sociales (UPEL, 1998, p7). Dicho esto, se considera que el mismo se apoyó en un diseño de campo no experimental, ya que los datos para su realización se obtuvieron directamente del instituto educativo antes mencionado, en su ambiente cotidiano, para posteriormente analizar e interpretar los resultados de estas indagaciones.

De conformidad con lo estipulado por Balestrini (2002), el diseño de campo es aquel que permite observar y recolectar los datos directamente de la realidad, profundizar en la comprensión de los hallazgos encontrados con la aplicación de los instrumentos y proporcionarle al investigador una lectura de la realidad objeto de estudio más rica. (p.132).

Diseño metodológico

Con respecto a la estrategia metodológica, Ochoa (2002) permite proponer una hipótesis en resultado de las ideas inferidas del conjunto de datos empíricos mediante métodos inductivos o de los principios menos específicos obtenidos de métodos deductivos. Es el punto de partida, y el resultado final confirmará la veracidad de la eficacia del software diseñado. (p.7)

Procedimiento

El estudio, por tratarse de un Proyecto Factible, se realizó en tres fases: el diagnóstico, la factibilidad y el diseño de la propuesta.

Fase I: Diagnóstico

Para determinar la necesidad de la propuesta, se llevó a cabo una prueba diagnóstica con el fin de constatar los conocimientos que poseen los integrantes del Departamento de

Informática, indispensables para la comprensión y desenvolvimiento en el Sistema Operativo Linux bajo la Distribución de Ubuntu.

Fase II: Factibilidad

Una vez detectado lo imperativo de desarrollar Estrategias para desplegar las habilidades y destrezas de lo población hacia el sistema operativo Linux, se inició la segunda fase que consistió en el estudio de la factibilidad en cuanto a recurso humano, técnico y financiero (papelería, transcripción, impresión, entre otros) que apoyó el desarrollo de la investigación.

Fase III: Diseño de la propuesta

De acuerdo a los resultados obtenidos en las fases anteriores, se realizó el diseño del Software Educativo como estrategia alternativa para el aprendizaje en las Nociones Básicas del manejo del Sistema Operativo Linux bajo la distribución de Ubuntu.

Sujetos de la Investigación

Población

Para Arias (2006), la población corresponde a un "...conjunto finito o infinito de elementos comunes para los cuales serán extensivas las conclusiones de la investigación. Esta queda delimitada por el problema y los objetivos del estudio". (p.81). Para el presente estudio, se definió la población objeto de análisis; al Departamento de Informática, de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo, en un aproximado de treinta y dos (32) profesores y cinco miembros del personal administrativo.

Muestra

Sabino (2002), contempla que una muestra "... no es más que una parte de ese todo que llamamos universo y que sirve para representarlo" (p.83). Es por tanto, una parte emblemática de

la población, para que sea útil, debe reflejar las similitudes, diferencias y ejemplificar las características de la misma.

Al respecto, Pestana y Stracuzzi (2004) indican que una muestra es representativa si se ubica entre el 10% y 30% del universo. En este caso se decidió tomar una muestra de ocho profesores y dos miembros del personal administrativo de la población, es decir, del Departamento de Informática.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Para Arias (2006) las técnicas de recolección de datos son las distintas formas o maneras de obtener la información y sostiene que los instrumentos son los medios materiales que se emplean para recoger y almacenar la información. En función de los objetivos y la metodología consultada en este estudio, se empleó la prueba de evaluación que según lo estipulado por Pestana y Stracuzzi (2004), "...implica la realización de una tarea definida en un tiempo determinado, con el fin de valorar el resultado de un Aprendizaje o labor didáctica" (p.112).

Según Avilez, (2002) la recolección de datos se refiere al uso de una gran diversidad de técnicas y herramientas que pueden ser utilizadas en el desarrollo entrevistas, la encuesta, el cuestionario, la observación, el diagrama de flujo y el diccionario de datos.

Conclusiones del diagnóstico

Una vez analizada e interpretada la información recopilada con los instrumentos aplicados a docentes y personal administrativo, se observó que los docentes y el personal administrativo presentan diferencias en el uso de algunas funciones del sistema operativo. Por ejemplo, en cuanto a la instalación del Sistema Operativo y Soporte Técnico, los docentes no presentan dificultad alguna; tarea que si se le dificulta a los administrativos. Mientras, estos últimos se hallaban más cómodos interactuando con la interfaz gráfica y herramientas ofimáticas.

En general, generar interés en los aspectos generales del sistema operativo sugerido, reducirá la resistencia al proceso migratorio en los sistemas computarizados en dicho departamento.

De allí que la propuesta de esta investigación hace hincapié en el la instalación del software y sus respectivas aplicaciones para lograr que el personal administrativo refuerce sus conocimientos en estos procesos, así como el manejo de comandos básicos de manera que los docentes obtengan un conocimiento pertinente sobre el uso de estos comandos.

Factibilidad económica

A través del estudio de factibilidad económica, se puede justificar y garantizar el desarrollo del Software Educativo donde se analiza y se da mayor relevancia al hecho de adquirir o no los recursos necesarios para la implementación del mismo, por medio del cálculo de costos del software en función de: recursos humanos, de recursos físicos así como gastos varios, en este sentido. La inversión necesaria no es alta, porque la Facultad de Educación ya posee los equipos y los espacios necesarios. Los gastos varios como papelería, artículos de oficina e impresiones no es elevado y fueron cubiertos por los investigadores.

Aunado a ello, es necesario recalcar que la propuesta de Software educativo para el aprendizaje del software libre es de gran ayuda para el Departamento de Informática tanto para docentes en contar con esta herramienta así como para los estudiantes en contar con un software que le facilite el aprendizaje, sin mencionar que todo el personal administrativo podrá fortalecer sus conocimientos previos.

Factibilidad técnica

Constituida por los recursos humanos y materiales que harán realidad el Software educativo. En cuanto al recurso humano la factibilidad está asegurada, ya que se cuenta con docentes capacitados en el área de Software Libre dentro del Departamento de Informática Con relación a los recursos materiales el departamento de Informática cuenta con los recursos necesarios para la implantación de este Software Educativo ya que cuenta con laboratorios bien

dotados con suficientes computadoras, en cuanto a los aspectos técnicos se utilizarán en el desarrollo de esta propuesta aplicaciones accesibles de código abierto para el diseño de la propuesta, tales como GIMP, InkScape, entre otros.

El estudio de factibilidad planteado anteriormente, conlleva a que la propuesta puede ser ejecutada, ya que se cuenta con todos los recursos necesarios tanto a nivel organizativo, estructurales y de funcionamiento que se articularán para garantizar la ejecución satisfactoria del Software Educativo.

Factibilidad institucional

La propuesta ofrece un proyecto a nivel departamental, donde será implementado a los profesores y personal administrativo, de manera experimental. El departamento hasta ahora ha mostrado una tendencia progresista con respecto a propuestas de mejoras. Esta proposición es muy económica y de mucha factibilidad técnica, lo que mejora su aceptación.

Ahora bien, considerando los resultados obtenidos en las dos fases anteriores, se procedió a la elaboración de la propuesta, la cual consiste en una explicación amplia, su elaboración, su justificación, tanto de la propuesta en sí como de cada decisión tomada en la elaboración, y el diseño instruccional de la misma.

Propuesta

La propuesta consiste en un software educativo. En el mismo esta contenido toda la información pertinente, a manera explícita, de las nociones básicas del sistema operativo Linux-Ubuntu. Consta de una pantalla interactiva, con imágenes, animaciones y videos. El software en sí, intenta mostrar de manera lineal entre capítulos, dar un curso multimedia sobre este sistema operativo. Dependerá de una interfaz muy intuitiva y con el mínimo de botones disponibles, para la fácil comprensión. El mismo es portable, liviano y bajo en uso de recursos.

El modelo de diseño instruccional elegido, por su bidireccionalidad, y fácil comprensión, ha sido el modelo de la Teoría Visual de David Merrill (CDT) (1983). Esta describe los elementos de micro de la instrucción, solo ideas y métodos para la enseñanza de ellos.

Objetivo general de la propuesta

Aplicar un software educativo como estrategia alternativa para el aprendizaje en las nociones básicas del manejo del sistema operativo Linux Ubuntu dirigido al Departamento De La Mención De Informática De La Facultad De Ciencias De La Educación de la Universidad de Carabobo.

Objetivos específicos de la propuesta

- Generar en los profesores y personal administrativo un Aprendizaje Significativo en cuanto al tema de las nociones básicas del sistema operativo Linux bajo la distribución de Ubuntu.
- Despertar el interés por la migración al Software Libre, en el Departamento de Informática.
- Lograr que reconozcan las ventajas del Software Libre.
- Crear un precedente en cualquier trabajo, monografía o investigación en el área del Software Libre en el Departamento de Informática.

Justificación

Entre las diferentes opciones posibles para desarrollar la propuesta, se optó como un Software Multimedia, de interfaz muy sencilla y familiar, para reducir la resistencia psicológica que prestan muchos nuevos usuarios, al iniciarse con Sistemas Operativos Libres. Dicho software cuenta con botones de navegación que permitieran el dinamismo que requiere los diferentes usuarios para gestionar su propio aprendizaje, con diferentes fortalezas y debilidades, ritmos de aprendizaje y disponibilidad de tiempo.

La portabilidad del mismo permitirá que los mismos puedan usarlo a su propia conveniencia, en cualquier equipo, por bajos que sean las prestaciones de estos. A su vez, esta investigación tiene como atractivo, establecer un punto de partida, para el usuario inexperto, que desee utilizar este tipo de propuesta en cualquier otra investigación, dado la factibilidad y versatilidad de la misma.

Estructura de la propuesta

Este recurso didáctico se estructuró en 6 escenas, donde la primera tiene función de introducción al software en sí. La segunda escena es una introducción corta al tema central, que sería el Sistema Operativo Linux Ubuntu, y el resto de las escenas ofrecen todo el contenido del mismo, en texto, imágenes, animaciones y videos.

Escena 1: Intro

Escena 2: Prologo

Escena 3: Instalación

Escena 4: Escritorio

Escena 5: Consola de Comandos Bin Bash Escena 6: Seguridad en Ubuntu

Instrucciones de uso

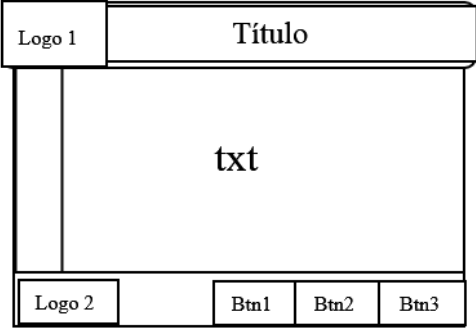
No requiere instalación, puede ser ejecutado directamente desde la unidad donde se encuentre almacenado (disco duro, memoria extraíble, Unidad lectora de CD), así que no necesita espacio libre en el disco duro. El mismo puede ser copiado desde su carpeta contenedora hasta cualquier medio de almacenamiento, pero su uso está estrictamente limitado al Departamento de Informática, hasta nuevo aviso.

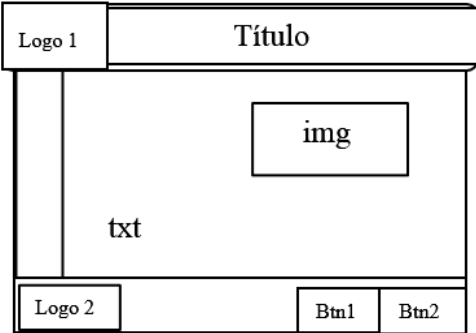
Para la ejecución del programa, el computador necesitará tener instalado el Flash Player. En caso de que los videos no puedan ser visualizados, deberá actualizar sus códecs de video.

La estructura general del software, es similar al de Microsoft Encarta, pero con un sistema de navegación de pantalla a pantalla. Puede acceder al contenido en cualquier momento y ver los videos contenidos en cada fotograma.

Para una visualización total y agradable, se debe configurar la resolución del sistema operativo a 1024x768, se debe marcar la opción en el Flash Player llamada “Mostrar Todo” contenida en la pestaña “Ver” de la barra de herramientas y maximizar la ventana del programa en ejecución. Se eligió esas dimensiones para no descuidar la calidad de los videos contenidos.

Muestra del diseño instruccional (Propuesta)

Software Educativo para la instrucción en el Sistema Operativo Linux - Ubuntu	Capítulo: Consola
	Pantalla: 47
	Secuencia de Pantalla: Viene de: pantalla 46 Va para: 48 Acciones Requeridas: Texto (X) Sonido () Animación () Video ()
<p>Descripción: Descripción:</p> <p>Contiene un botón para retroceder (btn1), un botón para volver al menú (btn2), y un botón para avanzar (btn3). Contiene el logo de la Facultad de Ciencias de la Educación (log1) en la esquina superior izquierda y el logo de la Universidad de Carabobo en la esquina inferior izquierda (log2). Se presenta el contenido pertinente a las operaciones y comandos más comunes en la Consola Bin Bash del Sistema Operativo Linux-Ubuntu en texto (txt).</p>	

Software Educativo para la instrucción en el Sistema Operativo Linux - Ubuntu	Capítulo: Seguridad
	Pantalla: 50
	Secuencia de Pantalla: Viene de: pantalla 49 Va para: 51 Acciones Requeridas: Texto (X) Sonido () Animación (X) Video ()
<p>Descripción: Descripción:</p> <p>Contiene un botón para volver al menú (btn1), un botón para avanzar (btn2). Contiene el logo de la Facultad de Ciencias de la Educación (log1) en la esquina superior izquierda y el logo de la Universidad de Carabobo en la esquina inferior izquierda (log2). Se presenta el contenido pertinente las fortalezas en seguridad y consejos en la misma, dentro del Sistema Operativo Linux-Ubuntu en texto (txt) y una imagen alusiva al contenido (img).</p>	

Captura de la software terminado (Propuesta)

Los sistemas basados en Unix, incluyendo Linux, tienen la reputación bien ganada de ser seguros. Es así, pero debemos resaltar que ningún sistema conocido es inviolable. Las mismas previsiones respecto a la protección de sus archivos, deben ser tomadas en este Sistema Operativo, como en otro.

El año pasado desde Rumania, se hizo una prueba de seguridad a un servidor de la Comunidad Ubuntu, y fue revelado que varios computadores eran vulnerables, por imprudencias de sus propios usuarios. Para empezar, una mala elección de la contraseña.

* Verifique los procesos en estado de ejecución (corriendo) y de existir algún proceso cuyo nombre inicia en "X", verifique bajo que cuenta de usuario se ejecutó, y mate el proceso. Puede acceder al Monitor Htop en herramientas del sistema.

* Verifique que la cuenta de usuario bajo la cual se inicializó el proceso anterior, no posea una clave de acceso débil, de ser así cámbiela. Pulse la tecla "k" para parar dicho proceso.

Conclusiones

La migración al Software Libre, en el Departamento de Informática, tiene numerosas ventajas, en un amplio espectro. Los sistemas operativos basados en Unix, por la estructura de archivos que maneja y sus gestores de procesos, están posicionados como sistemas muy seguros, tanto en la gestión de archivos como la robustez del sistema respecto virus e intrusiones. Su costo monetario prácticamente inexistente lo hace una alternativa muy viable para la red departamental, y al mismo tiempo confiable.

El software libre tiene como ideología, la información como bien comunal, donde cada usuario independiente su ubicación o status, es considerado miembro. El código abierto incentiva a la producción creativa, donde tanto el docente como el alumno pudieran trabajar en proyectos de intereses comunes, no solo promueva el conocimiento, sino de promover el sentido de pertenencia a la mención de Informática.

Considerando los resultados obtenidos en esta fase diagnóstico, se evidencia la necesidad de diseñar el Software Educativo, considerando que se deben reforzar los conocimientos que poseen tanto docentes como personal administrativo sobre el manejo de software libre.

En este sentido, al elaborar una propuesta se deben considerar todos los aspectos involucrados de manera tal que pueda llevarse a cabo en un determinado plazo. Para la presente investigación se abordaron los aspectos económicos, técnicos e institucionales necesarios para el diseño de la propuesta Software Educativo.

Referencias

- Arias, F. (2006). *El Proyecto de Investigación: Guía para su Elaboración*. Caracas: Episteme.
- Aviléz, José. (2002). *Recolección de Datos*. [Documento en Línea]. Disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos12/recoldat/recoldat.html>. Consultado el 19 de Junio del 2009. [Consulta: 2009, Junio 19]
- Balestrini, M. (2002). *Como se elabora el Proyecto de Investigación*. Caracas: Consultores Asociados OBL.

- Dueñas. (2000). *Historia de los Sistemas Operativos*. [Documento en Línea]. Disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos6/hiso/hiso.shtml>. [Consulta: 2010, Enero 01]
- Gobierno de Venezuela. [Documento en Línea]. Disponible en: <http://www.gobiernoenlinea.ve/docMgr/sharedfiles/Decreto3390.pdf>. [Consulta: 2009, Junio 17]
- Gobierno de Venezuela. (28 de diciembre del 2004). Artículo 2. *Ley de Infogobierno*. Disponible en: Gobierno de Venezuela. [Documento en Línea]. Disponible en: http://www.mppeuct.gob.ve/sites/default/files/descargables/ley_infogobierno_venezuela_2013.pdf. [Consulta: 2016, Noviembre 17]
- Hernández, J. (2007). *Excusas o mentiras para no cambiarse a Linux*. [Documento en Línea]. Disponible en: <http://www.picharras.net/noticias/linux/excusas-o-mentiras-para-no-cambiarse-a-linux.html>. [Consulta: 2009, Junio 17]
- Hurtado y Toro. (2001). *Paradigmas y Métodos de Investigación en Tiempos de Cambio*. Caracas: Venezuela. Editorial CEC, SA.
- Mastermagazine. (2007). *Datos Estadísticos sobre la adopción de Software Libre en el Mercado*. [Documento en Línea]. Disponible en: <http://www.mastermagazine.info/articulo/12161.php>. [Consulta: 2009, Junio 30]
- Merrill, D. (1983). *Instructional Design Theories and Models: An Overview of their Current States diseño instruccional Teorías y Modelos: Un panorama actual de sus Estados. Component Display Theory. Componente de visualización Theory*. In CM Reigeluth (ed), En CM Reigeluth (ed.), Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Ochoa, B. (2002). *Métodos de Investigación*. [Documento en Línea]. Disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos11/metods/metods.shtml#HIPOTET>. [Consulta: 2009, Junio 07]
- Pestana, M y Stracuzzi, P. (2004). *Metodología de la investigación cualitativa*. Caracas: FEDUPEL.
- Quijhua, J. (2009). *Linux Vs Windows: el cambio de sistema es inminente*. [Documento en Línea]. Disponible en: <http://www.losandes.com.pe/Educacion/20090614/23286.html>. [Consulta: 2009, Junio 17]

Sabino, C. (2002). *Diseño y desarrollo del proceso de investigación*. Argentina: Mc Graw Hill.

Pág. 26

Sampieri, R. (1998). *Metodología de la Investigación*. Segunda Edición. Editorial McGraw Hill.

Universidad Pedagógica Experimental (1998). *Manual de trabajos de grado, especialización y maestría de tesis doctorales*.

VIDEO DIDÁCTICO COMO ESTRATEGIA PARA LA ENSEÑANZA DEL TEMA LEY DE LA DEMANDA

DIDACTICAL VIDEO AS STRATEGY FOR THE LEARNING OF DEMAND LAW THEME

* **Felix E. Álvarez**

felix_alvarez_86@yahoo.es

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

****Sherly A. Steele**

sherlysteelev@gmail.com

Facultad de Ciencias Económicas y Sociales
Universidad de Carabobo
Estado Aragua Venezuela

INVESTIGACIÓN

*Licenciado en Física egresado de la Facultad de Ciencia y Tecnología UC, Docente adscrito al Departamento de Matemática y Física de la FaCE-UC.

**Economista, Docente de la Cátedra Introducción a la Economía de la FaCES-UC.

Recibido: 17 de Junio de 2015

Aprobado: 12 de Octubre de 2015

Resumen

Actualmente, los medios audiovisuales, páginas webs, blogs y videos son empleados como recursos didácticos en el proceso enseñanza y aprendizaje en todos los niveles educativos. El presente estudio tuvo como propósito diseñar un Video Didáctico del tema Ley de la Demanda, incluido en el programa de la asignatura Introducción a la Economía de la FaCES-UC. El estudio se ubicó en el paradigma cuantitativo en la modalidad de proyecto especial. Las fases del diseño fueron: análisis de la situación, identificación de las necesidades y demandas, elaboración del proyecto y ejecución de actividades, estrategias y tareas. Se sustentó en las teorías de Vigostky, Simmens y en las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC's).

Palabras clave: Economía, ley de la demanda, TIC's, educación.

Abstract

Currently, the audiovisual media such as: blogs, videos and websites are used as a teaching resource in the process teaching and learning at all educational levels. The purpose of this study was to design a video training of the demand law theme, included in the program of the course Introduction to the economy of the FaCES-UC. The study was framed within a quantitative paradigm in the form of a special project. The phases of the design were: analysis of the situation, identification of needs and demands, the project preparation and implementation of activities, strategies and tasks. It was based on the theories of Vigostky, Simmens and technologies of information and communication (ICT).

Keywords: Economy, demand, TIC, education

Introducción

Actualmente, la dinámica social invita a familiarizarse, cada vez más, con términos que componen la vida cotidiana con el fin de comprender su realidad. Por eso, conocer y comprender conceptos de la ciencia económica son imprescindibles para interpretar adecuadamente la realidad que se vive. Dentro de este contexto, Uno de los subtemas interesantes para estudiar es la Ley de la Demanda, la cual ayuda a comprender el comportamiento de los seres humanos a la hora de satisfacer sus necesidades. Desde esta perspectiva, la Universidad de Carabobo, a través de las carreras de la FaCES forman al recurso humano con competencias para desenvolverse en al área de los negocios, la economía y la dinámica social. De allí que, diseñar un video didáctico en la Ley de la Demanda contribuirá a profundizar en aspectos propios del subtema.

Planteamiento del problema

La economía como ciencia social se encarga de estudiar al hombre en su intento por solucionar el problema económico. El problema económico se entiende como la relación entre necesidades “ilimitadas” y recursos “escasos” que llevan al hombre a jerarquizar sus necesidades y a tomar decisiones al momento de aplicar los recursos limitados. (Toro, 2005)

Por eso, la economía es definida como la ciencia que estudia “el uso óptimo de los recursos – que son escasos por definición- con el objetivo de satisfacer, dentro de un orden de

jerarquía y en la mayor medida posible, las necesidades económicas ilimitadas del hombre y de la sociedad.” (ob., cit, p. 66)

Con base a estas consideraciones, el problema de la escasez según González (2004), constituye el génesis de la economía y representa la razón de su existencia. Así pues, la satisfacción de las necesidades individuales lleva al hombre a relacionarse en sociedad a través de complejos mecanismos de producción, distribución y consumo de una infinidad de bienes y servicios útiles para su subsistencia.

Bajo esta premisa, los factores económicos influyen considerablemente en la vida diaria de los seres humanos; por ello, existen cursos de economía básica dirigidos al público en general y en carreras universitarias. En este sentido, la UC en la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales (FaCES), ofrece las carreras de Economía, Administración Comercial, Contaduría Pública y Relaciones Industriales. A estas carreras pertenece, en el programa del Ciclo Básico, la asignatura Introducción a la Economía.

Según el programa de estudio, el contenido de esta asignatura aporta conocimientos teóricos- prácticos necesarios para entender los efectos que producen los procesos económicos en el desempeño de los negocios, empresas o sector de servicios públicos donde ejerzan su profesión. Estos contenidos le ofrecen al participante desarrollar aptitudes básicas para comprender las situaciones económicas.

En el Campus La Morita FaCES-UC, el Programa de la asignatura Introducción a la Economía, contiene tres Unidades; en la Unidad II se estudia el tema 7 referido a La Demanda, Variaciones y Elasticidades; donde se aborda el subtema Ley de la Demanda.

Este subtema Ley de la Demanda se caracteriza por el uso extensivo del análisis matemático y gráfico, con aplicaciones prácticas para la resolución de problemas cotidianos. Es decir, por ser teórico-práctico, el tema resulta complejo para los estudiantes, pues requiere de más horas prácticas en el aula para la resolución de problemas y para aclarar sus dudas.

Esto trae como consecuencia deserción y un alto índice de aplazados en la asignatura, lo cual repercute en el avance del estudiante en su pensum de estudio.

Por otra parte, a pesar de que la Universidad de Carabobo cuenta con una plataforma virtual, la misma es insuficiente para atender la demanda académica. En consecuencia, el docente de la asignatura no cuenta con espacio virtual para ofrecer información, foros, evaluaciones, entre otros; que contribuya a afianzar los conocimientos de la misma.

Por lo antes expuesto, en este estudio se plantean las siguientes interrogantes:

¿Cuáles son las dificultades que presentan los estudiantes de la asignatura Introducción a la Economía en relación al subtema Ley de la Demanda?

¿Cuál sería la información que debe contener un video sobre el subtema Ley de la Demanda?

¿Diseñar un video didáctico sobre el subtema Ley de la Demanda contribuirá a consolidar los conocimientos del mismo?

Estas interrogantes dieron paso a los objetivos de la investigación:

Objetivo general

Diseñar un video didáctico sobre el subtema Ley de la Demanda dirigido a los estudiantes que cursan la asignatura Introducción a la Economía de la FaCES-UC, Campus La Morita.

Objetivos específicos

1. Determinar cuáles son las necesidades de información de los estudiantes de la asignatura Introducción a la Economía de la FaCES-UC, Campus la Morita sobre el subtema Ley de la Demanda.
2. Identificar los elementos que conformarán el cuerpo teórico del subtema Ley de la Demanda de la asignatura Introducción a la Economía de la FaCES-UC.
3. Diseñar el video didáctico sobre el subtema Ley de la Demanda dirigido a los estudiantes de la asignatura Introducción a la Economía de la FaCES-UC, Campus La Morita

Justificación

Hoy por hoy, conocer de economía no solamente ayuda en los aspectos materiales de la vida, a través de la administración eficiente de los recursos, sino que interviene en los aspectos morales, éticos y políticos de las personas afectando sus decisiones y las relaciones. De allí que formar al recurso humano para enfrentar los destinos de un país constituye una tarea ineludible de la educación. En este sentido, la UC pretende capacitar integralmente a sus estudiantes con el fin de fortalecer las bases de la sociedad venezolana. Así pues, la FaCES La Morita, como parte de esta casa de estudio, tiene el compromiso de formar a hombres y mujeres capaces de analizar, evaluar, reflexionar y criticar los aspectos económicos de la vida social nacional.

Es por ello, que se diseña un video didáctico en el subtema Ley de la Demanda correspondiente a la asignatura Introducción a la Economía de la FaCES-UC La Morita, dirigido a los estudiantes que cursan esta asignatura. En este sentido, el video didáctico pretende:

En lo académico: brindar a los estudiantes de la asignatura un recurso didáctico que le permitirá afianzar, revisar y profundizar en los contenidos del subtema Ley de la Demanda para fortalecer y enriquecer su proceso de enseñanza y aprendizaje. En lo teórico: constituirse en referente para nuevas propuestas tecnológicas en el ámbito de la economía. Finalmente, desde el punto de vista social, la UC ofrecerá al público en general información valiosa que le permitirá obtener conocimientos teóricos y prácticos en el ámbito de la economía.

Antecedentes

Entre los estudios que guardan relación con esta investigación se encuentran:

Cataño (2014), investigó sobre el “Uso de las Tecnología de Información y Comunicación (TIC) en el proceso de enseñanza de la matemática de quinto año de educación media general del municipio escolar nº 11 de Puerto Cabello, Estado Carabobo. El estudio es descriptivo con un diseño de campo no experimental. Se concluyó que los docentes poseen un conocimiento alto sobre las herramientas didácticas y comunicativas acerca de los medios tecnológicos.

Aguirre (2013), analizó las “Herramientas de Tecnología de la Información y Comunicación” (TIC) en la educación superior venezolana desde una perspectiva crítica. La investigación fue de tipo documental explicativa. Se concluyó que en el nuevo milenio se ha incrementado la sensibilidad de quienes tenemos responsabilidad en la orientación del aprendizaje, pues la información se genera, transmite y comparte de manera acelerada, dificultando o potenciando el trabajo del docente dependiendo de su capacidad de adaptación.

González (2012), diseñó un portal web como plataforma para el desarrollo educativo de los miembros de la especialidad de tecnología de la computación en educación (ETCE). La investigación es de tipo descriptivo y modalidad Proyecto Factible. Concluye que el diseño educativo propuesto podría considerarse como un aporte significativo al trabajo académico de los docentes, alumnos y egresados de la Especialidad de Tecnología de la Computación en Educación.

Teoría del Aprendizaje, Enfoque Constructivista de Vygotsky (1978)

Vygotsky propone que el ambiente de aprendizaje debe sostener múltiples perspectivas o interpretaciones de la realidad, donde el participante construye el conocimiento, a través de actividades basadas en experiencias personales relevantes. Por tanto, este enfoque se centra en la construcción del conocimiento, no en la reproducción. (González, 2012)

En este sentido, un video didáctico de la Ley de la Demanda, permitirá al estudiante conocer en pocos minutos los aspectos teóricos resaltantes del tema. Además, el profesor podrá promover la participación realizando preguntas de análisis que inviten al estudiante a investigar más sobre el tema, a analizar su realidad en función de la teoría vista y a participar con comentarios, preguntas y opiniones, desde una plataforma virtual.

Teoría del Conectivismo de Siemens

Consiste en la integración de principios explorados por las teorías del caos, redes, complejidad y auto-organización. González (2012) plantea que el aprendizaje como proceso ocurre en el interior de “ambientes difusos, de elementos centrales cambiantes, que no están por

completo bajo control del individuo. Este puede residir fuera de nosotros (al interior de una organización o una base de datos), está enfocado en conectar conjuntos de información especializada”. (s. p.)

También señala, que el conectivismo funciona como un ciclo, donde el conocimiento de un individuo es el punto de inicio de una red que se alimenta del conocimiento de otros, que a su vez alimenta de información a organizaciones e instituciones, retroalimentando de información a la misma red, que finalmente termina incrementando el conocimiento del propio individuo. Para el autor, este ciclo potencia sus resultados en ambientes virtuales donde la información viaja rápidamente, permitiendo a los expertos o estudiosos de un área determinada permanecer conectados y actualizados. Con base a lo expuesto, el video didáctico contribuiría a fortalecer las bases sobre el conocimiento de la Ley de la Demanda para los estudiantes de Introducción a la Economía del Campus La Morita. Así pues, el conocimiento del grupo podrá incrementarse mediante la investigación, análisis y discusión del tema estudiado en ambientes virtuales.

Para ello, el video puede utilizarse como requisito previo para ver el tema de la Demanda o como asignación para el repaso del tema luego de la clase. Como requisito previo, permitirá generar discusiones en clase sobre el tema visto en el video, utilizando preguntas generadoras de discusión que permitan contrastar la teoría con la experiencia de los estudiantes como demandantes en un mercado determinado. Como asignación para el repaso del tema luego de la clase, el video permitirá reforzar los contenidos vistos y el docente podrá realizar evaluaciones en entornos virtuales con foros de discusión entre los estudiantes.

Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en la educación

Las tecnologías de comunicación vienen representadas por los medios de comunicación habituales, la radio, la televisión y el teléfono; mientras que las tecnologías de información están caracterizadas por la digitalización de los contenidos a través de internet. En este sentido, las TICs pueden ser definidas como:

...un conjunto de herramienta (SIC), soportes y canales para el tratamiento y acceso a la información, para dar forma, registrar, almacenar y difundir contenidos digitalizados. Para todo tipo de aplicaciones educativas, las TIC's son medios y no fines. Por lo tanto, son instrumentos y materiales de

construcción que facilitan el aprendizaje, el desarrollo de habilidades y distintas formas de aprender, estilos y ritmos de los aprendices. (Sánchez, 2010, s. p.)

El uso de las TIC's como herramientas educativas tiene sus ventajas y desventajas. Por lo que, resulta importante conocerlas para potenciar las ventajas y lograr que los estudiantes utilicen la información para aprender y comprender con sentido crítico.

Según la Universidad de Yacambú (citado por Universia Venezuela, 2015, s. p.), entre las ventajas de las TIC's como herramientas educativas tenemos: interacción sin barreras geográficas, diversidad de información, aprendizaje a ritmo propio, desarrollo de habilidades para evaluar la información, fortalecimiento de la iniciativa, corrección de errores en tiempo real. Entre las desventajas tenemos: distracciones, aprendizaje superficial, no es completamente inclusivo, puede anular habilidades y capacidad crítica, compartir y proceso educativo poco humano. Veamos con detalle cada una de ellas en función del video didáctico que se plantea.

Ventajas

- a) *Interacción sin barreras geográficas*: lo cual resulta positivo para los estudiantes pues muchos de ellos viven en zonas lejanas a la universidad, por lo que contar con una herramienta que les permita ver el tema a distancia, repasarlo e interactuar con sus compañeros y docentes en un ambiente virtual, desde cualquier lugar y utilizando cualquier dispositivo electrónico con una conexión a internet, les resultará útil y conveniente.
- b) *Diversidad de información*: el video desarrollado es un punto de partida para el conocimiento y análisis del tema, pues a través de las plataformas virtuales de interacción, los estudiantes podrán compartir información relacionada y pertinente para estudiar los contenidos a profundidad.
- c) *Aprendizaje a ritmo propio*: el video resulta ventajoso en comparación con las clases en el aula, pues estas últimas solo pueden verse una vez, en consecuencia el estudiante tiende a perder información valiosa al no tomar apuntes con la rapidez necesaria. En contraste, el video puede verse tantas veces como lo necesite el estudiante hasta lograr el conocimiento del tema.

- d) *Desarrollo de habilidades para evaluar la información:* al considerar diferentes fuentes de información virtual e interactuar con sus compañeros, los estudiantes reciben diferentes puntos de vista acerca del tema estudiado, permitiendo su apreciación a profundidad.
- e) *Fortalecimiento de la iniciativa:* para muchos estudiantes hablar en público resulta intimidante, por lo que utilizar ambientes virtuales de participación les genera confianza para expresarse y emitir su opinión.
- f) *Corrección de errores en tiempo real:* los ambientes de participación que se pueden utilizar con la utilización del video, permite a los estudiantes aclarar sus dudas con mayor facilidad, pues no solo tienen la atención del docente, sino que cuentan con sus compañeros para revisar los conceptos confusos y su aplicación cotidiana.

Desventajas

- a) *Distracciones:* en la web existe tanta información que el estudiante puede dispersarse con facilidad si no cuenta con un objetivo claro y orientación para el aprendizaje del tema. Por lo que el video, es una herramienta de apoyo para el docente y sus estudiantes, no una sustitución del primero.
- b) *Aprendizaje superficial:* es importante el uso del video como punto de partida para el estudio del tema. Promoviendo entre los estudiantes la búsqueda y comunicación de referencias adicionales y experiencias personales que enriquezcan el contenido.
- c) *Compartir y proceso educativo poco humano:* nuevamente, el video debe utilizarse como una herramienta que complementa el trabajo en el aula y no que lo sustituya por completo, pues las actividades en el aula también resultan enriquecedoras y propician el aprendizaje.
- d) *No es completamente inclusivo:* existe un grupo del 5% de los estudiantes, aproximadamente, que no cuenta con un dispositivo electrónico inteligente o con un computador con conexión a internet, por lo que resulta aislado de las actividades virtuales. Para evitar este inconveniente, es necesario implementar estrategias de cooperación entre los estudiantes que logren incluir a este grupo.
- e) *Puede anular habilidades y capacidad crítica:* en muchas ocasiones los estudiantes se valen de la información publicada en la red para copiar las opiniones, en lugar de

desarrollar las ideas por cuenta propia. Queda de parte del docente, estimular y premiar la producción intelectual original.

Ambiente educativo virtual

Dentro de las TIC`s, el ambiente educativo virtual se define como un espacio físico conformado por estudiantes, asesor, contenidos educativos, evaluación y medios de información y comunicación que se difunden al entorno escolar habitual, lo cual favorece la transmisión del conocimiento y la apropiación de los contenidos a través de las nuevas tecnologías (sistemas satelitales, internet, multimedia, televisión interactiva, entre otros. Son virtuales porque no se llevan a cabo en un lugar específico y porque el elemento distancia (no presencial) está presente. (Aguirre, 2013).

Metodología para la creación de videos didácticos

Crear un video didáctico requiere de una serie estrategias y pasos para obtener un acabado profesional con pocos recursos, simplemente con un programa de edición de videos, un micrófono, una cámara web y mucha creatividad.

Según Scipion (s. f.), un video educativo profesional en primera instancia debe ser breve y tener una estructura dividida en 6 secciones, éstas son:

1. Presentación: nombre y apellido del autor y del recurso audiovisual.
2. Objetivo del video: explicación breve del tema.
3. Tema y su importancia: explicar cuál es el problema y su importancia para captar la atención del interesado.
4. Pasos del tema: explicar los pasos para resolver el problema, de manera fácil.
5. Conclusión: enumerar los puntos importantes del tema.
6. Llamada a la acción: invitar a dar “me gusta” al video y compartirlo.

Para Kamijo (2015), elaborar un video educativo consta de cuatro pasos, a saber:

1. Elaborar un guión: se trata de redactar el contenido del video. Para ello se debe tomar en cuenta aspectos como: objetivo del video, a quien será dirigido, desarrollo del contenido, recursos materiales (textos, gráficos, animaciones, audio, esquema, preguntas, entre otros). En el caso en particular, el objetivo del video es estudiar la Demanda, la Ley de la Demanda, La Tabla de la Demanda y la Curva de la Demanda. Estará dirigido a los estudiantes del Ciclo Básico de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad de Carabobo, Campus La Morita. Los recursos a utilizar serán diapositivas animadas, con explicaciones en audio, elaboradas con el programa Powtoon. El guión del video se observará más adelante.
2. Grabar el video: para ello se requiere de un programa de grabación y edición de videos (cámara web y micrófono). Además, estudios recientes recomiendan que la duración del video debe estar comprendida entre 3 y 10 minutos porque con ello se garantiza la atención y el aprendizaje significativo por parte del usuario. Para este video se empleará la aplicación “grabación de voz” de un teléfono inteligente y luego se insertará en el programa Powton.
3. Editar el video: aquí es necesario contar con un Programa de Edición con el fin de darle un acabado profesional, para ello se utilizará el programa Audacity
4. Publicar el video: este es el último paso, el cual consiste en publicar el video. En este caso se creará un canal en YouTube con el nombre “Principios de Economía”.

Marco metodológico

El marco metodológico está referido a la manera como se va a desarrollar el trabajo de investigación. En este sentido, la naturaleza de la investigación está enmarcada dentro del enfoque cuantitativo, que representa un conjunto de procesos secuenciales de orden riguroso, los cuales inician con una idea que va delimitándose para luego derivar objetivos y preguntas de investigación, revisar la literatura y construir un marco referencial teórico (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Igualmente, el estudio está en la modalidad de proyectos especiales. Los cuales, permiten la presentación de “trabajos que lleven a creaciones tangibles, susceptibles de ser utilizadas como soluciones a problemas demostrados, o que respondan a necesidades e intereses de tipo cultural” (UPEL 2014, p. 22).

Por otro lado, el diseño de la investigación es de tipo no experimental pues “...se realiza sin manipular deliberadamente variables. Es decir, se trata de estudios donde no hacemos variar en forma intencional las variables independientes para ver su efecto sobre otras variables”. (Según Hernández y Col, 2010, p. 149)

Desarrollo del proyecto

En cuanto al primer objetivo específico de esta investigación: “determinar la necesidad de elaborar un video didáctico dirigido a la enseñanza del tema Ley de la Demanda perteneciente a la asignatura Introducción a la Economía de la FaCES-UC, Campus La Morita”, se valora la experiencia por más de un año en el Campus La Morita y por más de tres años en el Campus Bárbula con la asignatura Introducción a la Economía, de los autores del presente estudio, por lo que se estima necesario un material explicativo virtual que apoye el trabajo que se realiza en el aula.

Efectivamente, de acuerdo a lo explicado por los estudiantes en clase, manifiestan dudas en cuanto al contenido de la asignatura; alto costo de los manuales o libros impresos; problemas de transporte que les impide llegar a tiempo o asistir a clase; factor tiempo para leer los materiales indicados, entre otros. Finalmente, el índice de aplazados en la asignatura supera al 50% en algunas ocasiones, por lo que disponer de una herramienta virtual de apoyo a los estudiantes podría disminuir esta cifra.

Por otra parte, los recursos necesarios para la elaboración del video están vinculados al factor tiempo y al factor monetario. Desde el punto de vista del tiempo, el diseño, diagramación y grabación del video tarda aproximadamente 2 semanas. Mientras que desde el punto de vista monetario, se requiere la adquisición de equipos y servicios como: un computador, un micrófono o dispositivo móvil con aplicaciones de grabación de audio y una conexión a internet. El uso de recursos informáticos es gratuito, pues solamente se requieren programas de libre acceso, como

por ejemplo, el programa de diagramación de videos Powtoon, el programa de edición de audio Audacity, el programa de publicación de videos Youtube y el programa de administración del aula virtual EdModo

El segundo objetivo, “identificar los elementos que conformarán el cuerpo teórico del video Ley de la Demanda de la asignatura Introducción a la Economía de la FaCES-UC”, constituye los aspectos teóricos que conforman el programa de la asignatura. A este respecto, el tema 7 de la segunda unidad corresponde a la Demanda, Variaciones y Elasticidades. Su contenido resulta extenso como para atender las recomendaciones sobre la duración de los videos educativos (entre 3 y 10 minutos). Por ello, resulta necesario centrar la información del video en los aspectos teóricos conceptuales básicos para hacerlos manejables y fáciles de recordar por parte de los estudiantes.

En este sentido, los puntos a tratar en el video serán los conceptos de Demanda, Ley de la Demanda, Tabla de la Demanda y Curva de la Demanda. Los puntos restantes del tema podrán ser abordados en videos posteriores que conlleven a otras investigaciones.

El tercer y último objetivo, corresponde al diseño del video didáctico “Ley de la Demanda” perteneciente a la asignatura Introducción a la Economía de la FaCES-UC, Campus La Morita, para ello se estructura un guión que muestra el número de diapositiva, la duración en segundos de cada diapositiva, la imagen final que se mostrará y el audio que acompaña a la imagen.


Es importante resaltar que el programa para el diseño de las diapositivas Powtoon contiene imágenes con movimiento y una serie de animaciones que permiten acompañar el discurso de cada diapositiva, por lo que, cada una tiene una imagen inicial a la cual se le agregan elementos a medida que avanza el audio hasta llegar a su versión final.


Sin embargo, por cuestiones de espacio y extensión de este artículo, a continuación se presenta el guion incluyendo las primeras 8 diapositivas del video en su versión final, sin animación. A partir de la novena diapositiva, observarán su número, la duración de cada una y su audio. Para ver el video completo es necesario dirigirse al siguiente link: <https://www.youtube.com/watch?v=FfmoXbUTPeU>


Guión del Video “Ley de la Demanda”


Número total de diapositivas: 24


Duración total del video: 3min 48 seg


Nro: 1/24	Duración: 5 seg
<p>Video:</p>  <p>Audio: “bienvenidos al Canal Principios de Economía”</p>	


Nro: 2/24	Duración: 5 seg
<p>Video:</p>  <p>Audio: “en esta oportunidad hablaremos sobre la Demanda y La Ley de la Demanda”</p>	

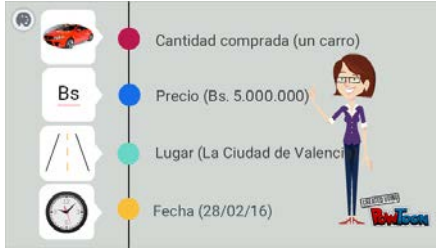
Nro: 3/24	Duración: 10 seg
<p>Video:</p>  <p>Audio: “para comenzar, conoceremos el concepto de la Demanda: Es la relación entre el precio y las cantidades que se compran de un bien en un momento y lugar determinados”</p>	

Nro: 4/24	Duración: 7 seg
<p>Video:</p>  <p>Audio: “es decir, la demanda no tiene que ver con los deseos de compra de los consumidores sino con las acciones que éstos realizan en el mercado”.</p>	

Nro: 5/24	Duración: 7 seg
<p>Video:</p>  <p>Audio: “por lo tanto, una persona que “desea” comprar un carro no es un demandante de ese bien.”</p>	

Nro: 6/24	Duración: 13 seg
<p>Video:</p>  <p>Audio: “mientras que, una persona que haya comprado un carro en Bs. 5.000.000, en la ciudad de Valencia, el día 28 de febrero de 2016, si es un demandante de ese bien”</p>	

Nro: 7/24	Duración: 6 seg
Video:	
	
<p>Audio: “en el ejemplo, podemos observar los 4 elementos que constituyen el concepto de la Demanda:”</p>	

Nro: 8/24	Duración: 18 seg
Video:	
	
<p>Audio: “primero: la cantidad comprada: un carro, segundo: el precio: Bs 5.000.000, tercero: el lugar: la ciudad de Valencia, cuarto: la fecha: 28 de febrero de 2016”</p>	

Nro: 9/24	Duración: 6 seg
<p>Audio: “de esta manera, la demanda corresponde a un hecho y no a un deseo del consumidor.”</p>	

Nro: 10/24	Duración: 9 seg
<p>Audio: “ahora bien, sabemos que existe una relación entre los precios y las cantidades demandadas, pero aún no sabemos cómo es esa relación.”</p>	

Nro: 11/24	Duración: 8 seg
<p>Audio: “según la Ley de la Demanda: “Cuanto mayor es el precio de un producto, menor será la cantidad demandada del mismo; ...”</p>	

Nro: 12/24	Duración: 6 seg
<p>Audio: “...cuanto menor sea su precio, mayor será la cantidad demandada”, ceteris páribus (Toro, 2005, p. 175)1”</p>	

Nro: 13/24	Duración: 10 seg
<p>Audio: “la locución latina “ceteris páribus” se entiende como manteniendo todo lo demás constante,...”</p>	

Nro: 14/24	Duración: 12 seg
<p>Audio: “es decir, que cualquier otra variable como el ingreso, las expectativas de los consumidores, los precios de los bienes relacionados, entre otros, permanecen sin cambios.”</p>	

Nro: 15/24	Duración: 10 seg
<p>Audio: “con esta información, podemos incluir dos herramientas de análisis de la Demanda: la tabla de la demanda y la curva de la demanda.”</p>	

Nro: 16/24	Duración: 9 seg
<p>Audio: “la tabla de la demanda: es un cuadro donde se registran las cantidades demandadas de un bien a los diferentes precios del mercado.”</p>	

Nro: 17/24	Duración: 9 seg
<p>Audio: “la curva de la demanda: es una representación gráfica de los pares ordenados que se observan en la tabla de la demanda. Veamos un ejemplo:”</p>	

Nro: 18/24	Duración: 8 seg
<p>Audio: “la siguiente tabla muestra la demanda de “donas en la Universidad de Carabobo durante el mes de febrero de 2016”</p>	

Nro: 19/24	Duración: 20 seg	Nro: 20/24	Duración: 19 seg
<p>Audio: “según esta información a un precio de 2000 no se demandan donas, a un precio de 1800 se compraron 10 donas, a un precio de 1600 se compraron 20, a 1400; 30, a 1200; 40 y a 1000 se compraron 50 donas”</p>		<p>Audio: “seguidamente, al graficar los pares ordenados tenemos la curva de la demanda, donde: las cantidades demandadas se encuentran en el eje “X” y, los precios en el eje “Y”. Obtenemos la curva de la demanda, una curva decreciente que muestra la relación entre los precios y las cantidades demandadas.”</p>	
Nro: 21/24	Duración: 9 seg	Nro: 22/24	Duración: 10 seg
<p>Audio: “finalmente, la Ley de la Demanda se cumple para una gran variedad de bienes y servicios, pero existen algunos cuyas cantidades demandadas no varían en sentido opuesto al precio,…”</p>		<p>Audio: “es el caso de las excepciones de la Ley de la Demanda: los bienes especulativos; los bienes de lujo y el bien Giffen”</p>	
Nro: 23/24	Duración: 4 seg	Nro: 24/24	Duración: 4 seg
<p>Audio: “este tema lo veremos en el próximo video ¡Hasta la próxima entrega!”</p>		<p>Audio: “si te gustó el video, dale like y compártelo”</p>	

Referencias

- Aguirre, R. (2013). *Herramientas de Tecnología de la Información y comunicación (TIC) en la educación superior venezolana. Análisis Crítico*. Universidad de Carabobo. [Tesis en Línea] Disponible en: <http://produccion-uc.bc.uc.edu.ve/documentos/trabajos/700036A2.pdf>
- Cataño, E. (2014). *Uso de las Tecnología de Información y Comunicación (TIC) en el proceso de enseñanza de la matemática de quinto año de educación media general del municipio escolar n° 11 de Puerto Cabello Estado Carabobo*. Universidad de Carabobo. [Tesis en línea] Disponible en: <http://produccion-uc.bc.uc.edu.ve/documentos/trabajos/700037D2.pdf>
- González, R (2012). *Portal web como plataforma para el desarrollo Educativo de los miembros de la especialidad de Tecnología de la Computación en Educación (ETCE)*. Universidad de Carabobo. [Tesis en Línea] Disponible en: <http://produccion-uc.bc.uc.edu.ve/documentos/trabajos/7000360E.pdf>

- González, R. (2004). *Un puente desde la economía política a la economía del común de la gente*. [Ensayo en Línea] Disponible en: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnpbnRyb2FsYWVjb25vbWlhdWNhcmFndWF8Z3g6NjkyNzM5ODRkN2JIM2Q2MQ> [Consulta: 28/10/2015]
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*, 5ª edición. México: McGraw Hill.
- Kamijo, M. (2015). *Cómo crear y editar videos educativos en pocos pasos*. [Artículo en Línea] Disponible en: <http://www.net-learning.com.ar/blog/tutoriales/como-crear-y-editar-videos-educativos-en-pocos-pasos.html>
- Programa de la Asignatura Introducción a la Economía, Campus La Morita. Disponible en: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnpbnRyb2FsYWVjb25vbWlhdWNhcmFndWF8Z3g6MTZkZGE1MDk1MWEzMDIwNg>
- Sánchez, J. (2010). *¿Qué son las TIC's?* Universidad de los Andes. [Artículo en Línea] Disponible en: <http://webdelprofesor.ula.ve/ciencias/sanrey/tics.pdf> [Consulta, 14/12/2015]
- Scipion, F. (s/f). *Material Multimedia Didáctico: ¿Cómo hacer un video educativo de primera para youtube?* [Artículo en Línea] Disponible en: <https://www.lifestylealcuadrado.com/material-multimedia-didactico-como-hacer-un-video-educativo/>
- Toro Hardy, J. (2005). *Fundamentos de Teoría Económica. Un Análisis de la Política Económica Venezolana*. Editorial Panapo, Caracas, Venezuela
- Universidad Venezuela (2015). *Ventajas y Desventajas de las TIC's*. [Artículo en Línea] Disponible en: <http://noticias.universia.edu.ve/cultura/noticia/2015/07/29/1129074/ventajas-desventajas-tic.html> [Consulta, 14/12/2015]
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2014). *Manual de trabajos de grado de especialización y maestría y tesis doctorales*. (4a. Ed.) Caracas: Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (FEDUPEL)

**EVALUACIÓN DE DESEMPEÑO DEL TALENTO HUMANO DOCENTE
DE LA FACULTAD DE CIENCIAS ECONOMICAS Y SOCIALES.
UNIVERSIDAD DE CARABOBO**

PERFORMANCE EVALUATION OF THE TEACHING HUMAN TALENT OF FACULTY
OF ECONOMICS AND SOCIAL SCIENCES OF THE UNIVERSITY OF CARABOBO

***Lisseth Sandoval**

lisseth.sandoval@gmail.com

Facultad de Ciencias Económicas y Sociales

Universidad de Carabobo

Estado Aragua, Venezuela

INVESTIGACIÓN

*Profesor Asociado Ordinario de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad de Carabobo, adscrito al Departamento de Técnicas de Relaciones Industriales. Licenciada en Relaciones Industriales (1993). Especialización en Gerencia de Recursos Humanos – UC (1997). Magister en Administración de empresas mención: Gerencia – UC (2005). Magister en Desarrollo Curricular – UC (2006). Candidato a Doctor en Educación – UC. Investigador Nivel A-1, Programa de Estímulo a la Innovación e Investigación (PEII-ONCTI)

Recibido: 18 de Octubre de 2015

Aprobado: 20 de Enero de 2016

Resumen

El talento humano docente de acuerdo a mi experiencia profesional y académica, representa la principal fortaleza de la universidad. En este sentido la evaluación del desempeño es el sistema más adecuado para establecer dimensiones e indicadores de medición que contribuyen a identificar con objetividad las capacidades docentes. Desde esta perspectiva, se propone la matriz de evaluación del desempeño docente en aula para la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad de Carabobo. La investigación inicia con el análisis del instrumento llamado “Opinión sobre la Actuación del Docente 2007”, para validar la pertinencia y correspondencia de los items considerados en dicho instrumento, a partir de la técnica del focus group aplicada una muestra de jefes de departamento. Seguidamente aplica entrevistas semi dirigidas a los Directores de escuela de la FaCES, las cuales permitieron obtener los datos necesarios para proponer la evaluación del desempeño de acuerdo a la realidad de los actores académicos.

Palabras clave: Hacer docencia, evaluación, desempeño.

Abstract

The teaching component in higher education represents the cornerstone. Evaluating their performance can help teachers in their daily lives, class hours, recognize their strengths, or identify opportunities for improvement in teaching and learning processes, for which you need to identify what to evaluate in terms of dimensions and identify evidence of performance from the academic reality, within a framework of relevance and objectivity. A matrix of dimensions and evidence of performance of the teaching component at the Faculty of Economics and Social Sciences at the University of Carabobo is proposed. To achieve this, it develops two methodical stages: first, the technique of focus group applied to a sample of department heads and second, the technique of semi-structured interviews with the directors of the schools FaCES. The results show a seven-dimensions matrix namely.

Keywords: Teaching component, dimension, performance.

Introducción

En la actualidad el talento humano docente representa la principal fortaleza de la universidad en un contexto que invita a la mejora progresiva de la calidad en el proceso de formación universitaria, en este sentido, la presente investigación abordó el desempeño del talento humano docente de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad de Carabobo, considerando inicialmente los fundamentos institucionales establecidos por la misma en el Estatuto del Personal Docente y de Investigación (2009), capítulo I artículo 229, según el cual la función del docente está conformado por cinco (5) componentes que orientan el desempeño cotidiano del mismo, tal como es mostrado en el siguiente cuadro.

Cuadro 1. Componentes de desempeño docente. Universidad de Carabobo.

DOCENCIA	Horas impartidas en pregrado así como cualquier otra actividad relacionada y expresamente establecidas por las instancias competentes
INVESTIGACIÓN	Horas de investigación así como cualquier otra actividad relacionada y expresamente establecidas por las instancias competentes
EXTENSIÓN Y SERVICIO	Horas de extensión así como cualquier otra actividad relacionada y expresamente establecidas por las instancias competentes
GERENCIA UNIVERSITARIA	Horas para desarrollar actividades de gobierno o co-gobierno; cargos de elección o designación o representación universitario y/o gremial.
FORMACIÓN PERMANENTE Y DESARROLLO PERSONAL	Horas asignadas al personal docente y de investigación para realizar, estudios conducente o no a grado académico y otras actividades tendentes a su crecimiento y desarrollo personal.

Fuente: Estatuto de Personal Docente y de Investigación de la Universidad de Carabobo (2009)

En este contexto se observa en el componente docente el hacer docencia en aula, definido en términos de horas de dedicación. Para la autora el hacer docencia representa el conocer, y trasciende el ser desde la vivencia del propio individuo que la desempeña, desde su propio mundo de vida expresado solo en su propia conciencia. En este orden de ideas, la investigadora se plantea, si es la acción en aula la esencia docente, entonces que cualidades desde su conciencia lo caracterizan, llamadas en las practicas de sistemas de evaluación del desempeño dimensiones de evaluación definidas con criterios de objetividad y pertinencia en términos de evidencias de desempeño. Para la autora la evaluación del desempeño es el proceso de reconocer los saberes en cada miembro de la organización a partir de instrumentos que definen las evidencias del saber conocer (conocimientos y habilidades) y saber ser (actitudes) requeridos en el cargo que desempeña con el propósito de retroalimentar y orientar su formación y desarrollo.

La investigación aplica al cargo de Docente Universitario en la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales (FaCES) de la Universidad de Carabobo, cuya misión reza:

Fomentar y desarrollar una comunidad académica con capacidad de producir, almacenar y distribuir conocimientos en el área de las Ciencias Económicas y Sociales, con el fin de enriquecer el patrimonio académico y profesional del país, el cual funciona como catalizador de procesos que permiten una sociedad más justa y equitativa.

La comunidad académica se expresa a través de la acción docente más allá del quehacer cotidiano trasciende en el ser del docente cuyas evidencias se expresan a partir de las actitudes y/o comportamientos mostrados durante su hacer docencia, en este contexto emerge la pregunta: ¿Qué caracteriza al docente de FaCES – UC desde su propio mundo de vida? Reconociendo previamente la autora que el docente debe mostrar capacidad de formar ciudadanos dispuestos a enfrentar los retos y oportunidades que se le presentan en el contexto social, económico, político y laboral en el que le corresponda desempeñar la profesión. En este orden de ideas los principios universales de la UNESCO (2008), consideran que la gerencia universitaria debe orientar su esfuerzo en generar sistemas o programas que contribuyan a identificar la potencialidad de su principal recurso y asegurar la calidad de la educación universitaria. Por otro lado la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción, En

el artículo 11 enuncia: “una autoevaluación interna y un examen externo realizados con transparencia por expertos independientes, en lo posible especializados en lo internacional, son esenciales para la mejora de la calidad”. Se comprende la importancia de que existan indicadores de medición que permitan comparar con criterio y pertinencia la calidad de los procesos al momento de evaluar el desempeño docente.

De acuerdo a Valdés (2000), la evaluación del desempeño docente es: “Un proceso sistemático de obtención de datos válidos y fiables, con el objetivo de comprobar y valorar el efecto educativo que produce en los alumnos el despliegue de sus capacidades pedagógicas, su emocionalidad y responsabilidad laboral” (p.49). En su constructo teórico el autor (ob.Cit) contextualiza la evaluación del desempeño docente en tres (3) modelos descritos en el siguiente cuadro.

Cuadro 2: Modelos de evaluación del desempeño docente.

Modelo centrado en los resultados obtenidos	Modelo centrado en el comportamiento del docente en el aula	Modelo de la práctica reflexiva
Se basa en la verificación de los aprendizajes o resultados Alcanzados por sus alumnos. Es importante estimar el producto del docente.	Se apoya en identificar la capacidad del docente para crear un ambiente favorable para el aprendizaje en el aula.	Se fundamenta en un concepto de la enseñanza como la reflexión ante una cantidad de sucesos donde el Docente aclara, precisa y resuelve problemas, lo que hace que crezca continuamente.

Fuente: Adaptado por Sandoval a partir de Valdez (2000)

En los modelos el centro lo representa el docente, se asume entonces que el éxito del modelo de evaluación sienta sus bases sobre la pertinencia de los criterios de evaluación definidos y en la integración entre los actores representados por docentes y gerencia académica, en el propio contexto del quehacer de la docencia universitaria, la cual es centrada por la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI, en educar, formar y realizar investigaciones en espacios abiertos que propicien el aprendizaje permanente, así como oportunidades de realización individual y movilidad social con el propósito de formar ciudadanos que participen activamente en la sociedad en un marco de justicia de los derechos humanos y el desarrollo sostenible la democracia y la paz.

En este orden de ideas, en el marco del quehacer docente Martínez (2002) señala: “El debate sobre la formación en el siglo XXI plantea, sobre todo en los niveles superiores, cuestiones que afectan a conceptos como ciudadanía, ética, moral y valores” (p.23). De manera que, el papel de los docentes universitarios trasciende el saber hacer, y va mas allá centrándose en sus capacidades de mostrar el camino que la sociedad debe seguir para lograr ciudadanos comprometidos por un mundo mejor.

Antecedentes

La evaluación del desempeño del talento humano es una práctica que a lo largo de la historia ha impactado la gestión del talento humano en las organizaciones públicas o privadas, su práctica se remonta al siglo XIX. En el contexto de la evaluación del desempeño docente, Valenzuela J (2002), realizó una investigación con el objetivo de desarrollar un cuestionario para medir la opinión de los alumnos con respecto al desempeño en el aula de sus profesores, en la Universidad de Sonora, México. Dicho cuestionario está conformado por indicadores docentes validados por los mismos profesores desde sus propias experiencias expresadas en comportamientos más representativos.

En este orden de ideas, la investigación de Jaik A, Tena y Villanueva (2010), se propuso como objetivo valorar el desempeño docente en maestros de educación superior en el centro interdisciplinario para el desarrollo integral. En el Instituto Politécnico Nacional de México. Para los investigadores la experiencia de aplicar la evaluación del desempeño se constituye en un esfuerzo clave para mejorar la calidad de la educación, confirmando que es posible a través de la opinión de los alumnos recoger información de una fuente fidedigna sobre lo que ocurre en el interior del aula, además confirma que la antigüedad en el servicio no es equivalente a la variable de desempeño docente y como hallazgo importante la variable de medición clave estuvo en el sentido de responsabilidad, conocimiento y dominio de contenido.

En su investigación Infantes (2010), en su tesis doctoral en Educación, en la Universidad de Carabobo, aborda la Evaluación de la Calidad de la Educación Superior, dirigido a Instituciones Universitaria Venezolanas. Presenta una propuesta sobre la base de principios de pertinencia, eficiencia y eficacia como dimensiones de medición de calidad en el contexto de la

misión y visión institucional, como resultado de una muestra de 100 distribuidos en Universidad Central de Venezuela (UCV), Universidad de Zulia (LUZ), Universidad de Carabobo (UC), Universidad de los Andes (ULA), Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), Universidad de Oriente (UDO), Universidad Nacional Experimental del Táchira (UNET) y universidad Simón Bolívar (USB). El investigador aporta elementos que orientan la calidad de los procesos desde la función docente expresada en una matriz de opinión en la que revela oportunidades de mejora en el proceso de evaluación docente.

En este mismo sentido Yunes (2009) en su tesis doctoral en educación de la Universidad de Carabobo, desarrollo una investigación sobre el Desempeño Docente desde una Perspectiva Humanista, Hacia la Optimización de la Calidad Educativa para el Siglo XXI, En los Institutos Universitarios de Tecnología. Arroja como resultado la necesidad de establecer un sistema de desempeño que fortalezca el cambio en la educación superior en Venezuela sobre la bases de un docente centrado en su rol de guía, asesor y orientador del estudiante en su proceso de enseñanza aprendizaje donde el estudiante debe asumir su propio aprendizaje. En consecuencia el docente durante su desempeño debe propiciar reflexión, la crítica, el trabajo en equipo y la autoafirmación.

Considerando las investigaciones citadas y la propia experiencia del investigador, el desempeño docente es una acción relevante para el logro de los objetivos de las universidades en general, representan un proceso vital para la calidad de la educación universitaria e impulsa los cambios y mejora permanente del docente.

La evaluación del desempeño

El proceso de evaluar el desempeño del talento humanos en las organizaciones debe estar alineado al logro de la misión, visión, objetivos y valores, bajo criterios objetivos y observables. La evaluación del desempeño es una práctica que permite apreciar en forma sistemática como es el desenvolvimiento de cada miembro de la organización identificando el potencial de desarrollo u oportunidades de mejora, con el valor agregado que el mismo evaluado comprende sus funciones y retos, sus expectativas, objetivos y oportunidades de éxito en el ámbito profesional. En este sentido para Lavanda (2005), “la evaluación del desempeño es un proceso destinado a

determinar y comunicar a los empleados la forma como están desempeñando su trabajo, y en principio elaborar planes de mejora” (p.01). En efecto identificar fortalezas en el desempeño de una función así como sus debilidades permite a la persona auto-orientar su propio desarrollo sobre la convicción que puede mejoraren forma continua. De manera es la práctica de la evaluación el proceso que favorece asertivamente la mejora y el desarrollo potencial humano, por esta para Bonache y Cabrera (2006), “...por esta orientación hacia el rendimiento futuro de la persona, se afirma que la evaluación tiene el propósito de desarrollo”(p.140) Es importante resaltar que es el talento humano el pilar fundamental de toda organización y la evaluación una herramienta efectiva que orienta el presente y el futuro de sus acciones, por lo que se considera una función especial que debe practicarse en todo tipo de organización.

Objetivo de la evaluación del desempeño

Actualmente la gestión del talento humano lideriza los procesos de cambio organizacionales alineando las políticas de gestión al fortalecimiento de su gente como indicador de crecimiento y competitividad, elementos fundamentales para el logro de los objetivos del cargo y de la organización, se deja ver claramente que el desempeño de cada miembro de la organización es la base del desempeño de la organización.

En este sentido, se resume el objetivo de la evaluación del desempeño del talento humano sean organizaciones universitarias, de producción o servicios en siguientes puntos. 1) Estimular la mejora continua individual y organizacional. 2) Establecer políticas de reconocimiento con equidad y justicia.3) Reconocer los principios y valores organizacionales en los miembros de la organización. 4) Generar datos que fortalezcan la relación del docente – trabajador con la organización, representa una fuente de información que mejora la gestión universitaria. 5) Identificar necesidades de formación propias de cada quien para fortalecer el desempeño individual y organizacional. 6) Retroalimenta el proceso de ingreso del talento humano a la organización, su perfil de ingreso. 7) Reconoce el talento y el potencial de cada miembro de la organización estimulando su desarrollo integral.

Como práctica de talento humano la evaluación representa una estrategia de gestión que facilita la toma de decisiones oportunas así como buenas relaciones entre los actores académicos

(docentes – jefes) ya que describe la evaluación de cada quien sobre la base de criterios claramente definidos. De allí la importancia de definir el para que se evalúa y el que evaluar, es decir, que dimensiones incorporar en el instrumento de evaluación.

Metodología

La investigación se realizó bajo el enfoque cualitativo, Taylor y Bogdan (1984) “se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas y la conducta observable” (p.20).

En efecto para identificar las dimensiones necesarias para evaluar el desempeño del talento humano docente de la FaCES – UC, se obtuvo una cantidad de datos que se entrelazan internamente. El método que se aplica es hermenéutico, es comprender el modo de ser en una forma completa y a la vez específica, desde la naturaleza del estar ahí y tiene como característica ser móvil, para Gadamer (1988), “el que el movimiento de la comprensión sea abarcante y universal no es arbitrariedad ni inflación constructiva, sino que está en la naturaleza misma de las cosas” (p.18). En la hermenéutica todo acontecer tiene la necesidad de concepto, dando validez al llamado círculo hermenéutico centrado en el todo y las partes, y a través del cual es posible comprender la verdad que dice algo que esta frente a nosotros y que se hace visible solo a través de él.

Para Martínez (2005), el método hermenéutico es aquel que interpreta realidades humanas complejas con el objetivo de descubrir el significado conjunto de toda expresión de la vida humana sean actos, gestos o comportamiento.

Durante el estudio el investigador se concentró en los escenarios naturales en el que se desempeña el docente y con el propósito de recolectar los datos necesarios identifique informantes claves definidos por Goetz y LeCompte (1988) como: “individuos en posesión de conocimiento, estatus o destrezas comunicativas especiales dispuestos a cooperar con el investigador” (p.134). De manera que, la investigación se desarrolló en dos escenarios, en un primer momento se desarrolló un focus group a una muestra intencional representada por Jefes de Departamento de las cuatro escuelas de la FaCES.

Cuadro 4: Muestra 1. Jefes de departamento de FaCES - UC 2013

ESCUELA	DEPARTAMENTOS
RELACIONES INDUSTRIALES	<ul style="list-style-type: none"> • Ciencias de la Conducta • Técnicas Gerenciales • Técnica de Relaciones Industriales
ADMINISTRACIÓN Y CONTADURIA PUBLICA	<ul style="list-style-type: none"> • Economía y Derecho • Contabilidad • Matemática Estadísticas y • Ciencias Cuantitativas
ECONOMÍA	<ul style="list-style-type: none"> • Teoría Económica
CICLO BÁSICO	<ul style="list-style-type: none"> • Historia Contemporánea • Introducción a la Matemática • Matemática • Introducción a la Economía • Métodos de Investigación

Fuente: Sandoval (2013)

El Focus Group tuvo como objetivo analizar y argumentar sobre los ítems contemplados en el instrumento “Opinión sobre la Actuación del Docente y del Estudiante” (2007). El análisis de los datos se inició con la conversación desarrollada por el investigador con los informantes claves (jefes de departamento), quienes en forma individual analizaron y argumentaron sobre cada ítem. Los datos obtenidos se ordenaron en una matriz de doble entrada, que permite observar la vigencia de los ítems aplicados en la evaluación (2007) y los ítems que según los informantes claves deben ser incorporados en la matriz de evaluación de desempeño FaCES UC para los docentes durante su acción en aula, los cuales se muestran a continuación.

El instrumento “Opinión sobre la Actuación del Docente y del Estudiante” (2007), se caracteriza por estar dividido en las siguientes cinco dimensiones relacionadas con el desempeño del docente en aula, medidas a partir de la escala de likert. La dimensión evaluación del Desempeño del Profesor: Está constituida por cinco (5) ítems que buscan medir la función del docente de brindar información al estudiante sobre la asignatura que enseña, y se subdivide es 1. Dimensión Planificador: Constituido por ocho (8) ítems que miden el nivel de cumplimiento de las actividades docentes. 2) Dimensión Ejecutor: Expresa ocho (8) ítems sobre el dominio de conocimiento de la asignatura que enseña. Contiene además un enfoque afectivo que mide el nivel de entusiasmo, estímulo al estudiante durante la acción docente. 3) Dimensión Comunicador: Expresa seis (6) ítems orientados a medir el nivel de comunicación del docente.

4) Dimensión Evaluadora, representada por ítems que miden la actitud del docente al retroalimentar al estudiante.

El focus group representa una técnica para obtener y analizar datos, en investigaciones cualitativas, también llamados grupos de discusión, según Juan y Roussos (2010), “constituye una técnica de investigación cualitativa ampliamente difundida en diversos ámbitos de la investigación en psicología y otras disciplinas científicas” (p.33). En la investigación la técnica contribuyó a conocer como los actores atribuyen significado a los ítems planteados en el instrumento analizado. Para Hernández y otros (2003), es una técnica que “consiste en reuniones de grupos pequeños o medianos (5 a 10 personas), en las cuales los participantes conversan en torno a uno o varios temas en un ambiente relajado e informal”. En la investigación los grupos se conformaron entre 4 y 8 jefes de Departamento para hablar sobre la pertinencia de los ítems del instrumento 2007, las sesiones de discusión se desarrollaron bajo una guía que incluyó rapport, discusión, cierre y despedida. Las sesiones se caracterizaron por un ambiente de libertad, espontaneidad, y compromiso de los miembros. Una vez terminada las sesiones el investigador revisó los apuntes desarrollados durante las sesiones de trabajo y realizó una síntesis de los hallazgos encontrados, los cuales se muestran en el cuadro 5.

Cuadro 5. Análisis del instrumento “Opinión sobre la actuación del docente y del estudiante” (2007)

Ítems de medición 2007 pertinentes	Nuevos Ítems de medición
1. Llega con puntualidad a clase 2. Siempre asiste a clase 3. Entrega calificaciones oportunamente dentro de los 10 días hábiles siguientes a la evaluación 4. Cumple horario de clase 5. Las ponderaciones de cada evaluación son las señaladas en el plan de evaluación 6. Corrige la nota, si ella no es la correcta 7. Mantiene una actitud respetuosa ante los estudiantes 8. Se gana el respeto de los estudiantes.	1. La imagen personal adecuada al momento de facilitar la clase 2. Mantiene una actitud respetuosa ante los estudiantes 3. Publica horario de consulta oportunamente 4. Estimula la lectura en otro idioma 5. Promueve actividades en las que interactúa con el estudiante 6. Nueva: Asigna actividades formativas relacionadas con la profesión.
9. Demuestra seguridad en sí mismo 10. Demuestra entusiasmo por la asignatura 11. Muestra interés por el aprendizaje del alumno 12. Estimula a los alumnos a conocer a conocer más sobre la materia 13. Promueve la participación en clase 14. Da libertad para expresar opiniones	
15. Recomienda recursos para el aprendizaje (Bibliografía, videos, páginas web o similares) 16. Utiliza los recursos recomendados (Bibliografía, videos, páginas web o similares)	
17. Da a conocer el programa completo de la asignatura 18. Da a conocer el plan de evaluación por escrito 19. Propuso con claridad los objetivos de la asignatura 20. Explica el modo como atenderá consultas, dependiendo de su dedicación a la institución 21. Explica la importancia de las asignaturas 22. Acepta sugerencias 23. Responde cortésmente cuando le formulan preguntas	
24. Sigue el cronograma de actividades 25. Cumple con el programa de la asignatura 26. Cumple con el plan de evaluación 27. El tiempo concebido para evaluación es el adecuado 28. Propone las evaluaciones con suficiente holgura	
29. Demuestra dominio de la asignatura 30. Usa términos precisos	
31. Responde a preguntas para aclarar dudas 32. Utiliza más de una estrategia de evaluación (pruebas escritas, orales trabajos, etc.) 33. Atiende reclamos en relación con la forma en que califico las evaluaciones.	

Fuente: Sandoval (2013)

De acuerdo al resultado del Focus Group, el último instrumento de evaluación de desempeño aplicado en FaCES UC “Opinión Sobre la Actuación del Docente 2007”, se encuentra vigente en sus 33 ítems, sin embargo resulta necesario para los Jefes de Departamentos de las diferentes escuelas que se complete la evaluación del desempeño incorporando seis ítems que a juicio de los jefes de departamento se requiere en un docente durante su desempeño en aula.

Seguidamente la investigadora en un segundo momento aplicó una entrevista semi estructuradas a los cuatro Directores de escuela de la FaCES a saber: Directora de Relaciones Industriales, Director de Economía, Director de Administración y Contaduría Pública. Cada entrevista fue transcritas respetando cada palabra enunciada por los informantes y para el análisis e interpretación de la información el investigador aplico el postulado de Gadamer (1988) cuando señala: “los aspectos individuales deben interpretarse desde el conexus, conjunto y sentido unitario” (p.227). Del análisis hermenéutico de las entrevistas emergieron nueve (9) dimensiones o categorías con sus respectivos indicadores de evaluación a saber: ética, felicidad, democracia, geopolítica nacional, justicia social, paz, solidaridad, libertad de pensamiento y dialogo.

Sobre la base de los datos obtenidos en el focus group y en las entrevistas la investigadora en forma objetiva enuncia que en su quehacer el docente de FaCES UC está centrado en el ser, pues emergen entre sus cualidades ser líder al estar dispuestos a compartir su conocimiento y experiencia, al facultar a otras personas para que se conviertan en líderes que asuman compromisos en la sociedad y en el ámbito que le corresponda.

Sobre la base de los resultados obtenidos de la aplicación del focus group a los Jefes de Departamento y las entrevistas a los Directores de escuela de FaCES, la investigadora propone la matriz de evaluación del desempeño del talento humano docente. FaCES. UC, sobre la base de las propias vivencias de los informantes, se fundamenta en un enfoque humanistas de corte universal y nacional. Las dimensiones se ajustan a los requerimientos del país y representan el insumo necesario para gerenciar la evaluación de desempeño y contribuir a una formación universitaria con pertinencia y eficiencia, al mismo tiempo orienta la mejora continua del talento humano docente.

Cuadro 6. Matriz de evaluación del desempeño docente FaCES-UC

DIMENSIONES FUNCIONALES – OCUPACIONALES A EVALUAR EN EL DESEMPEÑO DOCENTE FaCES
<p>1. RESPETO: Respeto a la sociedad, a la diversidad cultural y social así como a las ideas u opiniones de los estudiantes:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Muestra argumentos sobre posiciones o decisiones en cuanto a la asignatura y 2. Usa términos apropiados 3. Respeto hacia las ideas de los demás 4. Uso de términos apropiados en su trato con el estudiante 5. Responde cortésmente cuando le formulan pregunta
<p>2. VOCACIÓN: Bienestar al contribuir al progreso facilitando el proceso de enseñanza aprendizaje desde el trabajo significativo.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Brindar colaboración, ayuda y experiencia en el proceso de facilitación y 2. Muestra un comportamiento que se corresponde entre lo que hace y dice 3. Realiza las actividades en forma desinteresada 4. Supera las expectativas 5. Muestra interés en orientar al estudiante 6. Promueve actividades en las que interactúa con el estudiante
<p>3. SOLIDARIDAD: Aporte de energía y fuerza por lo que quiere como persona, como país, como entorno social. Es transmitir esas ideas al estudiante para que valore y aspire en la vida:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Tranquilidad durante las actividades en aula 2. Disposición al dialogo cuando se requiere 3. Entusiasmo hacia el logro de los objetivos 4. Brinda apoyo durante la ejecución de las actividades 5. Generar expectativas de logro. 6. Asigna actividades formativas relacionadas con la profesión
<p>4. EQUIDAD: Es la capacidad de dar trato igual para todos en igualdad de oportunidad, como un aval la universidad autónoma y libre de cátedra.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Sabe escuchar 2. Da respuesta a todos por igual 3. Pedir ideas 4. Establecer acciones de compromiso 5. Brinda libertad de aplica nuevas ideas 6. Acepta sugerencias
<p>5. JUSTICIA: Asegura el trato justo socializando para guiar el proceso de enseñanza aprendizaje</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Evalúa situaciones, en el aula, y toma decisiones oportunas 2. Brinda igualdad de oportunidades 3. Incentiva a aprender a ser, a pensar libremente y tener ideas abiertas.
<p>6. RESPONSABILIDAD: Cumple con sus funciones y emprende acciones para lograr los objetivos,</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Emprende acciones para asegurar el logro de las acciones en aula 2. Incorpora contenido al programa ajustado a las necesidades del país 3. Inculca la libertad de opinar y aportar ideas 4. Contribuye a sembrar conciencia ecológica
<p>7. INTEGRIDAD: Representa la Correspondencia entre lo que hace y lo que dice (modelaje del docente).</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Muestra una imagen personal adecuada durante la clase 2. Es coherente entre lo hace y dice en aula 3. Muestra armonía y disposición durante la clase 4. Muestra confianza en si mismo durante el proceso de enseñanza aprendizaje 5. Sabe expresar lo que piensa y cree ante cualquier circunstancia 6. La imagen personal adecuada al momento de facilitar la clase

Cuadro 6. Matriz de evaluación del desempeño docente FaCES-UC. Cont.

DIMENSIONES FUNCIONALES – OCUPACIONALES A EVALUAR EN EL DESEMPEÑO DOCENTE FaCES
<p>PLANIFICADOR</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Llega con puntualidad a clase 2. Entrega calificaciones oportunamente dentro de los 10 días hábiles siguientes a la evaluación 3. Cumple horario de clase 4. Cumple con el plan de evaluación 5. Da a conocer el plan de evaluación por escrito 6. Explica el modo como atenderá consultas, dependiendo de su dedicación a la institución 7. El tiempo concebido para evaluación es el adecuado 8. Propone las evaluaciones con suficiente holgura 9. Publica horario de consulta oportunamente
<p>EJECUTOR</p> <ol style="list-style-type: none"> 10. Da a conocer el programa completo de la asignatura 11. Cumple con el programa de la asignatura 12. Utiliza los recursos recomendados (Bibliografía, videos, páginas web o similares) 13. Recomienda recursos para el aprendizaje (Bibliografía, videos, páginas web o similares) 14. Utiliza más de una estrategia de evaluación 15. Las ponderaciones de cada evaluación son las señaladas en el plan 16. Atiende los reclamos en relación a la forma en que califico 17. Corrige la nota , si ella no es la correcta 18. Estimula la lectura en otro idioma

Fuente: Sandoval (2013), a partir de los Directores de Escuela y Jefes de Departamento de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales (FaCES) U.C.

Conclusiones

El hacer docencia implica innovar en el diseño de nuevas formas de enseñanza y aprendizaje en función a los objetivos y al programa en general evaluando conocimientos adquiridos que integren la teoría y la formación para el empleo, todo con el fin de responder satisfactoriamente a las situaciones presentadas en el ámbito del trabajo. De manera que los métodos pedagógicos utilizados deben comprender el diseño de materiales didácticos y métodos de examen, que pongan a prueba no sólo la memoria sino también las facultades de comprensión, la aptitud para las labores prácticas y la creatividad, así mismo de la búsqueda e identificación de métodos de enseñanza que estimulen el aprendizaje permanente en el estudiante. En este sentido la investigación llega a la conclusión que es un reto aprender a emprender y fomentar el espíritu de iniciativa, brindando a los estudiantes la posibilidad de desarrollar plenamente sus propias capacidades con sentido de la responsabilidad social frente a su participación activa en

la sociedad democrática con el propósito de promover los cambios que propiciarán la igualdad y la justicia en la sociedad, así como el espíritu innovador que permita formar ciudadanos bien informados y motivados, con sentido crítico y capaces de analizar los problemas de la sociedad, buscar soluciones y asumir la responsabilidad social.

Para proponer prácticas de medición de desempeño se requiere del análisis profundo de la naturaleza de la institución, en este sentido las universidades tienen la responsabilidad de responder a los retos presentes y futuros del país y son sus docentes los llamados a formar hombres y mujeres integrales y centrados en el hacer, conocer y ser, desde esta perspectiva el docente en el proceso de enseñanza aprendizaje representa un patrón o modelo en comportamientos y capacidades frente al estudiante,. De manera que es necesario que la gerencia universitaria asuma procesos de gestión del desempeño ajustados a la realidad que aseguren la armonía entre docentes, estudiantes, Jefes de cátedra, Jefes de departamento y Directores

Referencias

- Bonache, J. y Cabrera, A. (2006). *Dirección de Personas*. Ediciones Pearson. 2da Edición. España.
- De la Calle, M. y Urbina, M. (2006). *Fundamentos de Recursos Humanos*. Editorial Prentice Hall.España.
- Gadamer, H. (1988). *Verdad y Método: Fundamentos de una Hermenéutica Filosófica*. Ediciones sígueme. España.
- Goetz, J. y LeCompte, J. (1988). *Etnografía y Diseño Cualitativo en Investigación Educativa*. Ediciones Morata, S.A. España.
- Infante,B. (2010). *Modelo de evaluación de la Calidad en Educación Superior Dirigido a Instituciones Universitarias Venezolanas*. Tesis de Doctorado. No publicada. Universidad de Carabobo. Venezuela.
- Jaik D, Tena F y Villanueva G. (2010). *Valoración del Desempeño Docente y Presencia del Burnout en Maestros de Educación Superior*. México. Revista Electrónica. Pp. 65 – 80. Año 2010. Disponible en: <http://www.umce.cl/dialogos>.

Martínez, M. (2005). *Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa*. Trillas.México.

Taylor, S y Bogdan, R. (1984). *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación*. Estudios Paidós.México.

UNESCO (2008). *Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe -CRES 2008*. Disponible en: www.iesalc.unesco.org.ve/.../boletinno161.html

Valdés, V.(2000). *Evaluación del Desempeño Docente. Ponencia presentada en el Encuentro Iberoamericano sobre Evaluación del Desempeño docente*. Ciudad de México. Disponible: www.ieia.com.mx/.../1aReunionInternacionaldeEvaluacion

Valenzuela, J. (2002). *Evaluación del Desempeño Docente a partir de la opinión de los Alumnos*. Universidad de Sonora. División de Ciencias Sociales. Programa de Maestría de Psicología. México. Disponible: www.observatorio.org.

Yunez, N. (2009). *El Desempeño Docente desde la Perspectiva Humanística, hacia la Optimización de la Calidad Educativa para el Siglo XXI en los Institutos Universitarios de Tecnología*. Tesis Doctoral. Universidad de Carabobo. Venezuela.

PROYECTO SUSTENTABLE PARA EL RECICLAJE DE PLÁSTICO Y PAPEL EN EL IUT VALENCIA

SUSTAINABLE PLASTIC AND PAPER RECYCLING PROJECT IUT IN VALENCIA

*Zulay Osío

zulaygitg@hotmail.com

INVESTIGACIÓN

Instituto Universitario de Tecnología de Valencia
Estado Carabobo, Venezuela

*Profesor Asociado, Ordinario del Instituto Universitario de Tecnología de Valencia. Adscrito al Departamento de Materiales Industriales. Ingeniero Químico, (1990). Especialización en Gestión de la Calidad IUT Val (2007). Magíster en Desarrollo Curricular UC (2007). Candidato a Doctor en Educación UC. Investigador Nivel A-2. Programa de Estímulo a la Innovación e Investigación (PEII-ONCTI)

Recibido: 17 de Septiembre de 2015

Aprobado: 18 de Febrero de 2016

Resumen

El Centro de Acopio de plástico y papel del IUT Valencia, adscrito al Programa Nacional de Formación de Materiales Industriales (PNFMI), constituye un proyecto sustentable de reciclaje, como alternativa de integración y gestión de conocimientos en el marco de la Misión Alma Mater y los lineamientos del Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación; vinculando universidad, comunidad y profesionalidad. Promueve en la institución y comunidades de la región, la orientación ambiental sobre el manejo de materiales industriales, mediante campañas de sensibilización, concienciación y reciclaje. La metodología de investigación es cualitativa e Investigación-Acción Participativa. El centro de acopio distribuye el papel y plástico recolectado como materias primas para procesos de manufactura de pequeñas y medianas empresas del Estado Carabobo, las cuales suministran insumos escolares. Los resultados dan cuenta del plan social para el manejo de desechos sólidos y conservación ambiental establecido en la comunidad, además la generación de insumos.

Palabras clave: Comunidad, proyecto sustentable, manejo de desechos sólidos, reciclaje.

Abstract

The Plastic and Paper Collection Center of the IUT Valencia, attached to the National Industrial Materials Training Program (PNFMI) constitutes a sustainable recycling project, as an alternative for integration and knowledge management within the framework of the Alma Mater Mission and the Guidelines of the Economic and Social Development Plan of the Nation; Linking university, community and professionalism. This project promotes in the institution and communities of the region, the environmental orientation on the handling of industrial materials, through campaigns of sensitization, awareness and recycling. The research methodology is qualitative and Participatory Research-Action. The collection center distributes the paper and plastic collected as raw materials for small and medium-sized manufacturing processes in the Carabobo State, which provide school supplies. The results show the social plan for solid waste management and environmental conservation established in the community, as well as the generation of supplies.

Keywords: Community, sustainable project, solid waste management, recycling.

Introducción

La tendencia generalizada en universidades anteriores al siglo XX giraba en torno a la enseñanza e investigación. Actualmente, aprender y enseñar en la sociedad, calificada como postmoderna y globalizada de la gestión del conocimiento, señala múltiples interrelaciones de los aspectos que la conforman y los cambios que desde distintos niveles de análisis se están operando, los cuales conducen a una mirada diferente del proceso aprender y enseñar en contextos complejos.

La sociedad del conocimiento y la tecnología de la información del siglo XXI promueven cambios en las funciones y encargo social de la universidad, girando en torno al aprendizaje. Así, Pérez Lindo (1998) afirma:

Los problemas de la sociedad actual determinan las necesidades del bienestar colectivo, los cambios culturales, los desafíos ecológicos, los conflictos sociales, los impactos de las ciencias y las tecnologías...La reforma del pensamiento ya no una cuestión de especialistas sino un problema de todo el mundo. (p.9)

Por consiguiente, la universidad del aprendizaje plantea que el tipo de enseñanza a promover y lograr en los estudiantes, debe ser el punto de partida para superar y trascender los

paradigmas tradicionales anclados al conocimiento parcelado de una ciencia limitada y carente de contextualización y subjetivación del objeto de estudio. El proyecto sustentable de reciclaje de plástico y papel en el IUT Valencia, constituye una alternativa de aprendizaje bajo las metas de construcción del conocimiento y el desempeño, como guías del proceso de educativo mediante una espiral ascendente que no se puede transitar sin que se produzca una mirada diferente a los problemas reales de una sociedad planetaria sujeta a la incertidumbre de un pensamiento complejo y un conocimiento transdisciplinario.

Desarrollo

El aprendizaje es el rasgo destacado de la nueva universidad, es un proceso dialógico, recursivo, práctico para involucrar a todos, como práctica docente cotidiana en un aprendizaje colectivo; orientado en función del perfil profesional. Orellana (2012) indica “El proceso de enseñanza y aprendizaje en la gestión curricular de la institución universitaria está en función de las competencias profesionales asociadas al desarrollo de la sociedad, las actividades académicas, investigativas y laborales deben diseñarse asociado al desempeño profesional”.

De acuerdo a lo señalado, el proceso de transformación de la educación universitaria en Venezuela se realiza mediante la creación de los institutos universitarios de tecnología y colegios universitarios basados en los nuevos paradigmas educativos, concretándose a través de los Programas Nacionales de Formación (PNF) y la Misión Alma Mater. Desde esta perspectiva, el currículo se concibe como una construcción cultural de procesos, propósitos interrelacionados que estructuran la organización con la gestión del proyecto educativo para la formación integral asociada al pensamiento complejo del estudiante para el desarrollo de competencias profesionales, valores sociales asociados al avance de la soberanía científica, tecnológica, y humanística del país.

El modelo pedagógico de los (PNF) está comprometido con la inclusión y la evolución social, vinculando los procesos de formación, investigación y desarrollo con los proyectos estratégicos de la nación dirigidos a la soberanía política, tecnológica, económica, social y cultural. Bajo este mismo enfoque, la premisa más importante que sustenta la Misión Alma Mater (2009), es el acercamiento de los estudiantes con los problemas de las comunidades,

industrias y organizaciones sociales como insumos de los proyectos vinculados a su perfil de formación profesional en función del desarrollo tecnológico así como también la producción de bienes y servicios bajo la perspectiva del Proyecto Nacional Simón Bolívar. Los Proyectos, de acuerdo a los lineamientos curriculares de los Programas Nacionales de Formación (PNF) (2009), son el eje transversal de investigación multidisciplinaria y la integración de los conocimientos, habilidades y destrezas para la formación de competencias del estudiante.

El proyecto según lo establece la gaceta oficial numero 39.483 de fecha 09 de agosto de 2010, es una unidad curricular de integración de saberes, bajo el contraste de teoría y práctica vinculada a la producción de un bien o servicio, además comprende un espacio de formación, creación intelectual y vinculación social asociado al desarrollo de capacidades, generación de conocimientos, investigación, innovación y prácticas profesionales. De igual forma contribuye al fortalecimiento del poder popular como proyecto sustentable, relacionado al saber hacer de los estudiantes para promover el desempeño de toda actividad cognoscitiva e intelectual en el aula de clases en función de un conjunto de competencias descritas en el perfil de formación.

El Programa Nacional de Formación de Materiales Industriales (PNFMI), al igual que los demás Programas de Formación, está sustentado curricularmente bajo el modelo pedagógico del paradigma constructivista complejo y el enfoque de formación por competencias; desde un proceso dialógico de la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos de interés, presentados mediante problemas de carácter socio-tecnológico inmersos en el proyecto para promover la investigación científica, si no existe problema no existe investigación.

De acuerdo a lo señalado, el estudiante, tiene la oportunidad de plantear y formular problemas mediante sus habilidades básicas del pensamiento, como son contrastar, comparar, comprobar, inferir, analizar y transferir conocimientos, competencias investigativas asociadas al aprendizaje individual que ocurre cuando el estudiante aborda la construcción y apropiación del saber con el dominio de la gestión del conocimiento, transitando desde no entender hasta la comprensión total, evidenciando un desempeño exitoso de sus competencias cognitivas apoyadas en la mediación del docente en el aula de clases.

El bosquejo curricular anterior, constituye el lineamiento de apertura y cambio de los métodos educativos tradicionales que aún persisten en la administración de la unidad curricular

Proyecto, lo cual evidenció debilidades de los estudiantes para resolver problemas asociados a la producción y vinculación social de un bien o servicio con las comunidades, además de las competencias investigativas asociadas a su desempeño profesional.

En este orden de ideas, la investigación planteó el proyecto vinculado al centro de acopio del IUT Val y las comunidades del Estado Carabobo, mediante las actividades de sensibilización, concienciación y formación ambiental para reducir, reutilizar y reciclar materiales como plástico y papel. Una vez recopilados dichos materiales, el centro de acopio asesora a la comunidad en su distribución a las pequeñas y medianas empresas como materias primas para procesos de fabricación.

El objetivo de la investigación estableció implementar el plan de recolección y reciclaje de residuos sólidos en la comunidad como proyecto sustentable y de acción social adscrito al centro de acopio del IUT Valencia para generar materia prima destinada a la pequeña y mediana empresa.

Así, trascender hacia las necesidades de las comunidades desde proyectos sustentables con la conformación de los ambientes educativos como espacios comunicacionales abiertos, el debate de las ideas, el respeto y la valoración de la diversidad, la vinculación de la institución con las comunidades, la gestión del conocimiento para generar un sistema de integración de las redes productivas, que permita articular el proceso productivo e insumos, adecuado a los requerimientos de la producción y calidad de manufactura.

Objetivos de la investigación

Objetivo general

Implementar el plan de recolección y reciclaje de residuos sólidos en la comunidad como Proyecto Sustentable y de Acción Social adscrito al centro de acopio del IUT Valencia para generar materia prima para la pequeña y mediana empresa.

Objetivos específicos

1. Diagnosticar la situación del manejo de residuos sólidos (papel y plástico) en la comunidad.
2. Determinar el Plan de Recolección de residuos sólidos (papel y plástico) para promover la participación de toda la comunidad.
3. Establecer el plan de suministro de residuos sólidos (papel y plástico) recolectado como materia prima a pequeñas y medianas empresas del Estado Carabobo.

Métodos

La investigación está planteada bajo el paradigma cualitativo y el enfoque de Investigación-Acción Participativa, tal como señala Martí (2012) “Es una indagación, por cuanto acumula evidencias de los comportamientos de una comunidad, en la cual la praxis metodológica intenta producir resultados que cambian el modo de vida de las comunidades”. La primera etapa de observación participante, es el primer contacto de la comunidad y los estudiantes del IUT Val, consistió en el planteamiento del proyecto e identificación de sus intereses y problemas asociados al manejo de residuos sólidos, plástico y papel; así como describir el plan de acción.

En la segunda etapa de investigación participativa, los estudiantes efectuaron charlas a la comunidad sobre el manejo de residuos sólidos y su efecto sobre la salud, tipos de materiales industriales, plan de recolección de residuos sólidos, reciclaje de los mismos, beneficios del proyecto para la comunidad y empresas con el suministro del material recolectado. La tercera y última etapa, es la acción participativa, implementó el plan de recolección y entrega de material. En tal sentido, el docente-investigador con su grupo de coinvestigadores (estudiantes, miembros de la comunidad) verificó los resultados de la puesta en práctica de las acciones y operaciones para aplicar acciones de mejora continua.

Resultados

El desafío de la globalidad subyace en la complejidad de la sociedad, sustentado en principios organizadores de los saberes a partir de información contextualizada, explica Morín, el

pensamiento ecologizante promueve en los estudiantes el desarrollo competencias intelectuales y profesionales con carácter humanista, compromiso social y ético. Complementa el perfil del ingeniero/a en Materiales Industriales:

Es un ingeniero/a con conocimiento y formación integral, capaz de seleccionar, transformar, usar y aplicar los diferentes materiales de ingeniería. Además diseña, adecua y optimiza productos y procesos productivos. Trabaja en equipo, soluciona problemas ecológicos, responde a las necesidades de las comunidades, la región, el país, y Latinoamérica. (PNFMI, 2009, p.60)

Por su parte, la UNESCO ratifica en la Conferencia Mundial sobre la Nueva Dinámica de la Educación Superior y la Investigación para el Cambio Social y el Desarrollo (2009):

En ningún otro momento de la historia ha sido más importante que ahora la inversión en los estudios superiores, por su condición de fuerza primordial para la construcción de sociedades del conocimiento integradoras, diversas para fomentar la investigación, la innovación y la creatividad. (p.15)

Desde, éste contexto, la investigación dirigió su interés hacia la promoción de cambios para la administración de la unidad curricular Proyecto de acuerdo a los lineamientos curriculares de los Programas de Formación, bajo la visión compleja y transdisciplinaria de la construcción del conocimiento desde problemas reales, a fin de potenciar el desempeño de los estudiantes según las competencias básicas y profesionales descritas en el perfil del egresado.

La experiencia didáctica realizada, mostró la integración de comunidades e institución educativa con el aprendizaje basado en proyectos, superando el modelo tradicional reduccionista, simplificador del conocimiento, unidimensional, aislado bajo la mirada del objeto independiente de su entorno, sin conexiones en la solución de problemas. Complementa y explica, Morín (2004) sobre el pensamiento simplificador: “Aquel que se vincula ciegamente a un sistema de conocimientos para comprender al mundo sin ser capaz de ir más allá de los límites que a sí mismo se impone”. (p. 23)

Asimismo, el desarrollo del proyecto promovió el aprendizaje como proceso significativo, planteado por Ausubel, es la conexión del conocimiento teórico, práctico contextualizado con la construcción y apropiación del nuevo conocimiento, influenciado por la dimensión personal e Interpersonal y social de Vygotsky, mediado por el docente, compañeros,

comunidad y lenguaje. Por otra parte, la dinámica del desempeño estudiantil reveló el logro de los siguientes aspectos:

- Alta motivación por las actividades extramuros.
- Trabajo colaborativo transitando oportunidades para el logro de los objetivos planteados y la evaluación de las alternativas de solución del proyecto.
- Desarrollo de competencias investigativas y cognoscitivas de orden superior.
- Integración de conocimientos teóricos a la realidad para la solución de problemas.

Conclusiones

El proyecto sustentable para el reciclaje de plástico y papel implementado en las comunidades del Estado Carabobo, cumple el encargo social y formativo de la institución educativa. Adicionalmente, como elemento didáctico curricular de los Programas Nacionales de Formación, específicamente Materiales Industriales, desde el aprendizaje complejo permitió la problematización transdisciplinaria de los contenidos de estudio de las unidades curriculares asociadas al conocimiento científico, tecnológico, social y humanístico de problemas reales enmarcados en el proyecto.

Las comunidades manifestaron motivación e interés ante su conexión académica con los estudiantes orientadores de las etapas de preparación para el manejo de desechos sólidos, así como en el diagnóstico del problema, planificación, implementación y evaluación de las alternativas de solución y beneficios del proyecto.

Por su parte los estudiantes participaron en el abordaje del proyecto y del proceso de aprendizaje en un espacio diferente a la institución, enfocados a la transformación del entorno problemático real, asumiendo la investigación como actividad abierta, dinámica en el marco de la incertidumbre promovida por las actividades en la comunidad; promoviendo el desempeño exitoso en el logro de los siguientes aspectos:

- Alta motivación por las actividades extramuros.

- Trabajo colaborativo transitando oportunidades para el logro de los objetivos planteados y la evaluación de las alternativas de solución del proyecto.
- Desarrollo de competencias investigativas y cognoscitivas de orden superior.
- Integración de conocimientos teóricos a la realidad para la solución de problemas
- Desarrollo de autonomía, autoaprendizaje, responsabilidades y valores.
- Valorizar el trabajo técnico y social en las comunidades, en función de la orientación profesional y sus competencias, como proceso de educación permanente tributando a la formación integral y ejercicio profesional responsable y eficiente.

Finalmente, el profesor como orientador y mediador para propiciar el desarrollo integral como ciudadano y profesional del estudiante universitario, es responsable de diseñar y conducir las actividades académicas, investigativas y laborales que constituyen situaciones de aprendizaje potenciadoras para la apropiación de habilidades intelectuales presentes en la interacción de las personas en un grupo de trabajo por un fin común, adquieren así conocimientos. En este sentido, Vygotsky sostenía que las personas internalizan y transforman el apoyo y relaciones que reciben de otros como guía para dirigir estrategias en la gestión y solución de problemas.

Referencias

- Ausubel, D.(1993). *Teoría del Aprendizaje Significativo*. paradigmaseducativosuft.blogspot.com: paradigmaseducativosuft.blogspot.com.
- Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. (2009). *La Nueva Dinámica de la Educación Superior y la Investigación para el Cambio Social y el Desarrollo*. <http://www.scielo.br/scielo.php>
- Marti, J. (2012). *La Investigación–Acción Participativa. Estructura y Fases*. Universidad Complutense de Madrid.
- Misión Alma Mater (2009.). *Lineamientos Curriculares de los Programas Nacionales de Formación*. Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria.

- Comisión Nacional de Diseño Curricular. www.curricular.info.ve/PNF/castellanos.pdf.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria (2009). *Lineamientos de Evaluación del Desempeño Estudiantil de los Programas Nacionales de Formación*. Gaceta N° 39.839
- Morín, E. (2004). *Unir los conocimientos*. pp. 23-67. La Paz, Bolivia.: pp 23-67.
- Orellana, N. (2012). *Orientación Profesional y Profesionalización de la Gestión Institucional*. Educación Superior. Santiago de Chile.: VIII Jornadas de Gestión Universitaria.
- Pérez, L.(1998). *Políticas del Conocimiento, Educación Superior y Desarrollo*. Buenos Aires: Biblos.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria. (2009). *Programa Nacional de Formación Materiales Industriales (PNFMI)*. Comisión Nacional de Diseño Curricular
- Vygotsky, L. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, España.: Romanya.

**FACTORES MOTIVACIONALES ASOCIADOS A LA ESCOGENCIA
DE LA MENCIÓN MATEMÁTICA. CASO: ESTUDIANTES
DEL SEGUNDO SEMESTRE DE LA FACE-UC**

MOTIVATIONAL FACTORS ASSOCIATED WITH THE CHOICE OF THE
MATHEMATICAL MESSAGE. STUDENTS OF THE 2ND SEMESTER OF FACE-UC

***Belkys Rodríguez**

benarove1394@hotmail.com

****Violerva Alastre**

violerva2000alastre@yahoo.es

*****Heidy Borjas**

prof.heidyborjas@hotmail.com

Facultad de Ciencias de la Educación

Universidad de Carabobo

Estado Carabobo, Venezuela

INVESTIGACIÓN

*Licenciada en Educación Mención Matemática.

**Profesora Asociado de la Universidad de Carabobo, adscrita al Departamento de Matemática y Física de la facultad de Ciencias de la Educación, Jefa de Cátedra de Cálculo, Doctorando en Educación, Magister en Educación matemática, Licenciada en Educación Mención: Matemática.

***M.Sc. en Educación Matemática, Universidad de Carabobo. Profesor instructor adscrita al Departamento de Ciencias Pedagógicas de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo.

Recibido: 20 de Septiembre de 2015

Aprobado: 20 de Enero de 2016

Resumen

El propósito de esta investigación fue determinar los factores motivacionales asociados a la escogencia de la Licenciatura en Educación Mención Matemática en los estudiantes cursante del segundo semestre del período lectivo 1-2016, los cuales ya habían visto la asignatura lógica matemática en el primer semestre del lapso académico 2-2015 de la FaCE-UC. Se fundamentó en la teoría de la Motivación de Díaz y Hernández. El estudio se basó en una investigación descriptiva, con un diseño de campo no experimental transeccional. La muestra constó de 116 sujetos. Para lograr los objetivos, se elaboró un instrumento de una escala dicotómica de 22 ítems, con argumento, cuya confiabilidad se calculó a través de la kuder Richardson, arrojando un coeficiente de confiabilidad alta de 0,70. Permitiendo conocer los factores motivacionales relacionados con el estudiante, los docentes, el contexto y con la instrucción; evidenciándose la variable que más incide en la escogencia de esta mención, y es el mismo estudiante, los cuales no se siente motivado, ni le gusta esta mención. Por lo cual se llegó a la conclusión que se deben fortalecer las estrategias motivacionales, permitiendo al discente enamorarse del estudio de la mención matemática.

Palabras clave: Escogencia, factores motivacionales, mención matemática.

Abstract

The purpose of this research was to determine the motivational factors associated to the choice of the Bachelor of Education in Mathematical Education in the students of the second semester of the academic period 1-2016, who had already studied the mathematics logical subject in the first semester of the period Academic 2-2015 of the ACCEPT. It was based on the theory of the Motivation of Diaz and Hernandez. The study was based on descriptive research, with a non-experimental transectional field design. The sample consisted of 116 subjects. To achieve the objectives, an instrument of a 22-item dichotomous scale was developed, with an argument, whose reliability was calculated through the Richardson kuder, yielding a high reliability coefficient of 0.70. Allowing to know the motivational factors related to the student, the teachers, the context and with the instruction; Evidencing the variable that most affects the choice of this mention, and is the same student, who does not feel motivated, nor does he like this mention. Therefore it was concluded that motivational strategies should be strengthened, allowing the student to fall in love with the study of mathematical mention.

Keywords: Choice, motivational factors, mathematical statement.

El problema

La educación es un proceso el cual le permite al ser humano adaptarse al entorno que lo rodea, por lo tanto parte del hecho de lo humano, de los intereses y necesidades de cada individuo, para orientar la enseñanza hacia la búsqueda de soluciones a los conflictos y necesidades del sujeto. De esta manera desde la educación dar respuesta a cada una de las inquietudes que rodean a los individuos, ese es el deber ser de la educación, su centro de acción, si se descuida aunque sea por un instante la visión del ser humano del objetivo primordial de la educación, esta no tendría sentido ni razón de ser. Como lo plantea Morín (2000), “La educación del futuro deberá ser una enseñanza primera y universal centrada en la condición humana”(p. 51).

Sin embargo, se observa a menudo es la brecha entre la escuela y los intereses y preocupaciones de los educandos, pareciera que existe una disociación de estas con las exigencias de la sociedad actual, por lo cual afirma Ugas (2007) “Las prácticas educativas están sometidas a sospechas, por lo que los discursos pedagógicos a su vez generan una inquietante sensación de fracaso” (p. 110).

En este sentido, la enseñanza de la matemática no es ajena a esta realidad, los docentes de esta área del saber, se han centrado en desarrollar los contenidos sin relacionarlos con las necesidades y entorno de los estudiantes, asimismo, se observa que dentro de los espacios educativos no se fomenta la motivación por aprender esta ciencia formal. Así lo afirma González (2014) “para enseñar matemática, los docentes no utilizan estrategias que privilegien la naturaleza esencial de esta disciplina” (p. 55).

Lo anterior descrito se observa en las carreras de las facultades de ciencias exactas, las cuales cada día están más solas, y si en los primeros semestre hay algún número significativo de estudiantes, estos desertan al transcurrir el trayecto formativo, trayendo como consecuencia en los semestres avanzados de formación de estas profesiones, la permanencia de escasos estudiantes matriculados en las mismas. Plantea Lugo (2013): “Para el año 2007 en la Universidad Central de Venezuela la tasa global de deserción estudiantil era de 49,1%, además, revela que las causas que alegan los estudiantes es la poca motivación para continuar debido a la falta de identificación con la carrera y el desinterés en su campo laboral”, (p. 300).

De esta realidad, no escapa la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo, donde se puede observar que las menciones como: matemática y física son unas de las cuales menos estudiantes tienen inscritos. En este sentido, para el semestre I-2016, según datos obtenidos del Departamento de Matemática y Física se evidencia lo siguiente: 1) Técnicamente la mención física está cerrada, debido a la falta de estudiantes matriculado en la misma, para este período lectivo. 2) En la mención matemática, la matrícula ha venido disminuyendo considerablemente. Esto se evidencia en el siguiente resumen, donde aparece la relación de estudiantes inscritos, asistentes y repitientes, cursantes de las asignaturas cálculo I y algebra I, ambas del 3er semestre de la carrera de educación y las primeras de la mención matemática.

Cuadro N° 1: Tabla de estudiantes inscritos en el 3er semestre de la mención matemática. Período I-2016.

Turno \ Asignatura	CÁLCULO I			ALGEBRA I		
	ESTUDIANTES			ESTUDIANTES		
	Inscritos	Asistentes	Repitientes	Inscritos	Asistentes	Repitientes
MAÑANA	9	5	1	6	4	0
TARDE	0	0	0	0	0	0
NOCHE	2	1	1	10	6	10

Fuente: Datos suministrado por el Departamento de Matemática y Física (2016)

En consecuencia, existe la imperiosa necesidad de investigar qué está ocurriendo en los espacios educativos donde se imparten clases de matemática, desde el Subsistema de Educación Media General hasta el Subsistema de Educación Universitaria, debido a la posibilidad de encontrar allí la respuesta de la apatía de los estudiantes al ingresar a la Facultad de Ciencias de la Educación para seleccionar como meta a futuro, ser un profesional de la docencia en matemática.

En este sentido, el profesor de matemática es quién debe estar ganado para lograr en sus alumnos el interés por el estudio de esta asignatura, entonces sería importante conocer las estrategias empleadas por los docentes de lógica matemática para motivar a sus estudiantes del primer semestre de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo que estos elijan como mención y futura especialidad docente, matemática.

Por lo tanto los docentes de Lógica Matemática juegan un papel importante en la elección de esta mención. Sin embargo, esto dependerá en gran medida de la motivación y del cambio de actitud de los discentes hacia el estudio de la Licenciatura de Educación Mención Matemática.

Ahora bien, tomando en consideración el papel que juega la motivación en los estudiantes hacia la enseñanza y aprendizaje de la matemática, surge la siguiente interrogante ¿Cómo inciden los factores motivacionales en los estudiantes del primer semestre de Lógica matemática de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo, en la escogencia de la mención matemática?

Objetivos de la investigación

Objetivo general

Analizar los factores motivacionales que inciden en la escogencia de la mención matemática, en los estudiantes del segundo semestre de la Facultad de Ciencias de la Educación, de la Universidad de Carabobo, los cuales cursaron lógica matemática en el primer semestre.

Objetivos específicos

- Indagar los factores motivacionales que inciden en el estudiante de la Facultad de Ciencias de la Educación, de la Universidad de Carabobo para la escogencia de la mención matemática.
- Detectar los factores motivacionales relacionados con el profesor de lógica matemática que influyen en la escogencia de la mención matemática.
- Identificar los factores motivacionales relacionados con el contexto asumidos por los estudiantes de lógica matemática que inciden en la elección de la mención matemática.
- Precisar los factores motivacionales relacionados con la instrucción que condicionan la preferencia de la mención matemática de los estudiantes de lógica matemática.

Justificación de la investigación

Entre los argumentos con los cuales se justifica esta investigación, se tienen: a) el desarrollo de una actitud favorable hacia la matemática, elevaría las competencias para su aprendizaje y aplicación, b) al generarse un aprendizaje significativo de la matemática, los estudiantes que escojan la carrera docente se inclinarían hacia la elección de esta mención, c) la formación de calidad de los nuevos profesionales en educación matemática, incidiría favorablemente en su campo de acción, logrando que sus futuros estudiantes desarrollen, a su vez, una actitud favorable hacia esta disciplina, seleccionándola a posteriori como opción de sus estudios universitarios, lo cual contribuiría al desarrollo científico del país.

Aunado a ello este estudio vendría a fortalecer la línea de investigación denominada “educación matemática, sociedad y cultura”, bajo la temática “matemática y el contexto sociocultural”, específicamente en la subtemática “creencias”, coadyuvando así en el desarrollo de rigurosidad científica para las investigaciones realizadas por los estudiantes y docentes del Departamento de Matemática y Física.

Antecedentes de la investigación

La constante inquietud en cuanto a los factores motivacionales que inciden en los estudiantes de cualquier nivel educativo, para estudiar la asignatura matemática, ha planteado la necesidad de realizar investigaciones las cuales apunten a la búsqueda de soluciones para detectar las variables condicionantes del estudio de esta ciencia. En este sentido, la revisión bibliográfica permite conocer los estudios realizados referente a este tema, entre los cuales se tienen, la de Montilla y Toro (2012), Mendoza y Quevedo (2012), Solís (2013), Fariño y Orellán (2014), Arteaga y Carillo (2015), y León y Padilla (2016). En ellos se evidencian la falta de motivación que los estudiantes tienen hacia el estudio de la matemática, esto ocurre por diferentes causas, bien sea por las creencias, por la influencia del docente o por el entorno familiar, escolar y social. Por lo tanto esto podría ser una de las causas de la baja matrícula de la mención matemática de la Facultad de Ciencias de la Educación, debido a que los discentes ingresan a cursar esta carrera con una percepción sesgada de la matemática, la cual les impiden escoger esta mención.

Fundamentación teórica

El aprendizaje de los estudiantes se basa en la motivación escolar, donde se tienen tres propósitos fundamentales, según Díaz y Hernández (2010):

- Despertar el interés en el alumno y dirigir su atención.
- Estimular el deseo de aprender que conduce al esfuerzo y la constancia.
- Dirigir estos intereses y esfuerzos hacia el logro de fines apropiados y a la realización de propósitos definidos.

En este sentido, la teoría de la motivación, pudiese coadyuvar al aprendizaje de la asignatura matemática la cual históricamente en algunos casos ha sido catalogada como una de las más difíciles de aprender y por ende de aprobar, por lo cual los discentes se sienten presionados hasta el punto de no encontrar motivo para estudiarla, es allí donde los docentes, y todo el entorno escolar y social juegan un papel fundamental para lograr despertar el interés de los estudiantes, desde la necesidad de lograr aprenderla, como una meta personal, para su

beneficio a futuro, en sus tomas de decisiones que perduraran toda la vida, como la escogencia de una carrera profesional.

Asimismo, Díaz y Hernández (2010), hacen mención en que el manejo de la motivación por el aprendizaje en contextos escolares supone que el docente y sus estudiantes comprendan que existen interdependencia entre los siguientes factores:

1. Las características y demandas de la tarea o actividad escolar.
2. Las metas o propósitos que se establecen para tal actividad.
3. El fin que se busca con su realización.
4. Las actividades que despliegan los participantes, su sentido y significado.

A través de la motivación escolar, el profesor debe estar claro qué propósitos persigue, o qué quiere lograr en el estudiante, si el docente tiene claro las metas a seguir para despertar el interés de los estudiantes por su asignatura, entonces tendrá la mitad del camino recorrido en la tarea de motivar, primer paso a seguir para luego dar inicio el desarrollo de un tema específico, tomando en cuenta los factores involucrados en la motivación y el aprendizaje escolar.

En este orden de ideas, tomando los aportes de Díaz y Hernández (2010), se considera que la motivación para el aprendizaje depende de cuatro factores fundamentales, los cuales son:

1.- Los factores relacionados con el alumno, en este se establecen los tipos de metas; perspectivas asumidas antes el estudio; expectativas de logro, atribuciones de éxito y fracaso, estrategias de estudios, planeación y automonitores; manejo de la ansiedad; y por último, autoeficacia y autoconcepto.

2.- Factores relacionados con el profesor, estos se vinculan con la actuación pedagógica; manejo interpersonal; mensaje y retroalimentación; expectativas y representaciones; organización de la clase; comportamiento que modela; formas en la cual recompensa y sanciona a los alumnos.

3.- Factores Contextuales: se relacionan con los valores y prácticas de la comunidad educativa; proyecto educativo y currículum; clima del aula e institucional; influencias familiares y culturales.

4.- Factores Instruccionales: son las aplicaciones de principios motivacional para diseñar la enseñanza y la evaluación y los tipos de situaciones en la que participan los estudiantes.

Como puede observarse, son diversos los factores involucrados en la motivación y el aprendizaje escolar, por lo tanto, se debería trabajar sobre los mismos con el propósito de motivarlo y así pudiese el individuo lograr con éxito una determinada tarea, y alcanzar el logro, esto es posible si dicha tarea adquiriera significado para él.

En este sentido, el papel de la motivación en el logro del aprendizaje significativo se relaciona con la necesidad de fomentar en el alumno el interés y el esfuerzo necesario, y la labor del profesor consiste en ofrecer la dirección y la guía pertinente en cada situación (ob. Cit. p. 57). Es decir, el aprendiz tiene un papel activo en la regulación de su comportamiento mediado por sus representaciones, lo que lo lleva a una motivación intrínseca, que es la realización personal de comprender y entender un determinado contenido expuesto por el docente.

Metodología

Esta investigación se basó en un estudio descriptivo, enmarcada dentro del diseño de campo no experimental transeccional o transversal. La población fueron todos los estudiantes del segundo (2do) semestre del período lectivo 1-2016 de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo (que vieron la asignatura lógica matemática, en el lapso académico 2-2015), distribuidos en veinticuatro (24) secciones para un total de setecientos cuarenta y cuatro (744) estudiantes inscritos, estos datos fueron suministrados por la Dirección de Asuntos Estudiantiles de la FaCE-UC. En este orden de ideas, se tomó una muestra probabilística al azar simple, debido a que todo los miembros de la población tienen la misma oportunidad de ser escogidos como integrante de la muestra, según Hurtad y Toro (1997): “el azar simple se utiliza cuando la población es pequeña o finita, es decir, con un número de integrantes conocido, y se realiza por un sorteo entre todos ellos” (p. 80). En este sentido, se seleccionó una muestra de nueve (9) secciones, tres (3) secciones por cada turno mañana, tarde y noche; pertenecientes a la población. La muestra contó con 116 estudiantes. El instrumento elaborado fue un cuestionario, el mismo estuvo estructurado con preguntas dicotómica que consta de 22 ítems, los cuales se presentan con una alternativa de respuesta Si o No, y a su vez

un argumento donde expliquen las posibles razones de esa respuesta. Para validar el instrumento se utilizó el procedimiento de juicios de cinco (5) expertos, que consistió en seleccionar un número impar de especialistas en la enseñanza de la matemática, arrojó una confiabilidad de 0,70 la misma se medio a través de coeficiente Ku de Richardson.

Resultados

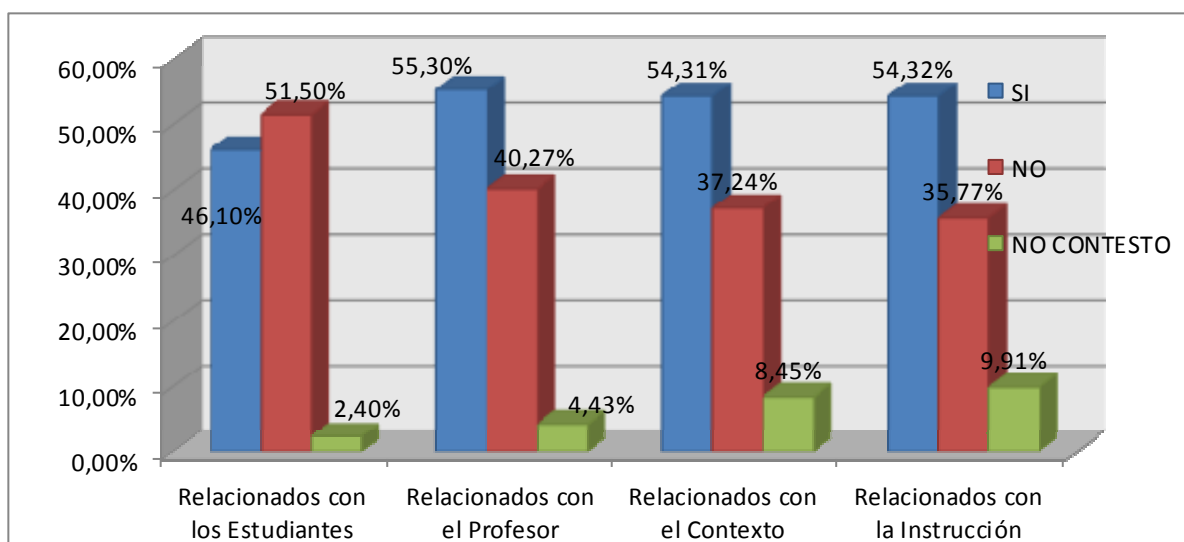
Análisis general por dimensiones

Tabla N° 1: Distribución de promedios totales de cada dimensión.

N°	DIMENSIONES	OPCIONES		
		SI	NO	NO CONTESTO
		%	%	%
01	Relacionados con el estudiantes	46,10	51,50	2,40
02	Relacionados con el profesor	55,30	40,27	4,43
03	De orden contextual	54,31	37,24	8,45
04	Relacionados con la instrucción	54,32	35,77	9,91

Fuente: Autoras (2016)

Gráfico N° 1



Fuente: Autoras (2016)

Interpretación: En el gráfico N° 01, se puede observar en los factores motivacionales: Relacionados con los estudiantes, la opción de respuesta más alta es la negativa con un 51,50%, continuando con 46,10% afirmativa y un 2,40% no contestó, esto permite afirmar que son los mismos estudiantes los cuales condicionan la escogencia de la mención matemática. No obstante los Relacionados con el profesor, arroja un 55,30% de respuesta afirmativa, seguida de un 40,27% negativa y un 4,43% no contesto, precisándose en esta dimensión un alto porcentaje de los docentes, no todos, realizan su trabajo de motivar a los estudiantes para que escojan la mención matemática. En los Relacionados con el contexto se tiene un 54,31% de las respuestas fue la afirmativa, un 37,24% negativa y un 8,45% no contesto, evidenciándose en esta dimensión la influencia del contexto de forma positiva en la escogencia de la mención matemática, sin embargo hay un porcentaje significativo de respuesta negativa permitiendo concluir la existencia de una marcada influencia del medio familiar, cultural del aula de las instituciones educativas en la no escogencia de la mención matemática. Por último se tienen los Relacionados con la instrucción en el cual arrojó 54,32% de respuestas afirmativas, un 35,77% de respuestas negativas y un 9,91% no contesto, esto demuestra que la mayoría de los encuestado consideran el proceso de enseñanza y evaluación, así como las situaciones didácticas en las cuales participan como propicias para motivarlos a la escogencia de la mención matemática, no obstante se debe tomar en cuenta ese porcentaje que no está de acuerdo con estos aspectos.

Conclusiones

En cuanto a los *Factores Relacionados con el Estudiante*, se logró detectar que los mismos estudiantes son los condicionados a escoger la mención matemática, esta dimensión arrojó un 51,50% de respuestas negativas. Evidenciándose el tipo de meta que establecen los estudiantes no es estudiar la mención matemática, se fundamentan en el desagrado hacia la misma, así como en las creencias y expectativas de sus capacidades y desempeños.

Al estudiar los *Factores Relacionados con el Profesor*, Se evidencia un 55,30% de los estudiantes respondieron favorablemente hacia el comportamiento modelado por el docente dentro de los espacios educativos, facilitándoles el interés por el aprendizaje; sin embargo, se

debe tomar en cuenta el 40,27% de respuesta negativa que están inhibiendo a los discentes a estudiar la mención matemática.

En referencia a los *Factores Relacionados con el Contexto*, arrojó 54,31% de respuestas afirmativas, permitiendo concluir que el contexto institucional, cultural y familiar influye favorablemente en el estudio de la matemática, no obstante un porcentaje de 37,24% respondió negativamente, por lo tanto es pertinente tomar en cuenta a esta cantidad considerable de estudiantes los cuales no se sienten identificados con el medio en el cual se desenvuelven.

Finalmente se tiene la dimensión *Factores Relacionados con la Instrucción*, en cuanto al diseño de la enseñanza y la evaluación los docentes eran buenos, así lo manifiestan los estudiantes, esto lo evidencia el 54,32% de respuestas afirmativas en esta dimensión. Asimismo se detectó solo la aplicación de exámenes para la evaluación, y en las situaciones didácticas en las cuales participaban los estudiantes, estos sólo se involucraban durante la clase, si tenían alguna duda o cuando el profesor les preguntaba algo.

Recomendaciones

En lo referente a los **Factores Relacionados con el Estudiante** se recomienda al profesor activar la curiosidad del estudiante por la matemática, a través de estrategias que permitan desarrollar una actitud favorable hacia esta disciplina, a su vez, mostrar la relevancia del contenido o la tarea.

Por otro lado en los **Factores Relacionados con el Profesor**, se recomienda captar la atención de los estudiantes hacia la tarea antes, durante y después de la clase, asimismo promover la capacidad de los estudiantes en cuanto a la posibilidad de que la inteligencia es modificable, y que todos los estudiantes pueden ser actores de su propio aprendizaje.

En cuanto a los **Factores Relacionados con el Contexto**, se sugiere a al profesor: ser un facilitador del proceso de enseñanza aprendizaje, diseñando situaciones didácticas de integración del grupo a través de la cohesión y compañerismo, fomentando el trabajo en equipo y de una u otra manera garantice que las influencias familiares y culturales influyan positivamente en sus discentes.

Asimismo, los **Factores Relacionados con la Instrucción** se recomienda al profesor: orientar el aprendizaje matemático hacia situaciones didácticas, que le permita facilitar el conocimiento de una manera clara y precisa con el objeto de desarrollar en sus estudiantes la capacidad de razonar y ser sujetos que participen activamente en la construcción de su propio aprendizaje, donde vean la evaluación como una oportunidad para aprender y crecer y no como el medio de aprobar la asignatura de lógica matemática.

Referencias

- Arteaga, R. y Carillo, V. (2015). *Factores motivacionales asociados con el aprendizaje de la matemática en estudiantes de tercer año de educación media del Liceo Nacional Bolivariano "Luis Beltrán Prieto Figueroa", Del Municipio Libertador del estado Aragua*. Trabajo especial de grado, no publicado. Universidad de Carabobo: Carabobo.
- Díaz, B. y Hernández R. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. 3era edición. Mc Graw Hill: México.
- Fariño, E. y Orellán, H. (2014). *Descriptorios del dominio afectivo que manifiestan los estudiantes de primer año del Liceo Bolivariano 28 de octubre de Mariara Edo. Carabobo hacia la matemática*. Trabajo Especial de grado, no publicada. Universidad de Carabobo: Carabobo.
- González, F. (2014). *Procesos cognitivos y metacognitivos que activan los estudiantes universitarios venezolanos cuando resuelven problemas matemáticos*. Revista de postgrado FaCE-UC Arje. Volumen 8, N° 14-1, pp 51-68.
- Hurtado, I. y Toro, J. (1997). *Paradigmas y métodos de investigación en tiempos de cambio*. Valencia: Episteme.
- Mendoza y Quevedo (2012). *Descriptorios del dominio afectivo que manifiestan los estudiantes de cuarto año del L.B.N. "Manuel Antonio Malpica"*. Trabajo especial de grado, no publicado. Universidad de Carabobo: Carabobo.
- Montilla, A. y Toro K. (2012). *Análisis de las actitudes de los estudiantes en el aprendizaje matemático del 4to año de educación media general de la U.E. "Dr. Nicolás García"*. Trabajo especial de grado, no publicado. Universidad de Carabobo: Carabobo.

- Morín, E. (2000). *Los siete saberes necesarios de la educación del futuro*. IESALC/UNESCO-Caracas.
- Ugas, G. (2007). *Epistemología de la educación y la pedagogía*. San Cristóbal: Ed. taller permanente de estudios epistemológicos.
- León, E. y Padilla, H. (2016). *Factores Motivacionales En Estudiantes Cursantes De La Asignatura Lógica Matemática*. Caso: Estudiantes repitientes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo. Trabajo especial de grado, no publicado. Universidad de Carabobo: Carabobo.
- Lugo, B. (2013). *La deserción estudiantil: ¿Realmente es un problema?*. Revista de postgrado FaCE-UC Arje . Volumen 7, N° 12, pp 289-68-309.
- Solís, J. (2013). *Influencia de la motivación en el proceso de enseñanza aprendizaje de la matemática de los estudiantes del décimo año de Educación Básica del Instituto Tecnológico Superior Francisco De Orellana de la Provincia de Pastaza*. (Trabajo de Grado, para la obtención del título de Msc. En Docencia Matemática). Universidad Técnica de Ámbato, Centro de Estudios de Postgrado. Ámbato, Ecuador. [Documento en línea] <http://repo.uta.edu.ec/bitstream/123456789/5468/3/Mg.DM.1724.pdf> [Revisado el 05 de Mayo del 2015]



ARTÍCULO

**VARIACIONES SANDHI PARA LA COMPRENSIÓN Y LA FLUIDEZ VERBAL
INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA (ILE)**
SANDHI VARIATIONS FOR ORAL COMPREHENSION AND VERBAL FLUENCY IN
ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE (EFL)

*Gizeph Henríquez
gizeph.henriquez@gmail.com

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

ARTÍCULO

* Licenciada en Educación Mención Inglés (UC), Magister en Educación Mención Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera (UPEL-IPMAR), Profesora Asistente en la Cátedra de Fonética y Fonología Inglesa, Profesora en la Especialización en Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera (UC).

Recibido: 18 de Septiembre de 2015

Aprobado: 22 de Enero de 2016

Resumen

En la pronunciación del Inglés como Lengua Extranjera (ILE), pueden presentarse problemas en el habla conexas que afectan la fluidez verbal y la comprensión por parte del oyente. Por esta razón, el propósito de este artículo es develar la importancia de la enseñanza de las variaciones sandhi en la comprensión y la fluidez verbal, para lo cual se ha llevado a cabo una revisión documental siguiendo lo establecido por Arias (2006). Estas variaciones son cambios en los rasgos de sonidos yuxtapuestos que ocurren debido a la coarticulación (Mannel, 2008) y responden a la economía del lenguaje; a su vez permiten la preservación del ritmo y la fluidez en la expresión del lenguaje hablado. En este sentido, se exponen aquellas variaciones problemáticas para los hispanófonos aprendices del ILE. Finalmente, se sugieren algunas actividades para que el estudiante se apropie de estos procesos fonológicos y mejore su fluidez oral.

Palabras clave: variaciones sandhi, pronunciación, comprensión oral, fluidez verbal.

Abstract

In the pronunciation of English as a Foreign Language (EFL), there may be problems in the connected speech that affect oral fluency and the listener's comprehension. For this reason, the purpose of this article is to reveal the importance of sandhi variation teaching to the oral comprehension and verbal fluency; to this aim a documental revision has been carried following the guidelines of Arias (2006). These variations of the features of adjacent sounds occur due to co-articulation (Mannel, 2008) and preserve language economy. At the same time, they permit the maintenance of rhythm and fluency in the oral expression. Hence, those variations problematic for Spanish speakers, learners of EFL, are presented. Finally, some teaching practices for the students to acquire these phonological processes and improve their fluency are suggested.

Keywords: sandhi variations, pronunciation, oral comprehension, fluency.

Introducción

No basta con la producción de los sonidos propios de una Lengua Extranjera (en adelante LE) para comunicarse efectivamente, pues existen otros aspectos que afectan las destrezas orales causando problemas de comprensión en el oyente, tanto si es nativo hablante de la lengua meta o si es aprendiz, por no conocer tales aspectos, como ciertos procesos fonológicos. Por ende, la enseñanza de la pronunciación de una LE no sólo implica la producción de los sonidos distintivos de ese idioma, también deben tomarse en consideración los elementos suprasegmentales –acento, ritmo, entonación y los ajustes en el habla conexas- (Gilbert, 2008); dichos elementos inciden en la fluidez y en el significado del mensaje emitido.

La fluidez verbal es la habilidad discursiva de emitir la mayor cantidad y calidad de información en una unidad de tiempo. Hedge (2000) la define como la capacidad de conectar las unidades del habla con facilidad, es decir, sin la presencia de tensión ni hesitaciones inapropiadas.

Del mismo modo, Menjura Torres (2007) plantea varios fenómenos de la oralidad a nivel léxico y semántico relacionados con la fluidez verbal, entre ellos se pueden mencionar la iteración, el alargamiento, la pausa, el intento frustrado y el bloqueo. Para Seligson (2013), la fluidez depende de elementos como la velocidad del discurso, las pausas, la precisión y el *rapport* entre los hablantes. A nivel fonológico, Prator y Robinett (1985) hacen alusión a las variaciones *sandhi*: cambios que ocurren de manera natural en ciertos sonidos debido a la influencia de sonidos adyacentes para facilitar su articulación. Romanelli (2009) resalta la importancia de la fluidez en la resolución de situaciones comunicativas.

El término *sandhi* tiene origen en el sánscrito y significa *unión* (Celce-Murcia, Brinton y Goodwin, 2010), refiriéndose a los sonidos yuxtapuestos en una palabra o frase. Estas variaciones, por lo general, no afectan la ortografía en el idioma inglés; especialmente en las uniones que se dan entre palabras que pertenecen a un mismo grupo fónico. Sin embargo, se pueden encontrar excepciones. Una de ellas es el artículo indefinido *a/an*, cuya ortografía y pronunciación dependen del sonido inicial de la palabra siguiente, por ejemplo, *a teacher* o *an apron*. Otra excepción dentro de la palabra es la de los alomorfos negativos, entre los cuales se

encuentra el vocablo *impolite*, donde el prefijo *in-* se convierte en *-im* debido al lugar de articulación del sonido /p/, siendo éste bilabial.

Las variaciones sandhi ocurren para mantener el ritmo, que en inglés se da por la regularidad en la ocurrencia de sílabas acentuadas, no acentuadas y pausas (Celce-Murcia *et al.*). El objetivo de esta investigación es develar la importancia de la enseñanza de los procesos de sandhi problemáticas para los hispanófonos aprendices del Inglés como Segunda Lengua (L2) o LE en comprensión oral y la fluidez verbal. Para este fin se realizó una revisión documental; de acuerdo con Arias (2006), esta investigación se refiere al análisis e interpretación de datos obtenidos de fuentes documentales. En este sentido, este artículo se recoge los ajustes en el habla conexas que afectan la fluidez en hispanos así como las implicaciones pedagógicas en torno a ellos.

Ahora bien, los procesos de sandhi son producto de la coarticulación, en la cual los movimientos de los articuladores se afectan los unos a otros (Mannel, 2008). Farnetani y Recasens (2010) afirman que los órganos principales que actúan en ella son: a) los labios, b) la lengua, c) el velo y d) la laringe; que pueden ser redondeados, cambiar de posición y/o causar aducción o abducción de las cuerdas vocales respectivamente. Como consecuencia, se pueden producir cambios en los formantes ya sean perceptibles o no (Fernández Planas, 2012).

Los procesos de sandhi ocurren en todos los idiomas debido a que los articuladores involucrados en la producción del sonido toman rasgos de sonidos adyacentes para ahorrar tiempo y energía (Henríquez y López, 2005; Mannel, 2008; Rogerson, 2006). Dichos cambios son causados por la prosodia de la frase, por el contexto en el cual se encuentran los sonidos, y por el estilo de habla (Fernández Planas, 2012; Obediente, 2007). Asimismo, Künert y Nolan (1999) expresan que las variaciones fonéticas son el resultado de la adaptación del tracto vocal a una secuencia de sonidos con diferentes rasgos, además, tienen lugar tanto dentro de la palabra como entre palabras y responden a la economía del lenguaje.

A pesar de la creencia de que estos procesos fonológicos ocurren sólo en el habla informal o rápida, Rogerson (2006) apunta que estas formas se dan en todos los registros y velocidades de la lengua hablada. De ahí la importancia de desmitificar esta creencia e instruir en su producción y discriminación.

Variaciones sandhi problemáticas para hispanófonos

Entre las variaciones sandhi que causan problemas, tanto de comprensión como de inteligibilidad, en los hispanófonos se pueden mencionar el enlace, la asimilación, la geminación, la elisión y el *flapping*. A continuación se expone cada una de ellas.

Enlace

Se refiere a los nexos que ocurren entre las palabras de un grupo fónico creando un sirrema. El enlace ocurre en cinco contextos fonológicos (Celce-Murcia *et al.*, 2010; Kelly, 2000). En primer lugar se tiene la sinalefa, la cual se da por la inserción de una deslizada entre las vocales que se enlazan. Así pues, si la primera vocal a enlazar es anterior alta, el enlace se realizará con la semivocal palatal /j/. Por ejemplo, en la frase *Be aware* /bi: əweər/ la unión entre las vocales /i:/ y /ə/ se hará mediante /j/, siendo [bi:jəweər]. Del mismo modo, si la primera vocal es posterior alta, el enlace se hará con la semivocal labio-velar /w/, por ejemplo, *low end* /lou end/ sería /louwend/. Cuando ambas vocales a enlazar son tensas, la sinalefa no ocurre con una deslizada.

En segundo lugar, se tiene en el habla conexas el enlace consonante-vocal. La última consonante de una palabra se enlaza con la primera vocal de la siguiente –si está en posición prenuclear-. Por muy obvio que parezca, es importante la enseñanza explícita de este tipo de enlace, pues los aprendices –sobre todo los principiantes- tienden a separar las palabras por medio de pausas, hecho que causa problemas de inteligibilidad, en especial al oyente nativo-hablante del inglés. Ejemplo de ello es la frase *It is good*. /ɪt_ɪz gud/, en la cual las realizaciones posibles de /t/ se enlazan con /ɪ/.

Este tipo de enlace puede darse con una o más consonantes finales de la primera palabra. Este último caso se denomina resilabeo; tal como se observa en la frase *He went away* [hi wen/t_əweɪ]. Como puede verse, el resilabeo consiste en el rompimiento de la combinación consonántica de la primera palabra a enlazar desplazando la última consonante a la primera sílaba de la palabra que le sigue, lo cual hace mucho más fácil la pronunciación de la combinación consonántica en posición posnuclear (Celce-Murcia *et al.*, 2010).

Otro tipo de enlace es el Consonante-Consonante, el mismo ocurre cuando una consonante oclusiva es seguida por otra oclusiva o por una africada (Celce-Murcia *et al.*, 2010). En este caso, en la producción de la primera consonante el aire no es liberado. En la expresión *It crumbles*. [ɪt̚krʌmb|z], en la producción del sonido /t/ el aire no se libera, siendo su realización fonética [t̚].

Cuando ambas consonantes son idénticas, se pronuncia una sola con alargamiento, como en el caso de *gas station* [gæs:teɪʃən] en el que ambas palabras se unen en consonantes idénticas pronunciándose un solo sonido [s:] siendo este alargado. Dicho alargamiento de la consonante es una geminación, proceso que se discute más adelante.

Asimilación

La asimilación es un tipo de coarticulación en el que dos sonidos tienen lugar, alterándose uno o ambos para parecerse al adyacente (Wells, 2000; Richards y Schmidt, 2002). Por lo general, uno de estos sonidos se acomoda a los rasgos fonéticos de otro, ya sea precedente o adyacente (Celce-Murcia *et al.*, 2010); sin embargo, puede darse el caso de que ambos ejerzan influencia entre sí, produciendo un nuevo segmento con características de los dos sonidos - asimilación recíproca-. De acuerdo con Kelly (2000), la asimilación puede ocurrir dentro de una palabra o un grupo fónico.

En inglés, se presentan tres tipos de asimilación: a) progresiva, b) regresiva y c) recíproca. Estos tres tipos de asimilación se explican a continuación.

Asimilación progresiva. La asimilación progresiva –preservativa- ocurre cuando un sonido asimilante se acomoda a otro que le precede (Celce-Murcia *et al.*, 2010). En inglés, este tipo de asimilación se encuentra en los morfofonemas del plural, genitivo, contracciones, presente simple de la tercera persona, el participio pasado de los verbos regulares y en algunas reducciones. Se puede citar el caso de los sustantivos *chef* y *scissor*; el primero posee un sonido sordo en la coda y el segundo uno sonoro; por ende, las pronunciaciones de sus plurales serán igualmente sorda y sonora respectivamente: *chefs* /tʃɛfs/ y *scissors* /ˈsɪzərz/.

Asimilación regresiva. En este tipo de asimilación –anticipatoria- el sonido asimilante se acomoda a otro que le sigue (Celce-Murcia *et al.*, 2010). Kukanauza y Allegra (2008) clasifican la asimilación regresiva de acuerdo al tipo de cambio fonético, sea este en lugar y/o modo de articulación y en sonoridad. En la frase *long time* /lɔ:ŋ taɪm/, ocurre un cambio en el lugar de articulación de la nasal /ŋ/ debido a la influencia que ejerce la consonante alveolar /t/ que le sigue, cambiando de velar a alveolar [lɔ:ntaɪm].

En algunas instancias, el sonido asimilante se hace idéntico al condicionante (Celce-Murcia *et al.*, 2010), tal es el caso de las secuencias de fricativos alveolares y palato-alveolares, lo cual puede observarse en la pregunta *Does she know it?* /dʌz ʃi nou it/, en donde /z/ es afectada por /ʃ/ en su lugar de articulación y sonoridad, pronunciándose en cadena [dʌʃ ʃi nouwɪt] o [dʌʃ:i nouwɪt]. Como en el caso del enlace de consonantes idénticas, el resultado es una geminación.

Asimilación recíproca. En este tipo de asimilación -también llamada asimilación coalescente, coalescencia o palatalización-, dos sonidos adyacentes ejercen influencia mutua resultando un sólo sonido con características de ambos componentes fonatorios originales (Celce-Murcia, *et al.*, 2010).

Gili Gaya (citado por Jiménez Ortiz y Pérez, 2002) define la coalescencia como la fusión de dos o más sonidos en un sólo elemento fónico. En inglés, la asimilación recíproca ocurre cuando una consonante alveolar oclusiva /t, d/ o fricativa /s, z/ es seguida por la semi-vocal palatal /j/; el resultado será un sonido palato-alveolar africado o fricativo, respectivamente. Por ejemplo, en la palabra *education* /ˌedʒuˈkeɪʃən/ los sonidos /d/ y /j/ se fusionan resultando /dʒ/, así se tiene [ˌedʒuˈkeɪʃən].

Así mismo, en la frase *I miss you* /aɪ mɪs ju/, se fusionan las consonantes /s/ y /j/ que limitan las palabras *miss* y *you* en /ʃ/, siendo [aɪ mɪʃu]. La ocurrencia de la asimilación recíproca dependerá de factores como la formalidad de la situación, la velocidad del habla y el estilo del hablante.

Geminación

Ya fue mencionado el proceso de geminación como resultado del enlace entre consonantes idénticas o de ciertas asimilaciones regresivas. Pues bien, esta variación ocurre como producto de una asimilación cuyos elementos resultan en consonantes idénticas (Wolfram y Johnson, 1982). Debido a esto, se pronuncia una sola consonante alargada. Un ejemplo común de este proceso es la reducción de la frase *going to* /gouɪŋ tə/ seguida de un verbo a [gʌnnə] (Kukanauza y Allegra, 2008).

A la reducción de consonantes geminadas se conoce como degeminación, que consiste en la simplificación de la consonante alargada. Así, la geminación en la frase *going to* se reduce a [gʌnə].

Elisión

También llamada omisión, se refiere a la pérdida de un sonido en ciertos contextos (Celce-Murcia *et al.*, 2010). De acuerdo con Wells (2000), la elisión es un rasgo del habla rápida y sigue ciertas reglas. Este fenómeno puede tener lugar dentro de la palabra, entre los elementos de un sustantivo compuesto o entre dos palabras contiguas del mismo grupo fónico en el habla conexas. Entre los procesos de elisión, se pueden mencionar la omisión de los fonemas alveolares oclusivos y la elisión de /h/ y /ð/ en las formas débiles de palabras funcionales, elisión de /v/ y de /r/, así como la reducción vocálica. Es de señalar que la elisión incorrecta de alguna consonante repercute en la inteligibilidad del discurso hablado (Castillo, Algara y González, 2009).

En primer lugar, se mencionará la reducción consonántica. La misma es un ajuste radical en el que una consonante oclusiva /p, t, d, k/ se omite o debilita cuando ocurren en una combinación de tres o más consonantes debido a un proceso de lenición (Celce-Murcia *et al.*, 1996).

Tal es el caso de *asks*, en el que la oclusiva /k/ se omite o debilita. En la frase *next participant* hay una combinación de cuatro consonantes /kstp/, en la cual la alveolar oclusiva

desaparece para efectos de economía del lenguaje. También es muy común el caso en AmE¹ en el que la consonante alveolar oclusiva sorda desaparece cuando está precedida por la nasal alveolar y es seguida por una vocal débil o por la consonante lateral silábica [l] como se observa en la palabra *mental* /'mentəl/ H['menl].

Otro tipo de elisión es el del sonido labio-dental fricativo sonoro en la palabra *of* /əv/ antes de una consonante (Kelly, 2000), por ejemplo, en la frase *kind of life* /kaɪndəvlaɪf/ H [kaɪndəlaɪf]. Del mismo modo, se elide de manera opcional en inglés la consonante retrofleja aproximante en posición no inicial (Celce-Murcia *et al.*, 2010), como se puede ver en *February* /'februəri/ H ['febjʊəri] o *governor* /'gʌvərnər/ H [gʌvənər]. Igualmente, las fricativas /h/ y /ð/ se omiten en el habla conexas en palabras débiles funcionales (Wells, 2000), como en *Call him* /kɔ:l hɪm/ H [kɔ:lɪm] o *tell them* /tel ðəm/ H [teləm].

En segundo lugar, se presenta la elisión de la vocal central semiabierta /ə/ en dos contextos. El primero se refiere a la síncope, que obedece a la pérdida opcional de una vocal débil, bien sea /ə/ o /ɪ/ inmediatamente después de la sílaba con acento primario (Celce-Murcia *et al.*, 2010), como en la palabra *emerald* /'emərəld/ H ['emrəld]. En algunos casos, parece haber un alargamiento compensatorio de la consonante que le sigue a la vocal omitida como en *capacity* /kə'pæsɪtɪ/ H [kə'pæs:tɪ] (Wells, 2000).

Según Wells (2000), este fenómeno tiene lugar cuando /ə/ se combina con una nasal o una líquida, convirtiéndose dicha consonante en silábica que luego se hace no-silábica por medio de un proceso de compresión², en cuyo caso desaparece todo vestigio de /ə/.

El segundo contexto en el cual ocurre la elisión de vocales débiles es en palabras cuyo patrón de acentuación es débil-fuerte o débil-fuerte-débil. De acuerdo con Wells (2000), si la primera sílaba es no acentuada y la segunda acentuada e inicia con una consonante líquida, la primera sílaba sufrirá una compresión. En este caso la vocal débil puede ser omitida, por ejemplo, en *collide* /kə'laɪd/ H [klaɪd].

¹Inglés Americano

² La compresión es la pronunciación de dos sílabas como una sola, dando lugar a diversos cambios fonéticos (Wells, 2000)

Flapping

El sonido alveolar vibrante [r] es un alófono de /t/ y /d/ en el sistema fonológico del AmE (Eddindton y Elzinga, 2008). Esta realización ocurre en posición intervocálica, cuando /t/ o /d/ están precedidas por una sílaba acentuada y seguidas por una no acentuada (Laya y Quintana de Laya, 1994). Una instancia de esta realización es *pattern* /'pætərn/ H ['pærərn].

Esta variación alofónica puede causar problemas de comprensión si el aprendiz no tiene conocimiento de la misma, especialmente si es hispanófono, ya que en español /r/ es un sonido distintivo representado por la letra *r* en posición intervocálica. Igualmente, muchos aprendices al conocer la variación tienden a sustituir [r] por [ð], pudiendo causar problemas de inteligibilidad al oyente anglófono. Probablemente esto ocurre debido a la ortografía, pues en español el sonido [ð] se representa con la letra *d* en posición intervocálica.

Por qué enseñar variaciones sandhi

En el habla espontánea no pronunciamos cada segmento de forma aislada; articulamos una secuencia de sonidos que se unen en cadena porque el tracto vocal debe anticiparse o permanecer en un lugar, modo o sonoridad en la articulación, según Burquest (2009), “los sonidos tienden a verse afectados por el ambiente en que aparecen” (p. 3). Künert y Nolan (1999) establecen que la coarticulación no solamente responde a la integración efectiva de los articuladores en el habla conexa, sino al sistema de percepción.

Por su parte, Kukanauza de Mazeika (2012) menciona los ajustes en el habla conexa como uno de los aspectos necesarios y su efecto en la velocidad del habla. En virtud de esto, se hace necesaria la enseñanza explícita de las variaciones sandhi tanto en el habla como en la escucha para permitirle al aprendiz mantener el ritmo y la fluidez verbal en la LE.

En la enseñanza de una LE, debe darse el mismo énfasis a todos los planos –fonológico, sintáctico, semántico y pragmático- y destrezas del lenguaje –escucha, habla, lectura y escritura- (Blanco, 2014; Chela-Flores, 2012). Desafortunadamente, la enseñanza de la pronunciación se ha dejado a un lado, de hecho, Kelly la llamó *la cenicienta de la enseñanza de la lengua* en 1969 (Dalton, 1997). Chela-Flores asevera que la pronunciación no se enseña de manera sistemática ni

para el inglés, ni para el español de manera que el aprendiz se apropie de los sonidos y procesos fonológicos en el habla espontánea.

En efecto, Gilbert (2008) destaca que de los pocos docentes que enseñan la pronunciación, la mayoría se enfoca en la enseñanza de sonidos aislados mediante pares mínimos sin tomar en cuenta rasgos prosódicos. Esto se debe a factores como la falta de tiempo, el escaso manejo de la terminología especializada y la cantidad de contenido a enseñar (Castillo Piña, Algara y González, 2009). Como resultado, el aprendiz adolece de ciertos mecanismos que hacen el discurso inteligible, así mismo, la clase se hace tediosa tanto para el profesor como para los estudiantes. Afortunadamente, en el marco del Enfoque Comunicativo se le ha dado nuevamente importancia a la pronunciación (Blanco, 2014) mas no con la misma intensidad que se le dio durante el auge del Audiolingualismo.

El desarrollo inadecuado de la fluidez conlleva a una comunicación lenta, tediosa y puede causar la sensación de inseguridad tanto en el hablante como en el oyente (Henríquez y López, 2005). Igualmente, Celce-Murcia et al. (2010) señalan que la falta de conexión entre las palabras causa frustración al oyente. Brown (1990) y Wong (1993), por su parte, hacen énfasis en la necesidad de hacer a los aprendices conscientes de estos procesos.

En virtud de esto, se asume que debe promoverse el aprendizaje significativo de elementos segmentales y suprasegmentales para que el estudiante tenga las herramientas necesarias para comprender y hacerse entender verbalmente de manera fluida.

En el mismo orden de ideas, Chomsky y Halle (1991) manifiestan que uno de los factores fundamentales en el desempeño del hablante es su conocimiento de las reglas que permiten establecer conexiones entre sonido y significado. Como consecuencia, es necesario que el aprendiz concientice las reglas de pronunciación de la LE. No obstante, según Chela-Flores (2012), es más importante la conexión entre los aspectos suprasegmentales y el habla conexas que el reconocimiento de los rasgos fonéticos de un sonido.

De ahí que la enseñanza de las variaciones sandhi deba integrarse en el aula de ILE. En este sentido, Celce-Murcia *et al.* (1996) presentan dos enfoques para enseñanza la pronunciación: a) el enfoque intuitivo-imitativo y b) el analítico-lingüístico. El primero se centra en la habilidad del estudiante para repetir las estructuras lingüísticas como los sonidos y ritmos de la lengua

meta. El segundo se enfoca en el análisis de información referida a diagramas faciales, rasgos fonológicos, descripciones articulatorias, el alfabeto fonético, análisis contrastivo, entre otros, de manera que el estudiante tenga herramientas que complementen la repetición de los sonidos y ritmos del idioma a aprender.

En cuanto a las variaciones sandhi, existe evidencia de que su discriminación y producción ayudan al estudiante a ser fluido y entendido en el texto oral. Al respecto, Henrichsen (1984) llevó a cabo un experimento con nativo-hablantes del inglés y aprendices de ese idioma, en el cual los sujetos escuchaban muestras de habla con presencia o ausencia de variaciones sandhi. La autora comprobó que la presencia de variaciones sandhi actúa como filtro en la comprensión oral en aprendices de inglés como LE y L2.

Otro problema es el énfasis que se le da a la producción pasando por alto la discriminación auditiva (Dalton, 1997). De acuerdo con Gilbert (2008), la enseñanza de la pronunciación debe beneficiar tanto a la producción como a la comprensión. La autora afirma que los aprendices que reciben instrucción en los elementos prosódicos expresan que comprenden mejor programas de televisión y conversaciones cara a cara.

En el caso específico de las variaciones sandhi, estos estudiantes reconocen cambios en los sonidos de las palabras, lo que les ayuda a crear cohesión del discurso escuchado. Kukanauza (1994), por su parte, llevó a cabo una investigación para demostrar el efecto de la habilidad para descifrar las variaciones sandhi en la comprensión oral del inglés. Para ello aplicó un tratamiento de 19 sesiones a una muestra de once sujetos. Se concluyó que, en efecto, la enseñanza formal de las variaciones sandhi eleva el nivel de comprensión lectora; a su vez, se reportó una mejora en la producción oral. Esto apunta a la utilidad de enseñar los ajustes en el habla conexas en el aula de LE.

Otro factor que afecta el aprendizaje de las variaciones sandhi es la motivación. Henríquez y López (2005) llevaron un estudio a cabo con la finalidad de determinar la influencia de un tratamiento ad-hoc diseñado para mejorar la fluidez oral en inglés en estudiantes con un nivel de interlengua básico-intermedio.

Entre los hallazgos de la investigación se tuvo que los sujetos que mostraron más interés en el tratamiento las produjeron con mayor frecuencia y, por ende, presentaron mayor fluidez

oral. Las variaciones sandhi que fueron objeto de mayor interés por estos aprendices fueron la geminación, el *flapping* y la elisión.

Consideraciones finales

Las variaciones sandhi están presentes en habla espontánea en cualquier idioma, ocurren de manera natural y su función es mantener la regularidad del ritmo y la fluidez. Tomando en cuenta que el conocimiento de la lengua afecta al hablante en su desempeño (Chomsky y Halle, 1991), su enseñanza no debe limitarse a la construcción de oraciones o –en el caso de la pronunciación- a la repetición de segmentos, por lo que debe hacerse con el propósito de la comunicación. Para ello debe complementarse con la enseñanza de suprasegmentales, incluyendo las variaciones sandhi. Ello facilitará al aprendiz la comprensión oral y la producción fluida del discurso hablado.

En esta línea, el estudiante de ILE debe apropiarse de aquellas variaciones sandhi que presentan dificultades para ellos de acuerdo con su lengua materna. El docente es responsable de presentarlas a sus estudiantes de manera que las concienticen, analicen y practiquen (Kukanauza de Mazeika, 2012).

Finalmente, se presentan algunas sugerencias en la enseñanza de variaciones sandhi a aprendices de ILE:

1. Integración de la enseñanza formal del ritmo y las variaciones sandhi tanto en la educación básica como a nivel universitario y en cursos de idiomas extracurriculares. El alumno debe concientizar los ajustes posibles en ILE con el fin de producirlos y/o comprenderlos en el texto hablado.
2. Enseñanza de dichas variaciones bajo el enfoque intuitivo-imitativo, para que el estudiante asocie su conocimiento con la utilidad de estos procesos fonológicos significativamente.
3. Práctica mediante actividades que promuevan la precisión y la fluidez al mismo tiempo. Según Wong en Celce-Murcia *et al.* (1996), las actividades que incluyen

suprasegmentales benefician a aquellos estudiantes a quienes les cuesta *soltar la lengua*.

4. Utilización de actividades de discriminación auditiva en las cuáles el estudiante deba reconocer los procesos fonológicos escuchados y sea capaz de saber cuál es la frase original.
5. Uso de técnicas teatrales, por ejemplo, la lectura de un diálogo expresando diferentes sentimientos; esto hará que el texto sea leído con distintas velocidades, lo que afectará la producción de variaciones sandhi.
6. Inclusión de los principios comunicativos, de la tarea y de la significatividad descritos por Richards y Rodgers (2001) en actividades que promuevan el uso de las variaciones sandhi con fines comunicativos de manera significativa.

Referencias

- Arias, F. (2006). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica (5ta ed.)*. Caracas: Episteme.
- Blanco, A. (2014). Análisis del cubrimiento dado a la pronunciación en manuales vigentes de E/LE: Recomendaciones para optimizar su inclusión en el Enfoque Comunicativo. Recuperado de http://www.diss.fu-berlin.de/docs/servlets/MCRFileNodeServlet/FUDOCs_derivate_000000003851/TESISxAB.pdf
- Brown, G. (1990). *Listening to spoken English (2nd ed.)*. Harlow, Essex: Longman.
- Burquest, D. A. (2009). *Análisis fonológico. Un enfoque funcional*. Dallas: SIL.
- Castillo Piña, L. A., Algara, A. y González, J. (2009). Estrategia metodológica comunicativo-funcional para la enseñanza de la pronunciación en inglés como L2. *Paradigma*, 30, 2. [Versión en línea]. Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1011-22512009000200006&script=sci_arttext
- Celce-Murcia, M., Brinton, D. M. y Goodwin, J. M. (1996). *Teaching pronunciation. A reference for teachers of English to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Celce-Murcia, M., Brinton, D. M. y Goodwin, J. M. (2010). *Teaching pronunciation. A course book and reference guide (2nd ed.)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chela-Flores, B. (2012). Optimización de la enseñanza de la pronunciación del español. *Lingua Americana*, XVI, 31, 86-100. [Versión en línea]. Recuperado de <http://produccioncientificaluz.org/index.php/lingua/article/viewFile/17293/17267>

- Chela-Flores, B. (S/F). *Hacia la optimización de la enseñanza de un segundo idioma*. Recuperado de <http://www.um.es/lacell/aesla/contenido/pdf/3/chela.pdf>
- Chomsky, N. y Halle, M. (1991). *The sound pattern of English*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Dalton, D. (1997). *Some techniques for teaching pronunciation*. Recuperado de <http://iteslj.org/Techniques/Dalton-Pronunciation.html>
- Eddington, D. y Elzinga, D. (2008). The phonetic context of American English flapping: Quantitative evidence. *Language and speech*, 51(3), 245-266 [Versión en línea]. Recuperado de http://linguistics.byu.edu/faculty/eddingond/flap_syllable.pdf
- Farnetani, E. y Recasens, D. (2010). Coarticulation and connected speech processes. En W. J. Hardcastle, J. Laver y F. E. Gibbon (ed.), *The handbook of phonetic sciences (2nd ed.)* (pp. 316-352). Chichester, West Sussex. UK: Blackwell.
- Fernández Planas, A. M. (2012). *Aspectos fonéticos del proceso de velarización*. Recuperado de http://www.onomazein.net/Articulos/26/4_Fernandez.pdf
- Gilbert, J. B. (2008). *Teaching pronunciation. Using the prosody pyramid*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hedge, T. (2000). *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford: Blackwell.
- Henrichsen, L. E. (1984). *Sandhi-Variation: A Filter of Input for Learners of ESL*. Recuperado de http://www.readcube.com/articles/10.1111%2Fj.1467-1770.1984.tb00343.x?r3_referer=wol&tracking_action=preview_click&show_checkout=1&purchase_referrer=onlinelibrary.wiley.com&purchase_site_license=LICENSE_DENIED_NO_CUSTOMER
- Henríquez, G. y López, G. (2005). *Efecto de un tratamiento basado en la enseñanza del ritmo y las variaciones sandhi en la fluidez oral en alumnos del 8vo grado de la Unidad Educativa Educacional "Juan XXIII"*. Trabajo de grado no publicado, Universidad de Carabobo, Valencia, Venezuela.
- Jiménez Ortiz, R. y Pérez, M. A. (2002). *El conglomerado fonético como fenómeno de contracción gramatical*. Valencia, Venezuela: Universidad de Carabobo.
- Kelly, G. (2000). *How to teach pronunciation*. Essex: Longman.
- Kukanauza, J. (1994). *Influencia de la habilidad para descifrar variaciones sandhi en la comprensión oral*. Trabajo de Maestría, Universidad Pedagógica Experimental, Instituto Pedagógico de Caracas, Caracas, Venezuela.
- Künert, B. y Nolan, F. (1999). The origin of coarticulation. En W. J. Hardcastle y N. Hewlett (ed.), *Coarticulation: Theory, data and techniques* (pp. 7-30). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kukanauza, J. y Allegra M. C. (2008). *Phonology for English teachers: Theory and Practice, Book II*. Universidad de Carabobo, Valencia, Venezuela.
- Kukanauza de Mazeika, J. (2012). Pronunciation: The castaway. VenTESOL 30th National Convention. World Trade Center, Valencia, Venezuela.
- Laya, A. y Quintana de Laya, C. (1994). *An introduction to the study of phonology*. Caracas: FEDUPEL.

- Mannel, R. (2008). Coarticulation and assimilation. *Phonetics and phonology*. Recuperado de <http://clas.mq.edu.au/speech/phonetics/phonetics/coarticulation/index.html>
- Menjura Torres, M. P. (2007, Enero). La fluidez discursiva oral. Una propuesta de evaluación. *Ogigia. Revista electrónica de estudios hispánicos*, 1, 7-16.
- Obediente, E. (2007). *Fonética y fonología 3ra ed.* Mérida, Venezuela: Universidad de Los Andes. Consejo de Publicaciones.
- Prator, C. H. & Robinett, B. W. (1985). *Manual of American English pronunciation* (4ta. ed.). Orlando, FL: Holt, Rinehart, and Wiston.
- Richards, J.C. y Rodgers, T.S. (2001). *Approaches and methods in language teaching* (2^{da} ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. y Schmidt, R. (2002). *Longman dictionary of teaching and applied linguistics* (3rd ed.). London: Parson Education Limited.
- Rogerson, M. (2006). Don'cha know? A survey of ESL teachers' perspectives on reduced forms instruction. In J. D. Brown & K. Kondo-Brown (Eds.), *Perspectives on teaching connected speech to second language speakers* (pp. 85-98). Honolulu: University of Hawai'i Press.
- Romanelli, S. (2009). *Integración de la pronunciación con las habilidades de producción oral y comprensión auditiva en el aula de Español como Lengua Segunda y Extranjera (ELSE): enfoque por tareas.* Recuperado de <http://www.publicacions.ub.edu/revistes/phonica5/documentos/678.pdf>
- Seligson, P. (2012). 3Fs: Foster fluency faster. VenTESOL 30th National Convention. World Trade Center, Valencia, Venezuela.
- Wells, J. C. (2000). *Longman pronunciation dictionary* (2nd ed.). Essex, England: Pearson Education Limited.
- Wolfram, W. and Johnson, R. (1982). *Phonological analysis: focus on American English*. Washington D.C.: Center for Applied Linguistics.

EPISTEMOLOGÍA Y PRAXIS EDUCATIVA DE LAS MATEMÁTICAS

EPISTEMOLOGY AND MATH EDUCATIONAL PRAXIS

***Celsa Alvarez Bugallo**

profecelsa@hotmail.com

****Einys Fernández**

einys_nathaly@hotmail.com

Facultad de Ciencias de la Educación

Universidad de Carabobo

Estado Carabobo, Venezuela

ARTÍCULO

*Profesor Agregado, Ordinario de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo, adscrito al Departamento de Matemática y Física. Licenciada en Educación Mención Matemática, (1996). Maestría en Gerencia Avanzada en Educación, (2007). Decana de la Facultad de Humanidades, Letras y Arte; en la Universidad Arturo Michelena, (2008-2011). Diplomado “Una Alternativa de Actualización Docente en Educación Superior”, (2010). Diplomado “Formación Docente para la Educación Superior” (2004).

**Profesor Agregado, Ordinario de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo, adscrito al Departamento de Matemática y Física. Licenciada en Educación Mención Matemática - UC (2007). Magister en Educación Matemática - UC (2013). Candidata a Doctora en Educación - UC. Investigador Nivel A-1, Programa de Estímulo a la Innovación e Investigación (PEII-ONCTI)

Recibido: 20 de Septiembre de 2015

Aprobado: 25 de Enero de 2016

Resumen

Este artículo gira en torno a la problemática epistémica desde los problemas y alternativas didácticas de la enseñanza de la Matemática en la cotidianidad y vivencia real del estudiante. Se contrastan algunos cuestionamientos desde los aspectos de la investigación de la Matemática a manera de interpretación ontológica del universo en relación con sus funciones de socialización y cultural de la misma. Al mismo tiempo resalta la importancia de equilibrar el hacer ciencia matemática con la praxis educativa de los aprendices, teniendo como horizonte las estructuras existenciales y antropológicas de los profesores y de los educandos, hacia el paradigma que propone humanizar el hacer científico del Nuevo Milenio.

Palabras Clave: Matemática, epistemología, didáctica, ciencia.

Abstract

This article spins around the problematic epistemic from the problems and didactic alternatives of the teaching of Mathematics in the student's daily life and real experience. Some questions are contrasted from the aspects of the investigation of Mathematics within an ontological interpretation of the universe in relation to its socialization and cultural functions of itself. At the same time, it emphasizes the importance of balancing mathematical science with the educational praxis of apprentices, having as horizon the teachers and learners' existential and anthropological structures, towards a paradigm that proposes to humanize the what-to-do of science of the new millennium.

Keywords: Mathematics, epistemology, didactics, science.

Introducción

Antes de iniciar un proceso de investigación en torno a la Matemática, resulta adecuado enfrentar o clarificar lo que significa episteme en los distintos ámbitos académicos de la comunidad internacional sobre la educación matemática. Entonces, nos aproximaremos críticamente a los orígenes, significados y usos de esas nociones de epistemología referidas a la Matemática, y reflexionaremos sobre la práctica concreta del investigador en cuanto científico y educador, en relación a las diferentes teorías epistemológicas, sobre las que fundamenta el proceso real de la investigación, ya que los fundamentos epistémicos conforman el paradigma científico desde el cual indagamos. Además, el paradigma epistémico conforma un conjunto de saberes científicos, que condiciona desde el inicio, el tema a discernir de la Matemática como Ciencia y como saber cultural.

Estas reflexiones, están dirigidas a los educadores en el área de la Matemática, quienes investigan en función de mejorar el proceso educativo y el nivel de comprensión de sus alumnos. Estos docentes procuran trascender el pragmatismo didáctico y apuntan hacia la construcción del saber cómo Ciencia, todo esto como fundamento teórico de una praxis educativa; no sólo se trata de “saber hacer cosas”, de aprender nuevos recursos didácticos y pedagógicos; la Matemática es ante todo, Ciencia, saber científico; y luego, se convierte en saber aplicado. Así pues, también desde estas reflexiones aportaremos inquietudes epistémicas y cognitivas, en torno a la problemática propia de las investigaciones en el área de las matemáticas; sin embargo, dado las características de un ensayo de poca extensión, no profundizaremos en una “Teoría del

Conocimiento de la Matemática”, ni en una “Filosofía de la Matemática” que podrían ser temas de futuras reflexiones. En definitiva, abarcaremos la problemática de equilibrar una concepción epistémica o científica de la Matemática, como saber aplicado en la enseñanza de la misma.

Epistemología y praxis educativa de las matemáticas

La epistemología en cuanto fundamento de una teoría del conocimiento o filosofía de la ciencia específica, puede ser considerada una rama de la filosofía, interesada particularmente por el conocimiento científico en cualquiera de sus áreas particulares en cuanto a su pretensión de ser Ciencia. “Epistemología” significa “estudio de la ciencia”; o mejor, cuestionamiento del alcance del conocimiento científico, no en cuanto a sus resultados; sino, en cuanto a su modo, a su método.

Por tanto, plantea cuestiones fundamentales: ¿Cuáles son los orígenes del conocimiento científico?, ¿Empírico?, ¿Racional?, ¿Crítico?, ¿Idealismo?, ¿Realismo?, ¿Materialismo Dialéctico?, ¿Cuáles son los criterios de validez del conocimiento científico?, ¿Método experimental?, ¿Capacidad de predecir sucesos?, ¿Consistencia lógica?, ¿Cuál es el carácter del proceso de desarrollo del conocimiento científico?, ¿Acumulación y continuidad histórica en el tiempo y en la cultura?, ¿Períodos de ciencia normal, revoluciones científicas y discontinuidad?, ¿Desplazamiento y refinamiento de programas científicos?; por último, ¿Cuál es la razón de ser del conocimiento científico? ¿La vida?, ¿La salud?, ¿La paz?, ¿La guerra?, ¿La Industria?, ¿el Comercio?, ¿Ganancias económicas?, ¿La Tecnología?, ¿La realidad Virtual?

En el fondo, las interrogantes en torno al conocimiento científico trascienden lo epistémico y se hacen antropológicos y sociales; es decir, trascienden la razón tecnológica del saber científico. En este sentido, Morín (2001), refiriéndose a la naturaleza antropológica del saber científico, expresa claramente: “...los conocimientos fragmentarios no sirven para otra cosa que no sean usos técnicos. No llegan a conjugarse para alimentar un pensamiento que pueda considerar la situación humana... que pueda afrontar los grandes desafíos de nuestro tiempo”, (p. 17). En consecuencia, el pensamiento del nuevo milenio parece exigir un rostro más humano al saber científico.

Estas cuestiones o interrogantes pueden ser considerados desde múltiples perspectivas, ya sean simples y particulares, o elevar la reflexión al plano ontológico; y en algunos casos, hasta metafísicos. Poder plantear en términos generales todos estos cuestionamientos, o hacer interrogantes más específicos con respecto a algún dominio particular de conocimiento científico, por ejemplo, las matemáticas; es decir, todas las áreas particulares del saber científico esconden en su intimidad los mismos cuestionamientos epistémico, antropológicos y sociales del saber de la Ciencia en general, ya que en el fondo, la Ciencia es modo de entender las leyes de todo cuanto existe en el universo material; o dicho en palabras De García (1984) al referirse al universo como un ente sujeto a leyes matemáticas:

La base del universo son protones, electrones, neutrones, fotones... campos gravitatorio, electromagnético, nucleónico... todos ellos de extensión cósmica, reguladas por leyes matemáticas, y tan sensible, casi infinitesimalmente sensibles de cualquier movimiento o cambio energético del hombre, por corporalmente animado y por racionalmente encarnado se entera el universo con la velocidad de la luz, que es la misma con que el campo gravitatorio transmite el menor de nuestros movimientos, así sea el de nuestra boca al hablar o el de nuestra pluma al escribir. (p. 314)

De hecho, en cuanto a investigadores y educadores, se puede estar interesado en el conocimiento científico desde varias perspectivas o paradigmas epistémicos, no solamente por una simple curiosidad académica; sino, por la necesidad de fundamentar el proceso de investigación en el área científica de la Matemática, como un ámbito particular que pertenece o conforma el entorno de la Ciencia en general. La Matemática no es un saber aislado, o una clave o código de interpretación auxiliar a las demás áreas del conocimiento científico. La Matemática es una ciencia en sí misma, abierta a nuevos horizontes epistémicos y requerida de nuevos avances en sus propios dominios específicos. Además, la Matemática no es una ciencia acabada, sin nuevas perspectivas o descubrimientos; todo lo contrario, es una Ciencia en continuo desarrollo.

Sin embargo, los problemas del fundamento epistémico se entrecruzan con problemas existenciales, o culturales. De hecho, nos podemos preguntar, desde la propia existencia del investigador: ¿Cuáles son los orígenes de la validez de nuestras creencias científicas?, o bien, ¿cuáles son las fuentes del significado del conocimiento, y cómo se constituye el significado en una realidad tan cambiante como la actual? Éstas son cuestiones diferentes; porque, el

significado es cultural y social y la verdad es un punto de relación entre lo epistémico y lo ontológico; por tanto, son categorías diferentes, aunque entrelazadas.

Por lo tanto, la Matemática no se limita a ser una especie de “tradición cultural”, sino trascendencia científica, o en palabras de Royce (2009), quien al inicio del siglo XX comprendía la dialéctica del saber: “Uno de los rasgos más comunes de nuestra época es la tendencia a revisar la tradición, a discutir de nuevo los fundamentos de las más viejas creencias y a veces a destruir implacablemente lo que parecía en otros tiempos indispensable” (p. 19).

Entendido el proceso de investigación en el área de la Matemática en cuanto sistema metodológico, para lo cual incluye creencias y aspectos propios de la vida y de la cultura del investigador, a veces los educadores muestran menos interés en estudiar los fundamentos de la validez de las teorías matemáticas, que en explicar los procesos de la didáctica de los contenidos matemáticos; se interesan más en el aspecto didáctico o pedagógico, que en fundamentar epistémicamente las investigaciones puedan realizar. El pragmatismo didáctico parece dominar en el paradigma vital en el ámbito de la enseñanza de las Matemática; da la impresión de que toda investigación debe concluir en propuestas didácticas.

El interés de la mayoría de las investigaciones en el área de la educación matemática, por parte de los educadores, tiene que ver, casi siempre, con sus estrategias didácticas, con la historia de la matemática, la relación de la Matemática con la realidad de los estudiantes, o en sus aspectos culturales, donde la Matemática es parte de la cultura, y se desea transmitir a las futuras generaciones, o en palabras de Freudenthal (1978), quien haciendo referencia a la prioridad de la enseñanza de la Matemática, realiza la siguiente reflexión, tomando en consideración el aspecto sociocultural del proceso de socialización cultural de la misma :

La enseñanza de la matemática tiene su justificación si ella es útil y divertida, porque ella debería ser de utilidad y ella debería ser tratada mediante aplicaciones, de lo contrario no se debería a una multitud de niños y jóvenes en contacto con ella, ya que de muy poco serviría para su desarrollo, incorporación y desenvolvimiento en la sociedad. (p. 102)

Desde luego, los educadores de matemática están interesados en observar y explicar los procesos de descubrimiento matemático realizados tanto por los expertos matemáticos, al igual que los educandos. Finalmente, interesados en la práctica didáctica, investigan modos de

provocar tales procesos en la enseñanza. La ventaja de esta vivencia consiste en dar razón de ser a las Matemática, como un elemento estructural y fundamental de la cultura en general de todos los estudiantes, y también los ejercicios de desarrollo de habilidades cognitivas.

Sin embargo, algunos educadores también se interesan por los fundamentos teóricos y epistémicos de la Matemática. Los consideran factores que determinan el engranaje de los conocimientos matemáticos con el desarrollo del conocimiento científico y de las nuevas tecnologías en todas las áreas del hacer humano y social, es decir, la Matemática trasciende lo educativo. Estos investigadores muestran interés por el aspecto científico de la Matemática, y en consecuencia, enfrentan los nuevos retos del paradigma científico de la actualidad.

Ahora bien, en cuanto a los educadores que dedican su tiempo a las investigaciones científicas en el ámbito matemático, resulta evidente que no comparten entre ellos la misma epistemología, incluso aunque su interés sea con cuestiones epistemológicas similares. Por ello, en algunos casos, las líneas de división se refieren a cuestiones tales como el carácter subjetivo-objetivo del conocimiento, el papel en la cognición de los contextos sociales y culturales; también, las relaciones entre lenguaje lógico-matemático y conocimiento.

Sin embargo, posee una función de integradora de todo el saber científico, así lo apunta Brousseau (1997), quien sostiene la dimensión científica de la matemática es un fundamento hermenéutico por encima de sus aspectos o funciones sociales:

La educación Matemática es una disciplina científica cuya competencia de estudio se apoya en argumentos didácticos empíricos para interpretar los fenómenos de la enseñanza y aprendizajes de los contenidos matemáticos y los medios científicos que permitan integrar, coordinar, adaptar resultados y procedimientos de otros dominios, tales como la psicología, sociología, antropología. (p. 51)

Entonces, más allá del problema epistémico, siempre prevalece el didáctico; el cual lleva sin duda a los educadores a la pregunta pedagógica de siempre: ¿Cómo enseñar mejor las matemáticas? Es la pregunta que origina las investigaciones las cuales generalmente desemboca en una Didáctica de las Matemáticas. No obstante, existe la posibilidad de ir más allá y plantearnos el problema epistémico, ya que para contestar a esta pregunta, se puede enfocar la atención sobre la realidad existencial del alumno, para llevar a la “comprensión” como “proceso

existencial” y a profundizar en los fundamentos ontoepistémicos de las opciones de aprendizajes, que pueden ayudar a comprender, desde una actitud hermenéutica, lo que sucede en la subjetividad del educando y, como consecuencia, se puede complementar la praxis educativa con la teoría matemática.

Pero, no desde una praxis ciega, un hacer sin luces; un repetir contenidos y procesos que parecen eternos en el tiempo y espacio; sino, trabajar desde posturas epistemológicas conscientes y asumidas por el educador, quien además siente responsabilidad profesional y moral por investigar en el área de la Matemática científica.

Por otra parte, en la formulación de la pregunta didáctica, señala claramente, que trata de enseñar Matemática; y no de una investigación meramente didáctica, formal e independiente de su contenido. Por tanto, es natural que para contestar a esta pregunta, se tenga que profundizar en los cuestionamientos propios de los contenidos matemáticos en su particularidad irreductible a otros contenidos de diferente naturaleza del saber científico.

Hoy en día, existe un amplio acuerdo en el área de Didáctica de las Matemáticas, en que la formación del profesorado requiere situar su formación en un lugar central y fundamental, sin esa formación o atención especial en los contenidos propios de la Matemática, simplemente, carecería de sentido lo didáctico. Ningún tipo de formación pedagógica, psicológica ni didáctica puede suplir una débil formación del profesor de matemáticas en cualquier nivel educativo.

El diseño de las actividades de enseñanza y aprendizaje, requiere de sólidos conocimientos matemáticos, además de una formación didáctica; ambos elementos son complementarios. En este sentido, Stewart (2012) expresa su preocupación por la necesidad de la formación de los docentes, de modo que sean capaces de enseñar verdaderamente los contenidos de la matemática:

Una sólida formación matemática nos proporciona una alta capacidad de comprensión de los fenómenos naturales y las razones del funcionamiento de los equipos tecnológicos, además del placer de disfrutar de la propia belleza intrínseca de las matemáticas. Pero esta formación debe fundamentarse en la enseñanza de unas matemáticas variadas, creativas, llenas de novedad y originalidad y para conseguirlo es clave un docente correctamente preparado, que no escude su quehacer docente en una forma de trabajo basada en una matemática rutinaria y procedimental exclusivamente, sino que sea capaz de enseñar las matemáticas partiendo de su contexto cultural, explicando cómo han ayudado al hombre a avanzar, contando su desarrollo histórico y

presentando los problemas no resueltos que exigen de la creatividad de todos para dar una solución. (p. 32)

Epistemología y didáctica de la matemática

De hecho, la opción inicial de los investigadores en el área de la matemática, y de los docentes, consiste en unificar ambos elementos en una sola realidad, para facilitar la posibilidad de una enseñanza con profundidad, enmarcada en la realidad socio cultural de los alumnos, y que no se reduzca a un hacer por hacer, que en el mejor de los casos, se puede convertir en un ejercicio de habilidades mentales repetitivo para los profesores, y aburrido para los alumnos.

De aquí, que las investigaciones dirijan su objetivo a nuevos horizontes epistémicos, más allá de las fronteras de un pragmatismo didáctico, hacia una hermenéutica de la comprensión existencial y los aportes de la Matemática como ciencia particular y parte integral de todo el saber científico en general.

El profesor no debe olvidar que la Matemática es Ciencia y no un juego didáctico. Se trata de profundizar en los aspectos ontológicos y epistémicos, tal como lo sugiere Font (2014), en su texto sobre epistemología y didáctica de las matemáticas:

Los diferentes programas de investigación en Didáctica de las Matemáticas de manera explícita, o implícita, se posicionan sobre aspectos ontológicos y epistemológicos para fundamentar sus constructos teóricos. Dichos constructos sirven como marco teórico para realizar investigaciones en Didáctica de las Matemáticas, pero también deben servir para orientar la mejora de la enseñanza de esta materia y, muy en especial, deben ser útiles en la formación inicial y permanente del profesorado. En la segunda parte, se toma un constructo concreto, el de configuración epistémica, y se reflexiona sobre su posible utilidad en la formación del profesorado. (p. 109)

En la realidad académica, se puede señalar que el profesor debe tener un buen conocimiento de matemáticas, las diferencias se producen cuando se pretende responder a la pregunta ¿qué tipo de matemáticas se deben enseñar? La cuestión generalmente, tiende a girar en torno al hecho de elegir como prioridad entre enseñar unas matemáticas formalistas, abstractas, universalmente válidas en cualquier tiempo y espacio cultural e histórico; o bien, unas matemáticas realistas, adecuadas al contexto de los alumnos. El problema consiste en el dónde

centrar la mayor atención, en decidir cuál de los elementos de resultaría esencial en el proceso de enseñanza.

A veces no es tan sencillo coordinar y equilibrar ambos elementos, una matemática para la vida, o una vida para la matemática. Aunque el mayor problema sería cuando ninguno de estos cuestionamientos propios de la educación en matemática interesan verdaderamente al educador.

El no plantearse problemas en la enseñanza de la Matemática sería, sin duda, el mayor de los problemas en cuanto a la formación de profesores. Al respecto Bonilla (2013) nos recuerda que la Matemática es en sí misma es interpretación racional y problemática del universo en su esencia ontológica:

La matemática es la ciencia de estructurar una realidad estudiada, es el conjunto de sus elementos, proporciones, relaciones y patrones de evolución en condiciones ideales para un ámbito delimitado". Es decir: "Hacer matemática es desentrañar los ritmos del Universo". Es inherente a esa realidad, independientemente del observador, o de que se interprete como onda o como partícula, o nivel vibratorio y número de dimensiones de referencia. (p. 198)

Por otra parte, tampoco parece haber acuerdo sobre cuál es el papel de la resolución de problemas, ni sobre si hay que enseñar una matemáticas acabadas o bien instruir a "hacer matemáticas"; así parece interminable la lista de los cuestionamientos y diferencias de opiniones entre los verdaderos educadores responsables que se dedican a la enseñanza de la Matemática y no se conforman con el estado perenne de las cosas.

Las diferencias entre las opiniones de los investigadores y educadores, también aparecen si la pregunta cuestiona la razón de ser en la enseñanza de las matemáticas, el para qué se instruya sobre sus contenidos: ¿Por qué enseñar matemáticas? A veces se da por obvio la necesidad de las enseñanzas de las matemáticas e iniciar a los niños desde el preescolar con la excusa de desarrollar habilidades de pensamiento o capacidades de desarrollo sobre la posibilidad de abstracción.

Lo cierto es que estrategias de desarrollo mental existen sin necesidad de recurrir a la enseñanza de los contenidos de la matemática. La razón de su enseñanza sigue siendo un desafío para los investigadores; no basta con reducir el problema a una costumbre cultural de muchos

siglos, simplemente se debe aceptar. En este contexto, Montero (2006) presenta la Matemática como un elemento que trasciende la utilidad cotidiana hacia una epistemología científica y un elemento antropológico por excelencia:

Las matemáticas las utilizamos en la vida cotidiana y son necesarias para comprender y analizar la abundante información que recibimos en nuestro día a día. Pero su uso va mucho más allá: en prácticamente todas las ramas del saber humano se recurre a las matemáticas, y no sólo en la física, sino que gracias a los ordenadores las matemáticas se aplican a todas las disciplinas, de modo que están en la base de las ingenierías, de las tecnologías más avanzadas, como las de los vuelos espaciales, de las modernas técnicas médicas, como la tomografía axial computadorizada, de la meteorología, de los estudios financieros, de la ingeniería genética. Pero las matemáticas son una ciencia pura, cuyos problemas por sí mismos suponen un reto desnudo para la inteligencia; Jacobo pensaba que la finalidad única de las matemáticas era rendir honor al espíritu humano. (p. 76)

En lo esencial, los cuestionamientos matemáticos son humanos; entonces, preguntas como, ¿Qué tipo de matemáticas enseñar?, ¿Por qué enseñar matemáticas? son preguntas cuya respuesta depende de haber contestado otras interrogantes más básicas, más humanas, las cuales tienen que ver con el sentido de la vida, se llega al punto de rondar los umbrales de la misma metafísica espiritual, para trascender los planteamientos meramente ontológicos o problemas del saber. Por supuesto, son cuestionamientos propios de la filosofía en general, las cuales parten de la filosofía de las matemáticas, por ejemplo: ¿Qué son las matemáticas? ¿Qué sabemos en matemáticas? ¿Cómo averiguar si el conocimiento en matemáticas es verdadero? ¿A qué parte de la realidad se refiere la Matemática? ¿El contenido de la Matemática es real o es ideal?

De hecho, es interesante recordar a la filosofía, la sabiduría en la Cultura Occidental, originada en la antigua Grecia nace a la par con la Matemática. La Matemática era sabiduría, no ejercicios de habilidad mental; sino, “Filosofía de la Vida”, sobre todo para los Pitagóricos, tal como lo resume Hernández (2011):

Pitágoras fundó una escuela filosófica y religiosa en Crotona, al sur de Italia, que tuvo numerosos seguidores. Se llamaban a sí mismos matemáticos (*matematikoi*), vivían en el seno de esta sociedad de forma permanente, no tenían posesiones personales y eran vegetarianos. Hasta 300 seguidores llegaron a conformar este grupo selecto, que oía las enseñanzas de Pitágoras directamente y debía observar estrictas reglas de conducta. Sus máximas pueden sintetizarse como: que en su nivel más profundo, la realidad es de naturaleza

matemática; que la filosofía puede usarse para la purificación espiritual; que el alma puede elevarse para unirse con lo divino; que ciertos símbolos son de naturaleza mística; que todos los miembros de la hermandad deben guardar absoluta lealtad y secretismo. (p. 5)

En este sentido, la Matemática era razón de la existencia del ser humano; y se comprendía como parte explicativa de la razón de ser del universo, o ese halo racional que lo dirigía todo; entonces, el hombre sabio buscaba en la Matemática los secretos del universo. Sin volver a esa concepción casi religiosa de la Matemática de los pitagóricos, se puede buscar y vivir lo humano de la Matemática y su enseñanza. En realidad, hacia esa epistemología más humana e existencial, se dirigen los nuevos paradigmas epistémicos del nuevo milenio; devolver el rostro humano a la Ciencia; hacer de la Ciencia un saber de vida: Sabiduría.

Este modo de abarcar el saber matemático no es espontáneo, sino, el resultado de opciones personales por parte de los educadores y de trabajo de investigación científica en el camino de visualizar nuevos horizontes epistémicos y didácticos, para lo cual la razón de ser de todo el proceso de enseñanza y de investigación en Matemática sea el ser humano y la sociedad. Dentro de este contexto de comprensión de lo humano en cada alumno, González (2004) expresa ideas semejantes en cuanto a la importancia de la vida misma del estudiante y su entorno, y así comprender lo visto en clases:

El alumno es visto como un constructor activo de su propio conocimiento mientras que el educador va a cumplir un papel facilitador de dicho conocimiento. En tal sentido, cuando el educando es un participante activo de su propia educación tiende a facilitársele la aplicación de su conocimiento obtenido a hechos acontecidos en su vida cotidiana. Si se ubica el análisis en la actualidad se puede observar que el currículum en muchas instituciones de educación superior, está dirigido a un enfoque constructivista, ya que busca que el educando participe activamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En esa misma proporción el alumno reconstruirá activamente sus creencias tomando selectivamente la información que le suministre el entorno y que sea de su propio interés; también le va a permitir reafirmar la estructura en base a los fenómenos racionales tomando en cuenta los elementos culturales y las actividades de su vida cotidiana para que los alumnos logren la competencia racional. (p. 50)

Así pues, la actividad matemática es una determinada manera de pensar, actuar y dialogar sobre sus contenidos abstractos y sobre la vida misma. Este doble aspecto traduce las

dimensiones de investigación y docencia. Los diferentes puntos de vista sobre las matemáticas proponen a lo largo de la historia de la Cultura Occidental polemizar, tanto sobre el contenido abstractos, sobre la "manera de pensar, actuar, dialogar..." sobre estos mismos contenidos y su relación real con la vida. Por otra parte, cada posicionamiento sobre el contenido de la Matemática, sobre la "manera de pensar, actuar, dialogar..." estos contenidos, tiene implicaciones en la manera de enseñar las matemáticas. En definitiva siempre existe una relación de complemento y condicionamiento entre la epistemología y la didáctica de la Matemática.

Epistemología y praxis educativas en los docentes

Martínez (1992), discurre: "la educación como un proceso que trasciende a la vida escolar, que comienza con el nacimiento y perdura hasta la muerte" (p. 124). Por lo que se deduce, la educación es un proceso constante para promover el progreso personal y profesional de todo ciudadano; fomentando una serie de valores y conductas que le permitirán desenvolverse apropiadamente en la sociedad.

Educar, para la vida, representa un complicado y difícil trabajo, debido a la sociedad actual es cada vez más compleja, dinámica y cambiante, donde se requiere de jóvenes preparados, con ideales y valores bien definidos, para responder a los retos del presente y del futuro. De allí, la importancia de la praxis educativa, que representa una acción en la que intervienen una pluralidad de elementos como: las estrategias de enseñanza, la comunicación pedagógica, la planificación didáctica, el currículo, alumnos, docentes, y saberes, las que se vinculan para hacer de la educación un proceso continuo, y que a su vez contribuya a la formación integral de cada individuo.

El docente a través de su praxis educativa hace, vivir procesos al estudiante, que lo encaminen hacia la búsqueda de su existencia como ser humano, para comprender que es un ser importante para su familia, escuela, y la sociedad en general, porque es él educando el fragmento requerido para instruir cambios y innovaciones el ámbito educativo, social, cultural y religioso.

Es evidente, que las instituciones educativas son un componente significativo en la educación del ser humano, y dentro de ésta los docentes a través de la praxis educativa

contribuyen con el desarrollo integral de los educandos; para ello es necesario, docentes considerados con el entorno en el cual se desenvuelve el estudiante, y las necesidades e intereses de los mismos.

En este sentido, la praxis educativa debe ser el motivo desde donde, la referencia fundamental para el docente y los estudiantes; se conciba a los educandos como los actores principales de todo el proceso educativo. En consecuencia, la praxis educativa debe ir edificada hacia el logro del aprendizaje; entendido éste como el proceso que sucede a lo largo de la vida del ser humano. De acuerdo a Izquierdo (2004), aprendizaje; “Significa por consiguiente la aparición de una nueva conducta a partir de actividades y experiencias previas” (p. 50). Este esbozo describe que a través de la praxis educativa, el docente debe proporcionar al estudiante una diversidad de experiencias para obtener y desarrollar las aptitudes necesarias.

Los docentes, para tomar decisiones en el salón de clase emplean evidente o tácitamente todo tipo de conocimientos, estrategias y métodos de cómo formar o buscar el saber. Este saber educar, se construye de manera práctica, para responder a las necesidades didácticas de los educandos. A veces, este es el único medio que le permite al docente, experimentar nuevos procesos didácticos y lograr ser aceptados por los estudiantes en un salón de clase.

Desde luego, la introducción de la epistemología en cuanto saber consciente y la praxis educativa en los docentes, presenta entonces, un aspecto nuevo dentro del vínculo de las ideologías de los educadores, acerca de lo que conviene hacer para enseñar, aprender y comprender los saberes que constituye una epistemología práctica adquirida en el quehacer cotidiano en la vida real de cada profesional de la docencia, imposible ignorar o eliminar hoy día.

Por lo tanto, la epistemología asumida como producto de la investigación académica, y la didáctica aprendida, pretenden ocupar un papel iluminador dentro de la epistemología espontánea y vivencial; la cual se funda, en una práctica propia de la historia de vida real y cotidiana de cada educador, dado que la predisposición a comunicar experiencias de una generación a otra es una peculiaridad del género humano. Sería absurdo oponerla a la praxis educativa cotidiana a los conocimientos científicos: es necesario respetarla, comprenderla y estudiarla en cada uno de sus aspectos.

Aunado a lo anterior, la praxis educativa cotidiana abraza una actitud epistémica, que sirve de fundamento para atribuir al aprendizaje los contenidos a ser enseñados y las estrategias pedagógicas. La praxis educativa, propone contribuir con el desarrollo integral de la personalidad de los estudiantes; consolidándose a través estrategias de enseñanza, donde la comunicación entre el docente y el educando, interactúe de manera recíproca e igualitaria, con una planificación la cual permita visualizar los momentos de las clases y se vinculen con la praxis educativa.

Referencias

- Bonilla, I. (2013) *¿Qué es Matemática?* Barcelona: Espasa [Folleto]
- Brousseau, G. (1997). *La Teoría de Situaciones Didácticas*. Bogotá- Paidós.
- D'Amore, B. (2004) *El papel de la Epistemología en la formación de profesores de Matemática de la escuela secundaria*. Epsilon. 60, 20, 3, 413-434
- González, P. (2004) *De la creencia en la razón a las razones de las creencias. Reconstrucción racional como competencia cognitiva en educación matemática*. Tesis de Grado para optar al título de Doctor en Educación. Universidad de Carabobo.
- Gracia, J. (1984). *Teoría y Metateoría de la Ciencia*. Caracas-Universidad Central de Venezuela.
- Font, V. (2014) *Epistemología y Didáctica de las Matemáticas*. Barcelona: Gedisa
- Freudenthal, H. (1978) *Fenomenología didáctica en las estructuras matemáticas*. México: Cinvestav.
- Hernández, D. (2011) *Vida de Pitágoras*. Buenos Aires: Ediciones Atlanta.
- Izquierdo, C. (2004). *Aprendizaje inteligente*. México: Trillas.
- Martínez, B. (1992). *Historia de la educación en España y América*. Madrid: Morata.
- Montero, P. (2006) *Investigar en Educación Matemática*. México. Grupo Editorial Iberoamericana.
- Morin, E. (2001). *Introducción al pensamiento complejo*. España: Gedisa.
- Royce, J. (2009) *Naturaleza y necesidad de la fidelidad*. México: Taurus.
- Stewart, J. (2012) *Cálculo* (6ta. edición) México: Engage.

OBSTÁCULOS EPISTEMOLÓGICOS EN EL CONOCIMIENTO PROBABILÍSTICO

EPISTEMOLOGICAL OBSTACLES IN THE PROBABILISTIC KNOWLEDGE

*Clemente Ramón Osorio Flores

cosorio122@hotmail.com

Facultad de Ciencias de la Educación

Universidad de Carabobo

Estado Carabobo, Venezuela

ARTÍCULO

*Licenciado en Educación mención Educación Comercial. Magíster en Investigación Educativa. Candidato a Doctor en Educación. Profesor Asistente de la cátedra de Estadística de la FaCE de la Universidad de Carabobo. Profesor del área de Postgrado de FaCE y de UNITEC.

Recibido: 14 de Octubre de 2015

Aprobado: 18 de Febrero de 2016

Resumen

El presente artículo está fundamentado en la revisión bibliográfica relacionada con los obstáculos epistemológicos que puedan tener los estudiantes de estadística en el conocimiento probabilístico, abordando el origen del aprendizaje en el hombre, se hace un breve paseo por la historia de la estadística para luego definir su objeto de estudio. Se explora, la concepción de obstáculos epistemológicos, para finalmente concluir con la presentación de su trama central, los errores en el conocimiento probabilístico. Desarrollando el por qué se evidencian estos errores y como se clasifican. Dando importancia, no solo, a la identificación del error por parte del estudiante, sino, que logre aprender de ellos, para su futuro inmediato. A modo de conclusión, todos los docentes, no importa el área en el que se desenvuelvan, deberían dedicar espacios para trabajar con el tratamiento de las dificultades, como contenido conceptual y procedimental.

Palabras clave: Obstáculos epistemológicos, conocimiento probabilístico, estadística, errores

Abstract

This paper is based on a bibliographical review related to the epistemological obstacles that statistics students have in the probabilistic knowledge, taking part of the beginning of the man learning, doing a review for statistic history to define the object of study. It is necessary to explore the meaning of epistemological obstacles to conclude with the central topic, epistemological errors in the probabilistic knowledge. Developing why are common these errors and how they are classified. Giving importance not only to the identification of errors from the student, but to how they achieve to learn about them, to their immediate future. As a conclusion, all teachers, regardless of the area in which they develop, should devote spaces to work with the treatment of difficulties, such as conceptual and procedural content.

Keywords: Epistemological Obstacles, Probabilistic Knowledge, Statistic, Errors.

Introducción

El estudio de la estadística tiene entre sus objetivos, conocer los fenómenos aleatorios que se presentan en la cotidianidad. Tradicionalmente, la mayoría de los procedimientos mostrados en el estudio de la probabilidad se refieren al campo de los juegos del azar. Sin embargo, si se quiere que el estudiante valore el papel de la probabilidad y de la estadística en la toma de decisiones, es importante que los problemas que se manejen en la clase hagan ver de la forma más amplia posible este fenómeno e incluyan aplicaciones de su contexto educativo.

La Estadística se ha desarrollado de manera increíble, ha pasado a considerarse una de las ciencias metodológicas y base del método científico experimental. Una de las razones por la cual se le está dando gran énfasis a la educación estadística es la gran utilidad que se le ha encontrado, es posible utilizarla en múltiples áreas, como es el caso de investigaciones, en diversos ámbitos de la vida cotidiana, en donde al poder analizar la validez de sus resultados y ver si la información es fiable, se ha requerido para la toma de decisiones acertadas desde el nivel micro hasta el nivel macro, esto quiere decir que se toman decisiones concretas ya sea en lo político, económico y social de un país en vía de desarrollo

El conocimiento de la estadística está incorporado al sistema educativo para formar razonamiento lógico, analítico e interpretativo de los estudiantes, también tiene como finalidad cultivar el conocimiento básico de estadística que permita a los individuos ser capaces de analizar e interpretar las informaciones necesarias para la transformación social. En la enseñanza de las probabilidades y desde luego de todo lo concerniente al contenido de estadística, los estudiantes suelen encontrar inconvenientes a la hora de resolver y realizar ejercicios. Las probabilidades juegan un papel importante en la toma de decisiones a nivel estadístico, es por ello la preocupación porque los estudiantes comprendan y aprendan de esos errores para poder superarlos.

El estudio de los errores que puedan cometer los estudiantes en el conocimiento probabilístico, supone la clave dentro del ámbito de la enseñanza de la resolución de problemas a la hora de mejorar no sólo las técnicas de aprendizaje sino también el mismo proceso de enseñanza. El obstáculo; por otra parte, no siempre implica un resultado positivo y por ello se

hace aún más necesario su análisis y estudio cuando el objetivo es el de establecer las implicaciones pedagógicas pertinentes.

Lo importante de este artículo, es que las personas pueden interpretar datos de una manera correcta, podrían también tomar decisiones acertadas a nivel poblacional. Es por esto, se le ha dado gran importancia a la Educación Estadística, puesto que cada vez está llegando a más sectores de la población, a través de los currículos escolares donde se está incorporando, tanto en la enseñanza de la educación primaria y de la educación media general. En la cotidianidad también encontramos datos estadísticos ya sea en la televisión, en los periódicos, en las revistas y en casi todos los medios de comunicación.

Primeros pasos del hombre por aprender

El hombre es curioso en esencia, gracias a esa curiosidad por conocer el mundo, el ser humano ha desarrollado la capacidad de investigar el cómo, cuándo, dónde, por qué y el para qué; de la naturaleza de los objetos y seres que se encuentran a su alrededor. En tiempos remotos, cuando el hombre inició sus procesos de aprendizaje, lo hizo de manera espontánea y natural con el propósito de adaptarse al medio ambiente.

Al respecto Pérez-Taylor (2012) comenta “cabe pensar que cualquier animal desvinculado parcial o temporalmente del entorno que permitió su emergencia evolutiva, para acceder y sobrevivir a y en otros entornos, y apropiarse de ellos, tienen que exponerse y arriesgarse a la aventura” (p.121). El hombre primitivo comenzó a estudiar los alrededores de su vivienda, explorar las áreas donde conseguir agua, alimentos y orientarse para lograr volver a su morada. En un sentido más resumido, el hombre no tenía la preocupación del estudio, lo importante para él era sobrevivir a su entorno.

Tener un entendimiento acerca de los cambios del entorno hace al hombre un ser con mayor capacidad para entender y resolver las problemáticas de la realidad. En el ser humano, la capacidad de aprendizaje ha llegado a constituir un factor que sobrepasa a la habilidad común en las mismas ramas evolutivas, consistente en el cambio conductual en función del entorno dado; en este sentido, Pérez-Taylor (Ob. cit.) plantea: “consecuentemente, al tiempo que se

hominizaban, ciertas formas primates no sólo debían adecuarse y adaptarse a los azares y a los cambios del entorno, tenían que innovarse y provocar otros cambios” (p.121).

De este modo, a través de la continua adquisición de conocimiento, la especie humana ha logrado hasta cierto punto el poder independizarse de su contexto ecológico e incluso de modificarlo según sus necesidades. El proceso fundamental en el aprendizaje es la imitación, de esta forma, el hombre aprende las tareas básicas necesarias para subsistir y desarrollarse en una comunidad.

El aprendizaje requiere un cambio relativamente estable de la conducta del individuo, este cambio es producido tras asociaciones entre estímulo y respuesta. Al pasar los siglos, surge la enseñanza intencional, surgió la organización y se comenzaron a dibujar los conocimientos en asignaturas. Hubo entonces la necesidad de agruparlas y combinarlas en sistemas de concentración y correlación. En suma, el hombre se volvió hacia el estudio de la geografía, química, matemática, física y otros elementos de la naturaleza mediante el sistema de asignaturas que se había ido modificando y reestructurando con el tiempo.

Es por ello, que el homo faber (hombre del hacer), al descubrir que es más atinado observar las manifestaciones naturales antes de vincularse con ellas, para que de esta forma pueda anticipar sus acciones y aprovechar al máximo los recursos naturales que necesita para sobrevivir. Y así optó por condensar la realidad social en una realidad abstracta de conocimiento a través de asignaturas que facilitan la comprensión del mundo.

Es allí, donde surge el poder del hombre en dominar las situaciones sociales a través del conocer y medir la realidad abstracta como ventaja para predecir los hechos sociales y de esta manera genera un entorno más seguro de aprendizaje para él. El ser humano evoluciona, renueva su lógica, y genera nuevas interrogantes, lo que provoca en él, la necesidad de disciplinarse administrando su tiempo y sus espacios.

Aparición de la estadística en la sociedad del hombre

De esta forma, el proceso de aprendizaje lleva al hombre a involucrarse, formándose en las distintas disciplinas del saber, guiándolo al estudio de las diversas asignaturas por tanto al

estudio de las matemáticas, al tiempo que fue descubriendo información que estaba relacionada con esta área del saber, con procedimientos de registro diferentes, con cifras de conteo que recopilaban y analizan datos. Sobre las bases de las ideas expuestas, Alcalá (2012) comenta:

En sus orígenes, se puede decir que las antiguas civilizaciones: China, Egipcia, Hebrea, Griega, etc., utilizaron la Estadística, aunque de una manera rudimentaria y asistemática, en los recuentos de población y riquezas. Se puede revisar el Antiguo Testamento (La Biblia), en el libro de los Números, el cual contiene informes sobre levantamientos de censos. Los chinos también efectuaron censos hace más de cuarenta siglos, así como los griegos con fines tributarios, sociales (división de tierras) y militares (cálculo de recursos y hombres disponibles. (p.17)

Es tan antigua como la civilización, su significado desde entonces, fue extendido posteriormente para incluir toda colección de información de cualquier tipo, y prueba de ello la tenemos en los censos realizados por los egipcios, griegos, romanos; así como inventarios sobre tierras, soldados, tributos o impuestos, todo ello obviamente de una forma elemental y sencilla.

Las repúblicas italianas a fines de la Edad Media y del renacimiento comenzaron a presentar documentos con contenidos estadísticos a fines del siglo XIII. A partir del siglo XVII aumentó la cantidad de datos oficiales y la Estadística cobró mayor significación como la descripción de las cosas notables del Estado. En efecto, en la sociedad francesa de este siglo, los juegos de azar, tales como dados y barajas eran considerados como una tónica o símbolo de buen gusto. Fueron Pierre Fermat y Blaise Pascal, los que hacen los primeros tratados de resolver problemas relacionados con los juegos de azar; Cristian Huygens se planteó determinar la probabilidad de ganar un juego.

En relación a los juegos de azar y a los principios de las probabilidades, Alcalá (Ob. cit.) plantea: “El cálculo de probabilidades se incorpora rápidamente como instrumento de análisis extremadamente poderoso para el estudio de fenómenos económicos y sociales, y en general para el estudio de fenómenos no deterministas” (p.20). Es así, como en el transcurrir del siglo XIX, y sobre todo en el siglo XX, la Teoría de Probabilidades alcanza su mayor auge, a tal punto de ser considerada en la actualidad como la base matemática de la Estadística Moderna.

En efecto, la teoría de probabilidades, aparte de ser el fundamento de los procedimientos de decisión clásico para la estimación, es un instrumento indispensable para toda clase de

estudios que contenga incertidumbre. En este sentido, Mendenhall, Beaver y Beaver (2013) afirman: “La Probabilidad y la Estadística se relacionan de una manera importante. La probabilidad se emplea como una herramienta; permite evaluar la confiabilidad de las conclusiones respecto a la población cuando sólo tiene información muestral” (p.128)

La teoría de probabilidades ha sido desarrollada y usada para tratar y resolver problemas importantes; se relaciona con el periodo de vida, con los fenotipos de las descendencias y con el cruce de dos especies de plantas; está vinculada a la construcción de modelos econométricos, a las decisiones administrativas sobre planeamiento y control, a los accidentes de todo tipo, y es usada en discusiones acerca del sexo de un feto. Mendenhall, Beaver y Beaver (Ob. cit.) describe: “El concepto de probabilidad se emplea no solamente en diversos tipos de investigación científica, sino también en muchos problemas de la vida diaria” (p.129).

El estudio de las probabilidades en la Facultad de Ciencias de la Educación

La asignatura Estadística Aplicada a la Educación pertenece a la Cátedra de Estadística del Departamento de Evaluación y Medición, dentro del tronco común de Formación Profesional en el pensum de estudio de la Licenciatura en Educación. La primera Unidad de contenido de la asignatura denominada “Introducción a la Teoría de las Probabilidades” comprende desde los conocimientos básicos de probabilidad, tipos de eventos, variable aleatoria discreta y continua, hasta los modelos probabilísticos, que luego serán de aplicación en los problemas de toma de decisiones bajo riesgo y de inferencia estadística. Según el Programa Analítico (2003), el objetivo de la unidad de Probabilidades es aplicar los basamentos teóricos de las probabilidades en situaciones hipotéticas de investigaciones planteadas en el campo educativo.

El aprendizaje de la probabilidad se aborda a través de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales; con la conceptualización de las probabilidades, a partir de la interpretación clásica, como la frecuencia relativa. Se relacionan las diferentes interpretaciones sobre el concepto de probabilidades, analizando la importancia de la probabilidad. Se define experimento aleatorio y espacio muestral, se construyen espacios muestrales; se definen y calculan las probabilidades para los diferentes tipos de eventos. Diferenciación entre los tipos de variables aleatorias. Elaboración de distribuciones de probabilidades para variables aleatorias

discretas, interpretación del valor esperado y la varianza de variables aleatorias discretas. Aplicación de los modelos binomial y normal en la solución de problemas educativos en forma manual.

Para el aprendizaje de las probabilidades en los estudiantes que cursan la asignatura, se tienen estrategias metodológicas que ayudan a consolidar el aprendizaje; como las siguientes: se realizan investigaciones acerca de la importancia de las probabilidades en el estudio de fenómenos educativos, se incentivan discusiones acerca de los diferentes enfoques sobre probabilidad y los conceptos básicos utilizados en el estudio de la misma. Se proponen ejemplos en los que se diferencian con claridad los tipos de variables aleatorias; se suministran datos que permitan la construcción de distribuciones de probabilidades, suministro de datos educativos con el fin de seleccionar el modelo de probabilidad adecuado en la solución de problemas hipotéticos de investigación.

Por otra parte, la asignatura es requisito obligatorio para la culminación de la carrera, y además es pre-requisito en dos de las menciones para seguir avanzando, en la mención Educación para el Trabajo Sub-Área Comercial es prelación de la asignatura Estrategias de Aprendizaje en Educación para el Trabajo (EC0704) del séptimo semestre y en la mención Educación Física, Deporte y Recreación es prelación de la asignatura Principios y Evaluación del Entrenamiento Deportivo (EF0802) del octavo semestre.

Obstáculos epistemológicos en el conocimiento probabilístico

En la enseñanza de la Estadística los obstáculos epistemológicos evidenciados en los estudiantes representan una mortificación recurrente para los profesores en el proceso de enseñanza de la Estadística que es parte del conocimiento matemático, el estudio de las dificultades cognitivas presentadas por los estudiantes ayudan a buscar soluciones y ubicar una postura racional hacia el aprendizaje de la Estadística. Profundizando en el tema de los obstáculos, Brousseau (1983), ha identificado tres tipos de obstáculos en el aprendizaje de la estadística:

Obstáculos ontogénicos (a veces llamados obstáculos psicogenéticos): son debidos a las características del desarrollo del niño. Por ejemplo, para comprender la idea de

probabilidad se requiere un cierto razonamiento proporcional, por lo que un niño muy pequeño no puede comprender la probabilidad. **Obstáculos didácticos:** resultan de alguna forma inadecuada de enseñar un concepto. Por ejemplo, la introducción de un nuevo simbolismo tal como: $\Sigma x_i/n$, para la media, en lugar de facilitar la comprensión del significado de la media, puede oscurecerlo, en caso de alumnos con poca base matemática. Sería mejor con estos alumnos trabajar con ejemplos concretos o comparaciones, tal como comparar la media con el punto de equilibrio o centro de gravedad. **Obstáculos epistemológicos:** Relacionados intrínsecamente con el propio concepto y conteniendo parte del significado del mismo. Por ejemplo, las circularidades que se presentan en las diferentes definiciones del significado de la probabilidad (clásica, frecuencial, subjetiva) que mostraron en su día la necesidad de una definición axiomática. (p.8)

Dentro de este marco, el autor manifiesta la presencia los obstáculos en los individuos, ya sean por la evolución psicología, la manera de aprender o los procesos mentales por los cuales deben pasar las personas, en general todos están en el riesgo o en la fortuna de presenciar el efecto de algunos de estos obstáculos. Ahora bien, como afecta cómo afecta, o mejor cuales son las razones por las cuales estos obstáculos se aferran en el aprendizaje de la estadística en los individuos. En este sentido, Garfield y Alhgren (1988) señalan las siguientes razones que caracterizan algunas de las dificultades que surgen en la enseñanza de la Estadística:

Algunos conceptos estocásticos, tales como el de probabilidad, correlación, necesitan del razonamiento proporcional, que ha demostrado ser un tópico difícil en diversas investigaciones.

Existen falsas intuiciones que los alumnos llevan consigo al empezar la enseñanza. Aunque estas intuiciones son mejor conocidas para el caso de la probabilidad (Piaget e Inhelder, 1951; Fischbein, 1975) aún han sido poco estudiadas para los conceptos estadísticos.

A veces los alumnos muestran una falta de interés hacia la estadística, porque se les ha enseñado en forma muy abstracta en edades tempranas. (p.12)

De todo lo dicho anteriormente, los estudiantes se enfrentan a situaciones inesperadas en el aprendizaje de la Estadística, llámese errores u obstáculos y que estos siempre están presentes en el quehacer educativo. Haciendo referencia a la primera premisa de los autores sobre el aprendizaje de las probabilidades, tópico principal para la toma de decisiones estadísticas en la realización de inferencias a poblaciones estudiadas, en donde se observa la preocupación por las

dificultades percibidas por los estudiantes ante los planteamientos de problemas de probabilidades. Aunado a la situación, Mohamed, Ortiz y Serrano (2014) acotan lo siguiente:

Este estudio indica que una gran mayoría de los profesores en formación de Educación Primaria posee un conocimiento insuficiente de la probabilidad y, a veces, basan sus respuestas en unas creencias o conocimientos informales, que pueden influir en una incorrecta asignación de probabilidad a los sucesos. (p.142)

Por esta razón, se puede afirmar que los estudiantes cuando comienzan una carrera universitaria llegan con deficientes conocimientos sobre Matemática, Estadística y Probabilidades, y por ende; se les dificulta la comprensión de los conceptos de inferencia estadística que permite la toma de decisiones. Sobre el asunto, son interesantes las cifras aportadas por el Departamento de Evaluación y Medición mediante las actas de calificaciones emanadas por la Oficina de Control de Estudios Local de la Facultad de Ciencias de la Educación entre el primer periodo del año 2004 y el segundo periodo del año 2011, que fueron tabuladas arrojando como resultado un promedio del 39,9% de estudiantes reprobados en la asignatura Estadística Aplicada a la Educación

Por lo tanto, existe un factor de riesgo que se está haciendo habitual en los últimos tiempos en el récord académico de los estudiantes que cursan Estadística Aplicada a la Educación en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo, estos datos permiten afirmar que a dichos estudiantes se les hace difícil reconocer y resolver problemas en esta asignatura, problemática que ha sido observada y estudiada en las distintas reuniones realizadas en el Departamento de Evaluación y Medición. Atendiendo a estas consideraciones, cuya importancia fue el criterio considerado para realizar una investigación que pudiera arrojar luces sobre la problemática en sí, y sobre la existencia de posibles soluciones.

Por lo antes expuesto, se evidencia la importancia de estudiar los obstáculos encontrados por los estudiantes en la materia y la necesidad de encontrar soluciones para superar y aprender de ellos; y así, puedan aprobar y seguir avanzando sin problemas en los estudios de la carrera. Al respecto, Batanero (2006), destaca “El estudio de las dificultades, errores y obstáculos de los alumnos en el aprendizaje y sus estrategias en la resolución de problemas que permitirá orientar mejor la tarea de enseñanza y evaluación del aprendizaje”. (p.10)

De este modo, utilizando los indicadores propuestos por Batanero en su trabajo “La Cultura Estadística” se realizó un diagnóstico entre los estudiantes que cursan la asignatura Estadística Aplicada a la Educación en el segundo periodo del año 2010, más específicamente en la unidad de probabilidades, en el cual se consultó a los estudiantes acerca de las causas para obtener un bajo rendimiento en la unidad de probabilidades

Del Diagnóstico se obtuvieron los siguientes resultados: el 28% por Falta de interés de los alumnos en el salón de clases, el 50% por Poca comprensión de los contenidos del programa, el 48% por Carencia de hábitos de estudio, el 48% por Desconocimiento de las Operaciones básicas de matemática, el 72% por Análisis e interpretación del enunciado del problema (comprensión lectora), el 55% por Fobia a la asignatura Estadística, el 28% por Incomodidad del Profesor con la asignatura, el 45% por Limitación del tiempo para asimilar el contenido, el 30% por Aprendizaje memorístico, el 35% por Discrepancia de lo enseñado por el Profesor y lo reforzado por los Preparadores.

Siendo el punto de partida el aprendizaje de las probabilidades que son base del contenido restante de la asignatura, se le da mayor atención al desconocimiento de las operaciones básicas de matemática que son esenciales en las ecuaciones de probabilidades, como una de las principales causas para obtener un bajo rendimiento en los conocimientos de probabilidades; así como los obstáculos que se les presenta a los estudiantes con la comprensión de los conceptos de probabilidades y su aplicación al momento de resolver problemas de probabilidades en los fenómenos educativos; otra de las limitaciones detectadas en los estudiantes es la mala interpretación de los enunciados de los ejercicios propuestos, que trae como consecuencias que realicen operaciones distintas a las requeridas; al incorrecto manejo de los datos numéricos que se encuentran en los planteamientos presentados.

Se resalta la importancia de identificar los obstáculos a los que se enfrentan los estudiantes en el conocimiento probabilístico. Sobre el asunto, Astolfi (1998) señala, “El objetivo último del trabajo didáctico no es la superación del obstáculo, sino más bien su identificación como tal por parte del alumno, y el control vigilante que ejercerá a partir de entonces sobre el mismo”. (p.165)

En las concepciones actuales, el error ha dejado de ser algo a penalizar para convertirse en una fuente valiosa de información, en una señal de hacia dónde se debe reorientar el proceso de

enseñanza. Es también un recurso de motivación, una Oportunidad para que el estudiante argumente y discuta sus conocimientos, para lograr una mejor comprensión y una mayor familiaridad con el razonamiento probabilístico. Ante este planteamiento y en función a las premisas mencionadas se manifiestan las siguientes interrogantes: ¿Cómo se puede aprovechar el error en el aprendizaje de las probabilidades? ¿Qué importancia tiene la identificación de los errores en el conocimiento probabilístico? ¿Cuáles serían los beneficios pedagógicos de una teoría para tratar el error en el conocimiento de las probabilidades? ¿Cómo se facilitaría la comprensión del conocimiento probabilístico desde el uso del error para el aprendizaje de la Estadística Aplicada?

Lo más importantes es, identificar los posibles errores presentes en los estudiantes en el contenido de probabilidades de la asignatura Estadística Aplicada a la Educación. Cuantificando la presencia de las dificultades epistemológicas en las pruebas de evaluación del contenido de probabilidades, la trascendencia de ubicar la presencia de estos errores, la resumen claramente, Ruano, Socas y Palarea (2008) al afirmar: “para el profesor, es importante conocer los errores básicos cometidos por los alumnos puesto que le provee de información sobre la forma en que éstos interpretan los problemas y sobre cómo utilizan los diferentes procedimientos”. (p.61). Esto le permite conocer los diferentes obstáculos que están presentes en los estudiantes al momento de aplicar sus conocimientos en las situaciones planteadas sobre probabilidades.

Clasificar las dificultades epistemológicas identificadas, facilita al profesional de la docencia planificar y desarrollar estrategias, de acuerdo al tipo de obstáculo identificado, guiadas a la superación de los errores. En este sentido, Noda (2000) refiere: “tras observar las dificultades existentes para hacer clasificaciones precisas de los problemas, ya que muchos de ellos presentan aspectos comunes en las diferentes categorías” (p.40). Los autores consultados hacen referencia a clasificaciones de los errores cometidos por estudiantes en contenidos de matemática y en estadística pero en otros contenidos, por lo tanto, sería novedoso la elaboración de la clasificación de los obstáculos epistemológicos ejecutados en el conocimiento probabilístico. Para esta clasificación se pudiera tomar como criterio la por Brousseau (1983) (Obstáculos ontogénicos, Obstáculos didácticos, Obstáculos epistemológicos).

Luego de la identificación y la clasificación de las dificultades, se debe analizar las causas que llevan a los estudiantes a cometerlos, con el fin de obtener insumos suficientes de sus

características. En concordancia, Ruano, Socas y Palarea (2008) afirman que “a partir de las respuestas a un cuestionario, realizamos una clasificación de los errores cometidos y se analizan sus posibles orígenes” (p.61). A modo de finalizar el proceso didáctico, se deben elaborar estructuras teóricas que faciliten la construcción de una didáctica del uso de las dificultades en el conocimiento probabilístico. Del Puerto, Minnaard y Seminara (2004) sugieren que: “una vez comprobada la presencia de un error, el docente podrá diseñar actividades ad hoc que ayuden a los alumnos a sortear el obstáculo, de manera de hacer fructífero el proceso de aprendizaje” (p.7). Asimismo Ruano, Socas y Palarea (2008) ratifican “finalmente, formulamos algunas consecuencias didácticas que se derivan de estos resultados” (p.62).

Presencia de los errores en el aprendizaje

El proceso de aprendizaje es una actividad individual que se desarrolla en un contexto social y cultural. Es el resultado de procesos cognitivos individuales mediante los cuales se asimilan e interiorizan nuevas informaciones (hechos, conceptos, procedimientos), se construyen nuevas representaciones mentales significativas y funcionales (conocimientos), que luego se pueden aplicar en situaciones diferentes a los contextos donde se aprendieron. A juicio de Briceño (2011), dentro de este Aprendizaje, pueden aparecer trastornos y dificultades en la atención o el cálculo. Estos afectan la capacidad para interpretar lo que se ve o escucha, o para integrar esta información, estas limitaciones se pueden manifestar en la interpretación de enunciados, en operaciones lógicas matemáticas, en los análisis de datos y en la redacción de conclusiones.

Equivocarse es parte esencial de todo ser humano; cotidianamente las personas tienden a errar en las tareas más sencillas o tal vez más difíciles que les toca realizar, tal vez por desconocimiento de la situación planteada o descuido en el proceso de realización de los objetivos solicitados. Al respecto Collazo (2008) por su parte, “se define error humano como ese comportamiento de las personas que excede el límite de tolerancia definido para una tarea en particular”. (p.13). Igualmente Juran (1996) afirma que “por naturaleza, los seres humanos tenemos tendencias a cometer errores, somos incapaces de mantener la atención o hacer ejercicios musculares permanentemente, recordar todos los acontecimientos pasados, o tomar siempre decisiones correctas”. (p.253). Pareciera entonces que los individuos a lo largo de sus

vidas cometen equivocaciones sin preocuparse por enmendar la situación. Sin embargo, los seres humanos tenemos la capacidad de rectificar las fallas cometidas e incluso de anticipar y reconocer las situaciones erradas hasta aprender de ellas. En relación a este tema Miller (1995) comenta:

Todos cometemos errores; errar no es distintivamente humano. Pero, aunque muchos otros seres vivos, los animales e incluso las plantas, tienen habilidad parcial para anticipar algunos de sus errores, reconocerlos y hasta aprender de ellos, al parecer sólo los seres humanos obran activamente en este sentido. (p.9).

Los individuos no permanecen ajenos a la naturaleza, en ciertos momentos son ellos mismos quienes insisten en buscar las oportunidades de cometer algún tipo de error, de someterse a situaciones donde no tengan las respuestas correctas, pero que poseen las herramientas necesarias para solucionarlo. Miller (Ob. cit.) señala, “no podemos permitirnos cometer errores incorregibles, irrevocables o incontrolables”. (p. 9). De acuerdo a estas opiniones debemos, entonces reconocer la importancia de errar y de estar en frente de acciones que lleven a los sujetos a entrar en contacto con escenarios donde se activen los procesos cognitivos para avanzar en las posibles soluciones.

En relación a la clasificación de los errores, Collazo (2008) distingue cuatro categorías: la primera, errores de omisión: cuando algo no se hace o se omite un paso en el proceso; la segunda, errores comisión: cuando se desvía la acción de lo esperado, hacer de más o de menos; en la tercera categoría entrarían errores voluntarios: cuando se comete el error a conciencia; y la cuarta categoría abarca los errores involuntarios: cuando se comete el error inconscientemente.

Con referencia a los tipos de errores, Juran (1990) plantea lo siguiente “toda percepción humana está sometida a errores humanos, que surgen de varias fuentes: descuido, falta de técnica, errores conscientes”. (p.149). Dicho esto resulta evidente que los errores humanos están presentes en todas las situaciones, sean de trabajo, de convivencia, de liderazgo o educacionales. Estos últimos, de gran importancia, siempre en el ámbito educativo se debe aprender de los errores. Los obstáculos que se puedan presentar en el proceso de aprendizaje, sirviendo no sólo, para penalizar; sino para escrudinar, descubrir que motivó al estudiante a cometer el error y así, contribuir con él a superarlo.

Para despertar el interés por el estudio de los errores cognitivos se realiza una síntesis por la evolución de los errores matemáticos a nivel mundial; por su parte, Cantu (2008) en su artículo titulado Revisión de la literatura sobre errores matemáticos. Una aproximación a la investigación en Latinoamérica, comenta:

En Alemania ha existido interés por la investigación de los errores, Weiner (1922) es considerado como el fundador de la investigación didáctica, trató de encontrar patrones que explicaran las equivocaciones individuales en todas las materias y en todas las edades, diferenció entre equivocación, falsificación y error. Seseman (1931) dio una fundamentación psicológica. Kiessling (1925) investigó sobre la tendencia al error, la predisposición de algunas personas a equivocarse. Rose (1928) buscó las causas del error. Schlaak (1968) investigó el error en la resolución de problemas en una prueba; Glück (1971) trabajó sobre los errores de cálculo, Pippig (1977) ha dado una interpretación de las deficiencias en el cálculo aritmético desde el punto de vista psicológico en los problemas aritméticos principalmente. (p.3).

Las evidencias anteriores corresponden a estudios realizados en Europa, también en Oceanía, más específicamente en Australia, se han realizado estudios sobre el tema, de lo cual Cantu (Ob. cit.) expresa:

Se ha investigado sobre los errores matemáticos en Australia, comienza a partir de los años setenta y agregan una variable más, la afectividad. Newman (1977) desarrolla un modelo para jerarquizar los errores en las tareas escritas, citado en Ellerton & Clements (1992). Ellerton, Clements y Watson, utilizan el modelo jerárquico de Newman en estudiantes tanto en el continente australiano como el asiático. Su línea de investigación son los problemas razonados, es decir, escritos. (p.3).

Pero no sólo en Europa y Oceanía se han preocupado por el estudio de los errores cometidos por los estudiantes en matemática, en los Estados Unidos también consideran importante ubicar las causas y proponer soluciones coherentes que logren superar las dificultades cognitivas que muestran los estudiantes en el aprendizaje de las matemáticas; sobre el asunto, Cantu (Ob. cit.) señala:

En Estados Unidos, la investigación en torno a los errores matemáticos comienza con Thorndike (1917) con un trabajo muy completo; Buswell (1925) incluyó observaciones en el aula y entrevistas para el diagnóstico. Brueckner (1935) y otros investigadores se enfocaron en clasificar e interpretar los errores detectados;

continuaron Engelhard (1975), Lankford (1972) y Cox (1975). Después continúa con Radatz (1985), Resnick (1989). (p.4)

En cuanto al territorio latinoamericano países como Argentina, Colombia y Venezuela, han desarrollado estudios al respecto tal como lo expone Cantu (Ob. cit.):

En Argentina, Pochulu (2005) investiga sobre los errores y va más allá entrevistando a los profesores y así comparar los errores de los alumnos y lo expresado por los docentes en su experiencia. Del Puerto, Minnaard, & Seminará (2006) investigaron sobre los errores en alumnos de educación media, terciaria y universitaria, una de sus conclusiones es que los alumnos universitarios tienen mayor cantidad de errores porque tienen un bagaje de información mayor. La investigación en Colombia comienza a principios de los años setenta con investigadores franceses cuando se propone un currículo más experimental. La investigación matemática comienza a mediados de los ochenta con algunas líneas de investigación como el aprendizaje de la aritmética elemental, el aprendizaje de la geometría. (Vasco, 1998). En Venezuela se ha investigado sobre habilidades y destrezas matemáticas en alumnos que ingresan a la Escuela de Educación, basado en la teoría del procesamiento de la información y encontraron que los alumnos carecen del dominio matemático y tienen dificultades para utilizar un lenguaje simbólico. (González, Luque, & Ríos, 2006). (p.4)

Terminado el paseo epistemológico por los principales países del mundo dedicados al estudio de los errores matemáticos, se concentra la disertación en este momento a las dificultades manifestadas por los estudiantes en el aprendizaje de la estadística como conocimiento matemático.

En este sentido, hay que hacer mención de las dificultades que existen en la actualidad en el proceso de aprendizaje de la Estadística por parte de los estudiantes en todos los niveles educativos. Partiendo de los supuestos anteriores, Batanero (2001) comenta: “Muchos profesores precisan incrementar su conocimiento, no sólo sobre la materia, también sobre los aspectos didácticos del tema. Esta preparación debería incluir también el conocimiento de las dificultades y errores que los alumnos encuentran en el aprendizaje de la estadística”. (p.117)

A modo de conclusión

Los errores en estadística son la manifestación externa de un proceso complejo de enseñanza y aprendizaje. La investigación sobre el tema de los errores en el proceso de aprendizaje es un tema importante de la Educación estadística que no ha sido investigado en

profundidad. Los errores representan una fuente incansable de información significativa para inventar y reinventar estrategias de aprendizaje que ayuden garantizar a los estudiantes una enseñanza de calidad en su formación profesional. Los obstáculos epistemológicos ofrecen a los docentes de las diferentes áreas curriculares especialmente a los profesores de estadística, un procedimiento sistemático para ayudar a los estudiantes a organizar y reforzar conceptos nuevos que están asimilando en las diferentes disciplinas. En este artículo se indican algunas propuestas que se realizan para transformar experiencias negativas de errores en estadística en experiencias positivas de actuación en clase en el marco bien conocido del planteamiento y resolución de problemas de probabilidades.

Por ello, todos los docentes, no importa el área en el que se desenvuelvan, deberían dedicar espacios para trabajar con el tratamiento de las dificultades, como contenido conceptual y procedimental. La puesta en práctica de estas estrategias permite al estudiante desarrollar un pensamiento analítico, lógico y crítico que conduzca a la adquisición de habilidades y aptitudes tanto materiales como intelectuales en la captación del conocimiento estadístico. En forma paralela otorgar al Docente la oportunidad de profundizar en temas de mayor nivel y profundidad práctico – teórica para crear en el educando una base firme en la búsqueda del conocimiento a través de la ejecución de los problemas de probabilidades.

Referencias

- Alcalá O. (2012) *Tópicos de estadística aplicados a las ciencias sociales*. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello.
- Astolfi J. (1998). *El Tratamiento Didáctico de los Obstáculos Epistemológicos*. Conferencia dictada en el marco del Primer Congreso de Enseñanza de la Física celebrado en la Universidad de Antioquia, 1998. Nombre del texto en francés: "Le traitement didactique des obstacles épistémologiques" *Traducción: Tomás Cortés Sánchez*. REVISTA EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA VOL. XI No. 25.
- Batanero C (2001). *Didáctica de la Estadística. España. Grupo de Investigación en Educación Estadística*, España. Departamento de Didáctica de la Matemática, Universidad de Granada.

- Batanero C. (2006). *Los retos de la cultura estadística*. Comunicación presentada en las Jornadas Interamericanas de Enseñanza de la Estadística. Buenos Aires, 2005 [En línea] Disponible en: <http://www.ugr.es/~batanero/publicaciones%20index.htm> [Consulta: 01 de diciembre de 2012]
- Briceño T. (2011) *El uso del error en el aprendizaje. Una posible construcción pedagógica argumentativa*. Valencia, Venezuela: Universidad de Carabobo.
- Brousseau, G. (1983). Les obstacles épistémologiques et les problèmes en mathématiques. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 4(2), 164-198.
- Cantu M, (2008) *Revisión de la literatura sobre errores matemáticos. Una aproximación a la investigación en Latinoamérica* [En línea] Disponible en: <http://redesoei.ning.com/profiles/blog/list?user=0an9bdbenn959> [Consulta: 05 de diciembre de 2012]
- Collazo G. (2008) *Error Humano: Modelo de determinación de Raíz Causa*. San Juan, Puerto Rico. Edición Digital.
- Del Puerto, Minnaard y Seminará (2004) *Errores en el aprendizaje de las Matemáticas*, IV Conferencia Argentina de Educación Matemática, Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653). Buenos Aires, Argentina.
- Juran J. (1996). *Juran y La Calidad por el Diseño: Nuevos pasos para Planificar la calidad de bienes y de servicios*. Madrid – España: Díaz de Santos. Versión digital. [Consulta: 17 de diciembre de 2012]
- Mendenhall W., Beaver R. y Beaver B. (2013). *Introducción a la Probabilidad y Estadística*. Décimo tercera edición. Thomson Editores. México. DF.
- Miller D. (1995). *Popper: Escritos selectos* (compilaciones). México D.F. Fondo de Cultura Económica.
- Mohamed N, Ortiz J y Serrano L (2014). Investigaciones actuales en educación estadística y formación de profesores. Edita: Juan J. Ortiz. Capítulo 9: Evaluación del conocimiento y las creencias de profesores en formación sobre la Probabilidad [En línea] Disponible en: <http://www.ugr.es/~batanero/publicaciones%20index.htm> [Consulta: 01 de diciembre de 2016]

Noda M. (2000) *Aspectos Epistemológicos y Cognitivos de la Resolución de Problemas de Matemáticas, bien y mal definidos. Un estudio con alumnos del Primer Ciclo de la Eso y maestros en formación*. Universidad de la Laguna España.

Pérez-Taylor R. (2012). *Antropología y Complejidad*. Barcelona, España: Gedisa

Ruano, R., Socas, M. y Palarea, M. (2008). *Análisis y clasificación de errores cometidos por alumnos de secundaria en los procesos de sustitución formal, generalización y modelización en álgebra*. *PNA* 2(2), 61-74. Séptimo Simposio de la Sociedad Española de Investigación en Educación Matemática (*SEIEM*). Granada: Editorial Universidad de Granada.

**DIAGNOSIS DEL PROCESO DE COMUNICACIÓN DE LOS ESTUDIANTES
DEL SISTEMA DE APRENDIZAJE INTERACTIVO A DISTANCIA
Y LA COORDINACIÓN DEL PSM**

DIAGNOSIS OF THE COMMUNICATION PROCESS BETWEEN THE
STUDENTS OF THE WEB-BASED DISTANCE LEARNING
SYSTEM AND PSM COORDINATION

***Giovanna Furioni**
gfurioni@gmail.com

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

ARTÍCULO

*Licenciada en Educación, mención Matemática. Especialista en Tecnología de la Computación en la Educación. Tesista en la Maestría de Matemática. Profesora Agregada de la FaCE de la Universidad de Carabobo.

Recibido: 13 de Octubre de 2015

Aprobado: 11 de Febrero de 2016

Resumen

La comunicación es un acto innato del ser humano. Sea a través de la voz, la escritura, los gestos o los símbolos el hombre, en el transcurrir de los años, ha dejado evidencias de ello. Los procesos de comunicación en el campo de la educación son un ejemplo. El presente artículo es el resultado de una investigación que está estrechamente relacionada con este tópico, para lo cual se ha propuesto como objetivo realizar un diagnóstico de cómo se efectúa la comunicación entre los estudiantes inscritos en el SAIA y la Coordinación de ésta del Politécnico Santiago Mariño. Se elaboraron las bases teóricas que sirvieron de base para sustentar la problemática, destacándose los modelos de comunicación así como las diversas formas de comunicación en las Instituciones Educativas, según Teixidó. La indagación fue del tipo descriptivo. Aplicado el instrumento a la muestra (encuesta), se obtuvieron los resultados y fueron analizados, lográndose determinar que la comunicación es un proceso complejo, que requiere que los miembros de la organización le presten atención y le den la importancia que ésta merece. Como conclusión se puede señalar, que se deben efectuar cambios significativos en la manera en que la información es presentada a los estudiantes.

Palabras Clave: Proceso de comunicación, sistema de aprendizaje interactivo a distancia, diagnóstico.

Abstract

Communication is a natural human act. Through voice, writing, gestures or symbols, humans have left evidence of it over the years. Communication processes in education are a good example. This article is the result of a research, closely related to this topic, where a target has been set as to diagnose how communication performs between students enrolled in the SAIA program and coordination of SAIA in Polytechnic Santiago Mariño. The corresponding theoretical bases were developed and used as basis to support the matter, outstanding the communication model in educational institutions. According to Teixido (YEAR), this is a descriptive study. The instrument (survey) was applied. The results were obtained and examined, they showed that the communication is a complex process, which requires that members of the organization have to pay attention to it and give the importance that it deserves. Summarizing, it can be highlighted that significant changes must be made in the way the information is presented to the student.

Keywords: Diagnosis, communication process, web-based distance learning.

La situación problemática

Comunicarse es una función primaria y necesaria del ser humano puesto que ella permite que el individuo se relacione consigo mismo, con otros y con su entorno, desde el punto de vista social. El proceso de la comunicación es un factor fundamental en toda organización, entendiéndose por ésta a una empresa o institución educativa. Una evidencia de ello se puede apreciar en la afirmación realizada por Botto (2003, p.1), donde indica que las “instituciones utilizan la comunicación para dar a conocer las actividades que desarrollan o los servicios que prestan, con la finalidad de crear una imagen positiva en la sociedad para que opten por la institución y sus servicios”.

En este mismo orden de ideas, el Politécnico Santiago Mariño, extensión Valencia en el año 1999 crea junto al Complejo Antonio José de Sucre, la Coordinación de Sistemas de Aprendizajes Interactivos a Distancia, con el objeto de ofrecer asignaturas de pregrado y cursos de perfeccionamiento que pueden ser cursados bajo la modalidad semipresencial a través de sus aulas virtuales en la plataforma Moodle.

Para el año 2012, se desarrolla e implementa una nueva fase de ampliación de este proyecto, que debido al incremento de la matrícula, dio la oportunidad para ejecutar. La insuficiencia de aulas de clases, permitió seleccionar un grupo de asignaturas que serían llevadas

a la semipresencialidad y servirían de prueba piloto para estudiar la aceptación o rechazo del estudiante de esta Institución por la nueva modalidad de estudios.

Previo al desarrollo del proceso de inscripción de los educandos (fases administrativa y académica) se ofrecen asignaturas bajo ambas modalidades (presencial y semipresencial), donde el estudiante puede seleccionar de una matriz de horario, y respetando el régimen de prelación de su carrera, optar por las materias que cumplieran ambas exigencias. Finalizado el proceso, en el horario de clases impreso por el Departamento de Control Académico, el discente puede ver las asignaturas inscritas, horarios de entrada y salida de cada una de éstas y aulas asignadas. En el caso de haber inscrito una materia bajo la modalidad semipresencial, el aula asignada indica la palabra SAIA.

Es necesario mencionar que la Coordinación, previo al inicio de clases, publica en las carteleras de la Institución que, en el transcurso de la segunda semana de iniciada las actividades, se dará una inducción acerca del manejo del aula virtual, para aquellos estudiantes inscritos en el SAIA, especificando que dicha actividad se desarrollará en el horario en el cual inscribió la asignatura, pero que el encuentro se realizará en el auditorio de la Institución. Esta información también es divulgada en las cuentas de las redes sociales pertenecientes a la Institución (facebook y twitter).

Ahora bien, una vez iniciadas las clases, se presenta la problemática de que los estudiantes no logran ubicar el salón de clases (en forma física) denominado SAIA, puesto que desconocen que se emplearía un entorno virtual de aprendizaje (Plataforma Moodle), a través del cual cursarían la materia combinándola con clases presenciales. En consecuencia, un alto porcentaje de estudiantes reprueba la asignatura, presentándose así un elevado índice de repitencia y aumento de la población estudiantil en las aulas de clases.

Desde el período lectivo 2012-1 hasta el 2013-2 se realizaron diversas actividades en la búsqueda de solucionar dicha problemática. Veamos:

1. Durante la fase administrativa del proceso de inscripción, se entrega un díptico que contiene información referente al SAIA. (período 2012-1)
2. Durante la fase académica del proceso de inscripción, se le informaba al estudiante que debía dirigirse a la Coordinación del SAIA para que le fuese entregado su nombre de

usuario, contraseña y dirección de donde se encuentra alojada el aula virtual. (período 2012-2)

3. Realización de charlas informativas sobre el SAIA. (período 2012-2)
4. Procesada la inscripción (fase académica), cuando el alumno retiraba su horario de clases, se le entregaba una ficha con la información del SAIA. (período 2013-1)
5. Asistencia a charlas introductorias en la Institución a los educandos de nuevo ingreso (períodos 2012-1 al 2013-2).
6. Creación de 10 de videos del SAIA (información general, normativa, procedimientos para el manejo del aula virtual) y colgados en el canal de la coordinación en youtube (períodos 2013-1 y 2013-2).

En virtud de lo anteriormente expuesto, se toma la decisión de iniciar ésta investigación con el objeto de indagar la causa por la cual la comunicación entre los estudiantes del PSM, extensión Valencia, que cursan asignaturas por el SAIA y la Coordinación no ha sido efectiva hasta presentación de la problemática descrita.

Objetivo general

Diagnosticar el proceso comunicativo entre la Coordinación SAIA del PSM Valencia y los estudiantes del Sistema de Aprendizaje Interactivo a Distancia (SAIA).

Objetivos específicos:

1. Estudiar el proceso comunicativo entre el PSM Valencia y los estudiantes del Sistema de Aprendizaje Interactivo a Distancia (SAIA).
2. Diagnosticar el proceso de comunicación entre el PSM Valencia y los estudiantes del Sistema de Aprendizaje Interactivo a Distancia (SAIA)
3. Identificar las debilidades en el proceso de comunicación entre el PSM Valencia y los estudiantes del Sistema de Aprendizaje Interactivo a Distancia (SAIA).

Descripción del enfoque teórico

En los seres humanos, la comunicación es un acto propio de su actividad mental, producto del lenguaje y del pensamiento, así como del desenvolvimiento y manejo de sus capacidades de relacionarse consigo mismo y con otros individuos. En consecuencia, la comunicación le da la posibilidad al sujeto de conocer más de sí mismo, de sus pares y de su entorno por medio de la dinámica de mensajes que intercambia, ya sean verbales y no verbales.

La comunicación

En la vida diaria, el hombre se interrelaciona con su entorno social a través de la comunicación. Ya sea en el trabajo, en el colegio, en la casa, en un centro comercial, a través del internet, la televisión o la radio, bien con amigos o familiares, profesores, compañeros de clases o de trabajo, de manera permanente se envía y recibe información.

Desde el punto de vista etimológico, la palabra comunicación proviene del latín "communicare", que puede traducirse como "compartir". Es por ello, que se le define como un proceso donde se comparten ideas, sentimientos, actitudes, sucesos e informaciones, entre dos o más personas.

Precisando la definición anterior, se empleará la propuesta por Ivancevich, Lorenzi, Skinner y Crosby (1997), donde se expresa que la comunicación es “el intercambio de información entre un emisor (fuente) y un receptor (audiencia)” (p. 506).

Modelos de comunicación

Desde tiempos remotos, los estudiosos de la comunicación han realizado esfuerzos por proponer teorías y modelos para explicar el proceso de la comunicación. Un ejemplo de ellos, son Shannon y Weaver, quienes en 1948 crean la teoría de la matemática de la información. Este sencillo y flexible modelo de comunicación trata de “una teoría de la información pensada en función de la cibernética, la cual es el estudio del funcionamiento de las máquinas, especialmente las máquinas electrónicas” (Galeano, s.f., p.5), y por ende, es aplicable a cualquier mensaje.

En ese mismo año, Laswell publica el modelo lineal de comunicación, donde se evidencia la influencia de las concepciones conductistas de época así como el auge de los medios de comunicación en masa. Este modelo, describe un “acto de comunicación” donde se propone un encadenamiento lineal de cinco preguntas programa: ¿Quién - dice qué - por cuál canal - a quién - con qué efecto? los cuales fueron los cinco puntos fundamentales del proceso de comunicación que permitirían establecer un análisis de cada uno de éstos actos de comunicación.

Para el año 1970, surge el Modelo de Schramm. En éste establece dos nociones importantes en su esquema de la comunicación: la necesidad para el emisor y el receptor de hablar el mismo lenguaje y la Influencia del comportamiento del receptor, puesta en evidencia por una nueva idea de feed-back, la cual se realiza de manera instantánea puesto que la codificación y la decodificación se hacen casi simultáneamente. (Galeano, s.f., p.16).

En el Modelo de David k. Berlo, la comunicación es un proceso en el cual los elementos se interrelacionan en forma dinámica e influyente, en una forma unidireccional. A través de su modelo denominado “S·M·C·R” (source-message-channel-receiver) expresa “cómo la fuente de comunicación determina la forma en que se propone afectar al receptor y luego codifica un mensaje con la finalidad de producir en el receptor la respuesta esperada”. (Islas, s.f., p.9).

Y finalmente, para el año 1998 Hervás expone tres modelos que explican lo relacionado con la comunicación. El primero de ellos, la Teoría de la Comunicación que se encarga de la difusión física de las señales; el segundo modelo expone la semiología de la comunicación de los sistemas de signos de comunicación entre individuos o comunidades, y el tercero, la Pragmática de la Comunicación, donde se realiza un análisis de la dinámica de las relaciones entre el emisor y el receptor. (Hernández, s.f., p. 31)

Sobre las bases de las teorías y modelos anteriormente descritos, para que el proceso de la comunicación se efectúe, deben intervenir los siguientes elementos:

Emisor: individuo, grupo de individuos u organización que posee una información (mensaje) por compartir con otro individuo, grupo u organización.

Mensaje: es la información que el emisor intercambia con el receptor.

Codificar: es transformar en un conjunto de símbolos la información que el emisor desea intercambiar. Dichos símbolos deben ser conocidos por el receptor.

Receptor: es el individuo, de individuos u organización que recibe e interpreta el mensaje.

Código: es el conjunto de signos y reglas que emplea el emisor para codificar el mensaje.

Canal (medio de transmisión): es el medio físico a través del cual se transmite el mensaje (información). Ejemplo de estos son el escrito de papel, las vibraciones producidas por las cuerdas vocales y las emitidas por medios electrónicos, entre otras. El canal debe ser capaz de transmitir el mensaje sin modificar el contenido del mismo.

Decodificación: es el proceso donde el receptor interpreta los símbolos enviados por el emisor y los convierte en ideas o conceptos.

Contexto: es el espacio donde ocurre el proceso comunicativo.

Referente: es todo aquello que es descrito por el mensaje.

Interferencia (ruido): cualquier perturbación que pueda ocurrir en el proceso comunicativo.

Retroalimentación: es la respuesta que emana el receptor.

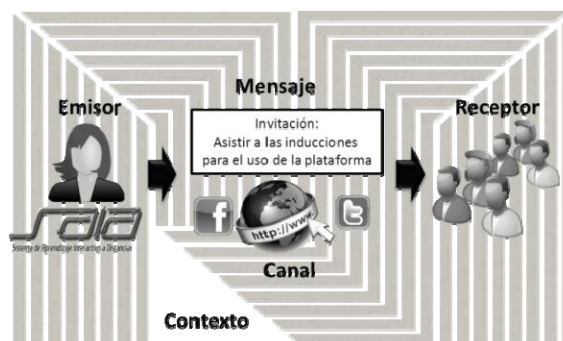


Figura. 1. Ejemplo de los elementos básicos del proceso comunicativo

Uno de los aspectos más importantes a considerar para una comunicación eficaz, es el medio de comunicación o canal. Ya sea que la comunicación se efectúe entre dos personas, un grupo o una organización, es importante saber seleccionar el medio a través del cual se va a efectuar el proceso. Asimismo, la forma en que esté elaborado el mensaje es igualmente significativo, ya que el mismo debe ser breve, específico y exacto, para que no quede posibilidad alguna de que sea interpretado de otra manera por el (los) receptor(es).

Características de la comunicación en las instituciones educativas

Debido a que la información es el resultado del proceso de la comunicación (Teixidó, 1999, p.8) debemos tener presente que, es importante mantener la claridad del mensaje, conocer quiénes son los receptores, evaluar el medio (canal) por el cual será enviado el mensaje, recordando escoger el lugar y el momento adecuado para realizar el proceso de la comunicación.

Cada institución educativa presenta un estilo propio de comunicación en su organización, es lo que Teixidó denomina, “la cultura de la organización”. La misma, está compuesta por un conjunto de valores, creencias y normas de las personas que hacen vida en el centro educativo. “Las normas son una manifestación explícita de los valores y creencias subyacentes” (ibidem, p. 12) por lo que las mismas influyen en el comportamiento de los miembros de dicha institución, así como las relaciones interpersonales que se desarrollan en la misma.

Por ende, en toda organización la comunicación presenta características que son propias en función al contexto en el que se dé, ya sea en una empresa, en una asociación de vecinos, una institución educativa, entre muchas otras.

Formas de comunicación en las instituciones educativas

Teixidó (ibidem, p.31) establece una tipología sobre las distintas formas en que puede presentarse la comunicación (en función de determinados criterios) dentro de las Instituciones Educativas.

1. Según su aptitud, se clasifican en intrapersonal, interpersonal, de pequeño grupo e intergrupal.
 - 1.1. Intrapersonal: es la que permite realizar los mensajes que se desean compartir con otros interlocutores, así como interpretar aquellos que llegan de otros emisores.
 - 1.2. Interpersonal: es la que se origina entre dos o más personas. Es la información que recibimos, procesamos y preparamos intercambiar con otras personas.
 - 1.3. De pequeño grupo: es una comunicación un poco más compleja que se efectúa en un grupo de personas que consta de múltiples interacciones interpersonales.

- 1.4. Multigrupal: es la que ocurre en las organizaciones donde se dan vida diferentes grupos, los cuales se relacionan entre los miembros del mismo grupo y entre grupos diferentes.
2. Según el grado de estructuración, se divide en formal e informal.
 - 2.1. Formal: es la que se establece a través de la jerarquización de los miembros las organizaciones (organigrama) y es establecida por la Institución Educativa con el objeto de establecer los canales de comunicación y que sean conocidos por todos sus miembros. Busca alcanzar los objetivos y principios fundacionales de la organización.
 - 2.2. Informal: surgen del contacto social y afinidades entre las personas que hacen vida en la organización y que no están directamente relacionadas con su trabajo en la Institución Educativa.
3. Según el grado de participación, se subdivide en unidireccional o lateral y bidireccional o recíproca.
 - 3.1. Unidireccional: es aquella en que el emisor envía un mensaje al receptor, bloqueando la posibilidad de respuesta del receptor. Aunque es más rápida, presenta la dificultad de que no se sabe si el receptor ha comprendido con claridad el mensaje.
 - 3.2. Bidireccional: es aquella donde tanto el emisor como el receptor se comunican, lográndose un mayor grado de satisfacción y precisión. A pesar de que es más lenta, requiere de un mayor esfuerzo y compromiso.
4. Según la dirección de la comunicación, se clasifica en ascendente, descendente y horizontal.
 - 4.1. Ascendente: de gran utilidad para los directivos de las Instituciones educativas, tiene como objetivo conocer la problemática de toda la comunidad que pertenece a la organización. También facilita la integración y participación de los miembros, obtiene opiniones y argumentos que ayudarán a la toma de decisiones fomentando así mejoras en la comunicación. Este tipo de comunicación dependerá del tipo de Jefe (director) que posea la Institución Educativa.
 - 4.2. Descendente: es el tipo de comunicación donde la información va desde la directiva hacia el resto de los miembros de la organización. Generalmente, la comunicación consiste en órdenes o instrucciones que poseen como objetivo ayudar a que los

miembros de esa organización comprendan el sentido de su trabajo y la repercusión de sus acciones en el quehacer diario de la Institución.

- 4.3. Horizontal: es cuando la comunicación se efectúa entre los miembros de la organización educativa de un mismo nivel jerárquico. Impulsa el compañerismo, estimula la unión de todas las personas en la toma de decisiones y fomenta el espíritu de equipo.
5. Según la relación con el contexto, se divide en interna y externa.
 - 5.1. Interna: es el tipo de comunicación cuyo objetivo es el intercambio de información entre los miembros de la organización educativa. Ejemplos: actividades complementarias, cursos, normativas internas.
 - 5.2. Externa: orientada al resto de los miembros que están relacionados con la organización, como lo son los estudiantes, personal de administración y sociedad en general.
6. Según el canal utilizado, se clasifica en oral, escrita y gestual.
 - 6.1. Oral: es la que con mayor frecuencia se emplea en las organizaciones educativas, no sólo en los salones de clases sino también para la comunicación del personal directivo y administrativo. Existe intercambio de información.
 - 6.2. Escrita: es la comunicación cuyo objetivo es transmitir la información que se quiera enviar y de los receptores que la leerán. La misma, puede ser presentada de diversas formas: memorándum, carta, invitación, artículo de revista, cuestionario, carteles, entre otros.
 - 6.3. Gestual: este tipo de comunicación, emplea gestos, símbolos para elaborar el mensaje. En algunas oportunidades, la comunicación verbal viene combinada con la gestual, que como proceso de la culturización de la organización educativa, refleja los sentimientos y pensamientos en situaciones de comunicación interpersonales que pueden ser evidenciadas a través de posturas físicas, expresiones faciales, entre muchas otras.

Finalmente, la comunicación es un proceso complejo, que demanda que los miembros de la organización le presten atención y le den la importancia que ésta amerita. Institución y comunicación están entrelazadas, y todo cuanto ocurra, repercutirá de manera positiva o negativa sobre el desenvolvimiento de las actividades diarias en dicha organización.

Tipo de investigación

Tipo y diseño de investigación

Para el presente estudio, se asume una investigación de tipo descriptiva, con un diseño de campo. Al respecto, Sabino (1999, p.51) expresa que “la investigación de tipo descriptiva trabaja sobre realidades de hechos, y su característica fundamental es la de presentar una interpretación correcta”.

La indagación está enmarcada en una investigación de campo, que según Palella y Martins (2006, p. 97) consiste en la recolección de datos directamente de la realidad donde ocurren los hechos sin manipular o controlar variables.

También se apoyó en una investigación documental que como señala Sabino (1999, p. 91):

Cuando se recurre a la investigación de datos secundarios, es decir aquellos que han sido obtenidos por otros y nos llegan elaborados y procesados de acuerdo con los fines de quienes inicialmente los elaboran y manejan se dice que es un diseño de revisión documental.

Igualmente Hernández, Fernández y Baptista (2007, p.205), sostiene que en esta investigación de campo con un diseño no experimental “...no se construye ninguna situación, sino que se observan situaciones ya existentes, no provocadas intencionalmente en la investigación por quien la realiza”.

Población y muestra

Palella y Martins (2006), definen a la población como “el conjunto de unidades de las que se desea obtener información y sobre las que se van a generar conclusiones” (p. 115), mientras que “la muestra no es más que la escogencia de una parte representativa de una población, cuyas características reproduce de la manera más exacta posible” (p. 116).

Partiendo de estas definiciones, se puede indicar que la población objeto de estudio estuvo constituida por los estudiantes inscritos en el período académico 2013-2 cursantes en el

Sistema de Aprendizaje Interactivo a Distancia (SAIA) del Instituto Universitario Politécnico Santiago Mariño, extensión Valencia, los cuales suman quinientos treinta y cinco (535).

La muestra, se determinó a partir de la población especificada, mediante el tipo de muestra probabilística. Al respecto Hurtado y Toro (1997, p. 141), considera que cada unidad integrante de la población tiene una probabilidad conocida de formar parte de la muestra seleccionada; esto hace posible que el investigador pueda hacer un estimado de nivel de confianza de su muestra.

En cuanto a la determinación del tamaño de la muestra se realizó a través del cálculo porcentual, tomándose en cuenta el 30% de la totalidad de los alumnos, ya que una muestra del 10, 20, 30 o 40% es representativa de una población (Palella y Martins, 2006, p. 121).

Para obtener la muestra se empleó el muestreo al azar sistemático, representada por los quinientos treinta y cinco estudiantes (535) inscritos en SAIA. Al respecto Palella y Martins (2006, p.121), señalan que “el azar sistemático se utiliza cuando los componentes de la población están ordenados en listas”. Se empleó la fórmula de azar sistemático según Hurtado y Toro (1997):

$$K = \frac{N}{n} \qquad K = \frac{535}{160} = 3,34 \approx 3$$

Dónde:

N: número de elementos que conforman la población.

n: número de elementos que conforman la muestra.

De tal manera, estando representada la población por todos los educandos de las diferentes asignaturas ofertadas en el Sistema de Aprendizaje Interactivo a Distancia (SAIA) del Instituto Universitario Politécnico Santiago Mariño extensión Valencia, se cuenta a partir de tres, es decir, tres, seis, nueve hasta llegar a 107 estudiantes, de la lista general de alumnos emitida por el Departamento de Control Académico de dicha Institución, previa asignación de los mismos a su respectiva asignatura, sección y turno.

Técnicas e instrumento de recolección de datos

Instrumento o encuesta

Para la recolección de la información en el presente estudio se utilizó la encuesta, definida por Palella y Martins (2006, p. 134), como “una técnica destinada a obtener datos de varias personas cuyas opiniones interesan al investigador”; como instrumento el cuestionario que según Hernández, Fernández y Baptista (2007, p. 310), consiste en “un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir”.

El cuestionario posee un total de diez proposiciones. Ocho de éstas se encuentran delimitadas a dos alternativas (preguntas cerradas) de naturaleza dicotómicas, en este caso las respuestas son “sí” o “no”, que tienen como objetivo diagnosticar las fallas del proceso de comunicacón entre los estudiantes del Sistema Interactivo a Distancia (SAIA) y el Politécnico Santiago Mariño, extensión Valencia. Y dos de las solicitudes son de preguntas abiertas, para que el estudiante pudiera argumentar las respuestas y así dar información relevante para la investigación.

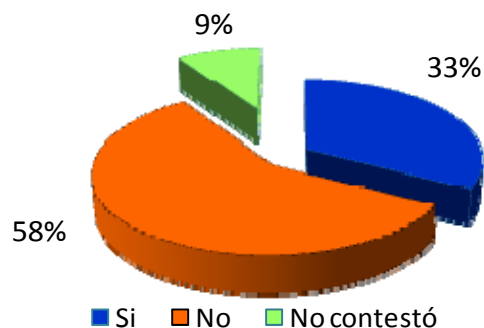
Presentación y Análisis de los resultados

ITEM N° 1: ¿Conoce usted qué es el SAIA?

Tabla N° 1: Resultados de las respuestas dadas por los estudiantes al ítem 1

	Frecuencia	Porcentaje
Si	35	33%
No	62	58%
No Contestó	10	9%
TOTAL	107	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a los alumnos del SAIA del I.U.P. Santiago Mariño, extensión Valencia.

Gráfico N° 1: Resultados de las respuestas dadas por los estudiantes al ítem 1

Fuente: Cuestionario aplicado a los alumnos del SAIA del I.U.P. Santiago Mariño, extensión Valencia.

Interpretación: la mayoría de los estudiantes (58%) no posee información lo que es el Sistema de Aprendizaje Interactivo a Distancia (SAIA).

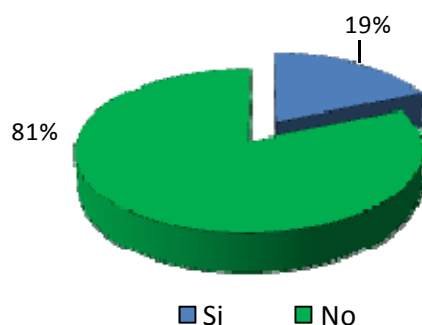
ÍTEM N° 2: Una vez realizado su proceso de inscripción de las asignaturas a cursar en el período académico 2014-1, y obtenido su horario de clases ¿Tenía usted información en el mismo sobre la(s) asignatura(s) que cursaría a través del SAIA?

Tabla N° 2: Resultados de las respuestas dadas por los estudiantes al ítem 2

	Frecuencia	Porcentaje
Si	20	19%
No	87	81%
TOTAL	107	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a los alumnos del SAIA del I.U.P. Santiago Mariño, extensión Valencia.

Gráfico N° 2: Resultados de las respuestas dadas por los estudiantes al ítem 2



Fuente: Cuestionario aplicado a los alumnos del SAIA del I.U.P. Santiago Mariño, extensión Valencia.

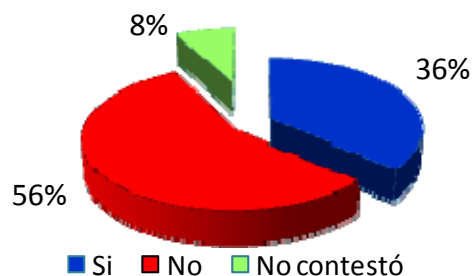
Interpretación: la mayoría de los estudiantes (81%) una vez retirados sus horarios de clases por el Departamento de Control Académico no poseen información de las asignaturas que cursarían de manera semipresencial en el Sistema de Aprendizaje Interactivo a Distancia (SAIA).

ÍTEM N° 3: En la Semana N° 2 de inicio de semestre se efectuaron las inducciones para aprender a manejar el aula virtual de su asignatura semipresencial. ¿Asistió usted a la inducción convocada por la Coordinación del SAIA?

Tabla N° 3: Resultados de las respuestas dadas por los estudiantes al ítem 3

	Frecuencia	Porcentaje
Si	39	36%
No	60	56%
No Contestó	8	8%
TOTAL	107	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a los alumnos del SAIA del I.U.P. Santiago Mariño, extensión Valencia.

Gráfico N° 3: Resultados de las respuestas dadas por los estudiantes al ítem 3

Fuente: Cuestionario aplicado a los alumnos del SAIA del I.U.P. Santiago Mariño, extensión Valencia.

Interpretación: la mayoría de los estudiantes no tenían información sobre la inducción en el uso de la plataforma para cursar la(s) asignatura(s) inscritas bajo la modalidad semipresencial.

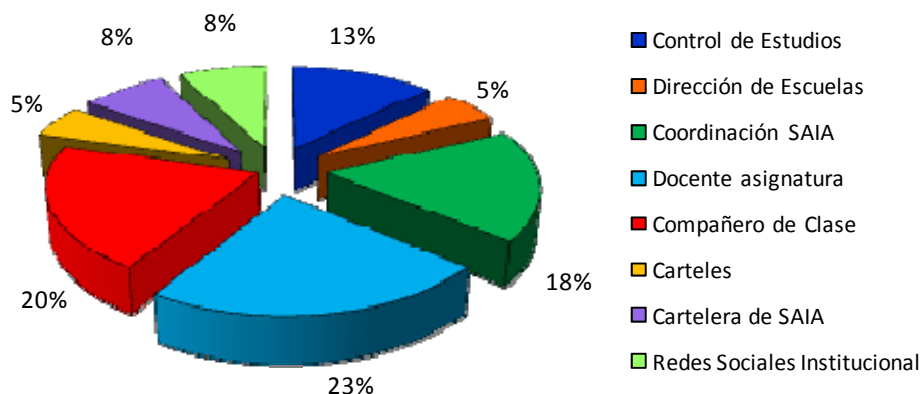
ÍTEM N° 4: En caso afirmativo de la pregunta 3, ¿Cuál fue el medio por el cual usted obtuvo la información sobre la inducción?

Tabla N° 4: Resultados de las respuestas dadas por los estudiantes al ítem 4

	Frecuencia	Porcentaje
Control de Estudios	5	13 %
Dirección de Escuelas	2	5 %
Coordinación SAIA	7	18 %
Docente asignatura	9	23 %
Compañero de Clase	8	20 %
Carteles	2	5 %
Cartelera de SAIA	3	8 %
Redes Sociales Institucional	3	8 %
TOTAL	39	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a los alumnos del SAIA del I.U.P. Santiago Mariño, extensión Valencia.

Gráfico N° 4: Resultados de las respuestas dadas por los estudiantes al ítem 4



Fuente: Cuestionario aplicado a los alumnos del SAIA del I.U.P. Santiago Mariño, extensión Valencia

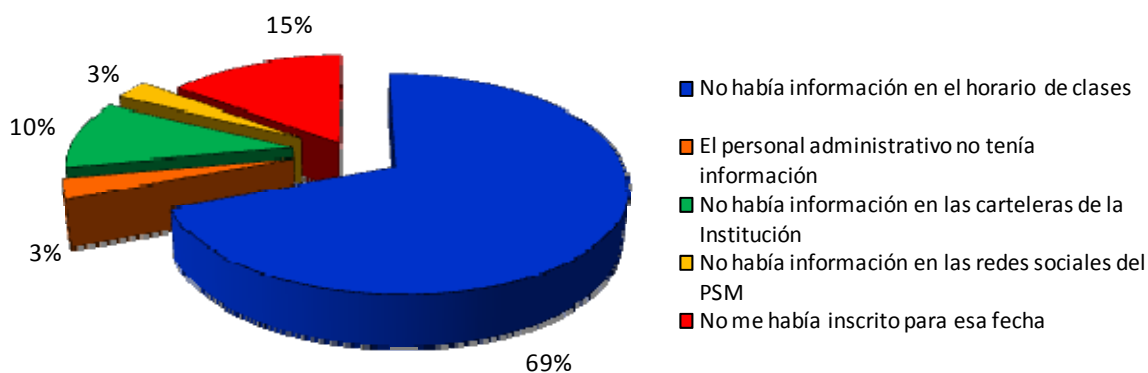
Interpretación: la información sobre realización de las inducciones del SAIA en la segunda semana de clases, se encuentran divididas en tres importantes grupos (por la frecuencia de respuesta) en: docente de la asignatura (23%), compañeros de clases (20%) y Coordinación SAIA (18%).

ÍTEM N° 5: En caso negativo de la pregunta 3, ¿Cuál fue la razón por el cual usted no obtuvo la información sobre la inducción?

Tabla N° 5: Resultados de las respuestas dadas por los estudiantes al ítem 5

	Frecuencia	Porcentaje
No había información en el horario de clases	47	69 %
El personal administrativo no tenía información	2	3 %
No había información en las carteleras de la Institución	7	10 %
No había información en las redes sociales del PSM	2	3 %
No me había inscrito para esa fecha	10	15 %
TOTAL	68	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a los alumnos del SAIA del I.U.P. Santiago Mariño, extensión Valencia

Gráfico N° 5: Resultados de las respuestas dadas por los estudiantes al ítem 5

Fuente: Cuestionario aplicado a los alumnos del SAIA del I.U.P. Santiago Mariño, extensión Valencia

Interpretación: luego de categorizar las respuestas dadas por los estudiantes, la mayoría de ellos indicaron que no tenían información sobre el aula de SAIA en su horario de clases.

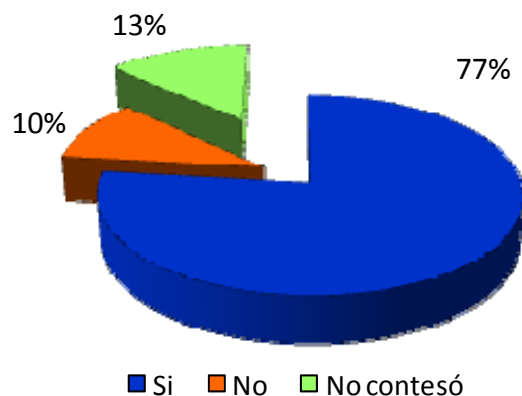
ÍTEM N° 6: ¿La información que recibió durante la inducción le resultó de utilidad?

Tabla N° 6: Resultados de las respuestas dadas por los estudiantes al ítem 6

	Frecuencia	Porcentaje
Si	82	77%
No	11	10%
No Contestó	14	13%
TOTAL	107	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a los alumnos del SAIA del I.U.P. Santiago Mariño, extensión Valencia

Gráfico N° 6: Resultados de las respuestas dadas por los estudiantes al ítem 6



Fuente: Cuestionario aplicado a los alumnos del SAIA del I.U.P. Santiago Mariño, extensión Valencia

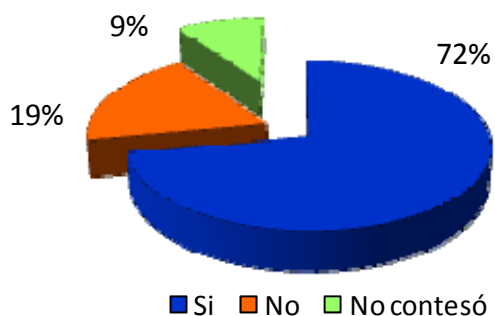
Interpretación: Un alto porcentaje de los estudiantes indicaron que la información suministrada durante la inducción le resultó útil para el manejo del aula virtual.

ÍTEM N° 7: ¿Empleó los videos informativos sobre el uso del aula virtual y la normativa del SAIA, ubicados en nuestro canal de YouTube: PSM SAIA Valencia?

Tabla N° 7: Resultados de las respuestas dadas por los estudiantes al ítem 7

	Frecuencia	Porcentaje
Si	77	72%
No	20	19%
No Contestó	10	9%
TOTAL	107	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a los alumnos del SAIA del I.U.P. Santiago Mariño, extensión Valencia

Gráfico N° 7: Resultados de las respuestas dadas por los estudiantes al ítem 7

Fuente: Cuestionario aplicado a los alumnos del SAIA del I.U.P. Santiago Mariño, extensión Valencia

Interpretación: Un alto porcentaje de los estudiantes indicaron que hace uso de los videos informativos sobre el uso del aula virtual y la normativa del SAIA, ubicados en canal de YouTube

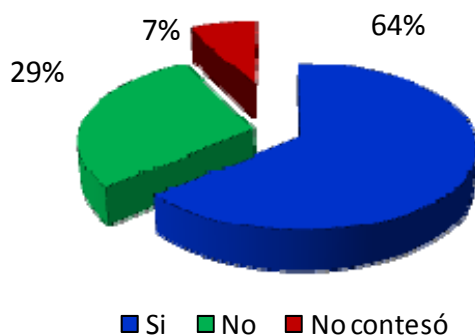
ÍTEM N° 8: ¿Le resultó fácil cursar una asignatura en línea bajo la modalidad semipresencial?

Tabla N° 8: Resultados de las respuestas dadas por los estudiantes al ítem 8

	Frecuencia	Porcentaje
Si	68	64%
No	31	29%
No Contestó	8	7%
TOTAL	107	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a los alumnos del SAIA del I.U.P. Santiago Mariño, extensión Valencia

Gráfico N° 8: Resultados de las respuestas dadas por los estudiantes al ítem 8



Fuente: Cuestionario aplicado a los alumnos del SAIA del I.U.P. Santiago Mariño, extensión Valencia

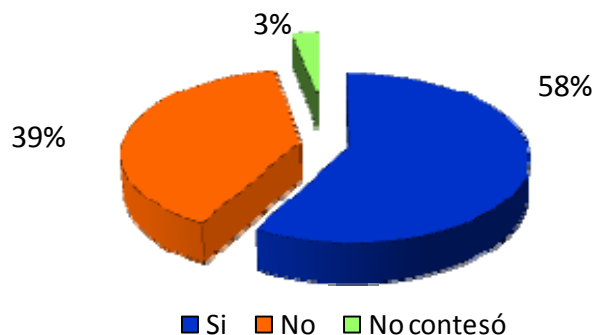
Interpretación: Un gran porcentaje de los estudiantes indicaron que les resultó fácil adaptarse a cursar asignaturas en línea y bajo la modalidad semipresencial.

ÍTEM N° 9: Luego de vivir la experiencia de cursar una asignatura semipresencial, ¿Cursaría nuevamente otra(s) asignatura(s) bajo esta modalidad?

Tabla N° 9: Resultados de las respuestas dadas por los estudiantes al ítem 9

	Frecuencia	Porcentaje
Si	62	58%
No	42	39%
No Contestó	3	3%
TOTAL	107	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a los alumnos del SAIA del I.U.P. Santiago Mariño, extensión Valencia

Gráfico N° 9: Resultados de las respuestas dadas por los estudiantes al ítem 9

Fuente: Cuestionario aplicado a los alumnos del SAIA del I.U.P. Santiago Mariño, extensión Valencia

Interpretación: A la mayoría de los estudiantes les gustaría nuevamente cursar asignaturas en línea y bajo la modalidad semipresencial en el SAIA.

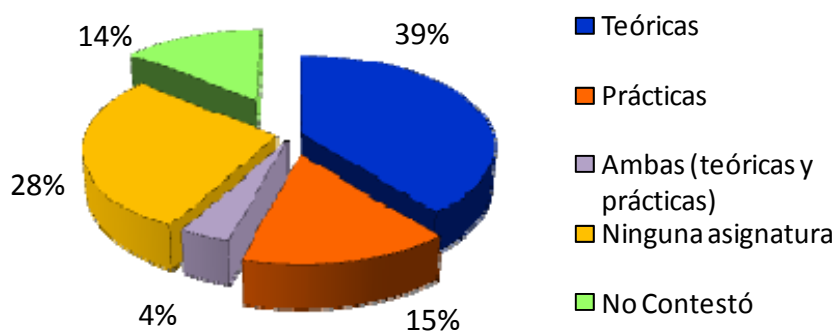
ÍTEM N° 10: ¿Cuáles serían la(s) asignatura(s) que considera usted cursaría bajo esta modalidad?

Tabla N° 10: Resultados de las respuestas dadas por los estudiantes al ítem 10

	Frecuencia	Porcentaje
Teóricas	42	39%
Prácticas	16	15%
Ambas (teóricas y prácticas)	4	4%
Ninguna asignatura	30	28%
No Contestó	15	14 %
TOTAL	107	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a los alumnos del SAIA del I.U.P. Santiago Mariño, extensión Valencia

Gráfico N° 10: Resultados de las respuestas dadas por los estudiantes al ítem 10



Fuente: Cuestionario aplicado a los alumnos del SAIA del I.U.P. Santiago Mariño, extensión Valencia

Interpretación: Se evidencia una buena disposición de los estudiantes por cursar asignaturas del tipo teórico en la modalidad semipresencial, representada por un 39% y en segundo lugar, las materias prácticas con 15%.

Análisis de los resultados

Luego de obtenido los resultados del cuestionario, se presenta el siguiente análisis de resultados:

Del ítems 1, relativo a si el estudiante posee información acerca del Sistema de Aprendizaje Interactivo a Distancia (SAIA), su misión y visión dentro de la Organización Politécnico Santiago Mariño se puede indicar que en su mayoría desconoce de su existencia.

En referencia al ítem 2 la mayoría de los estudiantes desconocen que la siglas SAIA en sus horarios de clases, significa que es un asignatura que deberán ver en el sistema de aprendizaje interactivo a distancia

De los resultados obtenidos con anterioridad, se desprende que la comunicación formal (jerarquizada) no se lleva a cabo de manera eficiente, ya que la organización educativa debe

establecer los canales de comunicación apropiados y los mismos, deben ser conocidos por todos sus miembros.

Los Ítems 3, 4 y 5 se refieren a si los estudiantes asistieron a la convocatoria realizada por la Coordinación del SAIA para la inducción que se efectúa en la segunda semana de iniciado el semestre, donde el docente le explica el manejo de la plataforma y la modalidad semipresencial. La mayoría (56%), no asistieron a la clase explicativa. Del porcentaje que sí asistió, indicaron que obtuvieron la información en tres opciones específicas, docente, compañeros de estudios y Coordinación SAIA.

Se evidencia que dentro del proceso de comunicación, los medios por los cuales fueron enviados los mensajes sobre la Inducción, no todos son atendidos por los estudiantes. Contrariamente, los estudiantes no revisan las redes sociales, ni las carteleras de la Institución, ni le prestan atención a la publicación de carteles en los pasillos. Los estudiantes, buscan información en sus docentes y compañeros de clases. Otros en cambio, atribuyen a la falta de información, a que no existía información en los horarios de clases sobre la semipresencialidad de la asignatura y por ende, ubicaban un aula no existente y en otros casos, no se habían inscrito o se estaban inscribiendo para la fecha de la inducción.

Con respecto al ítem 6, los estudiantes indicaron de manera favorable (77%) que la inducción en el uso de la plataforma les ayudó a entender la modalidad de estudios y la forma en que debían trabajar en ella.

En el ítem 7, el canal de youtube creado por el SAIA en el cual se encuentran los videos sobre los aspectos informativos de la misma (misión, visión, normativas y procedimientos para el manejo del aula virtual) fueron vistos con aceptación por los estudiantes (72%).

La interrogante sobre la dificultad en el manejo del curso (ítem 8) a través de la plataforma Moodle, la mayoría (62%) manifestó que fue fácil de emplear.

Finalmente, se les preguntó a los estudiantes encuestados si desearían, luego de esta experiencia, volver a cursar una asignatura bajo esta modalidad y que tipo de asignatura sería la que ellos consideraban podrían ser estudiadas bajo esta modalidad, el 58% manifestó que si cursarían a través del SAIA y serían materias del tipo teórico (39%).

Indiscutiblemente, la comunicación es un proceso complejo, que requiere que los miembros de la organización le presten atención y le den la importancia que ésta merece. Por los datos aportados, se puede afirmar que uno de los factores principales que impidió el desarrollo eficiente del proceso de comunicación entre los estudiantes y el SAIA, es el de suponer que es fácil comunicarse correctamente. Quizás allí radique el error, porque aunque en realidad es sencillo comunicarse, es muy difícil hacerlo bien.

Limitaciones del estudio

A continuación enumeraremos las limitaciones que han sido estudiadas y las cuales no han permitido un avance más asertivo en la Coordinación del SAIA.

1. Los estudiantes al realizar su proceso de inscripción no tienen conocimiento de que las asignaturas ubicadas con las siglas SAIA, son asignaturas semipresenciales.
2. Una vez que el estudiante posee en sus manos su horario, no posee descripción alguna de lo que significan las siglas.
3. En el momento de la inscripción, el sistema en línea no arroja información sobre el SAIA, es decir, no advierte al estudiante de que esa asignatura es semipresencial.
4. Un alto porcentaje de ausentismo en los estudiantes, durante la primera semana de inicio de cada semestre, impiden que los discentes tengan información sobre las inducciones en el manejo del aula virtual.

Conclusiones y recomendaciones

Una vez realizado el análisis de los resultados y revisado las limitaciones que se presentan, se puede concluir que:

1. Se debe incluir en el horario de los estudiantes que las asignaturas con las Siglas SAIA, son asignaturas semipresenciales las cuales son vistas a través de la plataforma y la inducción en el uso de las mismas es en la segunda semana de inicio de cada semestre.

2. Desarrollar la aplicación en el sistema de Control de Estudios, donde le indique al estudiante que la inscripción de dichas asignaturas es semipresencial y en línea.
3. Agregar una nota, al margen, en el horario de clases de los estudiantes, donde se les informe sobre la inducción en el manejo del aula de la(s) asignatura(s) inscritas en el Sistema de Aprendizaje Interactivo a Distancia (SAIA).
4. Solicitar a Control Académico los correos electrónicos de aquellos estudiantes que poseen inscritas asignaturas en SAIA, con el objeto de enviarles la información correspondiente (lugar, fecha y hora) sobre la inducción en el manejo del aula.
5. Dictar charlas informativas sobre la misión y visión del SAIA a los estudiantes del PSM, extensión Valencia.
6. Actualizar los videos en el canal de SAIA de youtube sobre el empleo de la Plataforma Moodle para cursar las asignaturas semipresenciales.

Referencias

- Botto, M. (2003). *La Comunicación en las instituciones educativas de nivel Medio*. Recuperado: http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloUvisualiza&articulo_id=6870
- Enz, A., Franco V. y Spagnuolo, V. (2012). *Manual de comunicación para organizaciones sociales: hacia una gestión estratégica y participativa*. 1a ed. Argentina. Recuperado de: http://antezanacc.com/docs/Manual_de_comunicacion_para_organizaciones_sociales.pdf
- Galeano, E. (s.f.). Modelos de Comunicación. Recuperado de http://www.oficinappc.ucr.ac.cr/HA2073/Modelos_Comunicacin_Humana.pdf
- Hernández, A. (s.f.). *La comunicación en el contexto deportivo*. Recuperado de <http://psicologia.del.deporte.uma.es/archivos/comunicacion.pdf>
- Hernández, S., Fernández C. y Baptista L. (2007). *Fundamentos de Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Hurtado, I., y Toro, E. (1997). *Paradigmas y Métodos de Investigación en Tiempos de Cambio*. Venezuela: Episteme Consultores Asociados.

Islas, O. (s.f.). *Modelos de la comunicación*. Recuperado de:
http://cvonline.uaeh.edu.mx/Cursos/BV/S0401/Unidad%203/lec_31_Modelos_de_comunicacion.pdf

Ivancevich, J., Lorenzi P., Skinner, S. y Crosby, P. (1997). *Gestión Calidad y Competitividad*. 1ª ed. España: McGraw Hill

Parella, S. y Martins, F. (2006). *Metodología de la Investigación Cuantitativa*. 1ª Ed. Caracas: Fedeupel.

Sabino, C. (1999). *El proceso de investigación*. Buenos Aires: El Cid.

Teixidó, J. (1999). *La Comunicación en los centros educativos*. Recuperado de
http://www.joanteixido.org/doc/comunicacio/comunicacion_centros.pdf

ACERCAMIENTO A LA LECTURA DESDE LA BIBLIOTECA ESCOLAR

APPROCH TO READING FROM SCHOOL LIBRARY

***María Sánchez**

conchimary65@yahoo.es

Facultad de Ciencias de la Educación

Universidad de Carabobo

Estado Carabobo, Venezuela

ARTÍCULO

*Profesor Agregado, Ordinario de la Facultad de Ciencias de la Educación, adscrito al Departamento de Lengua y Literatura. Licenciada en Educación, Mención Lengua y Literatura (2000). Magíster en Lectura y Escritura (2006). Técnico Superior Universitario en Administración de Empresas (1988). Investigador Nivel A-1, Programa de Estímulo a la Innovación e Investigación (PEII-ONCTI)

Recibido: 14 de Mayo de 2015

Aprobado: 18 de Febrero de 2016

Resumen

La lectura siempre ha sido una de las bases primordiales de la comunicación del ser humano, pues constituye una fuente constante de información, ayuda al desarrollo del pensamiento, de la comprensión, de la imaginación y de la creatividad, pero también es un medio para obtener satisfacciones, emociones y alegrías. No obstante, existen organismos que se han impuesto el firme propósito de propiciar la lectura, entre ellos se encuentra la biblioteca, que contribuye a la realización y consolidación de una sociedad no solamente informada, sino más sensible y de reconocidos valores, donde cada ciudadano tenga la oportunidad de leer lo que quiera y convertir los libros en sus aliados cotidianos. Sin duda que la biblioteca toma parte indispensable a la hora de sembrar el gusto por la lectura. En este artículo se abordan algunas ideas fundamentales para generar un acercamiento a la lectura desde la biblioteca escolar con el propósito de formar lectores independientes, mediante la cual la lectura posibilita la aprehensión de la palabra escrita que signa el mundo que percibe el niño. La inserción en el mundo de los signos escritos abre ventanas a verdades y confabulaciones no menos maravillosas que las existentes en el mundo de la oralidad.

Palabras clave: Lectura, biblioteca escolar, lector.

Abstract

Reading has always been one of the primary foundations of human communication, it is a constant source of information, support the development of thought, understanding, imagination and creativity, but also a means to obtain satisfactions, emotions and joys. However, there are organisms that have imposed the firm intention to promote reading, among them is the library, which contributes to the achievement and consolidation of not only an informed society, but more sensitive and recognized values, where every citizen has the opportunity to read what they want and transform books into their everyday allies. No doubt that the library takes part essential when sowing the taste for reading. This article addresses some basic ideas to generate an approach to reading from the school library with the purpose of forming independent readers, due to by reading enables the apprehension of the written word that marks the world the child perceives. The insertion in the world of written signs, open windows to truths and confabulations no less wonderful than those in the world of orality.

Keywords: Reading, schoollibrary, reader.

A manera de introducción

El Sistema Educativo Venezolano tiene actualmente el compromiso de mejorar la calidad de la educación para enfrentar con éxito el desarrollo que le plantea el avance científico y tecnológico de la globalización en el contexto del mundo actual. Así, la educación, conjuntamente con otras series de reformas, constituye punto de apoyo que a mediano y largo plazo podrá acelerar el verdadero progreso y desarrollo del país. Para hacer frente a esta realidad, de acuerdo con Rodríguez (2003), es necesario la formación de un hombre culto que sepa manejar con propiedad y en forma adecuada su lengua materna, base y punto de partida para tener acceso al mundo del saber, así como también, el manejo de la información que ha representado el poder de los tiempos más antiguos.

Es por ello, que la lectura y la expresión escrita es de gran interés para las naciones que a través del tiempo han implementado métodos de enseñanza que se han venido reformando y reforzando para alcanzar un desarrollo cultural. A pesar de estos esfuerzos, en Latinoamérica la enseñanza de la lectura, la escritura y su promoción no van al ritmo de los adelantos de la humanidad, debido a que las estadísticas de organismos oficiales según Rodríguez (2003), registran un alto índice de analfabetas funcionales y un porcentaje muy bajo de lectores.

La lectura es un tema que no puede abordarse desde un sólo enfoque o disciplina, puesto que en ella confluyen una diversidad de aspectos y complejidades. Hablar de lectura implica definir necesariamente qué es leer. Por otro lado, el binomio lectura y escritura es prácticamente indisoluble, a pesar que generalmente se estudia en forma disociada. Estar alfabetizado o sea saber leer y escribir desde una visión tradicional es imprescindible e incuestionable para que un individuo sea parte de la sociedad. La lectura es la forma de tomar contacto con la palabra escrita, pero también con la imagen por lo que adquiere especial importancia en los nuevos contextos que presenta la sociedad de la información y el conocimiento.

Desde la perspectiva de este artículo se puede afirmar que la lectura es una herramienta fundamental para promover la formación de individuos autónomos, críticos y con las competencias necesarias para aprender durante toda la vida.

La lectura es un proceso interactivo en el cuál se establece una relación entre el texto y el lector y éste al incorporarlo y elaborarlo le da un significado que es propio de ese individuo y no de otro. Según Manguel (2011), la palabra impresa le da coherencia al mundo, por ello, es que leer es quizás la capacidad intelectual superior del hombre y encierra innumerables bondades, debido a que permite al individuo su desarrollo como persona por ser un medio de información y conocimiento. Así pues, la lectura es un acto complejo, es una integración que se da entre un lector y un texto, y como resultado de esa transacción aparece el significado, precedido por un cúmulo de experiencias poseídas por el lector.

Para Richero (2006), el significado del texto, no está en el texto mismo, ni en el lector. Durante el proceso de la lectura ambos se van transformando. Un mismo texto puede ser múltiples textos dependiendo de quién sea el lector, el lugar y las circunstancias. Al leer el sujeto se enfrenta continuamente a una serie de desafíos que no puede prever. La lectura posibilita el proceso educativo, el uso y manejo del lenguaje y del discurso coherente, que colabora en la organización y desarrollo social. La lectura transforma las maneras de pensar y de sentir de los seres humanos.

De esta breve reseña sobre definiciones y conceptos sobre lectura, se puede concluir que la lectura es una herramienta de acceso a la expresión escrita, pero no es una simple descodificación de esos contenidos. Leer es un proceso complejo, no es una actividad neutra o

abstracta, sino que está cargada de subjetividad que viene del texto, del individuo y de la sociedad. (Cassany, 2006). Por eso, es prácticamente imposible definir la lectura desde una visión única y uniforme. La grandeza de saber leer y de la lectura, está en que el individuo cuente con un medio para acceder a lo escrito, pero a través del mismo puede volcar todo su ser, y transformarlo en una dinámica de retroalimentación continua.

Pues bien, la lectura en el medio escolar ha perdido su función social, ha cobrado autonomía como un conocimiento meramente instrumental que sirve para hacer ejercicios gramaticales, redactar composiciones, leer a los autores de textos escolares. Asimismo, (Cisnero y Vega, 2012), señalan que los estudiantes al salir del sistema escolar primario identifican a los libros como peldaños para alcanzar un diploma y no como herramienta de uso.

Por esta razón, el sistema escolar, con el fin de formar niños lectores autónomos e independientes no debe tener en el aula un solo texto orientador de las estrategias didácticas para indagar información, bien se podría utilizar distintos textos y propiciar, de esta manera, la comparación de datos obtenidos, con el fin de abrir horizontes, ampliar intereses y estimular nuevamente la lectura.

Ahora bien, los cambios realizados en el país en materia educativa, los cuales apuntan hacia el mejoramiento de la calidad del proceso educativo, señalan entre las prioridades fundamentales la lectura como eje en la formación del individuo. Para ello, el Estado Venezolano ve como una alternativa la dotación de Bibliotecas de Aulas y Escolares como parte de uno de los subproyectos determinantes de la Reforma Curricular.

Aún, cuando la biblioteca escolar no es la panacea que resuelve todos los problemas de lectura que se presentan en el aula, es un recurso en la formación de lectores, porque en ella el niño encuentra la oportunidad de que forme sus gustos, preferencias, habilidades críticas y creativas por la lectura.

En tal sentido, hay que permitir que los niños hojeen, manipulen y decidan que libros leer y cuándo leerlos, dándoles así la libertad de seleccionar y, luego, solicitar por sí mismo el libro en la biblioteca. De esta forma, se crean oportunidades para que se establezca el contacto directo, libre y prolongado con el material escrito, sin presión alguna, sin intenciones utilitarias o pedagógicas se estará formando un lector potencialmente independiente, es decir, cuando la

lectura se practica voluntariamente es mucho más fácil disfrutarla y proseguirla durante toda la vida. (Silva, 1998).

Uno de los espacios importantes para llevar a cabo tal tarea es la biblioteca escolar, ya que el docente encuentra en ella un recurso valioso que lo ayuda en ese comienzo de formar lectores y, a su vez, cuenta con un medio ambiente donde se estimula el uso libre y agradable del libro, además de acceder a materiales diversos ayudándolo así a satisfacer sus curiosidades, fortalecer sus gustos, preferencias, opiniones y adquirir al mismo tiempo una verdadera autonomía como lector.

Según Ramírez (2011), la información que ofrecen las bibliotecas tanto entre los bibliotecarios como entre las comunidades, aparece anclada, fundamentalmente a la actividad escolar, es decir, al estudio y a la elaboración de tareas y menos a la lectura placentera o de entretenimiento; por consecuencia, las motivaciones para recurrir a sus servicios o espacios, por lo general, se circunscriben al periodo educativo y pocas veces se le considera entre los recursos necesarios a lo largo de la vida.

Las investigaciones realizadas por Ferreiro y Teberosky (1979), han demostrado que el avance de los niños en la lectura depende, en gran parte, de la interacción con ella. El éxito escolar de los niños, dependerá de las oportunidades que hayan tenido de vivir experiencias significativas. Por lo tanto, se espera que un pequeño que participe en un ambiente con experiencias significativas en la lectura, descubra el goce de leer.

De aquí que la biblioteca escolar, se convierta en un sitio ideal, no sólo para realizar lecturas vinculadas con el Currículo, sino aquellas que poseen un carácter recreativo, de goce, que amplían los horizontes de sus usuarios: desarrollándose la sensibilidad y la inteligencia. Briceño (2002), afirma que si cada plantel, dentro de su biblioteca propone lecturas recreativas, establece propuestas motivadoras y sugerentes entre los estudiantes hacia esta sala de documentación, estará realmente ganando lectores asiduos y existirán más posibilidades de que nuevos usuarios se acerquen a su ámbito.

Igualmente, el hecho de que la lectura no resulte grata para muchos alumnos, se hace necesario que sea la biblioteca como invención socializada, la que estimule y propicie actividades, que le proporcione a los pequeños la posibilidad de soñar, de vivir experiencias que

en la realidad le son ajenas, de recrearse con otros mundos, ampliar sus marcos de referencia, puntos de vista y en consecuencia crecer como ser humano.

En este sentido, Miret y Armendano (2013) consideran que la lectura facilita conocer otros mundos y otras realidades, encontrar nuevos sentidos e interpretaciones de la vida, de la cultura, de la sociedad y del mundo, por tal motivo, la biblioteca escolar, puede ser un espacio donde el niño logre descubrir, redescubrir y valorar el poder de la palabra hablada y escrita, así como también, reconciliarse con la lectura, donde le sea posible dialogar libre y espontáneamente con autores sin que le agobie el peso de la imposición de una determinada lectura, ni la comprensión objetiva de un texto, donde le sea posible escribir un cuento, una poesía, a componer, recomponer escritos, o a reescribir a partir de los escritos de otros.

No obstante, la biblioteca escolar tiene la responsabilidad de crear las condiciones para que en ella exista el tiempo y el ambiente para leer, para que la lectura sea un valor practicado y no sólo algo que se promueva de manera superficial. De lo anterior, se desprende la intención central del presente escrito, en reflexionar en torno a la importancia de propiciar un espacio significativo en la biblioteca escolar para la promoción de la lectura y de esta manera, contribuir con la formación de lectores poniendo a disposición de los usuarios materiales adecuados a sus intereses y a sus necesidades de lectura.

El servicio de biblioteca

Es importante destacar los antecedentes históricos de las bibliotecas y su evolución actual, considerando que la biblioteca es de gran valor para la formación de lectores. Aunque no se puede entender de la misma manera que antes, ya que en su sentido etimológico, biblioteca significa: guarda, custodia y almacenamiento de los libros.

En tal sentido, es importante resaltar el papel que tiene el maestro en la promoción de la lectura, En este caso, la variada bibliografía de la biblioteca resulta ser un instrumento de gran utilidad para el docente como animador del proceso de lectura, un momento para la creación, el aprendizaje y el disfrute. Estos dos elementos, Docente-Texto, deben crear las condiciones posibles para que ese encuentro con la lectura sea placentero, esto implica dejar que el pequeño

sea quien escoja lo que quiere leer, porque no se puede olvidar que cada niño es único, responde a intereses y motivaciones particulares.

Las primeras bibliotecas rudimentarias de que se tiene noticia, según, Escobar (1990), son los conjuntos de tablillas como las que existieron en Mesopotamia y Egipto; éstas surgieron como necesidad para registrar las transacciones realizadas por las autoridades existentes de la época. Sin embargo, lo que hoy consideramos como materiales de biblioteca, las obras de pensamiento y creación literaria, circularon de forma oral durante mucho tiempo, aún después de la invención de la escritura.

Cuando la escritura alcanza cierto grado de desarrollo surge la necesidad de dejar constancia de las acciones y construcciones realizadas, para las generaciones futuras. Con el tiempo su volumen y aprecio fueron aumentando y pasaron a ser, de simples memorias de hechos parciales, a la memoria del pueblo, la fuente de sabiduría. (Escobar, 1990).

En la actualidad, encontramos diferentes tipos de bibliotecas. Ellas cumplen diversas y diferentes funciones, entre las cuales tenemos: las bibliotecas públicas, escolares, nacionales, universitarias, de aula, virtuales, que sirven como medios de promoción de la lectura y escritura. Las bibliotecas tienen en común la conservación del conocimiento; cada una de ellas agrega funciones y responsabilidades muy particulares de acuerdo a los requerimientos bien definidos de sus lectores, ciudadanos todos, pero con responsabilidades diversas: profesores, escolares, bibliotecarios, padres y representantes, hombres y mujeres como participantes activos del proceso de producción de bienes y servicios e integrantes de la vida familiar, social, cultural, religiosa, económica y política.

Respecto a la biblioteca escolar, Coronas (2012), la define como “...un lugar donde se potencia la cultura, un moderno centro de recursos para el aprendizaje integrado a la escuela, donde una gran variedad de materiales educativos, equipos audiovisuales y un personal especializado están a la disposición de alumnos, maestros y representantes” (p.13).

De acuerdo con el autor citado, se podría afirmar que la presencia de la biblioteca escolar es un ente de importancia que repercute en la práctica educativa, especialmente cuando en los planteles están en zonas rurales o no existe otra entidad que apoye el proceso enseñanza-

aprendizaje, y lo que es mejor aún, traspasa fronteras como beneficio que redundará en la mejora cultural de un conglomerado social.

Según la articulista, los bibliotecarios deben ser capaces de utilizar satisfactoriamente, los recursos disponibles y crear un ambiente institucional adecuado para que las actividades se desarrollen de manera eficiente. Además, deberá tener en cuenta las características sociales, económicas y políticas del medio en que actúan para poder adecuar constantemente la organización de la biblioteca a las cambiantes exigencias del mismo, así como el marco legal y administrativo en que se desempeña y actuar con excelente calidad humana para realizar una labor en la promoción de la lectura.

Así pues, la biblioteca juega un papel muy importante en el favorecimiento de un ambiente propicio para formar niños lectores. Ahora bien, dentro de esta amplia concepción de biblioteca, se considera que la misma debe cumplir funciones que le son inherentes, entre las cuales se pueden señalar las siguientes:

En primer lugar, en lo que concierne la formación de buenos lectores, la biblioteca juega un papel fundamental. Ella debe estimular según Patt (1984), “por una elección más exigente, más variada y más matizada, lo que va a enriquecer el teatro interior de cada uno, sin el cual la lectura no puede ser vital y personal” (p.29).

Otra de las funciones de la biblioteca es poner al alcance de los niños toda la información que ellos requieran y ayudarles a apropiársela a través de la confrontación y la interacción grupal, respetando, claro está, la individualidad de cada uno y el sentimiento de la importancia que para el niño pueden tener los libros. Hay que reconocer pues, “el papel irremplazable de la biblioteca para ayudarle a elegir, a leer y a apropiarse, a su manera, de lo que le conviene” (Patte, 1984, p.30).

A partir de estas funciones, las formas que puede adquirir la biblioteca serán diversas como las situaciones que se quieran plantear y desarrollar en ella o a través de ella. Parafraseando a Yepes (1997), la biblioteca debe contar con materiales impresos diversos que puedan satisfacer las necesidades e intereses de los niños, al mismo tiempo que sean placenteros. Libros de cuentos, poemarios, adivinanzas, textos informativos, enciclopedias, revistas de

actualidad, revistas infantiles, folletos sobre diversos temas, boletines informativos, son algunos de los materiales que pueden formar parte de una biblioteca.

Al entender la biblioteca como un recurso inherente a la escuela, se hace necesaria la participación conjunta entre bibliotecarios, docentes y padres para realizar actividades que favorezcan los encuentros placenteros en el texto, sobre todo de ficción, o con los libros de conocimientos, que responden realmente a la curiosidad y a las expectativas de los niños. El papel de la Biblioteca Escolar en esta nueva sociedad debe ser mucho más activo y decisivo, ya que debe diseñar estrategias concretas para la formación de actitudes de investigación y cognición en los estudiantes.

Ante lo expuesto, se puede afirmar que para lograr el gusto por la lectura, se hace necesario que la biblioteca proporcione materiales escritos que tengan carácter universal, con variedad inmensa de datos posibles para un público numeroso o restringido.

En igual forma, el educador equipado con estas herramientas formará lectores que disfruten, valores los más variados textos y dará la oportunidad de que el lector se acerque al texto sin limitaciones. La biblioteca escolar como centro mediador, debe enseñar a utilizar los recursos y fuentes informativas, producir conocimientos y crear productos culturales de manera lúdica e interesante.

Desde el punto de vista físico-espacial, según Yepes (1997), la biblioteca debe ser un lugar motivante, en el que el niño le dé rienda suelta a su imaginación, a partir del contacto con el mundo del conocimiento. Debe atraer a los niños a sentirse cómodos y libres en sus espacios, para que la comunicación del conocimiento fluya de manera natural.

Lector autónomo

La formación de lectores autónomos siempre ha constituido para la educación venezolana uno de sus objetivos principales; tanta es la preocupación, que en los reglamentos de creación del Modelo de la Educación Básica Venezolana, implantado entre 1980 y 1983, se reafirma como propósito fundamental, que la enseñanza y aprendizaje de la lengua en este nivel de educación es lograr el desarrollo de la competencia comunicativa del alumno atendiendo a los

procesos de comprensión y producción en el lenguaje oral y escrito.(Ministerio de Educación,1998).

De la misma manera, El Currículo Básico Nacional (1998), en el área de Lengua y Literatura para el desarrollo de sus contenidos, pretende que, con el Eje Transversal Lenguaje, a través del enfoque comunicativo funcional, se "... propicie el uso adecuado de la lengua como instrumentos de comunicación eficaz, obedeciendo a los fines fundamentales de la política educativa de formar lectores autónomos y productores de textos creativos" (p. 32)

De acuerdo con lo anterior, en la escuela se hace necesario organizar frecuentemente diferentes situaciones de aprendizaje y usar textos adecuados para lograr los objetivos que se proponen los docentes, de esta manera, las actividades de lectura serán significativas para los estudiantes, respondiendo así a finalidades que ellos puedan comprender y compartir.

Un lector autónomo utiliza la lectura durante toda la vida, como una actividad constante y placentera, que le permite crecer intelectual, moral y espiritualmente, desarrollando su capacidad lectora. Según, Montes (citado por Pacheco, 1999), un lector se va construyendo poco a poco y crece. De las oportunidades que se le ofrezca al niño ya alfabetizado para estar en contacto con los libros dependerá su formación como lector suficiente y autónomo, un lector que comprenda, interprete, disfrute los más variados textos escritos. Asimismo, la costumbre de leer no se improvisa. Difícilmente se logra en la universidad o el bachillerato, si antes no se ha adquirido. En este sentido, Zapata (1998), considera que de la lectura gozosa, repetida, vendrá, sin darnos cuenta, el hábito lector.

Por otra parte, a lo largo de todo el período escolar, especialmente en la pre lectura e iniciación de los niños hay que leerles decenas de cuentos maravillosos. Esto genera en ellos ganas de leer por sí mismos, el poder hacerlo así será para ellos una conquista personal, y les abrirá la puerta de la fantasía (Zapata, 1998).

Ahora bien, con un buen programa lector se puede convertir a los niños en empedernidos lectores, incluso a aquellos alumnos procedentes de ambientes familiares no lectores. Así pues, hay que dedicar muchos ratos a leer por el placer de leer, sin esperar nada a cambio sólo por el gusto de fabular.

De acuerdo con lo expuesto, el maestro representa el adulto más significativo al modelar para el estudiante como hacerse lector y productor de texto. En él recae la responsabilidad de llevar materiales de lectura al salón de clases, planificar las oportunidades de enseñanza para el aprendizaje de la lectura, sugerir libros, incluso muchas veces seleccionarlos para los alumnos. Por lo visto, el docente es clave en el proceso de formación de lectores.

Según investigaciones de Ferreiro, (citado por Tonucci, 1998), han demostrado que el niño comienza su camino hacia la lectura mucho antes de llegar al ciclo inicial. En tal sentido. Escuchar al adulto que lee, seguir las imágenes fantásticas que suscitan sus palabras, emprender día a día el hilo de la aventura los lugares y los personajes que esas páginas contienen, es una experiencia importante y probablemente fundamental para todos los niños que mañana querrán leer, pero como no todos los niños tienen padres capaces de garantizarles esta experiencia primaria, es necesario que la escuela se haga cargo del problema. Un adulto al que no le guste leer, nunca podrá suscitar en los infantes esta actividad.

Desde esta perspectiva, para que los estudiantes lleguen a ser lectores autónomos críticos, capaces de disfrutar de la lectura, de satisfacer necesidades de conocimientos a través de la misma, utilicen la variedad de textos en circulación social, y conformen su propio gusto lector, la escuela debe dar oportunidades para que cada pequeño participe como usuario de la lengua escrita en situaciones reales a donde se acceda a todo tipo de material escrito. Y de esta manera, obtendremos un lector autónomo, según Da Silva, (1999), que será un ser deseoso, el cual practica la lectura como satisfacción a una necesidad vital.

Motivaciones hacia la lectura

Las motivaciones que puede tener una persona para volcarse a la lectura pueden ser de muy diversa índole. En este caso particular cuando se habla de motivaciones, se asocia con acciones que se realizan por voluntad propia, por lo que quedan excluidas aquellas que obedecen a la obligación o son impuestas por factores externos al individuo. Dice Pennac (1995) que el verbo leer no admite el imperativo y lo compara con otros verbos como “soñar”, “amar”, que no pueden ser impuestos a una persona, sino que se hace o no se hace, pero siempre por voluntad propia.

La experiencia a lo largo de la historia de la lectura ha dado pruebas suficientes para constatar que cuando una persona es obligada a leer los resultados son, generalmente, contrarios a lo que se esperaba. Existen más probabilidades de que sienta rechazo por la lectura, que motivación hacia ella. El gusto por la lectura depende de emociones, motivaciones, intereses, pero no de obligaciones. Es común que la obligación de leer, que se impone a nivel escolar pueda generar efectos negativos sobre el individuo durante toda su vida.

¿Cuáles son las motivaciones que llevan a que el individuo se interese por leer?

Seguramente la lista puede ser interminable y dependerá de cada individuo y de cada contexto en particular. Pero, siguiendo a Bamberger (1975) se puede intentar hacer una breve lista de motivaciones:

- La primera motivación para leer es el placer de practicar con las recién adquiridas habilidades lectoras, el deleite que producen la actividad intelectual y el dominio de una destreza mecánica. Si el maestro responde a esta motivación dando facilidades, y proporcionando materiales adecuados a la edad los niños responden muy bien. Al buen lector le gusta leer.
- La necesidad de relacionarse con el mundo, de enriquecer la propia mentalidad y de tener experiencias intelectuales.
- La tendencia a usar y ejercitar actitudes intelectual-espirituales como la fantasía, el pensamiento, la voluntad, la simpatía, la capacidad identificadora, entre otros.

Estas motivaciones e intereses íntimos, por lo común no se perciben conscientemente. Corresponden a determinadas maneras de vivir y resumir su experiencia: agrado de encontrarse con cosas y gentes que le son familiares (libros de ambiente y costumbres) o, por el contrario desconocidas y novedosas (libros de viajes y aventuras); ansias de escapar de la realidad y vivir en un mundo de fantasía (cuentos de hadas, historias fantásticas, libros de utopías); necesidad de autoafirmarse, búsqueda de ideales (biografías); afán de formación, de buenos consejos, de conocimientos provechosos (literatura de no ficción); ganas de distraerse y divertirse, necesidad de entretenimiento y esparcimiento(libros de deportes, de caza, de curiosidades, etc.).

Leer por placer

Cada lector tiene sus preferencias, sus filias y sus fobias que depende, en gran medida, del entorno social, familiar y cultural, de la mayor o menor motivación que han recibido en las diferentes etapas escolares.(Gasol y Aranega, 2000).

Según Gasol y Aranega (2000), las motivaciones que mueven al lector al sumergirse a una determinada lectura son diversas, entre las cuales encontramos: Tener un conocimiento de la historia, el simple placer de leer sin que le importe la historia, o a partir de un gran interés por lo que se va a leer.

La lectura cualquiera que sea el soporte elegido, proporciona múltiples, variadas y ricas posibilidades de enriquecimiento personal al lector. Cada lectura se inscribe en un universo personal e íntimo, le proporciona una perspectiva y una capacidad de reflexión más amplia. El niño debe escoger entre una amplia selección de lectura y documentos de diversos tipos, lo que más le apetece, le interese o estimule.

Neves (citado por Pinto, 2002), concibe el goce de la lectura y la escritura como una oportunidad para imaginar lo que se quiera. No hay nada para impedir, ni nadie para decir que no se puede. El texto si le impregnamos de pedagogismo ya no será algo para ser disfrutado en sí, sino como un destino más racional. Por lo tanto, disfrutar de la lectura es entender que el lector tiene el derecho de entusiasmarse con su visión de mundo o rechazarla. Es sencillamente practicar la democracia.

Reflexiones finales

De las consideraciones formuladas en esta presentación, es posible derivar las conclusiones siguientes:

La biblioteca escolar tiene que ser un lugar motivante, donde el niño le dé riendas sueltas a su imaginación, a partir del contacto con el mundo del conocimiento. Debe atraer a los niños a sentirse cómodos y libres en sus espacios, para que la comunicación fluya de manera natural. Por ello, es pertinente asumir como principio orientador un cambio en la manera de entender el trabajo de la biblioteca en la escuela, en la cual este ámbito vaya más allá de la

conformación de una colección de libros dispuestos a ser utilizados por el docente cuando desea aclarar una duda o cuando envía a sus alumnos a buscar un concepto o realizar cualquier otra asignación académica.

Es recomendable que la biblioteca escolar abra espacios adecuados de lectura, con la presencia de un gran manantial de textos impresos. Textos que despierten sensibilidad, emoción, afecto y disfrute por la belleza escrita, en la cual el niño tenga la libertad para manosearlos, hojearlos o leerlos sin más presión que su propio interés, se les escuche y se respeten sus lecturas y reflexiones. Asimismo, se debe prolongar el contacto con los materiales impresos más allá del espacio físico de la escuela mediante la implementación del préstamo externo. Pues bien, es necesario que se siga repotenciando la biblioteca con material bibliográfico para actualizarla, de manera que cumpla con la demanda de información que necesitan sus usuarios.

Además, sería interesante propiciar entre docentes y la bibliotecaria, jornadas o encuentros, en la cual se sensibilice acerca de lo que representa el recurso de la biblioteca escolar. Encuentros en que el enfoque que se le dé a la lectura vaya más allá de la visión didáctica, es decir, realizar entre ellos una “Promoción de Lectura”, que genere otra manera de pensar, ver y vivir la lectura.

De modo que, con una biblioteca escolar bien equipada, y que cuente con mediadores en el proceso de lectura, la comunidad escolar, obtendrá los recursos adecuados que le permitirán lograr un cambio de actitud, para su reincorporación en forma eficiente a un mundo en constante transformación. No hay que olvidar que la lectura es un acto de expresión creadora que implica un reto fascinante, una aventura que lleva al lector a una experiencia individual y única.

A manera de reflexión, se quiere compartir con quienes lean este trabajo, el planteamiento que muy acertadamente hace Reyes (1993), en su artículo “Un mundo de palabras habitado por el hombre”:

...Pero donde quiera que haya un niño sentado en las rodillas de su madre siguiendo, con los ojos muy abiertos, las peripecias de un héroe de papel existe una promesa de lectura. Y cuando a cada maestro, en su aula de clase, se le empañe la mirada o se le quiebre la voz compartiendo con sus alumnos un poema que lo hace sentir como en su propia casa, empezarán a sobrar todas estas palabras que se escriben sobre el fomento y la promoción de la lectura. (p.8)

Ante lo expuesto, se puede afirmar que la promoción de lectura es una actividad que requiere la participación activa de alumnos, docentes, padres y representantes, quienes contribuirán con su apoyo, interés y motivación a despertar en cada niño el placer por la lectura, a fin de formar desde pequeño los ciudadanos que la sociedad requiere.

La promoción no puede consistir en emocionar hoy y defraudar mañana, debe servir para despertar, abrir los ojos en el mundo, estimular la imaginación y reconocer el valor inestimable que tiene la magia de la palabra hablada que es capaz de crear, revivir imágenes y descubrir sueños y saberes.

Referencias

- Bamberger, R. (1975). *La promoción de la lectura*. Barcelona: Promoción Cultura.
- Briceño, D. (2002). *Visión dialéctica en la formación de una biblioteca escolar*. Trabajo de grado de maestría no publicado, Universidad de Carabobo, Facultad de Ciencias de la Educación, Venezuela.
- Cassany, D. (2006). *Taller de textos*. Barcelona: Paidós.
- Cisnero, E y Vega, V. (2012). *En busca de la calidad educativa a partir de los procesos de lectura y escritura*. Colombia: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Coronas, M. (2012). *La biblioteca escolar. Un espacio para leer, escribir y aprender*. Medellín: Renovación Pedagógica.
- Da Silva, E. (1999). *La lectura en el mundo contemporáneo y la formación del lector*. Hojas de lectura, 53, pp.22-28.
- Escobar, H. (1990). *Historias de bibliotecas*. México: Kapeluz.
- Ferreiro, E y Teberosky, A, (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Gasol, A y Aranega, M. (2000). *Descubrir el placer de la lectura: Lectura y motivación lectora*. Madrid: Morata.
- Miret, I y Armendano, C. (2014). *Lecturas y bibliotecas escolares*. Madrid: Fundación Santillana.

- Manguel, A. (2011). *Lecturas sobre la lectura*. México: Océano Travesía.
- Ministerio de Educación. (1998). *Currículo Básico nacional. Programas de estudios de educación básica*. Caracas: Nuevas ideas.
- Pacheco, E. (1999). *Los procesos de lectura dentro de una política de promoción de lectura*. Conferencia presentada en las III Jornadas de Lectura y Escritura en el Instituto Pedagógico de Caracas, Caracas.
- Padrón, O. (1998). *En torno al lenguaje y sus significados. En el contexto de la promoción de la lectura*. Ponencia, Caracas.
- Patte, G. (1984). *Si nos dejara leer... Los niños y las bibliotecas*. Colombia: Kapelusz.
- Pennac, D. (1995). *Como una novela*. Barcelona: Norma.
- Pinto, M. (2001). *Madres promotoras de lectura y escritura investigación-acción con los alumnos y representantes de educación básica en la U.E. Trina de Medina*. Trabajo de grado de maestría no publicado, Universidad de Carabobo, Facultad de Ciencias de la Educación, Venezuela.
- Ramírez, Elsa. (2011). *La lectura. En el mundo de los jóvenes ¿Una actividad en riesgo?* México: Universidad Autónoma de México.
- Rodríguez, N. (2003). *Opinando sobre el proyecto educativo nacional*. *Candidus*, 25, pp.19-22. Valencia: Cerined.
- Reyes, Y. (1993). *Un mundo de palabras habitado por el hombre*. *El Animador*, 1,1,pp.8.
- Richero, N. (2006). *Leer, para qué, dónde, cómo, cuándo*. *La Educación del Pueblo*, 2ª. Ep. Ab. 101, pp.2-5. Montevideo.
- Silva, M. (1998). *Escuelas para la lectura: Cómo transformar a la escuela en un entorno escolar*. Caracas: Banco del Libro.
- Tonucci, F. (1998). *El nacimiento del lector*. *Ronda de libros para un aula libre*, 1 (6), pp. 14-17. Ministerio de Educación: Caracas.
- Yepes, L. (1997). *La promoción de la lectura. Conceptos, materiales y autores*. Medellín. COMFENALCO.
- Zapata, P. (1998). *Cómo hacer lectores en el aula*. *Ronda de libros para un aula libre*, 1 (6), pp.11-13. Ministerio de Educación: Caracas.

EL ENTRENAMIENTO AUDITIVO PARA EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DE LA LECTURA Y ESCRITURA MUSICAL

EAR TRAINING FOR THE MEANINGFUL LEARNING OF THE READING AND WRITING MUSIC

***Eduardo Salazar**

edutillero@hotmail.com

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

ARTÍCULO

* Profesor Asistente, Ordinario de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo, adscrito al Departamento de Arte y Tecnología Educativa. Licenciado en Educación Mención Música, (2000). Magíster en Desarrollo Curricular (2005), actualmente cursa el Doctorado en Educación en la Face U.C. Docente de Escuelas de Arte en la Escuela de Música "Pedro Elías Gutiérrez" en la cátedra de Teoría de la música y Práctica Coral.

Recibido: 11 de Julio de 2015

Aprobado: 19 de Marzo de 2016

Resumen

El presente artículo describe una serie de enunciados teóricos, enmarcados dentro del campo del entrenamiento auditivo, como base y punto de partida para la construcción de una asimilación significativa de la lectura y escritura musicales. Se realiza una descripción del objeto de estudio desde una revisión histórica de lo que se entiende por la disciplina y el entrenamiento auditivo, desde las perspectivas de la escuela tradicional Italiana y Francesa, pasando por teorías de métodos de enseñanza en la lectura y escritura en el campo de la ejercitación auditiva más recientes e iniciados en Alemania y los países nórdicos, así como nociones básicas de teoría musical y fundamentos de educación, en donde se ponen en relieve la enseñanza, la sensibilización auditiva del sujeto que aprende y la necesidad de dirigir la instrucción con actividades musicales específicas de ejecución. Desde el punto de vista metodológico la investigación se define como descriptiva, enmarcada en un diseño documental.

Palabras clave: Entrenamiento auditivo, aprendizaje significativo de la lectura y escritura musical.

Abstract

This article describes a series of theoretical statements, framed within the field of auditory training as the basis and starting point for building a meaningful learning of reading and writing music. A description of the object of study is done from a historical review of what is meant by the discipline of Music Theory, Music Language and Ear Training, from the perspective of Traditional School Italian and French, through theories of teaching methods reading and writing music and in the field of more recent and started in Germany and the Nordic countries auditory training and basic knowledge of music theory fundamentals of music education, where they underscore the significant musical learning, hearing awareness the learner and the need to direct learning of reading and writing with specific musical enforcement activities. From the methodological point of view the research is defined as descriptive, part of a documentary desing.

Keywords: Ear training, meaningful learning of the reading and writing music.

Introducción

La enseñanza de la lectura y escritura musical en Venezuela ha estado bajo la tutela de instituciones como los Conservatorios y Escuelas de Música, así como recientemente de cierto número de facultades y escuelas a nivel universitario, que se han encargado en cierta forma de “conservar” y de transmitir un cuerpo teórico de conocimientos musicales, en muchos casos de una manera memorística, repetitiva y sin emplear frecuentemente métodos o sistemas de enseñanza que permitan de alguna manera sensibilizar y entrenar el oído del aprendiz con el fin de allanar el camino a la lectura y escritura.

Reconociendo, en todo caso, que un buen uso de ejercicios memorísticos ayudan a la adquisición de competencias en el lenguaje, es necesario identificar que la concepción de educación en el campo de la música debe trascender tal dinámica, es así como observamos en los contenidos de un curso de lectura y escritura el cómo en gran medida el mayor peso de la adquisición de las destrezas las sostiene una relación de lecciones de teoría y solfeo cuya ejecución bajo ciertos parámetros de exigencia, certificaría el aprendizaje y la promoción del curso.

De esta manera, Los conservatorios y Escuelas de Música en nuestro país han tenido tradicionalmente la labor de transmitir, de conservar los esquemas, patrones estéticos y cultura

Europea, dejándose en un apartado muy pequeño o inexistente la estimulación, y entrenamiento del oído.

En la presente investigación se plantea el diseño de un enfoque metodológico de la enseñanza dentro de la música empleando como herramienta fundamental el entrenamiento auditivo, como paso previo a cualquier intento de intelectualización y de lectura y escritura, se realizará una visión general de las concepciones históricas y por distintos países del mundo de lo que se concibe como lenguaje, teoría y solfeo y entrenamiento auditivo, para posteriormente, describir una serie de fundamentos y modelos de enseñanza, con el fin de obtener la visión metodológica en estudio, atendiendo así mismo, otros ejes como el entrenamiento auditivo y vocal como herramientas indispensables en el complejo proceso de aprendizaje de la lectura y escritura musicales, planteándose una Investigación Descriptiva con diseño documental. Finalmente, se propone hacer un análisis de los resultados obtenidos e indicar estrategias en la enseñanza enmarcadas desde los fundamentos de la presente investigación.

Al revisar en la literatura especializada conceptos relacionados a la palabra solfeo, encontramos que significa la acción de ejecutar una serie de ejercicios, lecciones empleando vocalizaciones con las sílabas guidonianas, también conocidas como sílabas de solmización o bien dichas vocalizaciones que pueden ser ejecutadas con una determinada vocal, en segundo lugar se describe un concepto más completo en donde dicha palabra está relacionada a la palabra teoría, considerándose una disciplina básica en la formación de todo músico y que contempla el desarrollo de competencias como la educación del oído, el sentido rítmico, la coordinación de movimientos, la adquisición y desarrollo de destrezas básicas de la lectura tanto vocal como instrumental y todos los aspectos teóricos relacionados a la asignatura. (Valenzuela, 1999).

Danhauser (s/f) describe el solfeo como la base fundamental de toda instrucción musical seria y que consta de dos partes la primera la parte práctica en donde se ejecuta la acción de pronunciar cantando el nombre de las notas, mientras la parte teórica tiene como objeto el “explicar todo lo que se relaciona con los signos que se emplean para escribir la música y las leyes que los rigen tanto con relación a los sonidos como a las duraciones de los mismos” (p. 1). En ese mismo orden de ideas, se describe que el solfeo es el fundamento para todas las ramas del arte musical, y etimológicamente proviene de los signos sol y fa, de la misma manera que la

antigua solmización se deriva de las notas sol y mi. Para el autor, este término, es el arte de medir bien y entonar, dando el nombre propio a cada signo musical. (Eslava, 2009).

En otro apartado, al revisar el término entrenamiento auditivo, se observa que es la traducción del término alemán “Gehörbildung” y de la expresión inglesa “Ear Trainig” en donde la palabra entrenamiento señala la acción o efecto de entrenarse o entrenar, mientras la palabra auditivo se refiere a la audición por lo cual el entrenamiento auditivo involucra toda acción o consideración dirigida al entrenamiento del oído, entendiéndose en todo momento que se comenta sobre el oído musical. Se puede observar entonces una primera tendencia en referencia al solfeo en donde bien se puede observar como la mera realización de vocalizaciones y entonación de lecciones de solfeo, a otra mucho más completa que involucra la educación del oído y demás aspectos que favorecen la lectura y escritura musicales, mientras en otro apartado observamos el término entrenamiento auditivo, como el desarrollo de todos los aspectos del oído.

Desde la invención del sistema de notación musical ideado por Guido de Arezzo, hasta nuestros días, se han desarrollado lo que el autor considera dos corrientes en el estudio de la lectura y escritura musical , partiendo de la necesidad de que el aprendizaje del Lenguaje Musical es una herramienta básica para el desarrollo de cualquier músico profesional.

Romero (2008) describe en primer lugar el enfoque tradicional que se observa en el aprendizaje del lectura y escritura como un corpus teórico heredado en contraposición a un segundo enfoque que aborda el estudio de la misma como objeto científico, observándose diferencias notorias , en primer lugar se puede evidenciar por medio del análisis de métodos aún usados en nuestro país como el solfeo de los solfeos de Lemoine y Carulli, Hilarión Eslava, entre otros, que se presentan en el primer enfoque un compendio de contenidos implícitos en el solfeo en una relación de lecciones programadas con ese fin , además de (en el caso de algunos métodos) nociones teóricas relacionadas al objeto del presente estudio, aunque en la mayoría de los casos no existen explicaciones del cómo y porque se ordenan los contenidos y no se dan en la mayoría de los casos mayores consideraciones metodológicas.

A juicio del autor, esta concepción no engloba la integralidad del estudio de la lectura y escritura ya que se reduce el aprendizaje al de teoría y solfeo, preocupación por entonar lecciones y los aspectos teóricos, sin embargo, la sensibilización del sujeto que aprende no se destaca, así

como la concepción del entrenamiento auditivo, herramientas básicas que deben desarrollarse como paso previo a cualquier intento de intelectualización de los elementos que conforman la escritura y lectura musical. (De Gainza 1993).

Dentro de esta concepción, Edlund (1974) parte de un método de sensibilización y entrenamiento auditivo, en el cual se realiza un estudio de intervalos agrupados en células y acordes diseñados para anular el sentido tonal, así mismo expone una secuencia para estudiar música tonal comenzando con ejercicios de melodías, ejercicios rítmicos, ejercicios con bajo cifrado, para terminar con ejercicios de armonía al teclado, durante el proceso el autor trabaja en el entrenamiento y la lectura tanto tonal como atonal.

En este orden de ideas, Mackamul (1982) desarrolla una propuesta metodológica concebida mas como una guía para el docente y no como un texto de estudio para los alumnos organizando el material para el entrenamiento en cuatro partes, distribuidas en cinco niveles de dificultad creciente: Ritmo, intervalos, modo mayor y modo menor, el autor orienta el estudio de la música tonal empezando con el estudio de la escala diatónica para concluir con trozos de obras musicales que presentan modulaciones lejanas, así mismo, es enfático en la audición y práctica de la música tonal a partir de la asimilación de las funciones tonales melódicas y armónicas sin darle al uso de los intervalos un papel principal en la resolución de ejercicios tonales, estos a su vez son estudiados dentro de un contexto atonal.

Los métodos de trabajo en el entrenamiento auditivo propuestos por Edlund y Malkamund, son de importancia capital por cuanto brindan información detallada para el desarrollo del oído musical tanto en el ámbito de la música tonal como atonal y resaltan la importancia de emprender la formación auditiva de manera paulatina y cuidadosa dándole a las diversas habilidades a obtener, el tiempo necesario para ser desarrolladas.

En el aprendizaje de un idioma el individuo recibe estímulos externos que le permiten interactuar, comunicarse e influir en el medio, y sólo después de un período de asimilación de destrezas básicas el sujeto comenzará a “leer” y a escribir los códigos de éste lenguaje, Así mismo ocurre en el aprendizaje del lenguaje musical, por lo tanto el paso previo es el de la escucha y la articulación vocal. (Sánchez 2001). En el estudio del lenguaje musical al igual que en el proceso de asimilación de un idioma se requiere de un constante entrenamiento en donde

los signos propios del “lenguaje” se van ejercitando e incorporando tras un entrenamiento constante. La premisa, el que toca y/o canta escucha es ineludible, así como un niño comienza a hablar antes de leer, de la misma forma la lectura y escritura musical sólo es posible cuando bajo un plan riguroso y guiado del estudio de las diversas estructuras musicales, la lectura musical comienza a tomar forma.

Además del principio de entrenamiento auditivo, previo a cualquier intento de intelectualización y lectura musical, otro de los ejes principales que orientan éste pequeño ensayo, es la noción de técnica vocal como experticia necesaria que debe poseer el instructor, el cual debe tener experiencia en el manejo de las voces así como un conocimiento profundo de la voz humana y clasificación de las voces y tipos de agrupaciones vocales; Voces Oscuras: Tenor, Barítono y Bajo, Voces Claras: Soprano Mezzosoprano y Contralto y las Voces Blancas: 1era, 2da y 3era voz, así como sus respectivos registros por cuanto es necesario saber sobre la naturaleza de la voz humana como el primer instrumento que posee el ser humano para expresarse.

El canto es el paso previo a cualquier plan de entrenamiento auditivo que persigue preparar, sensibilizar al alumno en el aprendizaje de la lectoescritura musical, en este sentido el canto debe destinarse a la entonación de escalas, claro está, debe en todo momento observarse la tipología vocal del aprendiz, con el fin de que en el canto de escalas mayores y menores y arpeggios no se realice un trabajo fuera del rango de su voz, seguido a la práctica de dichas estructuras musicales, se pasará al estudio de los intervalos simples con y sin preparación y en todas las escalas incorporándolas gradualmente según el orden de los sostenidos y bemoles, así mismo el entrenamiento de los intervalos desde un contexto atonal se trabajará de tal forma que el aprendiz pueda leer música tanto tonal como fuera de la tonalidad. (Edlund, 1974).

Es importante aclarar que en éstos métodos se emplea con frecuencia el recurso del solfeo relativo o “do Móvil”, que consiste en asignar a las distintas tonalidades por el modo mayor la tónica do y a las menores la tónica la, moviendo de éste modo para las distintas tonalidades el do y el la. A juicio del autor de este papel de trabajo, para la realidad venezolana, fuertemente influida por la tradición musical francesa e italiana, resultaría contraproducente recurrir reiteradamente a este recurso, puesto que, como lo describe (Valenzuela, 1999), representaría el explicar a un niño que el color azul ahora no es azul sino rojo, dándose por tanto una notable

confusión al estudiante que tiene una clara referencia de una altura de nota asociada a un nombre de nota, se opta por tanto, en hacer énfasis en el solfeo con tónica fija, y al abordar el estudio de tonalidades con distintas alteraciones recurrir a “tararear” la escala sin nombres de nota “imitando” la estructura de la escala de do ó la (según sea el caso de la escala menor o mayor) de manera que el estudiante internalice que es “la misma escala” (misma estructura en tonos y semitonos), sólo que en alturas diferentes, posteriormente se procederá a cantar escala y arpeggio, con las notas reales de la escala en estudio.

Tradicionalmente en los conservatorios y escuelas de música en Venezuela, el estudio del lenguaje musical tiene como eje central el estudio de la escala diatónica, durante un primer y hasta un segundo curso anual, lapso en el que se aborda el estudio de la misma desde la tonalidad de do mayor. (Salazar, 2014). Asimismo, el estudio de los intervalos con y sin preparación se realiza exclusivamente sobre la base de la escala diatónica de do mayor. Lógicamente esto representa un gran escollo a la hora de leer en otras tonalidades, por cuanto el aprendiz no percibe las alteraciones propias de cada escala como una parte integral en la estructura de la misma.

En este apartado se plantea realizar el entrenamiento a nivel de intervalos simples, en todas las escalas por el orden de los sostenidos y bemoles, obedeciendo obviamente a una incorporación paulatina de las alteraciones y escalas por ambos ordenes, el aprendiz debe ser capaz como paso previo a cualquier intento de ejecución de solfeo, de entonar las escalas mayores y menores (en sus tres formas éstas últimas), así como los respectivos arpeggios, todo esto acompañado de la ejercitación de los intervalos con y sin preparación en dichas tonalidades. Así mismo debe existir un plan de ejecución de ejercicios en contextos atonales para crear en el sujeto la capacidad de leer diversas partituras tanto de autores clásicos como contemporáneos.

Es importante destacar nuevamente que el docente facilitador que guíe el entrenamiento del lenguaje musical debe tener experticia en el canto, esta competencia representa una herramienta vital en el aprendizaje del lenguaje musical, el cantar y escuchar forman un círculo continuo que prepara el terreno para el aprendizaje de la lectoescritura musical, así mismo, durante el entrenamiento y abordaje de contenidos teóricos el aprendizaje musical debe desarrollarse a través de actividades específicas como el montaje de cánones, piezas polifónicas con un nivel de dificultad creciente, con el fin de que el aprendizaje sea significativo y no muera

en una estéril memorización de contenidos sin aplicabilidad alguna. (Sánchez, 2001). La experticia por parte del facilitador en el área del canto es indispensable pues en el aprendizaje de la lectoescritura musical tanto en adultos como en niños, puesto que las lecciones partes de obras polifónicas y demás actividades de entrenamiento vocal deben adecuarse a la tesitura de los participantes, en tal sentido la llamada relación de lecciones debe adecuarse a la tipología vocal del participante.

Otro eje fundamental de esta propuesta pedagógica está relacionada con la Educación en el área de estudio desde una perspectiva del aprendizaje significativo, en donde el aprendiz puede apelar a estrategias muy utilizadas en el entrenamiento como la repetición, memorización, pero, tomando en cuenta el porqué y para que se entrena. En este sentido, Rusinek (2004) señala:

La búsqueda del equilibrio entre lo didáctico y lo artístico ha de ser primordial en Educación Musical. La música es, en su más alta manifestación, creación artística: no solo es una forma de expresión y un medio de comunicación sino también un medio de conocimiento y, como todo conocimiento, ofrece una imagen del mundo que experimenta una evolución continua, motivada por el desarrollo científico-cultural y los propios cambios de la sociedad. Por eso, una enseñanza musical convergente, sinónimo de estudio, memorización y repetición sin reflexión, ya no es suficiente para solucionar los problemas actuales. El proceso de enseñanza-aprendizaje musical debe estar relacionado con otras actitudes y sentimientos, con el logro racional, imaginativo y espontáneo de otras respuestas que permitan una optimización de dicho proceso y potenciar la creatividad y la capacidad de crítica en el alumno, teniendo en cuenta las diferentes etapas evolutivas por las que atraviesa. (p. 1)

Dentro de éste orden de ideas, es necesario identificar las etapas correspondientes a la evolución del aprendizaje musical con el fin de construir una enseñanza musical si se quiere “ideal”, que contemple las necesidades y singularidades del individuo y dosifique el estudio de los contenidos y desarrollo de las competencias de acuerdo a la naturaleza del estudiante, su edad, capacidades e inquietudes.

En este sentido, el modelo de desarrollo de competencias musicales elaborado por Schuter-Dyson y Gabriel (1981), describe como entre los 3 y los 6 meses, los bebés empiezan a responder a los estímulos provocados por la música, abandonando la actitud relativamente pasiva

que hasta ese estadio se evidencia al mostrar interés en la búsqueda de la fuente de sonido. Posteriormente, los autores describen que el período más importante para el desarrollo de competencias relacionadas con el ritmo, la melodía y la armonía se encuentra entre los 6 y los 12 años, afirmación que llama poderosamente la atención y es de gran importancia puesto a que las escuelas de música trabajan mayormente con niños dentro de ese rango de edad.

En otra perspectiva de las etapas que se suceden en el aprendizaje musical se ilustra un modelo evolutivo sobre el desarrollo artístico musical que resulta innovador puesto que distingue cinco fases en el desarrollo musical: Sensorio-motriz, figurativa, esquemática, sistema de reglas y profesional, en íntima relación con cuatro aspectos de la expresión musical infantil: en primer lugar, el canto, pasando luego, por la realización de grafismos y la percepción melódica para, finalmente, llegar a la composición. (Hargreaves, 1989).

De este modo queda totalmente afirmado el criterio de que toda iniciativa de enseñanza y aprendizaje necesariamente debe respetar los sucesivos estadios de aprendizaje del individuo con el fin de ordenar los contenidos en función de las capacidades del estudiante; así mismo la visión de un sistema de enseñanza musical, desde el entrenamiento auditivo debe centrarse bajo los siguientes criterios: en primer lugar, centrada en el individuo que aprende, tomando en cuenta el estadio de desarrollo evolutivo por el cual transcurre, para de esta manera abordar la adquisición de competencias y adecuar las estrategias de aprendizaje. En segundo lugar, vivencial y empírica pasando primero por la ejecución, la práctica y luego por la teorización. En tercer lugar, que se convierta en un vehículo transmisor de conocimientos y experiencias más allá de lo musical con el fin de enriquecer la integralidad del ser que aprende, puesto que la música entraña un conocimiento en sí. (Salazar, 2014).

El entrenamiento auditivo y el lenguaje musical

A mediados del siglo XIX surgen en el mundo occidental iniciativas cuya tendencia buscaba trascender la enseñanza de la música basada en la Teoría y Solfeo, dado que hasta entonces se anteponía la asimilación directa de los códigos del Lenguaje Musical sin atender las peculiaridades individuales de los estudiantes, la naturaleza primero intuitiva y empírica de la música, previa a cualquier intento de intelectualización de la misma.

En este sentido, se critica abiertamente la teorización musical sin atender en primer lugar la vivencia y práctica de la misma. (De Gainza, 2007). En otro apartado se describe una metodología de la enseñanza donde el cuerpo se convierte en vehículo del aprendizaje musical a través de la expresión rítmica, asimismo emplea el dibujo como herramienta de representación musical. Este sistema busca crear para el niño un ambiente de confianza, en el que la actividad de enseñanza se convierta en un momento placentero. (Burgos, 2007).

En otro orden de ideas, el modelo de Kodály presenta singularidades, ya que el autor fue un investigador del folklore de su país y uno de los componentes esenciales de su metódica es el repertorio de la música folklórica y popular húngara a través del canto, así mismo hace uso de la fononimia y la altura relativa de los sonidos. Para el pedagogo, el uso de la música popular y folklórica se introduce, puesto a que consideró que los niños de su país se identificaban plenamente con ella y las recordaban por la tradición oral de sus familiares. Este método evidencia una gran inclinación del componente melódico. (Matos, 1996).

Otro pionero en la enseñanza, como Orff, introduce los instrumentos de percusión en la escuela y asocia el lenguaje musical al ritmo; sin embargo, este modelo no desarrolla plenamente el aspecto melódico, ya que el abordaje de la lectura y entonación viene dado sobre todo por la escala pentatónica y el mismo va dirigido a niños menores de 6 años, destacándose el autor por su propuesta de banda rítmica, siendo la banda Orff una referencia en el desarrollo del oído rítmico en las etapas iniciales de la infancia. (Burgos, 2007)

Entre otras metodologías de la enseñanza, se encuentra el modelo poco conocido de Wards, donde se obtienen las competencias musicales a través del canto coral. Por tanto, hace énfasis en la entonación y la afinación como herramientas conductoras del aprendizaje, así mismo desarrolla el oído armónico puesto que la práctica coral, propicia de manera significativa este aspecto por medio de la polifonía vocal. En este método Wards divide los grupos de acuerdo al nivel de experticia vocal y entrenamiento del oído lo cual es criticado por muchos autores, sin embargo a juicio del autor de este papel de trabajo, la estrategia es efectiva por cuanto se atiende de una manera más específica las necesidades particulares de los grupos, es así como en algunas organizaciones corales, se diseñan coros a, b y c con el fin de ir desarrollando las habilidades y destrezas del coro b y c para que se llegue al desempeño deseado del grupo a. (De Gainza, 2007).

En otro apartado, Martenot consideraba que la educación musical era un área indispensable de la formación general del ser humano. El modelo en sí se fundamenta en el estudio de los materiales acústicos, la psicopedagogía y lo más importante, la observación directa del objeto de estudio: Los niños. Para iniciar el estudio del Lenguaje Musical, el autor sugiere una iniciación con actividades lúdicas, en donde se manejan por separado el ritmo, la melodía y la armonía, luego que se han adquirido una serie de competencias musicales básicas se inicia el estudio del solfeo el cual evidentemente se facilita por el desarrollo de habilidades y destrezas musicales previas. (Matos, 1996)

Al analizar los modelos bajos los cuales se aborda el aprendizaje del lenguaje musical, puede afirmarse que los mismos se enfocan en los elementos que lo conforman: ritmo, armonía y melodía, en algunos casos, los sistemas existentes desarrollan un aspecto en mayor grado que otros, mientras los demás tratan de incentivar a plenitud los tres, algunos se basan en el desarrollo evolutivo del niño y prácticamente no se hace referencia al adulto.

Es opinión particular del autor que un sistema de enseñanza que parte del entrenamiento auditivo propicia el aprendizaje del mismo; si persigue ser “ideal” y sobre todo esencial, debe desarrollar a plenitud todos los elementos constituyentes de la música a través de las herramientas que se citan a continuación: El canto coral e individual, preparación al lenguaje y el desarrollo pleno de la lectura y escritura, que es la gran “fisura” o situación a resolver que se presenta en la enseñanza, entendida desde el aprendizaje del lenguaje musical; todo esto claro está, sin descuidar la naturaleza del niño y adulto. En éste sentido ésta propuesta busca responder a las necesidades de formación tanto temprana como en el adulto.

El aprendizaje de las distintas competencias musicales debe partir de actividades prácticas bien definidas: Iniciando por la exploración de sonidos y combinaciones, audición y ejecución de esquemas rítmicos, cantar melodías dadas, ejecutar diferentes instrumentos, para posteriormente iniciar el trabajo formal de lectura y escritura. Este principio de iniciar el aprendizaje desde lo vivencial y del entrenamiento, previo a cualquier paso a la enseñanza de los conceptos y de la lectoescritura musical, promoverían un aprendizaje musical significativo y no memorístico, el aprender haciendo, es un principio que debe considerarse al abordar cualquier metodología de enseñanza musical. (Sánchez, 2001)

Al develar el concepto de aprendizaje significativo y tras revisar la literatura especializada se entiende que es aquel en el que el aprendiz, más allá de nombrar conceptos y teorías musicales es capaz de tocar, de cantar, de discriminar y de componer música. Por lo tanto la competencia de describir, enumerar y conceptualizar nociones musicales queda evidentemente más abajo en el nivel de importancia a la adquisición de destrezas motrices, cognitivas e interpretativas que permitan la ejecución de música en variadas facetas como el canto, la improvisación, la dirección, la práctica instrumental, entre otros. (Rusinek, 2004)

Diversos autores desarrollan y realizan observaciones importantes del cómo se genera el sentido del aprendizaje significativo, al advertir que no necesariamente el aprendizaje por descubrimiento produce aprendizaje, al no darse una inducción completa, mientras que un aprendizaje por recepción verbal no siempre será memorístico, siempre que se dé una deducción completa. Estas afirmaciones ponen de relieve un eje fundamental en el que independientemente de que sea por recepción o descubrimiento el aprendizaje puede ser significativo o por repetición. (Ausubel, Novak y Hanesian, 1978)

El aprendizaje resultará significativo siempre que el aprendiz relacione la nueva información con lo que ya sabe. Igualmente todo aprendizaje musical debe contemplar dentro de su aspiración final el ser Significativo, por lo cual todo sistema de enseñanza musical debe tomar en cuenta esa noción, con el fin de que el aprendiz sea capaz de discriminar de tocar y de cantar música, al menos en sus niveles iniciales. Lo que se define como el acto consciente de hacer música, cuando un Director puede anticipar el acorde que debe sonar durante un pasaje, cuando el cantante puede de manera consciente solfear a primera vista una pieza, entre otros actos que reflejan una internalización de las estructuras musicales por medio del entrenamiento auditivo, en éste sentido el autor describe el rol que debe asumir el entrenamiento auditivo como vehículo propiciador del aprendizaje, destacando que el objetivo del adiestramiento auditivo es capacitar al alumno para llevar a cabo una práctica docente y musical consciente desarrollando en el alumno la representación de la escritura, la audición y ejecución musicales, amalgamándolas en una estructura global constituida por la audición interna. (Malkamund, 1982)

Así mismo un aprendizaje relevante dentro del área en estudio pretende desarrollar en el aprendiz las competencias para que conscientemente pueda captar, retener y reproducir los sucesos; reconocer y nombrar los sonidos y sus relaciones contextuales por él escuchados, o sea,

definirlos. De igual manera realizar tareas específicas como el poder aprender a representar o traducir ejemplos musicales a signos musicales, reproducir en su instrumento lo que haya escuchado traduciendo en sonido lo que perciba con la vista y poder cantar un texto musical así como poder imaginar cómo suena una partitura compleja.

De igual forma todo planteamiento pedagógico que incluya el entrenamiento auditivo para la lectura musical debe tomar en cuenta la visión que sobre el área se ha desarrollado durante los últimos siglos con el fin de incorporar dentro de una metodología, los elementos que deben integrar una enseñanza musical significativa.

Dentro de esta visión, se puede realizar un recorrido histórico sobre las dos corrientes principales que abordan la pedagogía musical, asociando la palabra solfeo a la primera de éstas visiones, la cual se desarrolló inicialmente en Italia y posteriormente en Francia entre los siglos XVII y XIX, teniendo como objeto de estudio la música tonal y el ritmo colocando un énfasis particular a la lectura melódica. Dentro de esta corriente se publicaron métodos constituidos por un compendio de melodías y ejercicios rítmicos, en donde no se incluían procedimientos para favorecer el estudio del solfeo, a este período corresponden los manuales de solfeo como El Solfeo de Los Solfeos de Lemoine y Carulli, Método Completo de Solfeo de Hilarión Eslava, entre otros. (Romero, 2008)

La segunda postura relacionada a los estudios básicos de música, está asociada al término entrenamiento auditivo, en donde se propone una visión educativa más amplia, cuyo objeto fundamental de estudio, son los diferentes elementos estructurales de la música en la formación del oído. Al revisar ambas ópticas el autor considera indispensable el abordaje de una Enseñanza Musical, primero desde la sensibilización y el entrenamiento auditivo, a lo cual añade la parte vocal, puesto a que para poder entrenar el oído debemos ejecutar (tocar o cantar) por lo cual la ejecución se hace indispensable dentro de un programa de entrenamiento auditivo vocal.

Dentro de este orden de ideas, se destaca la importancia de que el docente del área tenga formación vocal para a su vez transmitir estos principios de técnica vocal en la formación básica musical que en un principio y durante todo su desarrollo debe estar formada por el entrenamiento auditivo vocal, para incorporar gradualmente los rudimentos relacionados a la teoría y solfeo. (Sánchez, 2001).

Conclusiones

Al revisar lo expuesto hasta ahora, encontramos elementos constitutivos de lo que se podría definir como un Planteamiento Pedagógico que involucra el entrenamiento auditivo como parte esencial del aprendizaje de la lectura y escritura musical, tomando en cuenta en primer lugar, los aportes de teóricos en el entrenamiento del oído tanto desde la perspectiva tonal como atonal de la música. Así mismo cabe destacar que tales modelos deben ser adaptados al contexto educativo musical venezolano y latinoamericano, en el caso del enfoque del do móvil con los modelos de Malkamud, Edlund y otros, deben tomarse en cuenta las implicaciones de dicho sistema en una cultura educativa musical totalmente centrada en el do fijo, por lo cual se sugiere como herramienta válida la “coexistencia” de ambos sistemas en donde el “do móvil” o solfeo relativo represente una estrategia más para el aprendizaje de la escala en sus distintas alturas, internalizando el estudiante que la estructura de la escala es la misma, bien sea el modo mayor o menor y que luego de “cantar tarareando las notas” se asignarían los nombres de notas correspondientes a cada Escala.

En segundo lugar se debe en todo momento, lograr un aprendizaje musical significativo, por medio de la sensibilización auditiva, y la ejecución de actividades como el canto y la ejecución instrumental, con el fin de lograr que el aprendiz logre tocar, cantar y discriminar música, más que hablar de ella, trascendiendo de éste modo un aprendizaje memorístico. De esta forma el aprendizaje se traduce en la adquisición de habilidades y destrezas específicas, trascendiendo la mera asimilación de contenidos teóricos.

En tercer lugar, es importante destacar que para fundamentar y orientar el diseño de todo sistema o método para el entrenamiento auditivo y el aprendizaje del lenguaje musical, el autor considera que más allá de tomar aportes de pedagogos como Dalcroze, Kodaly, Orff, entre otros, debe prestarse mucha atención a los aportes de teóricos como Malkamund y Enlund por las siguientes razones: son teóricos que se enfocan en ambos aspectos sin desligar uno del otro, sus trabajos fueron realizados a fines del siglo XX donde abarcan literatura musical más reciente. Así mismo es importante recalcar el perfil que debe tener el docente, específicamente la competencia a nivel de experticia vocal puesto que el entrenamiento auditivo debe ir de la mano del ejercicio vocal, por lo que el docente facilitador debe tener un conocimiento profundo de

canto y técnica vocal, con el fin de no forzar de alguna manera las voces de los aprendices por desconocimiento de su tesitura y de las cualidades propias de la voz humana.

Referencias

- Ausubel, D. P; Novak, J. D; Hanesian, H. (1978). *Educational Psychology: A cognitive view* (2da Ed.). New York, Holt, Rinehart & Winston. [Traducción: (1983). *Psicología Educativa; Un Punto de Vista Cognitivo*. México, Trillas.]
- Burgos, A. (2007). *Metodologías en la enseñanza de la música*. [Documento en línea]. Disponible: <http://portal.educ.ar/debates/eid/musica/publicaciones/metodologias-en-la-ensenanza-de-la-musica.php> [consulta: 2010, Noviembre.]
- Danhauser, A. (s.f.) *Teoría de la Música*. Editorial Columbia. Panamá.
- Edlund, L. (1974) *Modus Vetus*. Sight singing and Ear-Training in Mayor/Minor Tonality (English version). Stockolm. Nordiska Musik Förlaget.
- Eslava, H. (2009). *Método Completo de Solfeo*. 1era edición. Buenos Aires. Argentina. Editorial Melos.
- Gainza, V. (1993). *La Educación Musical frente al futuro*. Buenos Aires: Editorial Guadalupe.
- Gainza, V. (2007). *En música, independencia, educación y crisis social*. Buenos Aires: Editorial Lumen.
- Hargreaves, D. (1989). *Children and the Arts*. Open University Press. London. United Kingdom.
- Malkamul, R. (1982). *Sensibilización al Fenómeno Sonoro*. Informe del Curso impartido en la Cátedra Extraordinaria. Manuel M. Ponce. Escuela Nacional de Música, 1981. México: UNAM.
- Matos, R. (1996). *Educación Musical: Conocimientos Básicos para el Docente*. Maracay: Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Orff, C. (1954). *Misil fur Kinder*. (5 vol.). Scott. Mainz, Alemania.
- Romero, M. (2008) *Solfeo y Entrenamiento Auditivo: Una Aproximación Histórica*. Revista Musical Catalana, Artículo Número 281. Barcelona, España.
- Rusinek, G. (2004) *El Aprendizaje Significativo en Educación Musical*. Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical, Volumen 1, Número 5. [consulta 2014 Mayo 30].

- Salazar E. (2014) *Fundamentos de la Educación Musical desde las Manifestaciones Folklóricas y Populares en Venezuela*. Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo. Valencia 2014.
- Sánchez, L. (2001) *La Musicalización Ciudadana, un reto del Educador Musical en el contexto Latinoamericano y Caribeño*. Artículo presentado en la Reunión Regional de Expertos en Artes y Educación para las Artes de la UNESCO.
- Schuter-Dyson, R. y Gabriel, C. (1981): *The Psychology of Musical Ability*. Methuen. London. United Kingdom.
- Valenzuela, M. (1999) *Reflexiones acerca de las asignaturas de Solfeo y Entrenamiento Auditivo en la Escuela Nacional de Música de la UNAM*. Escuela nacional de Música de la Universidad Nacional Autónoma de México. México D.F. 1999.

INVESTIGACIÓN SOCIAL Y LOS DEBATES EPISTEMOLÓGICOS CONTEMPORÁNEOS

SOCIAL INVESTIGATION AND CONTEMPORARY
EPISTEMOLOGICAL DEBATES

***Lismey Britapaz**

lbritapaz@yahoo.com

****Jorge Del Valle**

maximacalidadevda@hotmail.com

Facultad de Ciencias de la Educación

Universidad de Carabobo

Estado Carabobo, Venezuela

ARTÍCULO

*Doctoranda en el programa de Ciencias Sociales mención Salud y Sociedad, Magister en Actividad Física en la Comunidad (Cuba), Licenciada en Educación mención Educación Física, Deporte y Recreación, profesora ordinaria categoría agregado de la Universidad de Carabobo, Facultad de Ciencias de la Salud, Departamento de Ciencias Sociales, profesora de postgrado de la Maestría Gerencia de la Educación Física, Deporte y Recreación, coordinadora del diseño curricular de la Maestría en Medicina Deportiva.

**Doctorando en el programa de Ciencias de la Educación, Magister en Gerencia Educativa, profesor en Educación Integral mención Educación Física, Deporte y Recreación, profesor ordinario categoría asociado de la Universidad de Carabobo, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Educación Física, Deporte y Recreación, coordinador de la Maestría Gerencia de la Educación Física, Deporte y Recreación.

Recibido: 11 de Junio de 2015

Aprobado: 18 de Febrero de 2016

Resumen

En pleno siglo XXI el campo científico atraviesa por una crisis paradigmática como resultado de las numerosas críticas que se han suscitado principalmente en torno al paradigma científico positivista y su impacto en los problemas que afectan a la sociedad, ante ésta crisis surge la necesidad de que el investigador(a) social en su importante rol y responsabilidad en el campo del conocimiento, se sumerja en los debates epistemológicos contemporáneos de la actividad científica en la búsqueda de solucionar o dar respuesta a los problemas presentes en la realidad social. El presente artículo pretende atomizar brevemente aspectos relacionados con el quehacer científico desde la investigación social, con debates sobre la verdad, los métodos, la validez, la imaginación científica, la demarcación del campo científico, la ética y la política como puntos de reflexión, considerando al hombre como un eterno buscador del conocimiento a lo largo de la historia.

Palabras clave: Quehacer científico, debates epistemológicos, investigación social.

Abstract

In the XXI century, the scientific field is experiencing a paradigmatic crisis as a result of the many criticisms that have been raised mainly around the positivist scientific paradigm and its impact on the problems that affect society. Before this crisis arises, the need for the social researcher in his important role and responsibility in the field of knowledge, is immersed in the contemporary epistemological debates of scientific activity in the search to solve or give answers to the problems present in social reality. This article intends to briefly atomize aspects related to the scientific work from the social research, with debates on the truth, the methods, the validity, the scientific imagination, the demarcation of the scientific field, the ethics and the politics like points of reflection, considering to man as an eternal seeker of knowledge throughout history.

Keywords: Scientific research, epistemological debates, social research.

A modo de introducción

En la actualidad estamos sumergidos en una crisis de fundamentos de la actividad científica propiciada por las numerosas reflexiones y críticas que se han hecho al campo del saber y que han dejado en entredicho la legitimación de las ciencias principalmente de aquellas que se encuentran enmarcadas dentro del paradigma positivista nacido a fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX, al respecto Leal (2005) plantea:

en la actualidad estamos en una crisis paradigmática propiciada por el fenómeno de la globalización, donde el acceso al conocimiento y su obsolescencia se dan en forma acelerada, por ende surge la necesidad del respeto a la diversidad en la búsqueda del saber (p.11)

Ante esta crisis el sujeto investigador(a) social que pretenda mantener un deseo genuino de hacer investigaciones y producir conocimientos, debe formarse y participar activamente en los debates epistemológicos contemporáneos acerca del sentido y posibilidad misma de la verdad, los criterios de validez del conocimiento a través del método, la imaginación científica, la demarcación del campo científico, la ética y la política, entre otros.

Es importante que investigador(a) social actual, conozca las diversas corrientes epistemológicas que fundamentan o contradicen las ciencias sociales y asumir una postura, con el fin de evitar posibles errores de orden epistemológico y metodológico en su quehacer

investigativo, tal como lo señala Martínez (2002) “La ciencia social necesita revisiones epistemológicas y metodológicas para no repetir, ni fomentar, viejos errores que la historia de la ciencia señala como perniciosos” (p. 223) asumiendo así el gran reto de crear cuerpos teóricos coherentemente estructurados que permitan comprender, explicar y dar respuesta a la realidad social y humana.

Sentido y posibilidad misma de la verdad

La búsqueda, producción o construcción de la verdad surge de una serie de interrogantes que se ha hecho el hombre desde su existencia ¿Quién soy? ¿De dónde vengo? ¿Cuál es mi destino? entre tantas otras, dando como resultado la distinción de una verdad vital representada por sus creencias y una verdad epistémica personificada en el conocimiento científico, al respecto (Leal, 2005:35) señala “el verdadero científico es un eterno buscador de la verdad, no pierde de vista lo que ya Sócrates nos dejó en su reflexión: yo sólo sé que no sé nada, y por eso sigue buscando, mientras que Ducasse (1966) afirma: “desde la niñez sentimos la necesidad de explicar el universo; construir una imagen del mundo; comprender cómo se ordenan las cosas en nosotros y en torno nuestro” (P. 7)

Haciendo un recorrido histórico se aprecia que la verdad primitiva del mundo se encontró envuelta en una atmósfera mística o mágica, la explicación del universo surge de un pensamiento irreal basado en los sueños y en la profunda imaginación del hombre. En el devenir del tiempo esta forma mágica de buscar la verdad se tornó confusa lo que impulsó al hombre a recorrer otros caminos, pensamientos más conscientes que abrirán paso a los Mitos, entendiéndose éstos como historias narradas o contadas. Según Ducasse (1966) “Así nacieron los mitos, en los que se traducen, en imágenes fabulosas, todos los acontecimientos y todas las experiencias que impresionaron el alma de los primitivos.” (p. 13) La generación humana por ejemplo, servía para describir la sucesión de los dioses o de los mundos, según las tradiciones religiosas; asimismo, las siembras y las cosechas expresaban la muerte del hombre y su renacimiento en una primavera divina

Durante largo tiempo el pensamiento del hombre se limitó a interpretar y comentar los mitos, siendo considerados “los primeros bocetos de toda ciencia y de toda filosofía” Ibidem (p.

14), no obstante, debido al surgimiento de diversos mitos y las contradicciones encontradas por el hombre en las emigraciones y conquistas entre pueblos, estas imperfectas narraciones fueron perdiendo su veracidad.

Surge entonces una nueva necesidad en el pensamiento del hombre, requiere poner orden el contenido de sus tradiciones mágico - religiosas a través de un discurso coherente, para ello busca en la materia y en la actividad del hombre su inspiración, pasando de un pensamiento mítico a un pensamiento más racional, siendo los griegos los fundadores de la razón universal de la ciencia extendida por todo el Occidente.

En ese camino lógico – racional, la verdad se convierte en un verdadero problema, lo que abre paso al surgimiento de las diversas teorías del conocimiento. Específicamente en Grecia, filósofos como Tales de Mileto, Pitágoras, Anaximandro, Anaxímenes, Empédocles, Demócrito, Parménides, entre otros, profundizan el tema de la verdad e intentan construir sistemas estructuralmente más racionales que expliquen la realidad, siendo el hombre el centro de la reflexión; proceso que se inicia a partir de tres grandes filósofos como son Sócrates, Platón y Aristóteles

Por medio del mito de la caverna Platón aspira elaborar un modelo que explique la condición humana. En tal sentido, León (2012) señala:

el mundo de sombras de la caverna simboliza para Platón el mundo físico de las apariencias, es decir, el mundo sensible... La escapada al exterior de la caverna simboliza la transición hacia el mundo real... conseguir llegar a este mundo real (verdad) es difícil, ya que representa el paso de lo sensible a lo inteligible. (p. 44)

La verdad entonces es igual a la realidad, siendo ésta razonada como identidad y se fundamenta en lo que permanece por debajo de las apariencias que cambian. Para los griegos la verdad se puede comprender de diversas maneras: en el estado de la materia, en la representación numérica, en la variedad de átomos, y las ideas del hombre entre otras, es decir, la verdad permanece por debajo de lo sensible, el entendimiento pasa a ser conocido por el pensamiento como función o facultad del alma. Mientras que para los hebreos la verdad, está representada por todo aquello que genere seguridad o confianza; Dios por ello es la Verdad, porque es un ser

supremo y fiel. Por lo tanto, la verdad no es estática, no la vamos a encontrar en el presente sino en el futuro donde se manifestará la promesa de Dios.

En consecuencia, a pesar de que el tema de la verdad durante siglos es y ha sido objeto de grandes debate entre teólogos, filósofos y de hombres catalogados como lógicos, continua despertando un gran interés en el hombre por encontrarla o construirla, y en ésta interesante dinámica hallamos que le interesa a numerosas ramas del conocimiento; es de interés para la lingüística ya que el lenguaje expresa la verdad, a la antropología filosófica, debido a que el hombre se inclina hacia la verdad más que hacia la mentira, y a la historia por el valor que se le concede a la verdad y las diferentes formas de castigos que han surgido, según las épocas y las culturas e interesa a la ciencia por el deseo de obtener un conocimiento válido.

De lo antes mencionado, se considera que el interés por la verdad se encuentra presente en todas las ciencias, épocas y culturas del hombre, y que a pesar de toda la atención recibida, su problematización permanece vigente, incluyendo en el debate, las posibles coincidencias o contradicciones que se pueden encontrar entre la verdad vital y la verdad epistémica, en tal sentido, Nietzsche (citado por De la Vega, 2010) señala:

se decide entonces por una crítica de la metafísica, que además es una crítica de la moral y, en último término, una crítica de la ciencia. Con esta triple diatriba Nietzsche combate, en resumidas cuentas, a toda la civilización occidental. En adelante, instaurar nuevos fundamentos a la cultura significa a la vez instituir la Vida como el principio evaluador por excelencia considerar el Arte como el supremo valor. Esto quiere decir al mismo tiempo que lo “verdadero” no será el más alto valor. Porque, “Más que la verdad, es el Arte lo que constituye la actividad metafísica por excelencia” nos decía ya Nietzsche en una obra de su juventud (p. 213)

De allí que, a pesar de la utilidad de las verdades provenientes del razonamiento lógico-matemático, el ser humano para vivir necesita verdades existenciales que contribuyan a obtener un total estado de bienestar y felicidad en su modo de vida social. Asimismo, el filósofo alemán Nietzsche (2007) argumenta:

la filosofía se separó de la ciencia cuando se hizo la pregunta: ¿con qué conocimiento del mundo y de la vida vive el hombre más feliz? Esto se hizo ya en

las escuelas socráticas: mediante la consideración de la felicidad se estranguló las venas de la investigación científica, y hoy se sigue haciendo lo mismo (p. 21)

El método como criterio de validación para la ciencia

Según el Diccionario de filosofía de Abbagnano (2010):

La palabra método proviene del latín *methodus* y significa toda investigación u orientación de la investigación y una particular técnica de investigación, el primer significado no se distingue del de “investigación” o “doctrina”, el segundo significado es más limitado e indica un procedimiento de investigación ordenado, repetible y autocorregible, que garantiza la obtención de resultados válidos” (p. 719).

De allí que, desde hace mucho tiempo distintos escritores y filósofos vienen hablando del método como formas y procedimientos a seguir para la obtención de resultados en la investigación o en la búsqueda y aprehensión del conocimiento, en este sentido Ugas (2007) establece que:

existe una relación entre método, metodología y epistemología. Esa relación tiene una historia en la cual podemos distinguir cuatro etapas: 1) la Aristotélica (siglo III AC); 2) el origen de la ciencia moderna (Siglo XVI – Siglo XVII); 3) las nuevas reflexiones sobre el método (Siglo XIX); y 4) la diversificación de los temas epistemológicos (Siglo XX) (p. 15)

Aristóteles define el conocimiento como aquello que identifica a una ciencia y a un método, de allí pues que este propuso el método inductivo – deductivo ya que se debe propiciar principios de orden explicativo que surjan de los fenómenos que serán objeto de estudio, y posteriormente deducir enunciados sobre los fenómenos desde las premisas que incorporen los principios encontrados. Las numerosas observaciones a la manera de usar el método por Francis Bacon y Galileo resumen lo expresado por Bacon quien pensaba que el origen del conocimiento son la razón y la experiencia, por eso propone que el estudio de la naturaleza debe basarse en las matemáticas y el método experimental para verificar lo verdadero.

De igual manera Galileo explora un desconocido campo del conocimiento, el cual permitió diferenciar entre el saber cotidiano (verdades de hecho), el saber filosófico (verdad de razón), el saber religioso (verdad de fe) y el saber científico fundado en verdad de experiencias y verdades de razón, Galileo cambia la perspectiva de la búsqueda del conocimiento y deja de preguntarse porque o para que y los reemplaza por el cómo.

Partiendo de lo anterior, es importante revisar como Thomas Hobbes convierte la razón en el epicentro que impulsa la ciencia moderna, extrayendo de las explicaciones (de lo natural y de la vida social, los principios que fueron considerados como místicos sin ningún tipo de racionalidad. Por otro lado Leibniz recomienda crear una forma de comunicarse que se convierta en un lenguaje lógico universal es decir, un lenguaje Matemático, que permita solventar las problemáticas existentes, dicho lenguaje se convertiría en un elemento de categorización universal es decir en un método para representar todas las cosas y situaciones.

Por otra parte, Francis Bacon y René Descartes hicieron aportes importantes al estudio del método desde el empirismo y el racionalismo respectivamente, ellos criticaron y a su parecer reforzaron las etapas inductivas y deductivas del método Aristotélico, de allí que Bacon trató de fundar el conocimiento inductivamente y Descartes por el contrario lo hizo de forma deductiva, aunque ambos coinciden en que la ciencia es una pirámide de proposiciones. Más adelante Locke y Mill ambos fundamentados en el empirismo planteaban que la ciencia se identifica a partir de un método y no de un objeto de estudio (tradición Griega), en el renacimiento cambia la concepción de método y ya no se cuestiona el objeto de estudio sino el método, este se convierte en el centro de reflexión.

Es importante resaltar que, entre 1592 y 1670 se desarrolla a través de Comenio, el método universal para la enseñanza uniendo todos los conocimientos otorgándole un carácter universal por medio del método inductivo, el propósito de Comenio fue promover el estudio del libro sagrado (la biblia) por medio de su conocida frase “enseñar de todo a todos”

No quisiera avanzar sin detenerme un poco en el estudio que hiciera Descartes al método, en su discurso Investigación Sobre la Verdad; en el cual afirma: “No temo decir que tengo la fortuna de haber encontrado ciertos caminos que me han llevado a consideraciones y a máximas, que forman un método, por el cual pienso que puedo aumentar mis conocimientos y elevarlos al

grado que permitan la mediocridad de mi inteligencia y la corta duración de mi vida”, aspectos resaltados en este discurso fueron de gran aporte en la filosofía universal, aspectos que tuvieron una proyección en el tiempo y en el espacio, que aún después de su muerte se siguen desarrollando tal es el caso de la importancia que da Descartes al pensamiento humano a través de aspectos como El Buen Sentido, sentido común o razón, los diversos caminos de la inteligencia e incluso en afirmaciones acerca de la razón “La razón está entera en cada ser racional...” y obviamente destacar esa preocupación de Descartes al invitarnos a dudar hasta de la propia duda y rechazar lo que ofreciera duda para ver después si había encontrado algo indudable.

Retomando el hilo discursivo, llegamos a Newton quien combinó racionalismo y empirismo, esto dio como resultado un nuevo método, Newton plantea que el método científico legitima el control sobre los objetos y sobre los humanos, el resultado del conocimiento adquiere equivalencia con la utilidad, esto cambia radicalmente la conciencia y la vida, se valoriza la utilidad, el logro, lo práctico, se cree en lo visible, se confía solo en la razón, se privilegia el hacer y el tener.

Posterior a esto se pone de manifiesto que el método terminó redefiniendo el objeto de estudio de cada ciencia, Home sostiene que el problema de la inducción no podía resolverse, dado que ella consiste básicamente en que los sentidos nos permiten conocer situaciones o hechos concretos del mundo exterior. Guillermo Wundt sustituye el alma como noción especulativa, por la de conciencia y sensación, Augusto Comte eliminó la psicología como campo del saber científico, porque su objeto de estudio era el alma, una especulación metafísica, además en su filosofía de la ciencia sostiene el positivismo a partir de los siguientes principios: el monismo metodológico, la visión de las ciencias naturales como exactas, en especial la física, la matemática, y explicación científica concentrando la atención en la predicción. En el siglo XIX Mill y Dilthey contribuyen con la formación de dos tipos diferentes de ciencia, las Ciencias del hombre o Ciencias del espíritu la cual diferían de las Ciencias de la Naturaleza esto da origen a tres alternativas de relevancia: la primera, las ciencias del hombre debían ser relegadas a la filosofía, la segunda había que crear un método especial para las ciencias sociales y la tercera, incorporar el método científico a las nuevas ciencias

Dando preponderancia al hecho de incorporar el método científico a las nuevas ciencias ya que esta define a las ciencias desde un método único y cada ciencia se define por un determinado objeto de estudio. Finalizando el siglo XIX se refuta todo lo concerniente al monismo metodológico planteado por los científicos adeptos al positivismo, ya que no se consideraba el modelo determinado por las ciencias naturales como el ideal regulador de la comprensión de la racionalidad, surge así lo nomotético (ciencias que persiguen leyes) e ideográfico (estudio descriptivo de lo individual).

Según Dilthey (citado por Ugas, 2007): “la vida debe ser entendida a partir de la propia experiencia” (p. 17) Dilthey rehúsa el mecanicismo y el reduccionismo de las ciencias naturales, según este autor el origen del problema no es de carácter metafísico, sino guarda relación con el conocimiento, él busca a profundidad en la conciencia histórica y se concentra en las expresiones que resultan de la propia vida, de allí que Hegel posteriormente propone entender la vida desde la propia vida, ambos autores tienen como punto de coincidencia que la vida guarda relación con la historia. Dilthey distingue entre ciencias naturales y ciencias del espíritu la cual utiliza la hermenéutica – comprensión de la realidad, como una manera de generar conocimiento lo cual permite acceder en primer lugar al conocimiento individual como un medio para llegar en un segundo momento al conocimiento general.

Dilthey a través de su hermenéutica coloca el énfasis en tres conceptos: experiencia, expresión y comprensión los cuales servirán de base para desarrollar la fenomenología del siglo XX. Es importante señalar que en el siglo XIX se genera la idea que existe una determinación social de las prácticas humanas, así el estudio del método sigue dos senderos: 1) Por los límites del conocimiento transformándose en un tratado del fundamento racional del método científico, 2) Se escoge como metodología, dado que se ocupa de cuestiones prácticas, relativas a instrumentación técnica y manipulación estadísticas; esto trae como consecuencia la diversificación del conocimiento, debido a que no puede ser considerada única ni como un método, asimismo, es además es un resultado de la historia y la sociedad (Kuhn); se puede considerar el producto de una fuente de origen psicológica (Piaget); como un resultado psicoanalizable (Bachelard) e inclusive un conocimiento confuso (Feyerabend). En líneas generales estas son algunas acepciones que atomizan el método como un criterio de validación de la ciencia, desde Aristóteles, sin dejar de reconocer el aporte de Sócrates con su mayéutica y

Platón con su dialéctica y el mito como una forma de aprehender el conocimiento, hasta el positivismo lógico el cual nutrió a la filosofía analítica, aunque esta no lo representa, sin dejar de valorar los aportes de Carnap, el cual consideró que, su misión como filósofo era inventar sistemas lingüísticos y elaborar conceptos útiles a la ciencia empleando para esto una elaboración minuciosa del concepto de confirmación, poniéndolo en relación con el concepto de probabilidad (Lógica inductiva) y los de Weber quien define la sociología como ciencia que intenta interpretar la acción social y Shutz centrado en la intersubjetividad el cual tiene como premisa fundamental que el mundo intersubjetivo no es un mundo privado, es un mundo común a todos. Por su parte, Denzin y Lincoln (2002) dan fuerza a la presencia del paradigma interpretativo afirmado que:

este, se encuentra representado por una actividad que sitúa al observador en el mundo.... y consiste en una serie de prácticas interpretativas que hacen el mundo visible. Estas prácticas interpretativas transforman el mundo, pues lo plasman en una serie de representaciones textuales a partir de los datos recogidos en el campo mediante observaciones, entrevistas, conversaciones, fotografías, etc. (p. 3)

Partiendo de lo anterior, se puede afirmar que el método científico como criterio de validación para la ciencia, está siendo cuestionado por criterios de validez cada vez más sensibles a la representación, la interpretación, y la reflexión para interpretar la realidad social. Estos criterios proporcionan elementos para evaluar la calidad y rigor de los trabajos de investigación cualitativa, apoyándose en una validación que supera la mera triangulación y selecciona procesos de «cristalización», que son considerados de mayor coherencia para estudiar la realidad social. A eso se refiere Leal (ob. cit.) cuando habla de crisis paradigmática refiriendo incluso que: “Nos enfrentamos con una fuerte tradición científica positivista, que con su método científico – analítico tiende a limitar el pensamiento creativo del investigador” (p. 12)

Modelos o figuraciones de las teorías (imaginación científica)

Según el Diccionario de filosofía de Abbagnano (ob. cit.) “La palabra Imaginación proviene del latín *Imaginatio* y es considerada la posibilidad de producir imágenes independientemente de la presencia del objeto al cual se refiere”. (p. 579). Asimismo, el referido Diccionario señala que “el Cientismo es la actitud propia del que se vale de los métodos y de los

procedimientos de la ciencia, describiendo de ésta manera la actitud propia de un científico” (p.166). Se puede inferir entonces, que la imaginación científica es toda aquella función o actividad creativa que se origina en la mente de un científico, la cual acompañada de un poco de intuición, generan ciertas interrogantes que dan como resultado el planteamiento de hipótesis, primer paso indispensable de una investigación o experimentación, comprobables por medio del método científico.

En la investigación social la invención de éstas hipótesis se originan de la observación de problemas existentes en el contexto real. De allí que un investigador además de poseer ciertos conocimientos previos de la problemática social, de procedimientos metodológicos y de sólidos fundamentos teóricos, debe ser capaz de imaginar mentalmente los problemas encontrados que surgen en la realidad social cotidiana, preguntarse acerca de ellos y producir ideas orientadas a solventar o generar nuevas formas de mirar la realidad social. Al respecto Holton (1979) afirma:

En años recientes ha estado surgiendo un nuevo enfoque al estudio de la historia de la ciencia, que busca las ideas más fructíferas en campos que van desde la filosofía y la sociología de la ciencia hasta la psicología y la estética. Acaso pronto se requiera algún nombre nuevo para esta disciplina; desde luego, mas importantes son sus nuevas preguntas, sus nuevos conceptos, sus nuevos conceptos, sus nuevos modos de enfoque. (p. 7)

En este orden de ideas y parafraseando a Holton, la imaginación científica constituye uno de los aspectos subjetivos de las ciencias ya que proviene de la actividad mental del hombre, no obstante para su comprensión, se debe distinguir entre ciencia pública y ciencia privada. La ciencia pública es aquella que se encuentra impresa en los libros de texto, es decir, es el conocimiento por la comunidad científica; en la que la institución la representa la ciencia. Mientras que, la ciencia privada es el modo de descubrimiento que se origina de la actividad mental del hombre, es decir, de su imaginación y creatividad. Se relaciona a todo un proceso de lucha personal del que hablaba Einstein y que se da en las primeras etapas del desarrollo de ideas nuevas. Posteriormente ese momento privado del conocimiento pasa a formar parte del cuerpo de conocimientos de la ciencia pública, es decir, del conocimiento científico.

En esta fase en la cual se inicia el conocimiento científico (ciencia privada) es importante revisar su contenido. Haciendo referencia a lo que Holton advierte como un componente

ortogonal al plano xy que complementa todos los elementos analíticos basados en la experiencia que por consecuencia nos llevan a una búsqueda permanente del conocimiento. Esta fase incluso refiere a los conocimientos previos instaurados en la cultura humana producto de una inteligencia artesanal que con el tiempo se convierten en prejuicios que se consolidan y no provienen de la observación ni de la razón, tal como lo plantea Holton, estos aspectos son significativos para el desarrollo del conocimiento científico aunque se desprenda de la suspensión del juicio rodeándose inclusive de aspectos subjetivos.

Partiendo de lo anterior, se puede afirmar que, Holton plantea una búsqueda de principios de conservación, el carácter matemático de la explicación científica, principios de unidad, orientaciones de carácter teológico, acción a distancia, medios que llenan el espacio, mecanismos ocultos, los absolutos de espacio y tiempo, ciclos vitales. Esto conlleva a establecer la diversidad de aspectos que aunque pequeños son representativos en el momento de construcción del conocimiento desde el propio origen de la ciencia. Es evidente que los temas no se prueban ni se refutan, sino que sólo sirven de guía al proceso de creación científica (ciencia pública) y son especialmente útiles cuando una ciencia es joven y por tanto no ha elaborado el complejo sistema lógico y analítico que posteriormente la sostendrá en su modo de justificación convirtiéndose en cultura.

Por su parte Ordóñez (citado por Holton 1979) afirma que “para abordar el tema de la ciencia como cultura es necesario situarnos filosóficamente en una posición que no exija una división radical entre dos culturas distintas necesariamente alejadas: la ciencia y toda expresión cultural que no sea ciencia”. (p. 11). De allí pues, que la tesis de Holton apoya la idea de Ordóñez de la ciencia como cultura aunque ambos plantean un divorcio entre las ciencias naturales y las ciencias del espíritu, divorcio que se ha mantenido en el tiempo y que de alguna forma ha transformado los procesos de búsqueda del conocimiento, aunque vale la pena establecer que, las ciencias naturales y las humanas tienen cada una su identidad y su forma de desarrollarse y evolucionar, pero también tienen afinidades o puntos de confluencias que han contribuido a llevar a cabo grandiosos descubrimientos en estos momentos que prevalecen los cambios de paradigmas.

En este sentido, el sujeto que investiga tiene una limitante relacionada con el tiempo y espacio en el cual se mantiene en búsqueda del conocimiento y debe estar preparado para asumir

cambios que impregnen la investigación de nuevos matices que alimente el conocimiento en estos tiempos de transformación.

Considerando, que el investigador(a) social debe dejar de asumir una actitud pragmática y descubrir a través de su imaginación y creatividad nuevas formas de obtener conocimiento y de cómo someterlos a prueba, fomentando de ésta manera la libertad de su espíritu en el complejo e interesante mundo de la investigación.

Demarcación del campo científico

Existen numerosas corrientes epistemológicas que fundamentan el saber científico, entre las que se pueden destacar: el positivismo, el falsacionismo, el interpretativo, la teoría crítica, entre otras, y aunque todas tienen sus cimientos en el positivismo, sus fundamentos y límites en el argot científico son diferentes, es decir, hasta donde para cada una de las prenombradas corrientes, el conocimiento resultante de su quehacer investigativo es considerado científicamente verdadero; lo que representa la demarcación o delimitación del campo del conocimiento.

Para la corriente positivista los conocimientos valederos estaban representados por lo cuantificable, descartando, por tanto, toda noción a priori y todo concepto universal y único. Se considera al hecho como la absoluta realidad del campo científico, y tanto la experiencia como la inducción, los métodos distintivos de la actividad científica. De lo referido Comte A (citado por Mardones, 1994) señala “El positivismo rechaza toda metafísica para afirmar lo positivo, el dato como guía para el hombre y la sociedad. El conocimiento válido es el conocimiento científico, que se ha de extender a todo campo de investigación” (p. 135)

En cuanto al Falsacionismo, Popper expresa que la utilización constante de debates críticos logra colocar a la luz del conocimiento aspectos de la ciencia como la objetividad y la racionalidad. El principal objetivo de la discusión crítica de un constructo teórico es procurar contradecirlo, o por lo menos colocar en evidencia que no ha tenido la capacidad de resolver una determinada problemática. De allí que se alcance la idea de falsabilidad, la cual fundamenta teóricamente la presencia de discusiones con carácter crítico. Asimismo, la propuesta de la falsabilidad se fundamenta desde el punto de vista epistemológico. Pues, como reconoce Popper

(citado por Mardones, 1994:161): “la discusión crítica justifica la afirmación de que la teoría en cuestión es la mejor disponible o, en otras palabras, la que más se aproxima a la verdad”.

Por otro lado, encontramos la corriente epistemológica o paradigma interpretativo, al respecto Díaz (2011) señala:

El paradigma interpretativo se interesa en construir saberes con interés práctico y por ende hacer ciencia interpretativa con bases en la comprensión intersubjetiva necesaria entre los seres humanos. Su raíz sociocultural proviene de la matriz epistémica fenomenológica. (p. 92)

Se puede inferir que el papel central de la interpretación y de la dependencia teórica de observación y experimentación en la investigación científica se contrapuso a la idea positivista de un lenguaje observacional teóricamente neutro a partir del cual se define con precisión todos los términos no lógicos de las teorías y se comprueban las hipótesis. Para el paradigma interpretativo, ciencia son todos los conocimientos obtenidos del estudio de fenómenos sensibles a la interpretación y comprensión, bien sea de forma escrita o de alguna expresión humana individual o en su realidad social.

Para finalizar, encontramos a la tradición fundada en la teoría crítica marxista, la cual considera que “lo que está dado no depende solamente de la naturaleza, sino también de lo que el hombre es capaz de hacer sobre ella”. Las realidades sobre las que la teoría realiza un profundo proceso de reflexión no se encuentran relacionadas con elementos externos a ella, sino que son reorientados a las vivencias del ser humano y a sus intereses. De allí pues, que un conocimiento es considerado ciencia, si se conoce la raíz social y política del acto investigativo.

De lo antes expuesto se puede afirmar, que aunque existe una delimitación del campo científico en las corrientes epistemológicas del saber, en el ámbito de las ciencias humanas y sociales no se ha podido llegar a un consenso sobre su fundamentación científica, por lo que para un investigador(a) social las opciones del estudio de la realidad social, se reducen en el modelo de explicación científica de las ciencias naturales (positivismo) sometido actualmente a numerosas críticas (o en modelos distintos fundamentados en la interpretación. Sin embargo es importante destacar, que la misma búsqueda de un consenso en la fundamentación de las ciencias sociales, ha impulsado a los investigadores a realizar esfuerzos mancomunados en la unificación de criterios que proporcionen un carácter científico a la producción de conocimientos provenientes de la realidad social.

Ética y política de la ciencia

Según el Diccionario de filosofía de Abbagnano (ob. cit.) “La palabra ética proviene del latín *ethica* considerada como la ciencia de la conducta” (p. 425). En el mismo diccionario definen los términos política y ética cómo la ciencia de lo justo y lo injusto. (p. 827) Ambas definiciones, conllevan a debatir sobre aspectos fundamentales de las ciencias cómo le constituye su utilidad para el hombre. En una primera acepción se referencia al comportamiento del hombre en la sociedad, es decir, su estudio no como un hombre aislado sino más bien un hombre social, respondiendo a interrogantes como éstas ¿cómo ese hombre en la medida que *conoce*, mantiene o cambia ese comportamiento ante el resto de la sociedad?, y luego si su respuesta ante el conocimiento está impregnada de lo justo (lo que debe ser en una sociedad) o lo que espera la sociedad del hombre que investiga.

Si bien es cierto, que la ciencia proporciona un saber utilizable al hombre debido a que describe, explica y predice ciertos fenómenos, le confiere poder sobre la naturaleza, y le conduce a la técnica o al tecnicismo, también puede ser una herramienta para su deshumanización, aspectos que se pueden explicar parafraseando a Holton, el cual considera que vivimos en una sociedad tecnológica, impersonal, que domina al hombre y reduce su sentido de la libertad.

Al respecto Sagan (citado por Ander-Egg 2003) argumenta:

El siglo XX será recordado por tres grandes innovaciones: unos medios de salvar, prolongar y mejorar la vida sin precedentes; unos medios también sin precedentes, para destruir esas vidas que se tratan de salvaguardar, que incluyen, por primera vez, el riesgo de desaparición de toda la civilización mundial; y un conocimiento, igualmente sin precedentes, de nosotros mismos y del universo que nos rodea. Estos tres formidables desarrollos han sido posibles por la ciencia y la tecnología, una espada con dos filos. (p. 67)

A manera de conclusión

La crisis de paradigmas en el campo del quehacer científico, conlleva a la participación del investigador(a) social en los debates epistemológicos actuales; en torno al sentido y posibilidad misma de la verdad, los criterios de validez del conocimiento, los modelos o

figuraciones de las teorías, la demarcación del campo científico y la ética y política de las ciencias, todo ello con el propósito de evitar posibles errores de orden epistemológico y metodológico que puedan aparecer en su proceso de investigación.

En cuanto al sentido y posibilidad misma de la verdad, en todas las épocas y culturas del hombre siempre ha existido un interés por su búsqueda, y pese al tiempo que ha transcurrido en ésta exhaustiva indagación, su problematización aún permanece, incluyendo actualmente en el debate, las posibles coincidencias o contradicciones que se puede encontrar entre la verdad vital y la verdad epistémica, cuya relación resulta cada vez más interesante para los investigadores.

En este orden de ideas, los criterios de validez científica están siendo cuestionados y sustituidos por criterios de validez cada vez más orientados a la comprensión de la investigación, la interpretación, la reflexión y el control bajo un enfoque cualitativo. Criterios que se encuentran destinados a evaluar la calidad y rigor de los trabajos de investigación a través de procesos más coherentes con la realidad social y los diversos problemas que puedan aparecer.

Por otro lado, se hace necesario un cambio de actitud del investigador social, quien debe abandonar definitivamente la actitud pragmática que siempre ha estado presente en el paradigma positivista y asumir una actitud más creativa con sentido humanista, en la que su imaginación científica le permita descubrir nuevas maneras de obtener y evaluar el conocimiento, desatando la libertad de su espíritu en el fascinante y todavía limitado mundo de la investigación, llegando a acuerdos de científicidad desde un carácter humano que legitime la producción de conocimientos que surgen de las realidades sociales.

Finalmente es importante señalar, que el compromiso del investigador social en las Ciencias Sociales debe estar orientado a reconocer y comprender el impacto de la ciencia y la tecnología en el hombre, interpretar su situación ante esta problemática y plantearse posibles soluciones dirigidas a la recuperación de nuestra naturaleza humana, difícil tarea o reto para el investigador(a) social quien tiene además de los métodos cuantitativos, los métodos cualitativos como principales herramientas, funciones de la mente como la creatividad y la imaginación, así como otros elementos inherentes al ser como lo es la sensibilidad requerida para comprender e interpretar los fenómenos sociales.

Referencias

- Abbagnano, N. (2010). *Diccionario de Filosofía*. México: Editorial F.C.E.
- Ander-Egg, E. (2004). *La ciencia: su método y la expresión del conocimiento científico*. México: Grupo Editorial Lumen.
- De la Vega, M. (2010). *Hermenéutica. Interpretaciones desde Nietzsche, Heidegger, Gadamer y Ricoeur*. Venezuela: Universidad de Los Andes.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2002). *Collecting and interpreting qualitative material*. Thousand Oaks, CA. Estados Unidos.
- Díaz, L. (2011). *Visión investigativa en ciencias de la salud (énfasis en paradigmas emergentes)*. Venezuela: Universidad de Carabobo.
- Ducasse, P. (1966). *Las grandes filosofías*. México: Editorial Diana, S. A.
- Holton, G. (1979). *La imaginación científica*. México: CONACYT Fondo de Cultura Económica.
- Leal, J. (2005). *La autonomía del sujeto investigador y la metodología de investigación*. Venezuela: Universidad de Carabobo.
- León, F. (2012). *Teoría del Conocimiento*. Venezuela: Universidad de Carabobo.
- Mardones, J. M. (1994). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*. Colombia: Anthropos Editorial del hombre.
- Martínez, M. (2002) *El paradigma emergente. Hacia una nueva teoría de la racionalidad científica*. México: Editorial Trillas.
- Nietzsche, F. (2007). *Humano Demasiado Humano*. Buenos Aires: Editorial Gradifeo.
- Ugas, F. (2007) *Epistemología de la Educación y la Pedagogía*. Venezuela: Ediciones del Taller Permanente de Estudios Epistemológicos.

PRAXIS ESTÉTICA DE LA EVALUACIÓN EN UNA PEDAGOGÍA DE LA INTERSUBJETIVIDAD

A ESTHETIC PRAXIS OF EVALUATION IN A PEDAGOGY
OF INTERSUBJECTIVE

***Josefa Zabala**
zabajo@hotmail.com

****José Sánchez**
jsanchezc239@yahoo.com

ARTÍCULO

Universidad de Oriente
Cumaná Estado Sucre, Venezuela

*Docente de la Universidad de Oriente a nivel de pregrado y postgrado. Doctora en Educación, adscrita a la línea de investigación currículo y evaluación. Miembro del grupo de investigación Evalpost. Profesora Asociado.

**Doctor en Educación. Docente a nivel de postgrado en las áreas de evaluación y currículo. Director de Currículo de la Universidad de Oriente, Coordinador de la Comisión Nacional de Currículo. Profesor Titular.

Recibido: 12 de Junio de 2015

Aprobado: 18 de Marzo de 2016

Resumen

Pensar en la evaluación como espacio de formación intersubjetiva implica comprenderla como acto estético y ético. De allí que, en el presente estudio se interpreten las visiones que sobre ésta como praxis estética en otra pedagogía de la intersubjetividad, tienen los profesores de evaluación, a nivel universitario. Su resignificación como potencialidad compartida y creativa que se reedifica en el compartir de saberes, devino a través de la comprensión hermenéutica del imaginario de informantes clave; lo cual posibilitó la interpelación de los modos hegemónicos que la ritualizan en el espacio escolar, de manera que se rescate su sentido sensible y corresponsable. Por lo tanto, se plantea una nueva noción de evaluación que, al constituirse en praxis *estética* para la conformación de nuevas subjetividades, permita la comprensión de los modos en los cuales los sujetos reconstruyen los saberes y, así, generar información pertinente y relevante para el replanteamiento del proyecto pedagógico.

Palabras clave: Pedagogía, evaluación, formación, intersubjetividad.

Abstract

Thinking of assessment as intersubjective space training involves to understand it as aesthetic and ethic act. Hence, in the present study, the visions were interpreted that teachers at university level have about an aesthetic praxis assessment in another pedagogy of intersubjectivity. Its redefinition as shared and creative potentiality that it is re-built in the shared knowledge came from the imaginary hermeneutics understanding of the voices of key informants which allowed interpellation of hegemonic modes that it is ritualized in the school space, so that we can rescued its sensible and co-responsible sense. Therefore, we propose a new notion of assessment, becoming aesthetic praxis to the con- formation of new subjectivities that lets the comprehension of the ways to build knowledge and thus generate pertinent and relevant information to rethinking the teaching project.

Keywords: Pedagogy, assessment, training, intersubjectivity.

Introducción

A partir de los avances científicos-tecnológicos y de las nuevas tendencias en las políticas económicas de los países en vías de desarrollo, se produjo la primacía de la información sobre la formación en los procesos educativos; lo cual incidió en la alienación a través del poder instituido por prácticas pedagógicas que cercenan la capacidad creativa, autónoma y crítica del ser humano. Por lo tanto, es necesario dar cabida a una nueva racionalidad pedagógica que permita abrir horizontes de sentido y significado a la evaluación en los contextos escolares.

De igual forma, lo planetario y lo complejo han irrumpido en las estructuras del pensamiento moderno para dar paso a una idea distinta de formación desde una perspectiva en donde la condición socio-histórica y cultural del hombre tome vigencia y una real importancia. Se requiere, entonces, en palabras de Zabala (2012) “la búsqueda de nuevas subjetividades a partir de la experiencia y de las contradicciones así como se interroga sobre el papel del docente y de la escuela” (p.73), frente a los nuevos requerimientos que plantea el desarrollo histórico de la sociedad. En tal sentido, en el presente estudio, se intenta dar una mirada diferente a la evaluación en su relación con la formación, donde se rescate lo ético y lo estético en otra pedagogía de la intersubjetividad.

La evaluación pensada y asumida como formación, que se constituye en el diálogo de saberes, da lugar a repensarla como espacio de construcción de subjetividades emancipatorias que se reedifican en la interacción con el otro y los otros desde la interpretación e interpelación sensible de sus experiencias de vida.

Sin embargo, el contacto con las realidades que se prefiguran en los contextos de formación, conduce a la necesidad de reflexionar críticamente en los modos cómo el saber disciplinar converge y diverge con el saber que se construye en el diálogo intersubjetivo; entendiendo éste último como el intercambio de ideas, saberes, opiniones y expresiones de vida que se comparten en los espacios pedagógicos.

En este estudio, se pretendió reflexionar en torno a las condiciones y situaciones que se constituyen durante las prácticas pedagógicas, para el sostenimiento de la evaluación como control decimonónico y que escinde al educando de toda posibilidad de formarse en el formándonos. Por lo cual, fue necesario un acercamiento interpretativo crítico en torno a las visiones que tienen los docentes a nivel universitario sobre la evaluación como praxis estética en otra pedagogía intersubjetiva.

Al adentrar en una realidad prefigurada en los contextos de formación, fue necesario abordar los modos discursivos que instituyen un tipo de práctica evaluativa; para poder comprender e interpretar, cómo ésta se concibe y desarrolla en los espacios escolares. La investigación requirió de un abordaje metodológico cualitativo desde la hermenéutica comprensiva, lo cual posibilitó la confrontación entre teoría y práctica educativa. De allí que, se realizaron entrevistas en profundidad filmadas a cinco (5) docentes de evaluación a nivel universitario con trayectoria a nivel nacional, quienes han publicado sobre la evaluación desde una perspectiva cualitativa. Estos fueron: la profesora Tibusay Bruzual (UDO-SUCRE informante 1), la profesora Amalia Herrero (UCV-CARACAS, informante 2), la profesora Holanda García (UNEG-BOLIVAR, informante 3), el profesor José Sánchez Carreño. (UDO-SUCRE, informante 4) y el profesor Antonio Curcu (UDO-SUCRE. Informante 5).

Esta manera de abordaje de la investigación facilitó desenraizar, desde la experiencia y puntos de vistas de los informantes, los dispositivos visibles e invisibles que se median a través de procedimientos evaluativos que, como actividades normativas, están desvinculadas del

proceso de formación. En tanto, hubo un acercamiento cara a cara entre investigadores e investigados, lo que permitió los entrecruzamientos de miradas y visiones de experiencias pedagógicas vividas que fueron reinterpretadas en el dialogar. Los aportes teóricos y vivenciales obtenidos, sirvieron para entretejer redes conectoras desde las cuales se generaron potenciales categorías teóricas que facilitaron la re-significación de la evaluación como praxis estética en otra pedagogía de la intersubjetividad.

Cultura escolar y prácticas evaluativas. Más allá de la objetividad pedagógica

En el contexto escolar, la palabra evaluación genera en muchos estudiantes sensación de castigo y tortura, debido al significado hermético con el que se asume en el aula y que, además, les produce terror, por la manera como se desarrolla su práctica. Esta arbitrariedad es producto de la forma de organizar el conocimiento, en consonancia con lo que se considera adecuado para el control y poder del saber. Por lo tanto, el modo de asumirla se deriva de la acción del docente sobre el alumno sustentada en una concepción pedagógica técnico-instrumental, en la cual los aprendizajes son objetivados para su valoración en términos de logros (Grundy, 2001).

A decir de Grundy (Ob. Cit), en la práctica pedagógica fundamentada en el interés técnico, el docente dirige su acción a la vigilancia absoluta de la clase. Se pretende que los alumnos aprendan sólo lo que se planificó y que desarrollen destrezas que los lleven a un resultado. En tales contextos, aludiendo a Foucault (2012), tanto la cultura como las sociedades son estáticas, dado que están centradas en la formación de individuos repetidores de conocimientos, incapaces de criticar y /o cambiar las estructuras existentes. Esta obedece a una necesidad de dominación a través del control, en este sentido, la evaluación tal y como se desarrolla, es el instrumento de mecanización legal para la dominación, lo que le otorga una connotación alienadora y deshumanizadora.

A través del pensamiento ilustrado, se enmascaró una falsa idea de correspondencia entre teoría y práctica educativa que fue manipulada para los propósitos de control del conocimiento instituido como valor de verdad absoluta. Por lo tanto, se creó la falsa idea pedagógica de que la teoría orienta a la práctica y, a su vez, la práctica orienta a la teoría; dando origen a una supuesta “producción de conocimiento desde la realidad”, cuando en verdad lo que

se hace es mantener formas de representación del saber que lo cosifican, donde la evaluación (examen) sirve para su legitimización. Hablamos, entonces, de un conocimiento elitista por cuanto clasifica y fragmenta a los grupos según sus profesiones, sustentado en un clasismo social y en una realidad prefigurada que sólo es alcanzable para los más aptos e intelectuales. He aquí la caracterización de una epistemología pedagógica que, en términos de Freire (2008), es bancaria y selectiva ya que sólo busca el beneficio de algunos y la discriminación de muchos.

En Latinoamérica, específicamente en Venezuela, se han generado propuestas educativas que han intentado dar lugar a profundos cambios en la formación y en la evaluación. A partir de 1997, transformaciones significativas empezaron a gestarse en el Currículo Básico Nacional, a partir de la Reforma Curricular del nivel de la Primera y Segunda Etapa de Educación Básica. Con esta reforma, se buscó introducir una visión más humanista en el currículo de Formación Básica, donde la evaluación es cualitativa para la primera y segunda etapa y cuali-cuantitativa para la tercera. Por lo tanto, los docentes debían centrar su práctica pedagógica en la valoración de los procesos involucrados en el aprendizaje de los estudiantes y en cómo éstos se apropian de los conocimientos, para mejorarlo y reorientarlo. Sin embargo, la formación del sujeto de la educación no se constituyó en lo fundamental sino que la información generada, a través de las actividades escolares, daría la pauta para re planificar el proceso, así como para cualificar lo aprendido por el estudiante.

Con la introducción de la evaluación cualitativa, se provocó cierta conmoción entre los docentes por cuanto no contaban con la formación necesaria para asumirla; debido a que desconocían cómo elaborar instrumentos que se adecuaran a esta nueva visión.

Esta perspectiva de la evaluación requería de la participación activa de los estudiantes en su proceso de aprendizaje, lo que para los docentes no era fácil debido a su falta de formación y convicción. Estos debían desarrollar actividades que promovieran la acción práctica, el desarrollo de ideas, la construcción y elaboración de saberes. Citando a Flores (2004), “el profesor facilita aprendizajes significativos suscitando la duda en sus alumnos y relacionando el tema con sus experiencias previas y personales (...) dándoles oportunidades de ensayar y practicar el nuevo concepto” (p.44). Esta propuesta implicó una reformulación en los procesos evaluativos y la generación de otros instrumentos de registros y hechos.

La introducción de la evaluación cualitativa en la escuela provocó resistencia al cambio, que se expresó en una práctica formativa y evaluativa ajena a la propuesta curricular y a los requerimientos socioeducativos del momento. Como paliativo a la situación de confusión y desconocimiento de los docentes para la selección, elaboración y registro de los aprendizajes, se creó una amplia variedad de técnicas e instrumentos de evaluación cualitativa, sin embargo, el examen se mantuvo como formato único y válido para evaluar.

Entre los aspectos que limitan la implementación de la evaluación cualitativa para ese momento - y aún sigue siendo el “talón de Aquiles”- es, por una parte, la falta de formación del profesorado y, por otra, la estructura organizativa de nuestro Sistema Educativo que se sustenta en niveles y etapas desarticuladas una de las otras; así como una gestión administrativa que regula el desarrollo curricular haciendo hincapié en lo técnico-instrumental.

A pesar de que se han buscado nuevos modos de comprender lo que debería ser el proceso de formación de los estudiantes y de aquellos que tienen la loable labor de acompañarlos en su transcurrir educativo; en la práctica pedagógica se privilegia una manera constitutiva del conocimiento que limita las potencialidades a ser desarrolladas en el ser humano. El cambio implica una Reforma de Pensamiento (Morín, 2007); es decir, una nueva visión del docente, de la formación y de la evaluación.

Es menester confrontarnos introspectivamente con nuestro quehacer pedagógico para darnos cuenta si, en realidad, generamos procesos que involucren activamente a los estudiantes en su aprendizaje. Si en el contexto escolar, los docentes no están consustanciados con los nuevos modos de comprender la evaluación y la formación, es improbable que su práctica se oriente desde una perspectiva humanística. De hecho, se orientará hacia el control y reproducción de los saberes, más no hacia la acción reflexiva.

Para cambiar dicha forma de evaluar, se deben crear condiciones para un verdadero diálogo de saberes entre quienes participan en la acción pedagógica, de tal forma que se produzcan discusiones fructíferas para reorientar la práctica hacia modos de con-formación de subjetividades, posibilitando así, la formación en colectivo. De lo que se trata es de la creación de espacios para el debate y confrontación de ideas que promuevan la reflexión sobre la acción,

generando elementos para su mejoramiento en función de la realidad sociocontextual y del mundo de vida de los involucrados.

Sin embargo, persiste una tendencia técnica-administrativa en el proceso de formación del educando; se le dan pautas, formas y modos de acceder al conocimiento, irrespetando su capacidad reflexiva, creativa y crítica, sin considerar lo ético y estético en la evaluación. Ésta se constituye en un proceso para determinar qué evaluar y cómo hacerlo desvinculado de la comprensión sensible y crítica de los modos en los cuales las situaciones, experiencias y visiones de mundo de los involucrados, se entrecruzan durante los espacios pedagógicos.

En los ambientes de clase, la subjetividad del estudiante y su formación como ser con potencialidades intrínsecas son apenas tomadas en cuenta. El aula se convierte en un lugar donde se mecaniza al estudiante, en vez de comprender la manera cómo adquiere nuevas experiencias de aprendizaje a través de su interacción con el entorno. La capacidad analítica interpretativa del sujeto cobra espacio pero sólo en términos de saberes preestablecidos. Álvarez (citado por Sánchez, 2010), plantea que “Se debe evaluar cuando corregimos constructiva y solidariamente con quien aprende el estudiante, no para confirmar ignorancias, descalificar olvidos y penalizar aprendizajes no adquiridos”. (p.139)

A pesar que las nuevas tendencias refieren una evaluación más humana, comprensiva y democrática, su práctica es ejercida únicamente por el profesor como poseedor del poder para decidir sobre el éxito o fracaso del estudiante; lo que sigue siendo un acto de control del saber por parte de quien lo ejerza; hecho que anula toda acción encaminada hacia una praxis de la autonomía. Por tanto, es necesario tomar conciencia sobre la manera cómo se orienta el hacer pedagógico para tomar distancia de prácticas evaluativas coercitivas y así crear espacios para el análisis reflexivo en colectivo, que permita reorientar la praxis estética de la evaluación en función de modos de subjetivación emancipadores desde otra pedagogía intersubjetiva.

Relación evaluación-formación y espacios de conformación de subjetividades

Los espacios pedagógicos constituidos desde lo disciplinar no dan apertura para que aflore el sentido ético y estético de la evaluación. Ésta se constituye en un mero proceso que determina qué y cómo evaluar desvinculado de la comprensión reflexiva, sensible y crítica de los

modos en los cuales las situaciones, experiencias y visiones de mundo y vida de los involucrados se entrecruzan durante el diálogo de saberes. Maturana y Valera (2002), nos convocan a pensar en los nexos que vinculan la ética con la construcción del conocimiento humano desde la reflexión de que no hay nada certero. De allí que manifiesten:

El conocimiento nos obliga a tomar una actitud de permanente vigilia contra la tentación de la certeza, a reconocer que nuestras certidumbres no son pruebas de verdad, como si el mundo de cada uno fuese el mundo y no el mundo que traemos de la mano con los otros. (...) este saber que sabemos conlleva una ética que es inescapable y que no podemos soslayar (...) aquí no estamos moralizando, solo estamos destacando el hecho de que biológicamente sin la aceptación del otro no hay fenómeno social. (p.163)

Siguiendo a Freire (2006), se requiere estar abierto a la diversidad y pluralidad en los aspectos de la vida y del conocer como posibilidad de estar siendo con los otros en libertad, como necesidad de la ética, de la responsabilidad compartida, vinculada y vinculante a la evaluación.

En las instituciones educativas latinoamericanas, sigue imperando un control externo a lo formativo, disfrazado de cualificación de los aprendizajes. Se continúa viendo al ser de la educación como sujeto incapaz de asumir su formación, de reflexionar, criticar y confrontar su realidad; prevaleciendo la objetivación y cuantificación de los aprendizajes. Aún hay docentes que se proclaman dueños del saber cosificado, mantienen una autonomía absoluta para decidir hasta dónde ha avanzado el estudiante y qué nota merece. Práctica que es asumida, normada y reproducida permanentemente a través de una acción pedagógica que privilegia tanto la fragmentación como la jerarquización de los conocimientos.

La caracterización que aquí se ha hecho sobre la práctica evaluativa que, de manera generalizada, prevalece en los centros educativos tiene sus variantes según cómo se conciba el currículo de formación. Pero, en términos generales, es lo que ha predominado y tiene vigencia institucional. En la generalidad de los espacios educativos, sobre todo a nivel universitario, no se ha asumido el sentido de lo humano que lleva intrínseco la formación del ser. El docente se ha convertido en un repetidor de conocimientos y de prácticas pedagógicas mutilantes y coercitivas que niegan la reflexión y la subjetividad.

El educador está llamado a crear espacios de reflexión crítica e interpretativa que posibiliten la revalorización de los modos en que se construye el conocimiento. Cómo se comprenda la educación del ser en su devenir dependerá, en cierta medida, de los procedimientos metódicos en la que ésta se constituya durante los momentos pedagógicos. Lo que requiere de la disposición a estar atento a las ideas y preguntas que se generen en el aula para convertirlas en contenido curricular y, desde allí, jalonar procesos que se deriven de la cotidianidad, la curiosidad y la duda de los estudiantes. Así se generan nuevas estrategias desde la evaluación y se fomenta la formación con sentido de lo humano.

Freire (2008), plantea que la formación no es un proceso en solitario. “No hay docencia sin discencia” (p. 23), se necesita de dos o más personas en constante interacción y diálogo. Así mismo este autor (Ob. Cit.), expresa que “transformar la experiencia educativa en puro adiestramiento técnico es despreciar lo fundamentalmente humano que hay en el ejercicio educativo: su carácter formador” (p.34). Se entiende que la esencia de la actividad educativa es el poder que ésta le concede al ser humano y que le posibilita formarse en la medida que intercambia experiencias con los otros.

En palabras de Gadamer (1996), sería “reconocer en lo extraño lo propio y hacerlo familiar” (p.42). Para este autor (Ob. Cit), la formación no es “enajenación” de lo que somos culturalmente, sino aprehensión y comprensión de lo que pudiéramos llegar a ser, en un movimiento de “superación de su naturaleza”. (p. 42)

Por lo tanto, la formación se asume como un proceso ontológico (el ser con sus potencialidades), socio-histórico y cultural en tanto sólo tendría sentido en el tiempo y espacio en el cual se desenvuelven los sujetos como seres que se constituyen en un determinado contexto (Merani, 2000; Vygotsky, 2009; Wallon, 2007). Si cada persona por ser una unidad entitativa única y cambiante se expresa desde su particularidad, para conocerla se debe considerar su subjetividad. De allí que, la evaluación no pueda ser entendida como una simple actividad ajena a la constitución del ser humano, dado que por ser un proceso que se produce en la cotidianidad debe orientarse hacia la formación del mismo como ser complejo (Morín, 2000).

La evaluación entendida como comprensión en y desde el diálogo con los otros y nuestro otro, invita a un sentir estético. Cuando compartimos saberes, estamos socio-evaluando, es decir,

nos coevaluamos a través del diálogo de saberes. En tal sentido, se requiere de procesos de reflexión e interpretación sensible, corresponsable y autónoma por quienes participan en el dialogar intersubjetivo (De Zubiría, 2010). Lo que permitirá a los sujetos en formación, tomar conciencia de los modos y procedimientos a los cuales acceden durante los momentos pedagógicos; al respecto el mismo autor (ob. cit) acota: “el maestro es un representante de la cultura y el estudiante accede a ella mediado por aquel”. (p.115)

De lo que se trata es que el estudiante se revele ante la imposición de un saber cosificado; asumiendo las riendas de su proceso de aprendizaje como ser socio-histórico. La escuela se resignifica como espacio para la generación de conciencias críticas y creadoras en los sujetos que se forman (Villarini, 2010). El ser humano es, interpretando a Habermas (1995), un ser capaz de autotransformarse en y desde lo colectivo en aquel que reconociéndose en su mismidad o conciencia de sí, necesita reconocerse como hombre, en su vocación ontológica de ser más (Freire, 2006).

Giroux (2004), tratando de superar los planteamientos habermasianos retoma la noción de ser humano pero le imprime un matiz político, ético e histórico-cultural, en tanto refiere que el mundo de las aulas sólo puede ser comprendido en su contexto real por aquellos que participan en el proceso pedagógico, quienes propiciarán, a través de la confrontación de ideas y de la divergencia, los espacios para la toma de decisiones estratégicas durante la conformación permanente de su subjetividad.

Por lo tanto, la praxis estética de la evaluación requiere de la práctica de la empatía, el conectarse con los sentimientos de los otros y atender las ideas que comunican, tratando de “experimentar” la realidad subjetiva que exponen sin perder la perspectiva “propia”; de tal forma, que se guíe o apoye al otro, si ello es necesario. Así, se recrean constantemente tanto el estudiante como el docente desde una Pedagogía de la Intersubjetividad, en la cual cada uno puede expresar su mismidad, con la confianza y sinceridad requerida para una sustancial formación.

La praxis estética de la evaluación será un espacio para la conformación de subjetividades, es decir, un proceso de comprensión e interpretación sensible y corresponsable en torno a los modos cómo los sujetos se forman y se constituyen en un ser otro en interacción

colectiva. De allí que, sea de fundamental importancia que el docente esté abierto y atento a todas las manifestaciones de los estudiantes en torno a su mundo de vida y los transforme en elementos enriquecedores que provoquen la desconstrucción, construcción y reconstrucción del proceso de formación.

Al respecto Zabala y Sánchez (2015), plantean:

El docente, desde esta mirada, es un acompañante que participa y propicia espacios de reflexión, de crítica compartida, de experiencias de aprendizaje, desde la relación teoría- praxis educativa. En ese sentido, el qué evaluar como praxis *estética* permitirá la apertura de un pensar y dialogar diverso, que propicie el desarrollo de la conciencia individual y colectiva de todos los que participan en el proceso educativo. (p.36)

Lo referido por los autores requiere que el docente tenga disposición de apertura a la realidad social de los estudiantes, al tiempo y al espacio en el que viven; a la manera como interpretan su realidad, sin dejar de lado sus características particulares. Es importante dar apertura a espacios pedagógicos en los cuales éstos se encuentren con su subjetividad. Así, la evaluación como praxis estética se convertirá en un proceso que estará inmerso en el aprendizaje y la enseñanza para que se capte, registre e interprete con sensibilidad humana, lo acontecido durante la acción pedagógica y se generen nuevos procesos formativos.

La praxis estética de la evaluación será un espacio imbricado a los procesos que involucran el quehacer pedagógico, desde los cuales se generarán líneas de fuga que conducirán a nuevos modos de conocer y de construcción del conocimiento. Interpretando a Freire (2008), la evaluación sería un espacio para dialogar juntos, para comprender y para diferir críticamente sobre nuestro “saber-ser” en el “saber-hacer” como ejercicio permanente.

La evaluación como formación en otra pedagogía de la intersubjetividad desde las voces de los informantes clave: un entretejido discursivo de visiones y vivencias

La formación se asume como un viaje de ida y vuelta hacia y desde su interior que realiza el ser humano (Larrosa, 2011) cargado de sensibilidades, emociones, afectos, vivencias y experiencias cognitivas, conductuales y volitivas. Esta es un proceso de reflexión y retrospección

continua que sobre sí mismo se hace en el dialogar y compartir con el otro. En consecuencia, la evaluación no podría asumirse como un procedimiento técnico que se produce enajenando al sujeto que es evaluado. Se trata de reconocer las potencialidades que tienen los sujetos para reflexionar, sensibilizar, interpretar, debatir y dirimir sobre lo que aprenden, cómo lo aprenden y para qué lo aprenden. Es permitirles ser partícipes y responsables en la construcción de su subjetividad, es decir, de su formación.

Pero ¿Qué tan dispuestos y formados están nuestros docentes para crear espacios de intercambios de saberes, en donde los estudiantes expresen sin ataduras ni sanciones sus intereses, emociones, sensibilidades, sus saberes cotidianos? ¿Cómo reconocer en ellos la sensibilidad, disposición comprensiva y la ética necesaria para crear espacios de comunicación que posibiliten el enriquecimiento mutuo en el aula? ¿Cómo se interpretaría la evaluación y la formación para la con-formación de subjetividades desde otra pedagogía de la intersubjetividad? A éstas y otras inquietudes en torno a la evaluación como praxis estética, respondieron desde sus experiencias los docentes universitarios que formaron parte de la investigación, cuyas ideas se entrelazan para la construcción y reconstrucción de la teoría evaluativa, en lo referente a cómo asumirla desde otra pedagogía intersubjetiva. Sus voces se incluyen en negrilla como **Informantes 1, 2, 3, 4 y 5** (ver pág. 3).

Al ser asumida la evaluación como espacios para la reflexión sensible, crítica y responsable de los involucrados en el acontecer educativo, su acción e imbricación permanente, en tanto praxis *estética*, permitirá la formación en colectivo generando **“procesos que tienen que nacer de un diálogo de saberes donde haya una interacción, donde prevalezca la dialéctica comprensiva. Por lo cual este diálogo de saberes deberá ser intercultural”** (Informante 1). **“La evaluación, en el diálogo de saberes, capta ese concepto que es importante para la formación humana, pero no sólo lo registra sino que ahora tiene que convertirlo en una práctica humana, en una estrategia que vaya a generar, en todos los que están allí, otros procesos que ese concepto involucre. De allí que esos procesos sean en sí mismos `procesos de evaluación continua”** (Informante 5).

La evaluación imbricada a la formación implica un proceso de reflexión desde lo ontológico, lo axiológico y lo sensible; dado que desde lo formativo va a constituirse en un espacio para el debate, la crítica, la expresión de emociones, sentimientos, modos de ver e

interpretar las diversas realidades y mundos de vida que se comparten en el diálogo de saberes. El docente promoverá en el aula encuentros dialógicos para que los estudiantes, desde la introspección de su ser, se reencuentren con su mismidad, es decir, con su subjetividad. La praxis evaluativa, en palabras del **Informante 2**, “**se constituiría en espacios para la atención a la formación integral, lo cual incluye la promoción y afianzamiento de valores trascendentales del hombre como la honestidad, la sinceridad, la solidaridad, la tolerancia, la convivencia; el desarrollo de convicciones de sensibilidad, servicio y compromiso social frente al abordaje y solución de los problemas; la promoción del autodesarrollo y la autonomía en búsqueda de ciudadanos y profesionales más responsables e independientes; la promoción y afianzamiento de la reflexión, la discusión, la integración, la práctica, la investigación y la búsqueda y consolidación de aprendizajes significativos**”.

La subjetividad no es ajena al ser humano; al contrario se constituye como algo que le es propio. Cada uno tiene su manera particular de ver, sentir, actuar y pensar sobre los aspectos de la vida cotidiana. Esa particularidad intrínseca nos hace seres diferentes a los otros y posibilita potenciar nuestras capacidades, así cómo acceder a otras nuevas a través de la interacción dialógica con el entorno y con nuestros congéneres. Al decir de Larrosa (2011), implica “tener conciencia de sí mismo”. El hombre está constantemente reflexionando sobre sí mismo y sobre cómo acceder a otras formas de constitución de su ser. En este sentido (ob. cit.), plantea que “la conciencia de sí, la formación y la modificación de ésta, estaría entonces implicada en las políticas del discurso” (p.464). Por lo cual para el **Informante 1**, “**la subjetividad está impregnada por lo emotivo, lo afectivo de cada persona, de allí su condición connotativa porque lo que expresa está asociado a sus sentimientos (amor, odio, alegría, tristeza), valores (honestidad, responsabilidad, justicia) o los antivalores (deshonestidad, irresponsabilidad, libertinaje)**. En tal sentido, cuando se reúnen varias personas a tratar un asunto concreto tal como sucede en el proceso educativo, se produce el encuentro intersubjetivo”.

Así mismo, para el **Informante 5**, “**Cuando los estudiantes expresan sus sensibilidades, sus formas de pensar y relacionarse; están expresando la manera cómo se constituyen en un ser otro, es decir, su subjetividad que no es más que un proceso de formación**”. Lo que para Larrosa (ob. cit.), sería “el modo como nos comprendemos es análogo

al modo cómo construimos textos sobre nosotros mismos; y cómo son esos textos depende de su relación con otros textos” (p.464). La comprensión que los sujetos hagan sobre lo que han llegado a ser a través del compartir y comprender sus experiencias de vida, posibilita el cruce de subjetividades. Bajo esta perspectiva, según lo planteado por **el informante 2**, **“el acto de evaluar se imbricará en forma natural y espontánea dentro de la actividad pedagógica pues, en primer lugar, su propósito esencialmente comunicativo posibilita que el proceso se asuma como uno de esencia intersubjetiva y no como exclusiva responsabilidad del docente, ya que el efecto de comunicación que se proponen lograr necesariamente incluye la participación activa de los estudiantes como responsables de la gestación de su aprendizaje”**.

Es relevante el diálogo intersubjetivo de saberes a través de la confrontación de ideas y experiencias, donde **“Tanto el “yo” docente como el “otro” estudiante deben estar conscientes de que el conocimiento actualmente, está cambiando vertiginosamente y, por ello, es necesario la constancia en la investigación y el intercambio de ideas. Por tanto, la intersubjetividad es uno de los elementos que puede dar sustento a la formación en el cambiante mundo en el que se vive hoy” (Informante 1)**.

En el diálogo intersubjetivo, la praxis *estética* de la evaluación, permite que los estudiantes afloren su sensibilidad ante el otro haciendo suyas las realidades y modos de ver, sentir y actuar de los otros. **El Informante 4**, citando a Machado, A. (1989), expresó: **“el ojo que mira no es ojo porque tú lo miras es ojo porque él te mira a ti”**. Esto significa que hay diversas miradas en torno a la vida y al mundo que se comparten a través del diálogo y, en este proceso el uno aprende del otro. Así mismo, este informante refirió que **“En un proceso como este, la evaluación debe estar imbricada a la formación. El docente debe saber cuándo sus estudiantes están generando nuevos conocimientos, porque tiene que inducirlo. Pero si es un proceso de evaluación donde hay transversalización y esta se va generando desde sus experiencias que se van dando con el diálogo interlocutivo entre los actores”**.

Ahora bien ¿Cómo pensar en una evaluación que entendida como formación cree espacios para la constitución de lo humano? Partiendo del concepto de subjetividad y formación aquí expresado, la evaluación no podría ser una actividad mecánica que registra conocimientos preelaborados que se van a constatar a través del examen.

Entendida la formación como un proceso de constitución de subjetividades, que el sujeto construye a través de la interacción dialógica y dialéctica que se produce en el diálogo intersubjetivo; entonces, de acuerdo con el **Informante 5**, **“habrá diversidad en la conformación de subjetividades dado que este con autonomía se constituye a sí mismo, en ese movimiento de llegar a ser otro, en los momentos que interactúa con sus otros”**. De igual forma, este informante agregó que **“la evaluación no podría ser nunca un proceso homogéneo, de simple captación de habilidades, destrezas y conocimientos. Sino que trasciende a través del concepto de formación, el cual le da la potencialidad de constituirse en un espacio que aprehende (registra) elementos formativos, para generar nuevas estrategias que conlleven a la conformación de subjetividades”** o lo que será a su formación como ser persona. En tal sentido, parafraseando a Zemelman (2003), la evaluación tendrá que aprender a captar los movimientos que se dan al interior de las subjetividades.

En la medida que se produzcan esos espacios de comunicación compartida en el aula, se crearán momentos de reflexión en torno a los modos cómo se construye el conocimiento escolar. De acuerdo con lo expresado por el **Informante 3**, **“El estudiante tiene que apropiarse de su formación y entender que lo que él está aprendiendo lo puede extrapolar a otros contextos. Si eso no es así, entonces, se crea un vacío. Seguimos haciendo evaluaciones para medir, poner una nota”**.

Desde esta mirada, coincidiendo con los informantes clave, los conceptos de autoevaluación y coevaluación toman vigencia. Pero no como actividades que, según expresa el **Informante 2**, **“registran hechos desvinculados de la acción formativa”**, sino como elementos inherentes a la evaluación-formación que, permanentemente, se generan en los momentos pedagógicos a través del habla y escucha entre quienes forman parte de la acción educativa.

La coevaluación imbricada a la autoevaluación, forma parte del diálogo de saberes que se construye entre quienes participan en el proceso pedagógico. Ambas formas de evaluación conllevan a que tanto el docente como el estudiante sean capaces de proponer nuevos modos de interacción formativa. Al respecto, el **Informante 3** expresó que **“a través de la dinámica que se genera, el docente hace que el estudiante se autoevalúe, se hace consciente de su ser y de su hacer. Él tiene que apropiarse de su formación y extrapolar los contextos”**. Esto genera el

sentido de autonomía, por cuanto permite la libertad de poder transformarse desde la comprensión e interpretación de las experiencias de vida que se comparten. En este contexto Gadamer (1996) acota que: “la formación constituye un hecho de libertad de quien se forma” (p. 39).

Cuando los sujetos se sienten libres de proponer, diferir y decir; reflexionan, haciéndose responsables de sus ideas y expresiones. Esta otra visión de evaluación no se asumiría según refirió el **informante 5**, **“Como un acto para calificar, clasificar, categorizar”**, sino que se constituiría en un espacio para la comprensión e interpretación sensible en torno a los procesos inherentes a la acción formativa. Se requiere de una nueva concepción y praxis de la evaluación desde lo *estético* en los contextos escolares, esto es: **“generar un cambio frente a la concepción de “autoridad” que manejamos frente al acto de evaluar (...) Mantener ese poder absoluto del docente imposibilita que la evaluación cumpla una función pedagógica” (Informante 2).**

La interpretación reflexiva que los sujetos hagan en torno a los modos cómo se constituyen en un ser otro es lo que les permitirá en acción colectiva, crear nuevos procesos que los conlleven a conformar-se desde el conformando-nos. La praxis *estética* de la evaluación se constituiría, tal como lo refieren Pérez Luna, Curcu y Alfonso (2009), “En un proceso de búsqueda en las singularidades del sujeto, que va hacia la interioridad de los modos cómo el sujeto se constituye en la interioridad de la actividad pedagógica” (p. 29). Así mismo ésta permite, según acotó el **Informante 2**, **“asumir responsable y conscientemente aciertos y limitaciones para a través de éstos potenciar el crecimiento y desarrollo social, institucional e individual”**.

De acuerdo con el **Informante 1**, **“En una Pedagogía de la Intersubjetividad la relación entre la formación y la evaluación debe fundamentarse en la Ética de la Responsabilidad y la Alteridad, de tal manera que se forme un binomio en el cual cada una fortalece a la otra”**. Así como **“recurrir a la coevaluación, autoevaluación y heteroevaluación como formas de participación de todos los actores en la interpretación del proceso de formación que se experimenta desde sus vivencias”**. El espacio pedagógico debe constituirse en momentos de diálogos intersubjetivos, donde todos y cada uno de los

actores pedagógicos tengan la posibilidad de expresar y compartir ideas, sentimientos, actitudes en un clima de respeto y responsabilidad compartida.

Para que la praxis *estética* de la evaluación pueda provocar otros procesos, el docente deberá crear espacios donde los estudiantes se expresen, discutan, confronten ideas, analicen situaciones de la vida real. Todo ello generará, de manera continua, elementos de creación de subjetividades compartidos durante el quehacer pedagógico que se irán captando para generar nuevas situaciones formativas. Según el **informante 4**, **“Un proceso de enseñanza y aprendizaje donde se generen nuevos conocimientos, nuevos saberes; por supuesto, generará una evaluación otra. Una evaluación en la cual habrá satisfacción, donde se tome en cuenta lo lúdico, lo estético, lo simbólico, lo volitivo”**. Esto hace de la evaluación un proceso complejo y continuo, dado que de acuerdo con el **Informante 5**, **“involucra lo ontológico del ser, en tanto es un acto de conformación de lo humano”** así como lo expresado por el **Informante 4**, **“es un proceso histórico porque no puede estar prescrito. No debe estar para un momento determinado. La evaluación debe estar a lo largo de todo el proceso e involucra todas las categorías.**

¿Se podrá registrar en un único instrumento de evaluación los diversos modos de constitución de subjetividades? ¿Cómo sería eso? ¿Cómo resolver lo administrativo? Ante esta infranqueable arbitrariedad debe responder esa otra forma de evaluar que se está asumiendo (como praxis *estética*). Si lo que nos interesa es la formación ¿será posible encerrar en un instrumento homogéneo los aspectos intrínsecos a la constitución de lo humano?

Obviamente, desde la perspectiva que plantean los informantes, los autores consultados y nuestro punto de vista, sería una aberración pretender registrar a través de un instrumento homogéneo la subjetividad; porque nadie, piensa, siente, se expresa y vive, igual. Si lo que interesa, insistimos, es la formación, entonces, la evaluación sería un espacio para que el estudiante **“piense, reflexione, exteriorice sus modos de constituirse durante la construcción de los saberes” (Informante 5).**

Lo anterior implica que el docente deberá utilizar diversos instrumentos para registrar y comprender los distintos modos de expresión de subjetividades que se manifiesten en el aula. El **informante 5** recrea este planteamiento a través del siguiente ejemplo: **“un estudiante le dice a**

la maestra: maestra ¿cómo se forman las nubes? Esa es una pregunta del sujeto. Ese acto de captar la pregunta es un acto para convertirlo en varias cosas: primero, me sirve a mí para generar otros contenidos escolares, un objeto de trabajo escolar. Pero también para generar procesos de formación. Y en segundo lugar, para hacerlo un trabajo escolar transdisciplinario. Por supuesto, es evaluación cuando la maestra lo extrae de la cotidianidad, de la conversación común y lo lleva al terreno de los conocimientos científicos, lo convierte no en un acto para dar una clase sino para generar un proceso de formación”. Lo anterior hace del proceso de evaluación una acción permanente, continua e histórica ligada a la cotidianidad de los involucrados que requiere, según lo expresado por el informante 4 que “El docente este permanentemente registrando todo lo que acontece en el aula. Hay que estar formado para destacar los detalles que afloran, los elementos pertinentes, los elementos significativos y relevantes que se generen en el grupo”.

En esta praxis *estética* de la evaluación “lo prescriptivo, lo normativo, la cualificación y mucho menos la cuantificación” tienen cabida, así lo expresó el Informante 5, dado que son elementos que limitan la formación del sujeto desde lo altero, el diálogo de saberes, lo intersubjetivo, su subjetividad. A lo que De Zubiría (2010) agrega: “La evaluación favorece la reflexión valorativa y la conciencia sobre los procesos y las tendencias. Indudablemente, es una evaluación de naturaleza compleja e intersubjetiva”. (p.116)

La praxis *estética* de la evaluación como proceso de formación en otra pedagogía de la intersubjetividad estará consustanciada con la realidad de los involucrados. Ésta genera, de manera permanente, información relevante para su mejoramiento. “Bajo esta perspectiva, el acto de evaluar se imbricará en forma natural y espontánea dentro de la actividad pedagógica pues, en primer lugar, su propósito esencialmente comunicativo posibilita que el proceso se asuma como uno de esencia intersubjetiva y no como exclusiva responsabilidad del docente; ya que el efecto de comunicación que se proponen lograr necesariamente incluye la participación activa de los estudiantes como responsables de la gestación de su aprendizaje” (Informante 2).

Se plantea, darle un sentido más humano a la evaluación, creando espacios de reflexión dialógica y dialéctica entre los actores pedagógicos; de manera que, desde la comprensión e interpretación reflexiva de su realidad, puedan proponer modos estratégicos que los conduzcan a

nuevas formas de con-formación de subjetividades en y desde el colectivo. A lo cual, el **Informante 1** expresó que: **“los procesos evaluativos, serán cada vez uno e irrepetibles, dada la singularidad del participante. Pero, sobre todo, se establece una relación de reciprocidad entre la formación en el contexto de la intersubjetividad y la evaluación desde la alteridad porque en ambas el centro ha de ser el estudiante”**.

Consideraciones finales

Pensar en la evaluación, como praxis *estética* en otra pedagogía de la intersubjetividad, sólo puede ser posible desde categorías tales como: transversalidad, dialogicidad, diversidad, complejidad, subjetividad e intersubjetividad. Estas se constituirán en líneas fuerza para la creación de inéditos viables en la relación evaluación-formación y espacios de subjetividades.

La evaluación se convierte en espacios durante los cuales emergerán, de manera continua, elementos enriquecedores de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se irán construyendo en el dialogar creativo, comprensivo, reflexivo y sensible entre estudiantes y docente, donde éste último, irá captando para generar nuevos procesos de con-formación de subjetividades, es decir, actos formativos. Tal como lo manifiesta De Zubiría (2010), “Paralelamente a la comprensión cognitiva se ha de desarrollar lo afectivo: la comprensión humana es por definición intersubjetiva” (p.110).

En consecuencia, la evaluación por sí misma no podrá dar cuenta de los elementos implicados en la enseñanza y el aprendizaje. Sólo a través de su relación con la formación, se constituirá en momentos de construcción de subjetividades emancipadas en y desde el colectivo. Como acto que capta, registra y genera procesos formativos sólo puede ser entendida en otra pedagogía de la intersubjetividad, en la que se produzcan los espacios para la con-formación de nuevas subjetividades. Así mismo, durante su praxis *estética* se crearán las condiciones para el acontecer permanente de lo vivido, sentido y aprendido, donde el respeto a las ideas del otro, los modos cómo se construyen los saberes y se apropian de ellos, serán elementos propiciadores de nuevas maneras estratégicas del enseñar y del aprender con el otro.

Lo anterior requiere de la participación democrática, ética y sensible de todos los involucrados en el proceso pedagógico. Estos, en acción conjunta, decidirán los modos a través

de los cuales propiciarán la reconstrucción de los saberes. La investigación será un elemento articulador entre el conocimiento constituido y los que se van constituyendo, dado que posibilita la reflexión, búsqueda y replanteamiento de los saberes que se elaboran en el aula partiendo de la cotidianidad y del contexto real.

El espacio pedagógico se recreará y reconfigurará a través de diálogos intersubjetivos donde todos tengan la posibilidad de opinar, diferir, compartir ideas y sentimientos, en un clima de responsabilidad compartida. En este contexto, la evaluación como praxis *estética*, en su relación con la formación, va a permitir la comprensión de los modos en los cuales los sujetos reconstruyen los saberes para generar información pertinente y relevante que permitan el replanteamiento del proyecto educativo.

Referencias

- De Zubiría, J. (2010). *Hacia una Pedagogía Dialogante*. Colección: A Refundar la Escuela. Santiago de Chile: Ediciones Olejnik.
- Flores, O. (2004). *Evaluación, pedagogía y Cognición*. Colombia: MacGraw Hill.
- Foucault, M. (2012). *La Voluntad de Saber*. España: Siglo Veintiuno editores.
- _____ (2008). *Tecnologías del YO*. 1ª ed. Buenos Aires: Paidós.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la Autonomía*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- _____ (2008). *Pedagogía del Oprimido*. Quincuagesimoctava ed. Uruguay: Siglo Veintiuno.
- Gadamer, H. (1996). *La Actualidad de lo Bello*. En biblioteca Digital FAYL. Barcelona: Paidós. I.C.E.-U.A.B.
- Giroux, H. (2004). *Teoría y Resistencia en Educación*. 6ta Ed. México: Siglo XXI.
- Grundy, S. (2001). *Producto o Praxis de Curriculum*. 4ta Edición. Madrid: Morata.
- Habermas, J. (1995). *Conocimiento e Interés*. España: GUADA Litografía, S.L.
- Larrosa, J. (2011). *La Experiencia de la Lectura*. Estudios sobre literatura y formación. México: Fondo de Cultura Económica.
- Machado, A. (1989). *Poesías Completa*. Madrid: Edición Crítica Oreste Macri.

- Maturana, H. y Valera, F. (2002). *El Árbol de Conocimiento*. Santiago de Chile: Lumen, Editorial Universitaria.
- Merani, A. (2000). *Naturaleza Humana y Educación*. Buenos Aires: Grijalbo.
- Morin, E. (2000). *Introducción al Pensamiento Complejo*. España: Gedisa.
- _____ (2007)). *La Cabeza Bien Puesta. Bases para una Reforma Educativa*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Pérez, E., Curcu, A. y Alfonzo, N. (2009). *Para Conceptualizar a la Evaluación desde el Vínculo Formación Subjetividad*. En Revista: Evaluación y pedagogía en tiempos de cambio. Serie Cuadernos de Evaluación. N 1. Pág.19-33. Mérida, Venezuela: U.L.A.
- Sánchez, J. (2010). *Perspectivas Actuales de la Evaluación Educativa*. En: A Refundar la Escuela. Santiago de Chile: Ediciones Olejnik.
- Vygotsky, L. (2009). *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Barcelona: Crítica.
- Villarini, A. (2010). *Perspectivas, Raíces, Circunstancias y Proyecto para refundar la Escuela*. Colección: A Refundar la Escuela. Santiago de Chile: Ediciones Olejnik.
- Wallon, H. (2007). *La Evolución Sicológica del niño*. Barcelona: Ares y Mares.
- Zabala, J. (2012). *Formación docente y praxis evaluativa: campos roturados*. Revista Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales. N 18. Enero-Diciembre. Pp.67-82. Mérida, Venezuela.: ULA.
- Zabala, J. y Sánchez, J. (2015). *La Evaluación como Horizonte Estético en los Espacios de Formación Intersubjetiva*. Revista Kaleidoscopio. V.12, N 24. Julio- diciembre. Pp.6-16. Puerto Ordaz, Venezuela: U.N.E.G.
- Zemelman, H. (2003). *Los Horizontes de la Razón*. México: ANTHROPOS.

PRÁCTICAS Y PRAXIS DE INVESTIGACIÓN EN LAS UNIVERSIDADES

UNIVERSITY INVESTIGATIVE PRACTICES AND PRAXIS

*Zoraida Villegas

zcvillegas@gmail.com

Facultad de Ciencias de la Educación

Universidad de Carabobo

Estado Carabobo, Venezuela

ARTÍCULO

*Licenciada en Educación mención Matemática egresada de la Universidad de Carabobo. Magister en Enseñanza de la Matemática Universidad de Carabobo. Candidata a Doctora en Educación (UC). Profesora Titular Dedicación Exclusiva adscrita al Departamento de Matemática y Física de la Facultad de Ciencias de la Educación Universidad de Carabobo. Tutora de Trabajos de Investigación de Pre y Postgrado.

Recibido: 12 de Junio de 2015

Aprobado: 18 de Marzo de 2016

Resumen

El propósito de este ensayo es reflexionar acerca de las prácticas y praxis de investigación que se están realizando en las universidades, tomando en cuenta diversas posturas que establecen claramente la diferencia entre práctica y praxis. De acuerdo a ello se enfatiza en la importancia de la investigación, siendo esta esencial en la generación de conocimiento en los diferentes campos del saber humano. En este sentido, las universidades surgen como ejes rectores para la producción de saberes, basados en el quehacer crítico, reflexivo e investigativo por parte de todo el personal que hace vida en ella, logrando la búsqueda y creación de esos conocimientos científicos y humanísticos que den respuestas a los problemas del entorno social. Sin embargo, en las prácticas de investigación de los profesores universitarios, se evidencia una actividad desvinculada de las áreas de demanda social, al investigar se busca obtener reconocimiento científico, obviando así el para qué, por qué y para quién se investiga. Es así que se enfatiza, en la necesidad de contar con investigadores con plena consciencia de para qué y para quién investiga, sabiendo que al hacerlo logrará transformarse y transformar la realidad en la que está inmerso, dando las respuestas que la sociedad requiere, convirtiendo las prácticas de investigación en praxis.

Palabras clave: Praxis, prácticas, investigación, universidades.

Abstract

The aim of this study is to reflect on research practices and praxis being carried out at universities, taking into account a diversity of views that clearly establish the difference between practices and praxis. Regarding this, it is emphasized the importance of the investigation being essential to knowledge generation in the different fields of human knowledge. In this vein, universities emerge as guiding principles for the production of knowledge based on critical and reflective scientific endeavor by all the staff reaching the quest of that scientific and humanistic knowledge that provide responses to social environment problems. Nevertheless, in the university professors' research practices there is evidence of activities untied to the social demanded scopes, for they seek to obtain scientific acknowledge when investigating avoiding the what for, why, and whom the research is. Hence, it is emphasized the necessity to count on researchers with plenty of awareness of what for and to whom they investigate knowing that doing so, they will be able to transform themselves and the reality in which they are immerse, providing the answers that society requires, turning the research practices into praxis.

Keywords: Praxis, practices, research, universities

A manera de introducción

Es innegable aseverar que actualmente las universidades venezolanas, están afrontando una grave crisis que afecta a todos los actores que hacen vida en ella. Profesores, estudiantes, personal administrativo y obrero, se ven limitados para ejecutar acciones que vayan en pro de la academia, tanto es así que la docencia, investigación y extensión como funciones primordiales de la Universidad, se han visto mermadas por la falta de presupuesto, lo que impide a los investigadores realizar investigaciones de calidad, relegando la misma a un hacer para tener y cumplir con un componente obligatorio o para obtener beneficios profesionales mediante investigaciones que posteriormente quedan en el olvido y no generan aportes a la sociedad, siendo esto último un fin y compromiso ineludible de las universidades: generar respuestas a la infinitud de problemas que se suscitan en las comunidades y que actualmente se acrecientan con la situación del país

La relevancia social de las universidades, según Hurtado (2015), ha quedado en un segundo plano, ante la proliferación de instituciones universitarias que no atienden a las exigencias en cuanto al nivel de formación de sus docentes y la calidad de sus programas e infraestructuras, salarios devaluados, partidas presupuestarias cada vez más reducidas que

afectan el funcionamiento de las universidades públicas y autónomas, todo esto aunado a los problemas asociados al poder político interno, lo que tiene que ver con las ofertas académicas y el acceso a la Educación Superior sin distinción, el desempeño de los docentes, la calidad de los egresados y el desarrollo de la investigación como componente esencial de la universidad.

Existe una problemática presente que afecta las instituciones universitarias del país, es evidente e indudable. Ante esta crisis, los profesores e investigadores universitarios expresan que no producen más y mejores investigaciones por falta de recursos, no solo presupuestarios sino también de equipos, tecnología de punta y materiales en general. En el Seminario sobre Conocimientos y Necesidades de las Sociedades Latinoamericanas, Coordinado por Vessuri (2006), Didriksson manifiesta en su participación que denominó Universidad, Sociedad del Conocimiento y Nueva Economía, que América Latina en comparación con otros países, desaprovecha la oportunidad de enrumbar hacia una nueva economía y empujar hacia una sociedad de base en cuanto los conocimientos. Asimismo asevera que siendo la Universidad el sector encargado de producir conocimiento, se ve mermada la productividad ante tantos problemas que la aquejan. Entre otros describe los siguientes:

Escasa legitimidad del quehacer científico, en donde el conocimiento científico no está plenamente valorado ni auspiciado. Escasa plataforma de aprendizaje social, de tal manera que el desarrollo de habilidades, capacidades destrezas, competencias y valores relacionados con la producción y transferencia de conocimientos no se promueve ni se planifica, y su promoción se encuentra en condiciones de brechas abismales respecto de lo que ocurre en otras regiones del planeta... Falta de claridad en las estrategias de desarrollo científico, tecnológico y de educación superior, la ciencia y la tecnología. Con el retiro gradual del Estado en materia de financiamiento para la educación superior, la ciencia y la tecnología, se pensó en que ello conllevaría un aumento de la oferta de inversión de parte del sector privado, lo que no ocurrió. Con ello el sector productor de conocimientos depende, sobre todo, del esfuerzo de las comunidades académicas y de un grupo de universidades de la región, lo que origina una permanente fuga de cerebros.... (p.44)

Según lo expresado en el artículo, se presenta ante las universidades un gran desafío, lo que implica repensar en estrategias que estén orientadas a su transformación de manera que pueda afrontar los retos que se imponen actualmente. La universidad debe ocuparse de movilizar el conocimiento que en ella se produce mediante la proyección de la investigación a las sociedades, considerando que en el desarrollo de las naciones tanto en lo social como en lo

político, económico y científico la educación y la investigación son ejes imprescindibles para impulsar el progreso. En este sentido es necesario que las universidades realicen esfuerzos para dirigir sus acciones en búsqueda y obtención de los procesos de formación, investigación, innovación y difusión de conocimientos tal como lo establece su misión y visión. La investigación, como una de las funciones de la Universidad, está dirigida a erigir y desarrollar nuevos conocimientos y metodologías que contribuyan a avances y cambios en la ciencia, la cultura y la sociedad en general. A lo expuesto Morales (2015), afirma que:

La Universidad moderna ha tendido a separarse del colectivo social, sus funciones han sido asociadas con la prestación de un servicio intelectual a un usuario que requiere soluciones a sus necesidades y expectativas. El conocimiento es un logro de una élite ilustrada con vivencias que nada tienen que ver con el mundo de vida del ciudadano común. (p.2)

La afirmación de Morales, nos muestra que la universidad está descontextualizada de las demandas que la sociedad reclama y los problemas que vienen confrontando las casas de estudios de Educación Universitaria han servido de base para no cumplir a cabalidad con lo establecido en la Ley de Universidades (1970) en cuanto a la misión, cuyo artículo 3 refiere que:

Las Universidades deben realizar una función rectora en la educación, la cultura y la ciencia. Para cumplir esta misión, sus actividades se dirigirán a crear, asimilar y difundir el saber mediante la investigación y la enseñanza...formar equipos profesionales y técnicos que necesita la Nación para su desarrollo y progreso. (p.1)

Fundamentos Notables

Con base a lo antedicho, la Universidad debe desarrollar la actividad investigativa que a su vez se complementa con las otras funciones como son la docencia y la extensión. Más aun, quienes hacen vida en la universidad, tienen que repensar en el qué y el para qué de sus investigaciones, que en estas se evidencie el impacto y pertinencia social y que no se realicen solo con el fin de acumular producciones intelectuales que le permitan tener credibilidad académica y convertirse en una autoridad científica, con reconocimiento en los diferentes

programas de estímulo a los investigadores, quedando relegada la importancia de sus productos a un segundo plano (Bourdieu, 1992).

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1998), enfatiza en la importancia de “estrechar los vínculos entre la Educación Superior y la investigación”. Señala, asimismo, que en las universidades la investigación tiene que ser una prioridad y ha de contemplarse en el perfil del egresado universitario. De acuerdo a lo expuesto, es necesario que la investigación deje de ser desarrollada solo con fines profesionales (ascensos, requisitos académicos y económicos), es imperioso que se vincule a las necesidades del contexto (escuela- sociedad). Cuando se investiga estando consciente de para qué y para quién se realiza, entonces las prácticas de la investigación se traducen en una praxis reflexiva y crítica. En este sentido el investigador estará desarrollando competencias que le permitirá tener un desempeño idóneo para la investigación. Tobón (2006), señala que el compromiso de las instituciones universitarias, es la de formar constantemente nuevos investigadores e incluir la formación investigativa dentro de la formación profesional y orientar la docencia desde la investigación.

Urge repensar sobre las prácticas investigativas que se están llevando a cabo actualmente en las universidades, es importante revisar las políticas de investigación vigentes de manera que contribuyan al desarrollo profesional investigativo de los docentes, y desde esas políticas orientar a los profesores a realizar una praxis investigativa responsable, crítica y reflexiva orientada a mejorar la calidad educativa y por ende enfrentar los retos que la sociedad actualmente impone. La tan deseada calidad educativa y en consecuencia la calidad de la acción docente se ha convertido en un reto, puesto que para tener calidad educativa se requiere de un docente competente en todo sentido, que comprenda la realidad educativa, que problematice, que tome decisiones, con un desarrollo pleno de las dimensiones del ser y el hacer para la investigación, porque solo mediante la investigación logrará la transformación de su realidad educativa. (Villegas, 2015)

En este sentido, el profesor como investigador, es protagonista de su propia acción , de allí que las prácticas investigativas deben tener en la mira, convertirse en praxis en la que exista “reflexión y acción sobre el mundo para transformarlo” (Freire, 1972, p.104). Tal como lo expresa Polanco (2006), las instituciones de Educación Superior deben impulsar definitivamente

una praxis investigativa de calidad que le permita alcanzar el desarrollo económico y social del país. Todo ello con el fin de elevar la calidad de vida al mismo tiempo que se desarrolle las potencialidades del hombre en todas sus dimensiones, teniendo claro que se está formando un ser integral.

Una praxis investigativa de calidad implica, reflexión en la práctica. Echeverría (1995), mediante su estudio de los cuatro contextos científicos: *Educación, Evaluación, Innovación y Aplicación*, establece que “las prácticas de investigación abarcan, además de un método y una metodología: una axiología, la cual tiene lugar en el último contexto de la ciencia, en donde el problema de la ética y los valores resulta ser lo más importante” (p.2). Esta axiología da un paso necesario al concepto de praxis investigativa, la cual consiste en la reflexión que hace el investigador acerca de su quehacer.

Práctica y praxis

La palabra “práctica” proviene del griego *praxis* cuyo significado indica acción, obra. Mientras que la praxis proviene del griego antiguo y hace referencia a la práctica. Se trata de un concepto que se utiliza en oposición a la teoría. El término suele usarse para denominar el proceso por el cual una teoría pasa a formar parte de la experiencia vivida (RAE, 2014).

Así como se exponen estos dos conceptos pareciera que son lo mismo. Sin embargo, veamos algunas definiciones para comprender mejor en que se diferencia la práctica de la praxis en sentido general. La práctica o la forma como esta se entiende, está determinada por la concepción de mundo y el ideal de sujeto que se tenga en un momento histórico determinado.

La visión idealista de los griegos representados en Platón y Aristóteles, concebían la práctica como el arte del argumento moral y político, es decir, el pensamiento como lo esencial de la práctica, como el razonamiento que realizan las personas cuando se ven enfrentadas a situaciones complejas. De igual manera Kant retoma esta concepción y propone la razón práctica; como una forma de conocimiento, fundada en la existencia de una moral absoluta (Guevara, 2011).

Por otro lado y con una visión materialista del mundo, Marx, entiende la práctica como praxis, al concebir al hombre y la naturaleza como realidades objetivas. Es así que el ser humano como ser concreto tiene una actividad práctica que es el trabajo, de allí que el desarrollo de la producción determina a su vez el desarrollo social (Chaverra, 2003).

Mao Tse- tung en la traducción realizada por Masada (1998), expresa que en el proceso de la práctica, el individuo de inicio solo observa las apariencias, hechos aislados y únicamente contempla conexiones externas de las cosas. Esta etapa solo despierta sensaciones en el sujeto pero no está en capacidad de concientizar y reflexionar sobre lo que observa, menos aun formar conceptos o sacar conclusiones lógicas. Señala este autor que la práctica es una actividad social que tiene muchas formas de ser manifestada; lucha de clases, vida política, actividades científicas y culturales entre otras es decir siendo el ser humano un ser social por excelencia, interviene en todos los campos de la sociedad y se desenvuelve estableciendo relaciones e interactuando con su entorno. Según el teórico estas actividades pueden ser llamadas “prácticas sociales”.

Romero, Tobos y Mónica (2006), conciben la práctica como:

La actividad visible-material de las personas; es decir, el conjunto de actuaciones de los actores sociales con que pretenden satisfacer, de manera directa o indirecta, sus necesidades y que implican unas acciones operativas (ciclo de tareas secuenciadas orientadas por un sentido, que genera efectos en los actores e impacto en el medio social y natural), de actitudes (posiciones personales ante lo que hagan o digan otros) y comportamientos (reacciones emotivas y formas de movimiento físico del cuerpo). (p.2)

Los autores citados esbozan que:

En virtud de las prácticas se transforman los objetos o fenómenos, artificiales o naturales, o se generan efectos en los actores sociales durante sus interacciones, a través de actividades que conforman situaciones sociales y se impacta en éstas. La práctica implica una relación mutua, por un lado, entre el sujeto y el objeto (la cosa material), y por otro, entre el sujeto otros sujetos, que arrojan como resultado la transformación del objeto o la generación de efectos en los actores, que los encausan hacia la dinamización del desarrollo del sujeto como conservación, reproducción e innovación progresiva de sus actividades –desarrollo cultural– al posibilitarle u obstaculizarle la satisfacción de ciertas necesidades materiales o espirituales. (p.2)

Desde el punto de vista ontológico, esa diferencia entre las prácticas sociales es lo que se denomina praxis. Gómez (1999), señala que la praxis se refiere al actuar responsable, independiente y guiado por las ideas del hombre. Se entiende de esa manera que la praxis es entre personas para satisfacer o no sus necesidades, tanto materiales como espirituales. Con ello se crean condiciones para poder construirse hacia lo humano, o para reafirmar relaciones de dominación sobre unas personas por parte de otras.

Por su parte Freire (1972), expresa que la praxis es la “reflexión y acción de los hombres sobre el mundo para transformarlo” (p.16). Para Grundy (1998) la praxis es:

La forma de acción que es expresión del interés emancipador, se desarrolla en lo real, no en un mundo imaginario o hipotético; esta realidad en la que tiene lugar es el mundo de la interacción (el mundo social o cultural); significa actuar con, no sobre otros; el mundo de la praxis es el mundo construido, no el natural; ésta supone un proceso de construir un significado de las cosas, pero se reconoce que el significado que se construye socialmente no es absoluto. (p.161)

Con base a lo expuesto, las prácticas son una acción y ejecución de una actividad en la que el individuo actúa de acuerdo a las necesidades presentes, mientras que la praxis es el actuar responsable, reflexivo, crítico y consciente de las acciones que se están ejecutando. En la praxis la dimensión del ser para el ser humano está presente porque se actúa pensando no solo en sí mismo, también se considera al otro y las consecuencias de ese accionar sobre el entorno y los demás.

Prácticas y praxis de investigación

De acuerdo a estas ideas, es importante destacar que ejecutar prácticas de investigación que no trascienden a la praxis, es actuar sin reflexión, son un mero repetir en cadena de las acciones que una y otra vez como un proceso, tiene un inicio, una ejecución, en la que los métodos e instrumentación utilizadas permiten decir que se está haciendo investigación y un cierre casi de forma mecánica que al no ser reflexionada no conduce a reportar soluciones o conocimiento válido como aporte para las sociedades en espera de respuestas mediante la investigación a los problemas contextuales.

Las prácticas de investigación sin praxis son un simple hacer que consiste en la elaboración de un trabajo irreflexivo, con un fin específico (ascender, obtener un título, aplicar en programas de reconocimiento científico) que no contribuye a la creación de saberes y al desarrollo de las potencialidades del ser investigador que busca legitimar el conocimiento y en la obtención de reconocimientos por una labor descontextualizada de la realidad en la que está inmerso.

En consecuencia a lo expuesto, es urgente, realizar una praxis investigativa que involucre a la actividad científica investigativa en todas sus dimensiones, tal como lo señala Echeverría (1995), enfatizando en los criterios axiológicos involucrados y en las consecuencias prácticas que su aplicación tiene para el hombre, la sociedad y el medio ambiente. Entonces el quehacer investigativo no puede seguir considerándose como una práctica epistémica y metodológica, sino que debe empezar a sustentarse también en una praxis, en la cual, su reflexión no apunte solamente al desarrollo de investigaciones para la obtención de credibilidad académica mediante el desarrollo de teorías, es importante apuntar a una praxis responsable de la investigación en la cual el SER del investigador privilegien su hacer y el tener, entendido el tener como la acumulación de un capital intelectual que le otorga credibilidad científica al investigador (Bourdieu, 1992).

La investigación basada en la praxis, debe reconducir la labor de los profesores. En este sentido, el educador de este nuevo milenio debe interesarse por desarrollar capacidades éticas, pedagógicas y científicas que lo lleven a desempeñar su labor con profesionalismo frente a los problemas y exigencias del medio educativo (Rodríguez, 2011).

Al respecto señala Santos Guerra en García-Valcárcel (2001) que:

El profesor ha de ser un conocedor de la disciplina que desarrolla, un especialista en el campo del saber, siempre abierto a la investigación y a la actualización del conocimiento, pero ha de saber también, qué es lo que acontece en el aula, cómo aprenden los alumnos, cómo se puede organizar para ello el espacio y el tiempo, qué estrategias pueden ser más oportunas en determinado contexto (p.9).

Lo señalado bosqueja la necesidad de una praxis investigativa responsable por parte del docente, lo que implica reflexionar sobre qué investiga, para qué investiga, para quién investiga

y por qué investiga, ello conllevará a vincular las prácticas pedagógicas con la investigación, así como atender las demandas de la sociedad que requiere la atención de las universidades desde la investigación con respuestas acordes y oportunas a las necesidades. Para ello es imperioso que el docente evalúe constantemente su práctica pedagógica, a la luz del conocimiento de los hechos acontecidos en ese espacio social, de manera que pueda mejorar su acción docente a través de la modificación del acto educativo.

Reflexiones finales

Los planteamientos esbozados muestran claramente que el quehacer investigativo del profesor universitario no debe quedar solo en prácticas de investigación, la reflexión en la práctica trasciende en la praxis. La praxis involucra reflexión acerca del hacer, este hacer permite dese su ser, concientizar cada proceso efectuado y las consecuencias que se desprenden de cada acto, implica repensar de forma responsable para qué y por qué de las investigaciones y su repercusión en la sociedad. Tal como lo señala Echeverría (1995), cuando un investigador reflexiona sobre su práctica (praxis), se encontrará con una diversidad de problemas que ameriten del “*desarrollo de un proceso investigativo serio, responsable, reflexivo y dinámico*” (p.3).

Por otra parte, si bien es cierto que existen prácticas de investigación en las universidades, es importante que dichas prácticas no se reduzcan solo a un hacer mecánico sin trascendencia. Aun cuando actualmente desarrollar una investigación, con la escasez de recursos, es difícil, la investigación es una tarea ineludible de los profesores universitarios, como una de las funciones primordiales de las universidades. Según Hernández (2009), la universidad está llamada a transformar la realidad social, para lograrlo requiere de profesores éticos y competentes, que no solo manejen su disciplina sino que además tengan la formación para indagar en los conflictos y necesidades del ser humano, que posea un manejo de discurso desde lo pedagógico e investigativo que le permita orientar a sus estudiantes a la toma de decisiones en momentos críticos en los que debe actuar.

Investigar debe permitir la transformación de la persona y su entorno, es por ello que debe dejar de ser individualista, fría, insensible, en cantidad y no en calidad, investigaciones que

se realizan solo con el fin de obtener beneficios personales y premios que permitan darle renombre tanto al investigador como a las instituciones universitarias, investigaciones sin cualificación de los aportes o soluciones que pueda brindar a la sociedad. En este sentido, es necesario reflexionar en el qué y para qué se investiga, teniendo en cuenta que el ser privilegia el hacer y el tener que se produce de esta tendrá significado y repercusión más allá del recinto universitario.

Finalmente La docencia y la investigación son funciones indisolubles y así deben ser vistas. Un docente que investiga articula los saberes y teorías en su propia praxis. No descansa en la búsqueda sistemática de la información, construyen y reconstruye, se mueve entre la teoría y la práctica, entre el saber y el hacer. Es un ser reflexivo y crítico y se preocupa por transformar la realidad en la que está inmerso, según Hernández (2009), “se caracteriza por perseguir su objeto de estudio bajo sus propios riesgos, asume responsabilidades que lo revisten de autoridad en lo que hace....con la autoridad del saber contribuye a la formación de profesionales competentes” (p.8).

Referencias

- Bourdieu, P. (1992). *El sentido práctico*. Madrid: Ediciones Taurus. http://www.bsolot.info/wp-content/pdf/Bourdieu_Pierre-El_sentido_practico.pdf [Consulta: 2015, junio].
- Chaverra, B. (2003). *Una aproximación al concepto de práctica en la formación de profesionales*. Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia.
- Echeverría, J. (1995). *Filosofía de la Ciencia*. Ediciones Akal. Madrid, España
- Freire, P. (1972). *Pedagogía del oprimido*. (Buenos Aires: Siglo XXI).
- García-Valcárcel, A. (2001). *Didáctica Universitaria*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del curriculum*. Tercera Edición. Ediciones Morata. Madrid.
- Gómez, M. (1999): “No solo tiza y tablero: epistemología de la pedagogía y de la educación, mesa redonda magisterio”. Bogotá, n.º48.

- Guevara, B. (2011). *Fundamentos epistemológicos orientados a la transformación social desde la praxis docente en las instituciones educativas de Cumaná, estado Sucre*. Tesis Doctoral publicada. Doctorado en Educación UNEFA. Venezuela.
- Hernández, I. (2009). *El docente investigador en la formación de profesionales*. “Revista Virtual Universidad Católica del Norte”. No. 27, (mayo – agosto de 2009, Colombia), acceso:[<http://revistavirtual.ucn.edu.co/>].
- Hurtado, A. (7 de junio, 2015). *Crisis universitaria en Venezuela*. El Universal. Recuperado de: <http://www.eluniversal.com/opinion/150607/crisis-universitaria-en-venezuela>
- Ley de Universidades. (1970). Gaceta Oficial de la República de Venezuela, N° 1429. (Extraordinario). Septiembre, 8, 1.970.
- Masada, R. (1998). Mao Tse-tung. Sobre la práctica: Sobre la relación entre el conocimiento y la práctica, entre el saber y el hacer. Disponible: [http://www.marx2mao.com/M2M\(SP\)/Mao\(SP\)/OP37s.html](http://www.marx2mao.com/M2M(SP)/Mao(SP)/OP37s.html). [Consulta: 2015, octubre].
- Morales, N. *Praxis investigativa emergente: una reflexión basada en las referencias verbales de los docentes de la Universidad Nacional Experimental Politécnica de la Fuerza Armada (UNEFA)*. *Revista electrónica de investigación y postgrado: Nexos*. [En línea]. Enero-Abril 2015. Volumen 4 N°1. Disponible en: [\[http://nexos.unerg.edu.ve/portal/phocadownload/ene-abr-2015/03_praxis_investigativa_emergente.pdf\]](http://nexos.unerg.edu.ve/portal/phocadownload/ene-abr-2015/03_praxis_investigativa_emergente.pdf).
- Polanco, J. (2006). *La investigación integral y el ser en devenir: hacia la construcción de un entramado teórico para la investigación en Educación Superior*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Carabobo. Facultad de Ciencias de la Educación. Doctorado en Educación. Venezuela.
- [Real Academia Española, Asociación de Academias de la Lengua Española. Diccionario de la lengua española, 23.ª ed., Edición del Tricentenario, \[en línea\]. Madrid: Espasa, 2014](#)
- Rodríguez, Luz. (2011). *Competencia docente, investigación educativa y calidad en educación: ¿Cómo se relacionan?* 13 de abril de 2011. <http://www.odiseo.com.mx/bitacora-educativa/2011/04/competencia-docente-investigacion-educativa-calidad-educacion-como-se-rel#sthash.iBzOfRP2.dpuf>. (Búsqueda 9 de mayo de 2013)
- Romero, H.; Tobos, M. y Mónica, M. (25 de noviembre 2006). *La praxis profesional del docente en formación: ¿formarlo viviendo el pasado, el presente, o la forma de vida del*

- proyecto de sociedad por construir?* Revista Iberoamericana de Educación. N° 40.
Recuperado de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1313Grinpectra.pdf>
- Tobón, S. (2006). *Formación basada en competencias: Pensamiento Complejo. Diseño Curricular y Didáctica*. Bogotá: Eco Ediciones.
- UNESCO (1998). *La Contribución al Desarrollo Nacional y Regional en América Latina*. México: UNESCO
- Vessuri, H. (2006). *Conocimientos y Necesidades de las Sociedades Latinoamericanas*. Disponible: http://portal.unesco.org/education/es/files/51729/11640206995VESSURI_completo.pdf/VESSURI%2Bcompleto.pdf [Consulta: 2015, julio10]
- Villegas, Z. (2015). *El ser y el hacer del docente en la práctica de la investigación en Educación Universitaria*. En Bastidas (Comp.). *Algunos Matices de la Investigación Social: Tendencias Políticas y Económicas en el mundo de hoy*. (pp. 68-73). Valencia: Editorial Universidad de Carabobo

EL ARTE EN CONTEXTOS NO FORMALES DE LA EDUCACIÓN: ESCUELAS DE ARTES PLÁSTICAS DEL ESTADO CARABOBO

ART IN CONTEXT NO FORMAL EDUCATION:
SCHOOLS OF ARTS CARABOBO

***María Blanca Rodríguez Flores**

mablanca7@yahoo.es

Facultad de Ciencias de la Educación

Universidad de Carabobo

Estado Carabobo, Venezuela

ARTÍCULO

*Doctorando en Innovaciones Educativas. M.Sc. en Educación Mención Investigación. Licenciada en Educación Mención Artes Plásticas. Egresada de EAP “Arturo Michelena”. Profesora Departamento de Artes FACE-UC. Jefe de Cátedra y Coordinadora de la línea de Investigación Cultura, Arte y Sociedad. Directora de Cultura UC. Coordinadora CPDCUV.

Recibido: 14 de Octubre de 2015

Aprobado: 18 de Enero de 2016

Resumen

El presente artículo surge de investigaciones previas en el campo de la educación en sus relaciones con el arte, específicamente en el ámbito de las escuelas de artes Plásticas del estado Carabobo. Tiene como propósito reflexionar sobre el sentido del arte en contextos no formales de la educación. Desde un análisis documental y una visión crítica, se da cuenta del carácter no formal de estos centros educativos, los fines de la educación a través de las artes plásticas, y los aportes del arte en diversas dimensiones. A partir de esta disertación, puede afirmarse que las personas de todas las edades aprenden en diferentes contextos y que las artes plásticas brindan múltiples alternativas para la formación integral de sujetos en ambientes de mayor libertad y flexibilidad académica al adquirir conocimientos y habilidades que les permiten manejar técnicas artísticas específicas, además de desarrollar competencias para contribuir con el desarrollo sociocultural. Desde la educación en el arte, se fortalecen cualidades cognitivas y se producen múltiples experiencias que conducen a la comprensión y valoración de la cultura.

Palabras Clave: Arte, educación no formal.

Abstract

This article arises from previous research in the field of education in its relations with art, specifically in the field of visual arts schools of Carabobo state. It aims to reflect on the meaning of art in non-formal education contexts. From a documentary analysis and critical insight, the non-formal nature of these schools, the purpose of education through the arts, and the contributions of art in various dimensions are evident. From this discussion, it can be said that people of all ages learn in different contexts and that the arts provide multiple alternatives for the formation of subjects in environments of greater freedom and academic flexibility, to acquire knowledge and skills that allow them handle specific artistic techniques, and develop skills to contribute to the cultural and social development. From education in art, cognitive qualities are strengthened and multiple experiences that lead to understanding and appreciation of culture occur.

Keywords: Art, non-formal education.

Introducción

En la mayoría de las instituciones de educación formal, las artes son consideradas importantes sólo debido a su carácter instrumental y asistencial por lo que implica el trabajo manual o sus posibilidades para el disfrute y la recreación; razones que las conducen a ser relegadas a actividades extracurriculares que no responden a fines educativos trascendentales en el currículo. Esto se puede constatar además, en el perfil de los docentes que la imparten, una mínima carga horaria semanal, la escasa participación del directivos y docentes en actividades artísticas; en muchos casos no se dispone de personal docente con competencias específicas para promover estos espacios de recreación o disfrute, por lo que la calidad de las experiencias y actividades artísticas que se realizan eventualmente, se ve doblemente afectada.

Es evidente el trato desigual que han recibido las áreas académicas especialmente en lo referente a los programas y proyectos de formación, promoción, creación e investigación en las disciplinas artísticas. Ratificando las ideas expresadas en el párrafo anterior, Aguirre (2009) afirma que tanto en contextos de educación formal como no formal, el arte tiene un papel fundamentalmente recreativo, complementario, accesorio, con lo cual se evidencia el desconocimiento y poca valoración de esta área como medio para el desarrollo integral del ser humano.

Como lo ha demostrado la neurociencia, el arte en la educación se constituye como un importante medio para el desarrollo humano en general: en la configuración de un sujeto que utiliza todas sus habilidades cognitivas, sensoriales, perceptivas, motrices, afectivas y sociales, que se ponen de manifiesto en procesos de creación, disfrute y valoración del entorno. La participación de niños, jóvenes o adultos en prácticas artísticas favorece nuevas y variadas formas de observar, representar, conocer, sentir, convivir, hacer, comprender e interpretar la realidad.

Por ello, al revisar la dinámica educativa en el contexto de instituciones educativas dedicadas exclusivamente al campo de las artes plásticas, resulta interesante reflexionar sobre el sentido del arte en estos centros como espacios de educación no formal, indagar en sus fines institucionales, estrategias, recursos humanos, ambientes de aprendizaje, prácticas instruccionales y experiencias con las que concreta su misión.

De un total de once escuelas de arte en la región, cuatro de ellas se dedican, desde hace más de cinco décadas, a impartir enseñanza en artes plásticas. Estas instituciones, se insertan dentro de los contextos no formales de la educación dado que adolecen de algunos criterios propios de la educación formal. Sin embargo, esta condición no les ha impedido cumplir un papel importante en la sociedad: docentes, artistas, estudiantes y egresados, reconocen su labor formativa al afirmar que desde estos espacios se consolidan técnicas fundamentales para el desarrollo del talento artístico, se brindan herramientas que fortalecen cualidades comunicativas, expresivas, creativas y adicionalmente, contribuyen al desarrollo cultural.

El arte en educación o educar en el arte

Generalmente, en educación, el arte se concibe como la capacidad de creación, expresión y manejo de técnicas; quizá por ello, desde la educación formal, se le considera como un componente no prioritario dentro del plan de materias, por lo que usualmente se le asigna una carga horaria reducida y se limita a la realización de actividades manuales, especialmente para algún evento especial, fechas conmemorativas o tareas para el uso del tiempo libre, es decir, con un fin eminentemente instrumental, y en el mejor de los casos, con un fin asistencial.

Esta forma errada entender el arte, deja ver el gran desconocimiento que existe sobre la función del arte como contenido cultural y sus aportes desde el proceso mismo de creación. La Organización de la Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura UNESCO (2006a) en la denominada Hoja de Ruta de la Educación artística, establece que el vehículo para acceder a la cultura es el desarrollo de la educación artística. Expone que:

Cuando una persona en fase de aprendizaje entra en contacto con procesos artísticos y recibe una enseñanza que incorpora elementos de su propia cultura, esto estimula su creatividad, su iniciativa, su imaginación, su inteligencia emocional y, además, le dota de una orientación moral (es decir, de la capacidad de reflexionar críticamente), de la conciencia de su propia autonomía y de la libertad de acción y pensamiento. La educación en y a través de las artes también estimula el desarrollo cognitivo y hace que el modo y el contenido del aprendizaje resulte más pertinente para las necesidades de las sociedades modernas en las que vive el que lo recibe (p.2).

Con estas consideraciones se confirman las relaciones existentes entre educación y cultura. El arte, en cualquiera de sus expresiones, tanto en contextos formales como no formales de la educación, contribuye en la configuración de un ser humano integral, con conciencia ética y estética, capaz relacionarse de manera creativa con la belleza y el medio que le rodea. Por ello, para Rodríguez (2016) el sentido de la experiencia artística en educación:

va mucho más allá de la posibilidad de fomentar la creatividad y proporcionar disfrute, favorece el desarrollo sociocultural, partiendo del desarrollo humano, la generación de procesos de pensamiento, emotividad, sociabilización, destrezas manuales, procesos de percepción y comunicación, brindando espacios para el desarrollo del sujeto en diversas dimensiones: conductual, conceptual, social, procedimental y estético, desde un marco de aprendizaje implícito y explícito que facilitan la vida en sociedad (p.943).

Para Sanguinetti (2013) el arte articula dos conceptos claves: es fin y medio, es objetivo y recurso; pero también remite a formación integral de hombres y mujeres, a la co-formación en espacios dialógicos y multi-referenciales. Por su parte Viñao (2012), destaca la transformación que produce el arte desde la práctica creativa y contemplativa en su proceso mismo de creación, no en el producto. Estos planteamientos evidentemente remiten al dominio de técnicas, pero

adicionalmente, a través de él se manifiestan y desarrollan cualidades eminentemente humanas en las cuales se manifiestan procesos de pensamiento, simbólicos, estéticos, creativos, de socialización, con los cuales se posibilita la transformación de la realidad.

A fin de despejar el uso de términos que están presentes a lo largo de estos planteamientos, es importante destacar que usualmente y de manera indistinta se habla de educación *del arte*, *para el arte* y *por el arte*, sin embargo, son constructos diferentes que pueden complementarse. De este modo, educación *del arte*, consiste en enseñar a los alumnos a que dominen la historia del arte, sus escuelas, movimientos, autores y el contexto en el que se produjeron las obras de arte, por lo que el arte es el contenido educativo.

Asimismo, educación *para el arte* se refiere al aspecto técnico del desarrollo de competencias específicas teórico - prácticas en pintura, música, danza. La educación *por el arte*, se refiere a este como un medio, su implementación como vehículo para el logro de otros fines educativos (Rodríguez 2015). Con respecto a la educación *por el arte*, estudiosos de estos temas como Read (1991) y Eisner (1995) desarrollaron importantes teorías, argumentando los alcances del arte como contenido, medio y fin para el logro de habilidades de tipo cognitivo, afectivo, psicomotriz, entre otros, que permiten la satisfacción de necesidades y aspectos de orden holístico, más allá del aspecto técnico.

Para evitar confusiones conceptuales y definir el sentido de estas reflexiones, haremos referencia a una Educación *en el arte*, que se emplea de manera amplia para hacer referencia a estos tres preceptos o a alguno de ellos, dejando clara la presencia del arte –como medio o como fin- en el contexto educativo. Comprender la función del arte en educación es de suma importancia para saber que implica un trabajo manual; además, a través de él se generan procesos mentales, e intervienen aspectos de orden cultural y social.

En consecuencia, educar en el arte significa aplicar técnicas en el uso de materiales, propiciar el desarrollo de la creatividad, pensamiento crítico, iniciativa, sensibilidad ética y estética, intuición, comunicación, entre otros aspectos fundamentales para suponer que el ser humano con esas cualidades tendrá capacidad de transferir esos aprendizajes en el contexto familiar - comunitario, para ser un ciudadano creativo, crítico, participativo, con sentido de identidad y compromiso social.

Contextos de educación no formal

En términos generales y a escala mundial, por sus particularidades, fines, formas organizativas, funcionales y estructurales, se conocen los siguientes contextos de la educación: formal o tradicional, no formal y el informal. En atención al ámbito de acción que nos ocupa con relación al arte y la educación, en las presentes líneas se hará referencia específicamente a la educación no formal. De acuerdo a esto, la UNESCO (2006b) expone que la educación no formal se refiere a toda actividad organizada y duradera que no se sitúa exactamente en el marco de los sistemas educativos formales integrados por las escuelas primarias, los centros de enseñanza secundaria, universidades y otras instituciones educativas formalmente establecidas. Por tal razón, toda actividad educativa fuera del sistema de educación primaria, secundaria y universitaria queda excluida de este contexto.

Asimismo, Trilla y otros en Martín (2012) consideran que para distinguir entre los contextos formales y no formales se establecen dos criterios, uno de tipo estructural y otro metodológico:

Desde el *criterio estructural*, se considera que los contextos formales y no formales se distinguen por su inclusión o no dentro del sistema educativo reglado; es decir que, la educación formal sería aquella que iría desde los primeros años de educación hasta los estudios universitarios; y la educación no formal sería aquella que presenta en forma de propuestas organizadas de educación extraescolar.

Desde un *criterio metodológico*, lo formal sería lo escolar y lo no formal sería lo no escolar. La forma de lo escolar referiría a estilos que estructuran la experiencia escolar. De este modo, la forma de lo escolar se caracterizaría a partir de ciertas determinaciones como lo son: forma presencial de la enseñanza; sistema de distribución y agrupamiento de los sujetos; espacio propio; organización de tiempos y espacios; roles asimétricos definidos por las posiciones de saber y no saber, formas de organización del conocimiento a los fines de su enseñanza, y un conjunto de prácticas que obedecen a reglas sumamente estables (p.2).

Con respecto al arte, Bello y Noguera (2013) que “los espacios de educación no formal en relación al arte son amplios y extensos, desde talleres, cursos, clases, impartidas en centros culturales, museos, ONG o iniciativas propias de la comunidad” (p.2). Estos autores no hacen referencia a escuelas de arte, academias o conservatorios, sin embargo, estos centros educativos

tampoco se ubican en el contexto formal de la educación, ya que no responden al *criterio estructural* expuesto: no otorgan grado o acreditación alguna dirigida a proseguir estudios en la educación formal. Además, se perciben como espacios de educación complementaria o de carácter extraescolar, tal como sucede en las academias, conservatorios y dependencias que integran el muy conocido Sistema nacional de orquestas y coros de Venezuela, a pesar de su evidente aporte cultural en la formación de músicos que se destacan a escala nacional e internacional (Rodríguez 2015).

Los procesos educativos de las escuelas de artes plásticas, también se apartan de algunos aspectos que rigen el *criterio metodológico* mencionado, especialmente porque actualmente carecen de grados y niveles oficialmente reconocidos, adicionalmente, entre estas instituciones no existe homologación de planes de estudios y las prácticas no obedecen a reglas estables en cada una de ellas en cuanto a programas, cursos y asignaturas, duración de periodos académicos, de ingreso o culminación, entre otros. De tal manera que, aunque poseen cursos y acciones definidas, estas instituciones adolecen de algunos atributos de organización y sistematización propios de la educación formal.

Las escuelas de artes plásticas como contextos de educación no formal

De acuerdo a lo señalado por Rodríguez (2015), en el país, las escuelas públicas de educación en el arte tienen amplia historia. En Caracas específicamente, la creación de instituciones de formación artística se inicia desde el siglo XVIII; en el ámbito nacional, el proceso de modernidad política, urbana y cultural que atravesó Venezuela en el siglo XIX durante las décadas treinta y cuarenta, brindó un ambiente de propicio para la organización de pequeños grupos interesados en el movimiento cultural y surgimiento de las primeras escuelas de arte.

Señala Madriz (1985) en Rodríguez (2015) que por el año treinta y seis después de la dictadura de Juan Vicente Gómez surgió la escuela de Artes Plásticas y aplicadas de Caracas a instancias del gobierno nacional al igual que las primeras escuelas de arte en el estado Carabobo y diversos estados del país. Cabe destacar que unos años más tarde del surgimiento de estas escuelas, por el año 1945 el grupo “los Disidentes” promovió una revuelta que tenía como meta

lograr la reorganización de la Escuela de Caracas, entre los que destacó Luis Guevara Moreno, Humberto Jaimes Sánchez, Saule Vigeo, Luis Eduardo Chávez, entre otros, los cuales conformaron posteriormente el *Taller libre de Arte*. Más adelante, por la década de los sesenta, desde la Escuela de Artes Plásticas y Aplicadas Cristóbal Rojas, se produjeron propuestas para la transformación curricular de las escuelas de arte a escala nacional, para modificar su estructura en escuela superior de artes (Madriz 1985).

Diversos grupos de artistas-docentes se mantuvieron activos, las comisiones de estudio para la reforma de las Escuelas de Artes Plásticas y Aplicadas, realizaron propuestas, proyectos, ajustes, que debían ser finalmente autorizados por el Ministerio de Educación. Así también surgieron más instituciones e iniciativas en cada una de las escuelas de artes plásticas, música, teatro o danza; sin embargo, todos estos esfuerzos se quedaron en eso, pues no ocurrieron tales cambios.

En la década de los noventa algunas de estas escuelas de formación vocacional fueron convertidas en institutos de educación universitaria, como es el caso de la Escuela “Cristóbal Rojas” de Caracas, mientras que otras se prefirieron mantenerse como escuelas vocacionales tal como fueron creadas en el año 1959 por el entonces presidente Rómulo Betancourt, quien según señala Madriz (1985), formuló por decreto el primer Reglamento de las Escuelas de Artes y Aplicadas, época en el cual, luego de una consulta nacional, se definieron líneas generales sobre el funcionamiento y operatividad de estas instituciones.

En el ámbito regional, el estado Carabobo cuenta actualmente con once escuelas de arte, instituciones públicas adscritas a la Secretaría de Educación y Deporte que dependen de la Dirección de Educación para las Artes de dicho organismo, como modalidad educativa, tal como se expone en el Reglamento Orgánico de la Secretaría de Educación y Deporte (2011). En ellas se imparten las disciplinas: teatro, danza contemporánea, danza clásica, música, folklore y artes plásticas. Existen actualmente cuatro escuelas de artes plásticas. En todas ellas se imparte formación vocacional artística, con variaciones en la extensión del plan de estudios y por tanto la duración; no se otorga grado académico, por lo que mantienen así un plan de estudios diverso y en algunos, casos con similitud a otras escuelas de arte existentes en el país las cuales han funcionado según Gacetas Oficiales de la República de Venezuela para los estudios de arte de los años: 1957, 1985, 1994 y 2004 respectivamente.

De tal manera que la *educación para las artes* en el estado Carabobo, es una modalidad impartida desde escuelas de artes, que cuentan con espacios físicos que han sido adaptados para tales fines; poseen con una planta fija de docentes, cursos regulares, permanentes y libres. Con respecto a su funcionamiento y operatividad, aunque en el ámbito regional se rigen por una instancia superior, cada escuela, establece su propia dinámica de acción educativa: planes de estudios, cursos, permanencia, entre otros, de acuerdo al espacio físico y el recurso humano con que cuentan, así como a la disponibilidad de recursos presupuestarios destinados a esta modalidad.

Es importante destacar que el Estado, como ente responsable de brindar las condiciones necesarias para que se cumplan los objetivos establecidos en la Constitución Nacional y las leyes que rigen la educación, debe velar porque se cumplan lineamientos, criterios y normas con respecto a la modalidad de educación para las artes desde escuelas de artes plásticas en cuanto a: misión, funcionamiento, operatividad, coherencia, pertinencia en planes de estudio, procesos de selección del personal docente especialista en cada área, necesidades educativas del entorno, entre otros. Para ello, también debe procurar una inversión tanto para la construcción de instalaciones adecuadas, como para la dotación de talleres, esto sin duda, contribuiría con el mejoramiento de la calidad educativa en estas dependencias.

Con base en registros de Rodríguez (2015), a continuación se presenta una breve reseña de las escuelas ubicadas en el contexto regional, adscritas a la Secretaría de Educación del Estado Carabobo, dedicadas a la educación en artes plásticas, las cuales, desde cursos permanentes o talleres libres, atienden a población infantil, juvenil y adulta de comunidades locales.

La *Escuela de Artes Plásticas Arturo Michelena* fue creada en el año 1948. Tiene como misión brindar herramientas necesarias para que el estudiante construya y consolide su propuesta artística sobre una base técnica y estilo propio. Es la escuela que posee mayor cantidad de docentes y un plan de estudios de cuatro años de duración, basado en Gaceta Oficial del Ministerio de Educación para estudios de arte puro, con asignaturas como: dibujo, pintura, escultura, historia del arte, análisis plástico, artes gráficas, cerámica, fotografía entre otras. Además del curso regular anual para jóvenes y adultos, cuenta con el taller de expresión plástica

infantil y juvenil. Está ubicada en el municipio Valencia y atiende anualmente a una población estudiantil conformada por 400 personas aproximadamente.

La *Escuela de Pintura Arturo Michelena* fue creada en el año 1952 y fue adscrita a la Secretaría de Educación en el año 1976. Está ubicada en el municipio Miranda, posee actualmente una matrícula anual aproximada de cincuenta estudiantes con inscripciones durante todo el año. Se imparten cursos regulares de pintura y dibujo para personas adultas; también ofrece el taller infantil y juvenil de dibujo y pintura. La *Escuela de Artes Plásticas Andrés Pérez Mujica* fue fundada en el año 1969, está ubicada en el Municipio Bejuma. Se imparten de manera regular los cursos de Dibujo y Pintura, además de impartir el taller permanente de expresión plástica infantil y juvenil. Posee una matrícula fluctuante, y funciona actualmente en la Sede de la Casa de la Cultura local.

Finalmente, la *Escuela de Pintura y Música Leopoldo La Madriz* está ubicada en el municipio San Diego. Desde el año 1991 se dedica a la formación artística integral desde los cursos de iniciación musical Infantil, cuatro, guitarra y Danza Nacionalista. En las artes plásticas, desarrolla talleres libres de dibujo y pintura en los niveles infantil, juvenil y de adultos. Posee en total una matrícula anual aproximada de 230 estudiantes.

En general y desde que fueron creadas, estas escuelas no funcionan en espacios construidos especialmente para propósitos educativos, se desarrollan actividades formativas en espacios acondicionados como aulas y talleres. La posibilidad de ingreso estudiantil está condicionada por la disponibilidad de espacios y la cantidad de docentes en cada uno de los cursos que se imparten. Funcionan en régimen anual, sin embargo, algunas de estas escuelas mantienen abiertos los procesos de inscripción para el ingreso estudiantil. El personal directivo y docente de estos centros educativos es diverso: artistas, egresados de escuelas de arte, licenciados en educación mención artes plásticas y licenciados en artes, están al frente de los procesos educativos. Como práctica de divulgación, todas estas escuelas propician espacios para la exhibición de los trabajos de los estudiantes en diferentes ocasiones del año, sin embargo, la exposición de fin de curso cobra mayor relevancia y recibe mayor promoción que otras actividades.

Educación de personas adultas en escuelas de artes plásticas

Según Rodríguez (2015), son variadas y múltiples las razones por las cuales personas jóvenes y adultas ingresan a las escuelas de artes plásticas: jóvenes en general, estudiantes universitarios y profesionales en carreras afines, estudian artes plásticas para: aprender mejor el oficio, adquirir más experiencias prácticas, complementar sus estudios de educación en el arte, aprender otras técnicas, aprender de otros artistas, complementar conocimientos y/o aplicarlos en área como: diseño, arquitectura, publicidad, artes gráficas, entre otras.

Por otro lado, personas adultas, profesionales y trabajadores de áreas no afines, estudian en escuelas de artes plásticas por las siguientes razones: desarrollar otras habilidades, cumplir metas personales, dar ejemplo de vida a sus hijos, usar de manera productiva el tiempo libre, como complemento formativo o para dedicarse a otro oficio. Es significativo el número de personas no profesionales que encuentran en las escuelas de artes plásticas la posibilidad de aprender y desarrollar un oficio en el que se dedican de manera exclusiva, por lo que convierten la creación artística en su trabajo cotidiano y fuente de ingreso económico.

En escuelas de artes plásticas se suele compartir de manera integrada, espacios didácticos entre personas de diferentes edades, niveles de aprendizaje, intereses y expectativas, por lo que los docentes deben estar preparados para trabajar con grupos heterogéneos y también para brindar atención individualizada; usar métodos de enseñanza variados y flexibles, procurar el aprendizaje de conceptos teóricos, favorecer la libertad de ejecución práctica, la experimentación para el desarrollo de la imaginación, la fantasía, la simbolización, la conceptualización y la reflexión de ideas.

Dado que es notoria la participación de mayor número de personas adultas en los cursos regulares de las escuelas de artes plásticas, resulta interesante plantear algunas reflexiones sobre el sentido del arte y su importancia para este grupo de la población. Especialmente, porque el interés por el arte en personas adultas surge de la voluntad y capacidad de acceder al conocimiento; así como por la necesidad de retornar a espacios de estudio en ambientes no convencionales o tradicionales, que brinden oportunidades de creación artística, comprensión estética y socialización.

En cada momento histórico la educación de personas adultas ha recibido diversas denominaciones: educación vitalicia, educación continua, educación recurrente, educación no formal e informal, desarrollo comunitario, educación popular, animación sociocultural, educación post-escolar, educación para el ocio y el tiempo libre, aprendizaje permanente, educación a lo largo de la vida.

Sin embargo, los expertos coinciden en afirmar que la educación no está circunscrita a un ciclo, momento o circunstancia de la vida: se concibe como un mundo de posibilidades formativas y laborales, una necesidad básica que contribuye al desarrollo del ser humano a lo largo de su existencia, debido a su posibilidad de propiciar estilos de vida saludables al mantener la mente activa, estimular la autoconfianza y facilitar un envejecimiento cognitivo satisfactorio con activa participación ciudadana (Rodríguez 2015).

Según Tamer (2012) la educación es una base indispensable para una vida plena y activa, una sociedad basada en el conocimiento requiere la adopción de políticas para garantizar el acceso y la permanencia en la educación durante todo el curso de la vida, fundada en el derecho y el compromiso ciudadano.

Por ello, toda persona adulta puede aspirar iniciar estudios que le permitan, dentro de contextos formales o no formales de la educación, desarrollar sus potencialidades cognitivas y sociales sin estar sometido a estructuras curriculares rígidas.

Con relación al arte, Valé (2001) explica que en la educación no formal es considerada por los sujetos en edad adulta como *un fin en sí mismo*, “se valora la transformación gradual de la educación formativa del arte hacia una enseñanza artística más académica y profesional que demandan determinados grupos de personas mientras que otras lo practican como entretenimiento y como recurso terapéutico” (p.798). Cada persona tiene motivaciones distintas, por lo que también experimenta de manera distinta el aprendizaje, sin embargo, generalmente, los adultos aprovechan en mayor proporción aspectos técnicos. Presentan interés particular en el manejo de instrumentos, desarrollar habilidades técnicas para el dibujo, la pintura, la escultura u otra área dentro de las artes plásticas.

Con respecto a la producción artística en artistas-adultos Valé (ob.cit) afirma, que esta es controlada por la necesidad de imitación; prefieren recibir conocimientos e información en

contextos no formales de manera concentrada, ver resultados a corto plazo para después estudiar y practicar otro tema. Por ello, los aficionados al arte, asocian de manera inmediata contenidos teóricos y prácticos con el propósito de concretar sus ideas en la obra. Aun en ambientes creativos, el aprendizaje del adulto se ve condicionado por factores psicológicos como: actitudes negativas, bloqueos o inhibiciones; factores cognitivos propios de la edad adulta, individualidad de la persona, nivel de aprendizaje, status social, nivel educativo, cultural, poder adquisitivo, compromisos familiares o laborales, entre otros, sin embargo, el esfuerzo, voluntad, disciplina y la perseverancia favorecen el logro de metas propuestas.

El taller de expresión plástica infantil en escuelas de artes plásticas

En las escuelas de arte, los talleres de expresión plástica infantil tienen como propósito contribuir con el desarrollo integral del niño a través de experiencias creativas desde las artes. Para Dos Santos (2013) la actividad artística con niños puede definirse como un *proceso*, *actividad lúdica* y como un *medio*

Es un *proceso* porque desde la experiencia, permite encontrar significados que pueden modificar esquemas a lo largo de la vida; *lúdica* porque permite el disfrute de sensaciones, desarrollando el pensamiento, la imaginación y también las múltiples percepciones del ser humano; también es un *medio* pues permite comunicar y expresar estados de ánimo, sentimientos, conflictos y brindar información sobre momentos de desarrollo. (p.56)

Es así como, en el ámbito escolar, toda acción docente desde el trabajo artístico con niños, requiere especialistas que tengan conocimientos sobre las características del niño en diferentes etapas de desarrollo gráfico-plástico y las corrientes pedagógicas constructivistas, a fin de planificar estrategias de libre expresión, creatividad y juego. La autora precitada afirma que ignorar estas condiciones puede generar en el corto y largo plazo muchas implicaciones negativas en el niño.

Dos Santos (ob.cit) sostiene además que la actividad artística en la escuela venezolana no ha sido aprovechada: “no ha tenido una concepción destinada a desarrollar el lenguaje, a ser una estructura comunicacional, ser un medio de creación y sobre todo, a convertirse en un modo de expresión individual” (p.57). Según la autora, esto puede deberse a que la actividad artística se

ha manejado sólo como una forma de adiestramiento para el área perceptivo-motora y como una manera de entretener durante el tiempo libre. El acto de dibujar, pintar, modelar permite al niño lograr procesos complejos de pensamiento como observar, clasificar, ordenar, comparar, comprender, relacionar, con los que construye nuevos significados; además, se convierte en un acto de expresión, comunicación y socialización.

Autores como Vygotsky, Lowenfeld, Piaget, Gardner, Eisner, García, Stokoe, entre otros, han insistido sobre la importancia del arte en el desarrollo infantil; aportan suficientes razones para comprender la expresión plástica en sus diferentes etapas; entender que el niño cuando dibuja o pinta integra elementos del mundo que le rodea, pero además, manifiesta habilidades intelectuales, físicas, gustos y percepciones, en fin, comunica su forma de ver y comprender el mundo; por lo que lejos de dirigir su trabajo, los docentes, adultos significantes que lo acompañan, deben ser mediadores de estos procesos.

Gardner (1994) estudioso de la inteligencia humana, explica que durante los primeros años escolares, es importante dar a los niños amplias oportunidades de descubrir, ejercitar y desarrollar sus capacidades artísticas, proveerles de estrategias adecuadas y habilidades técnicas necesarias para que puedan progresar en el campo del arte.

De este modo, la actividad artística es un lenguaje que progresa según el desarrollo y evolución del ser humano, como medio de formación integral no sólo en la infancia sino en cada etapa de la vida.

Por tales razones, como señala la experiencia artística desde el ámbito educativo debe ser plenamente justificada, planificada y coordinada. En este sentido, las estrategias docentes lejos de imponer patrones de trabajo preestablecidos basados en la reproducción, deben estar orientadas desde la exploración, experimentación, creatividad, descubrimiento, libertad creadora y el disfrute; quienes trabajan con niños deben ofrecerle lo que en muchos casos, de manera consciente o inconsciente, se les niega en la educación tradicional o formal: un ambiente de respeto, tolerancia, confianza y tranquilidad que permita establecer relaciones, aprender a tomar decisiones, organizar sus pensamientos, experimentar nuevas emociones y sensaciones (Rodríguez 2015).

El docente de educación artística

Para la UNESCO (2006a), existen dos enfoques principales de la educación artística que pueden implementarse al mismo tiempo. En concreto, las artes se pueden:

- 1) enseñar como materias individuales en las que se imparten distintas disciplinas artísticas a fin de desarrollar las competencias artísticas, la sensibilidad y la apreciación de las artes por parte de los estudiantes, o
- 2) utilizar como método de enseñanza y aprendizaje e incluir dimensiones artísticas y culturales en todas las asignaturas del currículo. (p.5)

De este modo, la acción didáctica del arte en contextos formales o no formales de la educación, depende en gran medida de la concepción del arte y la formación académica de sus docentes, quienes deben actualizar sus conocimientos y prácticas, revisarse permanentemente para emplear enfoques inter y transdisciplinarios que les permita incluir nuevas formas y estrategias de trabajo escolar que contribuyan a la formación de personas integrales. Deben además, ejercer su rol como promotores sociales, al establecer relaciones colaborativas con otras instituciones, agentes y profesionales, recurrir al apoyo de otros docentes, artistas y especialistas que puedan enriquecer con su experiencia procesos de formación e investigación.

Son muchas las consecuencias negativas que pueden generarse por la acción del docente en su rol como facilitador, quien quizá sin percatarse de ello, desaprovecha y bloquea la creatividad de sus estudiantes. Por ello, tanto en el caso de las escuelas de arte como en la escuela tradicional, se requiere de docentes con vocación profesional, formación académica docente y especializada. Para Eisner (1998) “el desarrollo del potencial cognitivo depende de las oportunidades que los niños tengan de usar sus mentes en la variedad de modos en que las mentes puedan ser usadas” (p.16). De tal manera que, los planes de estudio, alternativas educativas y estrategias que se implementen con niños, ayudarán a definir el tipo de mente que tendrán los adultos; en este sentido, es necesario revisar las prioridades educativas en los programas escolares, cambiar las formas de enseñar y aprender, a fin de procurar el desarrollo de todas las competencias del ser humano.

El docente de arte, en cualquier contexto y nivel educativo, debe tener conciencia sobre qué, cómo, para qué enseña: integrar el arte a los procesos de enseñanza - aprendizaje; ser creativo, es decir, presentar contenidos en diferentes formas verbales, escritas, visuales, auditivas, táctiles, kinestésicas; estimular el aprendizaje significativo, por descubrimiento, que conduzca a la experimentación con situaciones desafiantes; utilizar medios, materiales no convencionales; brindar a los estudiantes oportunidades de divulgar el producto de su creación; exigir trabajos de calidad; ofrecer alternativas para la expresión libre, en fin, desarrollar múltiples capacidades humanas. Un ser humano formado integralmente a través del arte, será una persona equilibrada emocionalmente, un ciudadano con competencias para enfrentar de manera asertiva, situaciones de la vida diaria.

¿Qué se aprende a través de las artes plásticas?

Cognición

Díaz (2011) explica que las Artes Plásticas y Visuales no son únicamente el resultado de determinadas habilidades manuales y el perfeccionamiento técnico en el uso de los materiales y herramientas, se trata de que los estudiantes vayan adquiriendo el conocimiento artístico en las vertientes conceptual, procedimental y actitudinal, y en su doble manifestación comprensiva y productiva. Por su parte Albert (2008) la diversidad de contextos en los cuales ocurren el pensamiento y el aprendizaje, tienen significación por su utilidad en las condiciones de adquisición y aplicación del conocimiento. De acuerdo a esto, la experiencia perceptiva y sensorial es tan importante como la racional en el funcionamiento intelectual y desarrollo de la inteligencia; al incorporar la observación, manipulación de formas artísticas, elementos, técnicas, principios del arte, se generan nuevos significados.

Pensamiento visual

Las artes plásticas favorecen la capacidad para generar, almacenar, evocar y manipular imágenes mentales. Arnheim en Albert (ob.cit) señala que el pensamiento visual es la capacidad de la mente para unificar observación y razonamiento en cada campo de aprendizaje, debido a

que de manera real o mental se utilizan representaciones gráficas para codificar o recodar información. En este proceso se involucran la percepción y el pensamiento, de allí la importancia de la experiencia artística en ámbitos educativos, por cuanto ofrece amplias oportunidades para observar, representar, discriminar e interpretar imágenes visuales; desarrollar la coordinación viso manual; diferenciar cualidades de objetos y el entorno; comprender las dimensiones, relaciones y características del espacio, las formas, posibilidades de los materiales, el volumen, líneas, texturas, sombras, planos, perspectiva, movimiento, entre otros aspectos físicos que permiten entrenar el pensamiento visual.

Creatividad

La creatividad humana está asociada al talento individual, el dominio de una disciplina y juicios de calidad de las personas y sus productos. Según Gardner (1994) la creatividad resulta de la relación e interacción de estos elementos. En las artes plásticas, el proceso creativo se produce desde la concepción de una idea, diseño, visualización y elaboración de imágenes u obras con criterios técnicos, desarrollo de la imaginación, uso de materiales específicos y transformación creativa del entorno. El pensamiento creativo se desarrolla desde las artes porque el arte no es solo representación de imágenes o la construcción de un objeto, es el resultado de la identificación y búsqueda de problemas artísticos, hacer uso del pensamiento divergente, el aprovechamiento de experiencias sensorio motrices que se concreten en expresiones, contenidos, y producción de ideas alternas, innovadoras e inusuales.

Sensibilización

La experiencia en el campo de las artes plásticas, permite al estudiante desarrollar potencialidades cognitivas, motrices, afectivas del ser humano; explorar, conocer, afianzar la confianza, seguridad en sí mismo, interactuar con el entorno, socializar, compartir, desarrollar habilidades para trabajar con otros y aceptar límites necesarios. Las experiencias dentro del arte resultan humanizantes dado que conectan al sujeto con lo humano: permite a niños y adultos detenerse, expresar sentimientos, tomar conciencia sobre situaciones que le afectan, conmoverse,

entrar en un tiempo distinto, relacionarse con la obra no como un objeto más sino como un objeto sensible que humaniza y emociona.

Adicionalmente, desde el lenguaje plástico y visual, el arte favorece la sensibilización estética en el hacer exploratorio-repetitivo-productivo, creativo y el mirar contemplativo. A través de la teoría y la práctica, se brinda la oportunidad de gozar sensiblemente de lo estético junto con otros, al participar de hechos culturales que enriquecen la dimensión personal, humana y espiritual. En este sentido, el arte no persigue otro fin que realizarse para participar en experiencias estéticas, en las cuales se comparte sensibilidad, imaginación y emoción, entrando en el mundo de lo bello, simbólico y creativo.

Cultivo de la conciencia personal y social

En el arte, cuando se implementan estrategias que estimulan el pensamiento crítico, razonado, con propósito, se generan procesos alternativos para la solución de problemas, de esta manera, al tomar posición sobre temas particulares o sociales, se revelan puntos de vista, formas de pensamiento reflexivo que coadyuvan en el cultivo de la conciencia o meta cognición. Pensar de manera consciente implica tener la capacidad de evaluar lo aprendido, asociar nuevos conocimientos y hacer uso de ellos en situaciones similares o no. Tener capacidad además de reconocer fortalezas, limitaciones propias, para corregir, continuar aprendiendo, es decir, desarrollar la capacidad de autorregulación.

Integración

El arte en su dimensión social proporciona un medio para la integración y el desarrollo social (Moreno, 2011). En el campo del arte, los estudiantes se involucran en la planificación, ejecución de exhibiciones, lo cual les permite organizar sus producciones creativas, seleccionarlas, integrarlas con las de sus compañeros, por lo que pueden reflexionar sobre el trabajo propio y ajeno. Mediante el juicio de sus obras artísticas, se agudizan capacidades visuales e intelectuales, fortaleciendo con ello la función crítica del arte como medio de comprensión social. Por otro lado, al comparar sus productos en relación con la teoría del arte se

tiene la oportunidad de representar, recrear, interpretar obras de otros autores, movimientos, géneros, diversas tendencias, así como crear con libertad nuevas formas de expresión.

Comunicación

El arte desarrolla la capacidad de contar o narrar mediante imágenes sucesos, acciones humanas, hechos sociales, en las que el artista pone de manifiesto su pensamiento. Explica Moreno (2011) que “La experiencia del arte visual, y de las imágenes en general produce conceptos sin necesidad de escribirlos. El aprendizaje artístico favorece el desarrollo conceptual pues ponemos en marcha mecanismos mentales para construir estructuras y para modificarlas” (p.3). A este respecto, la autora hace referencia a una dimensión conceptual del arte, de este modo, la representación artística se convierte en una forma de decir, expresar, analizar o criticar la realidad, en fin, comunicar creativamente la forma de internalizar, organizar y comprender asuntos de interés colectivo.

Participación social

Desde las artes plásticas, se propician espacios de encuentro, comunicación del sujeto con su entorno, al lograr el conocimiento de sí mismo y del otro, además de una mayor vinculación con agentes culturales, creadores, promotores e instituciones educativas, culturales y artísticas que hacen vida en la sociedad, por lo que mejoran los niveles de conciencia ciudadana y participación social. El compromiso voluntario de formar parte de la dinámica social y cultural, brinda enormes posibilidades para fortalecer el sentido de identidad, arraigo, pertinencia y conciencia social.

Integralidad

Son muchos alcances del arte en contenidos que le son propios y en dominios no artísticos. En la dimensión personal, el arte desarrolla la autoestima, cultiva el espíritu, ayuda a mejorar habilidades sensoriales, motrices, cognitivas, afectivas, emocionales, para la creación, apreciación y disfrute del arte. En la dimensión social, coadyuva en la toma de conciencia del

entorno para participar de manera activa en la transformación de la realidad. Con respecto a la dimensión cultural, ocupa un papel preponderante en la historia de la humanidad, ya que además de brindar múltiples posibilidades de expresión, formas de comunicación, permite incrementar el patrimonio artístico material e inmaterial (Rodríguez 2015).

Valor del trabajo

El valor del trabajo se ve fortalecido por el arte cuando el sujeto aprende un oficio y al desarrollar técnicas específicas, mejoran su desempeño y hacen de la creación artística su fuente de trabajo principal o complementario. Quiere decir, que han podido hacer carrera en esta disciplina del arte; convirtiéndola en una profesión. Por otro lado, en estudios de arte, se descubren otras fortalezas, como la de enseñar a otros, se contribuye con la formación de otros artistas (Rodríguez 2015). De este modo, el arte proporciona experiencias que hacen que el ser humano pueda participar de la dinámica social: conocer su propia cultura y la de los demás, acercarse a la realidad desde distintas perspectivas; permite además, como lo resalta Eisner (1998) el acceso al capital cultural y al empleo.

Salud y recreación

Según Valé (2001) la enseñanza-aprendizaje del arte “no sólo adquiere sentido académico con un fin laboral o de reciclaje profesional, sino que forma parte de una Educación Permanente, valorándose al Arte como actividad de tiempo libre y dentro del marco referencial de la Pedagogía del ocio” (825). Como se ha expresado a lo largo de estas reflexiones, el arte es medio y fin de la educación, por las múltiples experiencias que ofrece, debe tener la misma importancia que cualquier otra área del saber. Por ejemplo, es conocido el uso del arte-terapia como herramienta en el campo del psicoanálisis, psiquiatría y otras áreas de la psicología. Definitivamente, el trabajo en el arte es útil para favorecer la capacidad creadora en niños, personas con discapacidad, adultos mayores, entre otros, así como para el disfrute, momentos de calidad, uso productivo del tiempo libre y acceso a la cultura.

Reflexiones finales

El arte debe entenderse como una forma de expresión, un sistema simbólico, cultural, pero también como un medio para comprender el mundo, interpretar la realidad, transformar la sociedad. El arte, en la dimensión humana, propicia el desarrollo de la sensibilidad y de competencias creativas que a su vez permiten al sujeto transformar o reutilizar materiales, equilibrar la mente y el cuerpo; utilizar de manera productiva el tiempo libre, inventar y disfrutar con lo que crea. En la dimensión social, el arte favorece la promoción, el aprecio y disfrute de valores culturales. También en este ámbito, los sujetos pueden integrarse a la dinámica cultural, expresarse, compartir, estar en contacto e interacción con otros, comunicar y ser útil a la sociedad de la cual forma parte; se fortalece la vocación artística y con ello el patrimonio cultural.

El arte ofrece espacios para su disfrute y consumo como un derecho humano, desde experiencias de sensibilización, creación, formación, promoción e investigación dirigidas a la producción de conocimientos y dinamización de la cultura. De igual forma, a través del arte se fomenta el arraigo y la identidad al brindar herramientas para conocer en entorno, la ciudad, tomar conciencia sobre lo que es arte y desarrollar sentido de pertenencia sobre el patrimonio.

La educación del arte en contextos no formales se diferencia de la educación en contextos formales, al menos en varios aspectos fundamentales: es más flexible, menos jerárquica, no requiere estudios previos, quienes acuden a ella lo hacen por voluntad propia, sin intención especial de obtener un grado académico.

A pesar de las debilidades aun existentes en las escuelas de artes plásticas, la forma de entender el arte no se reduce exclusivamente su carácter asistencial, al conocimiento de las técnicas, manejo de los recursos, los materiales, de generación de trabajo, para ambientar o el embellecer espacios, para la recreación y el disfrute, a las exhibiciones, actos o muestras, entre otros, como suele suceder en la escuela tradicional; también se propician otros procesos importantes. Sin embargo, debe aun profundizar sobre otros aspectos: el fortalecimiento de habilidades para la expresión, comunicación, integralidad, sensibilidad humana, cultivo de conciencia, a fin de generar mayor presencia, participación y transformación social desde la acción cultural.

Las escuelas de artes plásticas no ocupan un lugar prioritario en el sistema educativo nacional, sin embargo, estos centros educativos cuentan con el reconocimiento social como instituciones de formación cultural, constituyen importantes pilares de la educación artística regional y nacional. Como modalidad educativa en artes, son ambientes en los que confluyen en un mismo espacio personas de diversas edades, profesiones e intereses, por lo que representan una valiosa alternativa educativa para niños, jóvenes y adultos al brindarles formación artística de manera flexible, exigente y significativa en el desarrollo de conocimientos y habilidades técnicas, desde la combinación de experiencias teóricas y prácticas.

Todas las personas, de cualquier edad, deben tener la posibilidad de acceder a una educación artística que les brinde la oportunidad de desarrollar procesos y experiencias de tipo afectivo, sensorial, emocional e intelectual, dado que los procesos de creación artística permiten a su vez, crear, imaginar, reelaborar y reconstruir las relaciones propias del sujeto, de estos con otros y con el medio que le rodea. El arte, la educación, no deben estar ajenos a la realidad, necesidades, problemas sociales; por ello, el arte debe ayudar a trascender: formar personas sensibles, creativas, comprometidas con la sociedad de la cual forman parte; ciudadanos conscientes capaces de reflexionar, aportar sobre temas sociales, políticos, religiosos o ecológicos.

Referencias

- Aguirre, M. (2009). *Los senderos del arte, la formación y la educación artística. Notas para un deslinde*. Revista Educación y Pedagogía n° 55. Disponible en: <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/8110/7640>.(Consulta 16.01.2016).
- Albert, M. (2008). *El poder cognitivo de la educación a través del arte*. Venezuela: Universidad de Carabobo.
- Bello, O. y Noguera A. (2013). *Educación no formal desde las artes: otras miradas en educación arte y cultura*. Disponible en: http://www.sbece.com.br/resources/anais/3/1430103426_ARQUIVO_EducacionnoFormaldesdelasartes.Otrasmiradaseneducacionarteycultura.pdf. (Consulta 18.02.2016).

- Calvo, M. (1998). *La Educación por el Arte*. Buenos Aires: Paidós
- Díaz, M. (2011). *Sobre la Educación en Artes Plásticas y Visuales*. Espacio y Tiempo. Revista de Ciencias Humanas N° 25. España: Universidad de Sevilla.
- Dos Santos, F. (2013). *¿Qué es la expresión plástica infantil y cuál es su importancia en el ámbito educativo?*. Tópica Extensa N° 1: Vicerrectorado de Extensión UPEL.
- Eisner, E. (1995). *Educación la visión artística*. Barcelona: Paidós.
- Eisner, E. (1998). *El Ojo Ilustrado. Indagación Cualitativa y Mejora de la Práctica Educativa*. Barcelona: Paidós Educador.
- García, E. (2000). *La imaginación y el dibujo infantil*. México: Trillas.
- Gardner, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Giráldez H., A. (s/f). *Reflexiones en torno al valor de la educación artística*. Disponible en: <http://www.oei.es/metas2021/expertos19.htm.Consulta>: 6/08/2014).
- Martín, R. (2012). *Contextos de aprendizaje: formales, no formales e informales*. Argentina: Universidad Nacional de Río Cuarto. Disponible en: www.ehu.eus/ikastorratza/12_alea/contextos.pdf. (Consulta: 09.03.2015).
- Lowenfeld, V. (1970). *El niño y su arte*. Buenos Aires: Kapeluzs.
- Madriz N., A. (1985). *La enseñanza de la Educación Artística en Venezuela*. Caracas: Serie estudios GAN
- Moreno, M., M. (2011). *De cómo procesamos el conocimiento artístico: las dimensiones de su desarrollo*. Red Visual, 14, págs. 25-32. http://www.redvisual.net/pdf/13/redvisual14_02_moreno.pdf (Consulta: 07/12/2014).
- Olaechea, C. y Georg E. (2008). *Arte y transformación social: Saberes y Prácticas de Crear Vale la Pena*. Buenos Aires: Crear Vale la Pena.
- Piaget, J. (1973). *La formación del símbolo en el niño*. México: Seix Barral.
- Read, H. (1991). *Educación por el arte*. Buenos Aires: Paidós.
- Reglamento Orgánico de la Secretaría de Educación y Deporte* (2011). Gaceta Oficial del Estado Carabobo. Extraordinario N° 3868. Valencia 14 de diciembre.
- Rodríguez, M. (2015). *El arte en contextos no formales de la educación: escuelas de artes plásticas del estado Carabobo*. Trabajo de ascenso no publicado. Venezuela: Universidad de Carabobo.

- Rodríguez, M. (2016). *La educación artística en el desarrollo humano y cultural desde la visión de los actores sociales*. Libro: Producción Intelectual en Ciencias de la Educación, Investigación y Creación. DIPIEDU.FACE. Venezuela: Universidad de Carabobo.
- Sanguinetti, I. (2013). *El binomio Arte-Educación como respuesta a la crisis de la escuela post-moderna*. Disponible en: <http://www.crearvalelapena.org.ar/wp-content/uploads/Arte-y-Educacion-Ines-Sanguinetti-Abstract-15-p1g.pdf>. (Consulta: 18/06/2014).
- Stokoe, P. (1990). *Expresión Corporal, Arte, Salud y Educación*. Buenos Aires: Humanitas
- Tamer, N. (2012). *Educación de Adultos: una Mirada al futuro*. En *Pensar la Educación para Iberoamérica*. Tomo I. Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- UNESCO (2006a). *Hoja de ruta para la educación artística*. Conferencia mundial sobre la educación artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI. Lisboa, 6-9 de marzo.
- UNESCO (2006b). *Educación no formal*. Texto preparado para el 60º aniversario de la UNESCO. Disponible en: http://www.unesco.org/bpi/pdf/memobpi55_NFE_es.pdf. (Consulta: 15/07/2014).
- Valé, S. (2001). *La enseñanza del arte en la educación de adultos: sistema educativo no formal*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Disponible en: <http://biblioteca.ucm.es/tesis/bba/ucm-t24885.pdf>. (Consulta: 23/01/2014).
- Viñao, M., S. (2012). *La educación a través del arte: de la teoría a la realidad del sistema educativo*. Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Complutense. Disponible en: <http://revistas.ucm.es/index.php/ESMP/article/view/40970>. (Consulta 01.02.2016).
- Vygotsky, L. (1996). *La Imaginación y el arte en la infancia (ensayo psicológico)*. México: Fontamara.

TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN: UNA MIRADA EN LA EDUCACIÓN MEDIA GENERAL VENEZOLANA

INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES:
A VIEW IN VENEZUELAN MEDIA GENERAL EDUCATION

*Wilfredo Rafael Franco Sánchez
wilfredo337@hotmail.com

**Solangel Oliveros
solangeloliveros@hotmail.com

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

ARTÍCULO

*Profesor en Educación Comercial, Egresado del Pedagógico Monseñor Arias Blanco, IUPMA. Especialista en Tecnología de la Computación y la Educación. Universidad de Carabobo. Docente en El Departamento de Ciencias Pedagógicas, en la asignatura de Práctica Profesional III, mención Informática de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo. Ponente y Organizador en Talleres.

**Licenciada en Educación Mención Matemática Egresada de la Universidad de Carabobo. Profesora en el Departamento de Matemática en la asignatura de Física I, mención de Matemática de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo. Ponente y Organizador de talleres.

Recibido: 14 de Mayo de 2015

Aprobado: 18 de Febrero de 2016

Resumen

La tecnología ha abarcado todos los ámbitos de la vida cotidiana del hombre, en la medida en que se produce conocimientos y aparecen nuevas fuentes de saberes necesarias en el campo educativo; el presente estudio se centra en los Docentes y las Tecnologías de la información y la Comunicación (TIC), en la cual se pretende que los educadores tengan participación activa en proyectos de formación permanente, que les permitan explorar, investigar, desarrollar, acceder y utilizar las TIC; así mismo las TIC en el Sistema Educativo Venezolano actual, con la implementación de proyecto Canaima, como el Plan de Alfabetización Tecnológica a través de los centros CBIT y fundaciones como Fundabit; procura que en el sistema educativo exista un proceso de formación académica en los estudiantes, ya que esto le va a permitir ser ciudadanos investigadores; considerando que El Currículo en el nivel de Educación Media General Diversificada y las TIC; forman un agregado al desarrollo de la praxis pedagógica ya que es un elemento, de apoyo a la innovación en el sistema educativo; por último se establece como la Transformación Curricular en el Sistema Educativo Venezolano y el papel de las TIC en este proceso en revisión, es una excelente oportunidad para dar el siguiente paso, incluyéndola como una área de formación que permite vincularlas con todas las políticas de educativas tecnológicas.

Palabras clave: Alfabetización tecnológica, currículo, tecnologías de la información y la comunicación (TIC), prácticas pedagógicas.

Abstract

Technology has encompassed all areas of man's everyday life, insofar as knowledge is produced and new sources of knowledge are needed in the field of education; The present study focuses on Teachers and Information and Communication Technologies, in which educators are expected to have active participation in ongoing training projects that allow them to explore, research, develop, access and use ICT; As well as Information and Communication Technologies (ICT) in the current Venezuelan Educational System, with the implementation of the Canaima project, such as the Technological Literacy Plan through the CBIT centers and foundations such as Fundabit; Ensures that in the educational system there is a process of academic training in students, as this will allow them to be research citizens; Considering that The Curriculum at the level of General Diversified General Education and Information and Communication Technologies (ICT); Form an addition to the development of pedagogical praxis since it is an element, supporting innovation in the educational system; Finally, it is established as the Curricular Transformation in the Venezuelan Educational System and the role of ICT in this process under review, it is an excellent opportunity to take the next step, including it as a training area that allows linking them with all educational policies Technological developments

Keywords: Technological literacy, curriculum, information and communication technologies (ICT), pedagogical practices.

Las tecnologías de información y la comunicación: Una mirada en la educación media general venezolana

La sociedad ha sido testigo de cómo la tecnología ha abarcado todos los ámbitos de la vida cotidiana del hombre, en la medida en que se produce un aumento en el volumen de conocimientos y aparecen nuevas fuentes de saberes que son necesarias en el campo educativo, propiciando estrategias pedagógicas que involucren la aplicación de ellas en la praxis educativa, pero se debe contar con medios para organizar esta creciente información adaptándola a su función dentro de la sociedad, en este sentido; es la vía que garantiza sin lugar a dudas la organización de la información brindando máximos beneficios, estas tecnologías deben ser percibidas como los nuevos recursos que van a beneficiar las condiciones de la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes.

Según Cabero (2010) las nuevas tecnologías de la información y la comunicación son utilizadas para referirse a una serie de nuevos medios como los hipertextos, los multimedios, Internet, la realidad virtual o la televisión por satélite. El mismo Cabero, señala que dichas

tecnologías tienen un carácter de interactividad en tórnos a las telecomunicaciones, la informática y los audiovisuales, y su hibridación como son los multimedia.

En este orden de ideas, las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), el término TIC surge como convergencia tecnológica de la electrónica, el software y las infraestructuras de las telecomunicaciones. Dichas tecnologías tienen como elemento clave los procesos de información y las comunicaciones.

Según Bustos (2010) identifica algunas ventajas de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), que han transformado los contextos de educación formal en el sistema educativo los cuales son:

a) Se incorporan a aulas específicas para su uso como herramientas complementarias para el acceso, almacenamiento, manejo y presentación de la información; b) se incorporan como contenidos específicos de enseñanza y aprendizaje propiamente dichos (la incorporación de las TIC a la educación con el objetivo fundamental de enseñar a usar las computadoras, el software específico e incluso las características del hardware sigue teniendo plena vigencia); c) se incorporan a las aulas ordinarias como herramientas para apoyar el proceso de enseñanza y aprendizaje de contenidos específicos; d) se distribuyen entre los estudiantes, gracias a su portabilidad; y e) se conectan en red, habitualmente mediante el acceso a Internet, expandiendo las posibilidades espaciales y temporales de acceso a los contenidos e incluso a los programas educativos.(p.166)

Indudablemente en la actualidad las Tecnologías de la Información y Comunicación TIC se encuentran tan arraigadas en nuestra sociedad, que su manejo, con una adecuada dosis de información bien constituida, permite el acercamiento a estructuras de aprendizaje que hasta no hace mucho tiempo era imposible acceder; La utilización de recursos tecnológicos como parte de un proceso de refuerzo en su formación, permite al usuario emplear secuencias de instrucción de manera muy personal, lo cual proporciona amplia gama de posibilidades de disposición y de conexión de los elementos de conocimiento en su entorno.

Al respecto Área (2009). La Tecnología Educativa debe reconceptualizarse como ese espacio intelectual pedagógico cuyo objeto de estudio son los medios y las Tecnologías de la Información y Comunicación en cuanto formas de representación, difusión y acceso al

conocimiento y a la cultura en los distintos contextos educativos: escolaridad, educación no formal, educación informal, educación a distancia y educación superior.

En este orden de ideas, las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) están favoreciendo el progreso de una visión amplia de la realidad en el sistema educativo. En la sociedad globalizada está aumentando el conocimiento y contacto cultural de los distintos saberes y grupos sociales del planeta. En tal sentido las TIC no sustituyen ninguno de los procesos que se manejan en el sistema educativo, por lo contrario, los alimentan al combinar adecuadamente las herramientas tecnológicas para brindar una experiencia de aprendizaje efectiva e interactiva.

Los docentes y las tecnologías de la información y la comunicación

Desde el primer momento que se incorporaron las Tecnologías de la Información y la comunicación TIC; en el proceso educativo a nivel mundial, se incrementó de manera cuantitativa las necesidades formativas en los docentes; está requiriendo la creación de nuevas redes y formas de acceso a la enseñanza. En este sentido, las tecnologías se están convirtiendo en una de las estrategias empleadas para ello; una de las principales preocupaciones y temas de estudio es la relación entre ellas y el docente.

Por consiguiente, la función de este recurso informático es ayudar al docente a optimizar la eficacia de la enseñanza, y brindar la oportunidad de obtener un mejor aprovechamiento del tiempo libre de sus estudiantes y su aprendizaje de manera activa y consciente. Ofreciendo la oportunidad de aprender fuera del aula, en cualquier lugar, en cualquier momento y a su propio ritmo.

Entre los cambios que ha tenido la educación ha sido el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), procurando posibilidades de innovación que conllevan a repensar los procesos en la enseñanza y aprendizaje y a su vez le permite a los docentes un continuo proceso de actualización. A través de los recursos que nos brinda, se abre una gama de oportunidades que va a permitir fomentar la interacción, y aprendizaje con la finalidad de conocer información y opiniones diversas, pues este medio es un buen aliado el sistema educativo.

En este orden de ideas; Cabero (2010) en sus estudios se exponen a continuación algunas ideas relevantes

- Se requiere de docentes formados en diferentes áreas, para atender las variadas funciones que conllevan integrar las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- El papel del docente cambia de transmisor de conocimientos a facilitador en la construcción del conocimiento. El cambio de rol se produce debido a que las TIC, posibilitan el trabajo colaborativo y sus características posibilitan un enfoque centrado en el estudiante.
- La tutorización, orientación y guía surgen como funciones de gran relevancia.
- La formación continua tecnológica se hace esencial, para que el docente pueda utilizar los recursos manteniéndose al día con ellos y de esta manera utilizar las TIC como una estrategia de apoyo a la labor docente.

Lo que se pretende del docente es su participación activa en proyectos de formación permanente, que les permitan explorar, investigar, desarrollar, acceder y utilizar las TIC y las ventajas que ellas ofrecen para que de esta manera el docente avasalle su uso en los procesos de enseñanza y adquiera las competencias, destrezas y conocimientos necesarios para integrar y operar eficientemente con creatividad estas herramientas tecnológicas como un recurso más en las áreas de desarrollo del currículo del sistema educativo venezolano.

Las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en el sistema educativo venezolano actual

La inclusión de las TIC dentro del sistema educativo venezolano, permite la posibilidad de transmitir, procesar y difundir información y datos de forma inmediata y con niveles de calidad altos, aun en la actualidad con todas las políticas en materia educativa como el Plan de Alfabetización Tecnológica que se implementa desde el 2007 y el proyecto Canaima creado en Septiembre del 2009 y contando además con el apoyo de centros CBIT y fundaciones como Fundabit creadas más recientemente en 2010; en Venezuela no ha sido tarea fácil la implementación e inclusión de las TIC, ya que existe un distanciamiento entre pedagogías y

prácticas docentes con las tecnologías; en virtud de esto los docentes deben integrarse, adecuarse y adaptarse a las necesidades y requerimientos de la sociedad que les toca protagonizar en cada época.

La Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV 1999), en los artículos 108 y 110, establecen que el Estado Venezolano es responsable de garantizar servicios de informática y que los centros educativos deben incorporar el conocimiento y aplicación de las nuevas tecnologías y sus innovaciones, por ser instrumento fundamental para el desarrollo económico, social y político del país, así como para la Seguridad y Soberanía Nacional.

Por otra parte, cabe mencionar que dentro del proyecto de alfabetización tecnológica a partir del año 2009 nace el Proyecto Canaima Educativo, el cual fue elaborado por el Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE), a través de la Dirección General de Tecnología de la Información y la Comunicación para el Desarrollo Educativo (DGTICDE).

En lo que respecta al plan de alfabetización nacional Tecnológica es un medio que implementó el gobierno en sus políticas educativas que busca que la comunidad escolar accede al conocimiento, desarrollo y crecimiento, en tal sentido las Tecnologías de la Comunicación e Información (TIC), se convierten en una herramienta desde la perspectiva soberana del Estado e independencia tecnológica.

Por consiguiente, el Proyecto Educativo Canaima (PEC), tiene la finalidad de crear un impacto social, tecnológico y pedagógico en el sistema escolar y la comunidad que involucra al proceso educativo venezolano, de forma novedosa y contextualizada; este puede comprobar en los efectos que a raíz del PEC se generen. Que según Casañas (2014) plantea lo siguiente:

En cuanto al impacto social y tecnológico:

- Promueve y fortalece aprendizajes integrales, con pertinencia geográfica, histórica y cultural para la liberación y emancipación del ser humanista social.
- Aprendizajes colaborativos, dialógicos, interactivos, atención a las diferencias individuales, fortalecimiento de potencialidades creativas y valores de bien común, solidaridad, cooperación, convivencia, entre otros.

- Garantiza el derecho humano de niñas y niños a la comunicación y a la apropiación de las Tecnologías.
- Avanza en el logro de las metas del primer milenio.
- Formación de una nueva visión humanista social del uso de las Tecnologías de Información.

En cuanto al impacto pedagógico

- Crea, mejora y modifica los contenidos para un aprendizaje integrador.
- Promueve el desarrollo del pensamiento crítico, creativo y reflexivo.
- Consolida las áreas del conocimiento.
- Rompe los límites del salón de clase tradicional.
- Promueve las actitudes críticas, creativas e investigativas del docente.

Con la implementación de este proyecto Canaima, así como el Plan de Alfabetización Tecnológica a través de los centros CBIT y fundaciones como Fundabit; se pretende que en el sistema educativo exista un proceso de formación académica en los estudiantes, ya que esto le va a permitir ser ciudadanos investigadores, llevándolos a despertar la creatividad y la curiosidad, logrando reflexionar en su desarrollo académico y social; y en lo que respecta al docente ofrece la posibilidad de replantearse la manera tradicional de impartir clases para ampliarlas y perfeccionar con nuevas actividades y recursos de aprendizaje.

El Sistema Educativo venezolano será de calidad si se adquieren los numerosos propósitos establecidos que consoliden la ejecución de estos proyectos, orientándose a mejorar la enseñanza y aprendizaje con el fin de aportar mayor valor en los procesos en los cuales se compone, ya que el uso que se le dé, está relacionado con los contenidos a impartir dentro del aula, la praxis del docente y la manera de aprender de los estudiantes; además se debe considerar que hacer de manera constante revisiones y replanteamientos de los entornos y características del acto dinámico y de cada uno de los elementos que lo conformen.

El currículo en el nivel de educación media general diversificada y las tecnologías de la información y comunicación (TIC)

El currículo a nivel de educación Media General y diversificada debe comprender los diversos procesos de formación intencional, para formar a un ciudadano profesional sobre la base de los principios básicos: pertinencia social y profesional, coherencia interna, articulación horizontal y vertical, flexibilidad y actualización. Esta combinación de elementos del currículo conlleva a que la formación se corresponda con el tiempo de avance tecnológico, el cual está influido en todas las dimensiones por las TIC, se hace necesario tener una nueva visión de las TIC dentro del currículo venezolano para la formación de competencias tecnológicas, lo que requiere de la disposición, conocimientos y habilidad de los docentes.

En tal sentido, el gobierno Venezolano desde el año 2007, ha tratado de implantar un nuevo modelo curricular, dirigido a todos los niveles de la educación, sustentándose en ejes integradores: ambiente y salud integral, Interculturalidad, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y trabajo liberador. Por ende la composición de las TIC en el currículo ha generado una serie de cambios y transformaciones en el sistema educativo en los procesos de enseñanza y aprendizaje, por sus características vanguardistas es una herramienta de gran ayuda para los docentes y los estudiantes.

Según Área (2009) establece que los materiales curriculares son una estrategia clave para la difusión y desarrollo de innovaciones educativas. Suponen uno de los elementos simbólicos más representativo de las señas de identidad de una propuesta de reforma o innovación pedagógica. Uno de los signos que evidencian que los cambios curriculares son la aparición de nuevos medios y materiales.

Atendiendo a estas consideraciones; los materiales curriculares forman un agregado al desarrollo de la praxis pedagógica ya que es un elemento, de apoyo a la innovación en el sistema educativo, jugando un rol mediador relevante en los docentes y las estrategias y técnicas que aplique en el aula. Por lo tanto, se caracteriza como uno de los recursos principales con los que se cuenta, es por tal razón, que para todo diseño curricular funcione de manera óptima debe implementar el uso de las Tecnología de la información y la comunicación (TIC) como se menciona anteriormente.

De acuerdo con la UNESCO (2013) establece que: las tecnologías permiten a cada estudiante y a sus docentes tener un registro preciso y diferenciado del proceso de aprendizaje de cada uno, de manera de contar con itinerarios formativos personales, con docentes con nuevos roles y mayor información para ejercerlos, y estudiantes que pueden desarrollar estrategias complementarias de indagación, exploración y auto-aprendizaje.

Por consiguiente, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) generan en el sistema educativo un cambio de paradigma, facilitando una interacción entre el docente y la manera de dictar sus contenidos y los estudiantes con su modo de aprender, generando así, una dinámica de procesos de reconstrucción guiada de discernimiento una perspectiva crítica, reflexiva articulada a estudiar para comprender el potencial transformador de las TIC.

Transformación curricular en el sistema educativo venezolano y el papel de las TIC en este proceso en revisión

En el año escolar 2015-2016, el Ministerio del Poder Popular Para la Educación desarrolló la propuesta de proceso de transformación curricular y tomo 68 instituciones educativas de educación media general en las 24 regiones del país como plan piloto. Para el año escolar 2016-2017, se inicia el proceso de transformación curricular del nivel de educación media en todos los centros educativos de todo el territorio nacional. Este proceso de transformación curricular contempla un plan de estudios centrados en un conjunto de procesos que se organizan a través de las áreas de formación y los temas generadores. En la actualidad y según órdenes emanadas del Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE 2016) esta propuesta se encuentra temporalmente suspendida y en revisión.

En dicha propuesta las áreas de formación señaladas como “Áreas Comunes”: Ciencias Naturales, Educación Física, Lengua, Lengua Extranjera, Matemática, Memoria, Territorio y Ciudadanía y Orientación y Convivencia, serán cursadas por el grupo completo que constituye una sección. Las áreas de formación en las que se conforman grupos estables: Arte y Patrimonio; Participación en Producción de Bienes y Servicios; Actividad Física, Deporte y Recreación; y Acción Científica, Social y Comunitaria, están dirigidas al trabajo por grupos de interés, independientemente de la sección y el año que se esté cursando. Su evaluación es cualitativa.

Las y los estudiantes que realicen una actividad organizada y continua en un Grupo Estable, serán acreditados como aprobadas o aprobados en estas áreas. Asimismo, quienes participen en una actividad organizada y continua en otra institución u organismo; por ejemplo, en un núcleo del Sistema Nacional de Orquestas, podrán solicitar su acreditación, siendo el o la docente guía responsable de la verificación y de avalar la solicitud respectiva. (Orientaciones para el proceso de transformación curricular en educación media. MPPE 2016)

Grupos estables

Las áreas donde se constituyen grupos estables son:

1. Arte y Patrimonio: Grupos estables tales como en danza, clases de canto, teatro, ejecución de instrumentos musicales, dibujo, pintura, artes plásticas, estudiantinas, orfeones, poesía y cuentacuentos, orfebrería, cerámica, entre otros.
2. Participación en Producción de Bienes y Servicios: Grupos estables tales como en Tecnología popular, contabilidad, herrería, carpintería, plomería, albañilería, informática, jardinería, gastronomía y preservación de los alimentos, sembrando alimentos (agroecología); elaboración de productos y limpieza, fertilizantes, corte y costura, entre otros.
3. Acción Científica Social y Comunitaria: Grupos estables tales como brigadas integrales comunitarias, ambientalistas, primeros auxilios, grupos de solidaridad en casas de abuelos y abuelas, rescate, defensa y protección integral, aprendiendo otro idioma, turismo, sociedad bolivariana, centros de ciencia, entre otros.
4. Actividad Física Deporte y Recreación: Grupos estables tales como en futbolito, taekwondo, gimnasia, baloncesto voleibol, béisbol, softbol, fútbol, juegos de integración grupal, ajedrez, atletismo, pesca artesanal, juegos tradicionales, entre otros.

El grupo estable es una estrategia curricular por lo que los colectivos de docentes pueden organizar grupos estables en todas las once áreas de formación, como por ejemplo, grupos estables de ciencias naturales, matemática, lengua. Lo importante es siempre respetar los

criterios de que sean grupos de interés, estudiantes de distintos años y edades, ocupar la mente, ocupar las manos, ocupar el corazón y convivir.

Tomando como punto de partida las orientaciones emanadas del MPPE con respecto al proceso de transformación curricular para el nivel de media general se debe destacar que las TIC están ubicadas en el segundo grupo estable de Producción de Bienes y Servicios y solo se hace referencia indirecta a ellas como Tecnología Popular, por lo cual en esta propuesta se observan subvaloradas y con un papel poco relevante en este proceso, al revisar las áreas de formación fácilmente se observa que la parte tecnológica no es considerada de ninguna de forma específica y tampoco en los grupos estables se les da un tratamiento más significativo, la educación del siglo XXI está llamada a orientarse a los avances tecnológicos. Es bien sabido; que los volúmenes de información y datos son enormes y para procesar toda esta masa de conocimientos se debe dar un papel protagónico a las tecnología dentro del currículo de cualquier sistema educativo del mundo.

En este proceso de transformación curricular es una excelente oportunidad para dar el siguiente paso, que es incluirla como una área de formación que permita vincularlas con todas las políticas de educativas tecnológicas que han venido desarrollando en los últimos años el ejecutivo nacional, esto permitiría acelerar el proceso de capacitación del docente en esta área y también elevar el nivel de tecnológico de los estudiantes para el mejor aprovechamiento de los proyectos educativos que el gobierno nacional promueve.

El Estado ha querido impulsar la enseñanza de la informática a través de los Centros Bolivarianos de Informática y Temática (C.B.I.T) que son espacios educativos dotados de recursos basados en las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), están orientados a la formación integral y permanente de estudiantes, docentes y la comunidad en general. (Centro Nacional de Tecnología de la Información CNTI 2009) y Fundabit la cual fue creada el 9 de febrero mediante Gaceta N° 37.137. A partir de ese momento, Fundabit se dedica a garantizar el cumplimiento de las políticas del Gobierno Bolivariano, en cuanto a la incorporación y uso educativo de las TIC. Esta dos organizaciones administran el proyecto Canaima que tiene como finalidad mantener los estándares educativos y tecnológicos a la vanguardia, pero siempre visualizando a las TIC como una herramienta de apoyo al docente.

Por otra parte es necesario diferenciar lo que significa la integración de las TIC como herramienta de apoyo en el currículo y lo que representa la integración de las tecnologías al currículo, cuando hacemos mención a la integración curricular de las TIC como herramienta de apoyo, nos referimos a la relevancia de integrarlas y constituir las parte del desarrollo curricular. El propósito es la actividad de aprendizaje, la acción pedagógica, el aprender y las tecnologías, son herramientas que vinculan. Por lo tanto estas se utilizan para fines curriculares, como soporte de una disciplina o un contenido curricular, es una herramienta para estimular el desarrollo de aprendizajes.

Por el contrario, cuando se hace referencia a la integración de tecnología al currículum el centro es la tecnología. Aprender las TIC aparece como el foco de atención, sin un objetivo curricular de aprendizaje en mente, es una mirada centrada en la tecnología y no en el aprender una disciplina determinada distinta de la propia competencia digital.

Por lo tanto lo que se requiere es que se cumplan los dos puntos de vista planteados.

1. Que las TIC sigan siendo una herramienta de apoyo en las áreas de formación.
2. Que las TIC sean un área de formación como tal.

Reflexiones conclusivas

- Dar mayor impulso y fomentar el uso de las TIC en los centros educativos venezolanos, ya que en la actualidad se encuentran arraigadas en nuestra sociedad y forman parte integral en la formación de los estudiantes.
- El Estado venezolano debe estar en permanente revisión y actualización de sus políticas educativas tecnológicas a través de sus programas y proyectos como Canaima y planes de alfabetización tecnológica, para que de esta manera la población estudiantil tenga a disposición las herramientas tecnológicas de punta y esto suponga también la formación permanente de los docentes.

- El docente debe pasar de transmisor de conocimientos a facilitador en la construcción del conocimiento. El cambio de rol se produce debido a que las TIC, posibilitan el trabajo colaborativo y sus características posibilitan un enfoque centrado en el estudiante.
- El uso de las TIC, debe planificarse como una acción inmersa en los contenidos programáticos del diseño curricular en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y debe incluirse como un área de formación en el proceso de transformación curricular en revisión de manera integrada coherente.

Referencias

- Area, M. (2009). *Introducción a la tecnología educativa*. Universidad de la Laguna. Editorial Creative Commons España.
- Bustos, H. (2010). *Los entornos virtuales como espacio de enseñanza y Aprendizaje*. Universidad de Barcelona. Barcelona- España. Revista Mexicana de investigación educativa.
- Cabero, J. (2010). *Las TIC y la Educación ambiental*. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa Sevilla España.
- Casañas, S. (2014). *Eficacia e Impacto del proyecto Educativo Canaima en Educación Primaria*. Universidad del Zulia. Repositorio Académico de Zulia. Venezuela.
- González, M. (2011). *La Canaima Educativa una Herramienta Tecnológica de Enseñanza en la Educación Primaria Bolivariana*. UFT, Venezuela.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación MPPE (2016) *Orientaciones para el proceso de transformación curricular en educación media*. Caracas. Venezuela.
- UNESCO (2013). *Oficina Regional de educación para América latina y el Caribe*. Orealc/UNESCO. Santiago, Chile.



ENSAYO

EL EDUCANDO Y LA CONDICIÓN HUMANA ACTUAL: UNA VISIÓN EN LA FORMACIÓN DEL FUTURO DOCENTE

EDUCATING AND CURRENT HUMAN CONDITION: A VISION IN
THE FORMATION OF THE TEACHING FUTURE

***Iliana Yurigma Rodríguez**

ilianayrodriguez@hotmail.com

Facultad de Ciencias de la Educación

Universidad de Carabobo

Estado Carabobo, Venezuela

****Fabiola Bayona**

egreucmatematica@gmail.com

Ministerio del Poder Popular para la Educación

Estado Carabobo, Venezuela

ENSAYO

*Docente Ordinaria con categoría de Asociado en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo, adscrita al Departamento de Ciencias Pedagógicas. Licda. en Educación- Mención Matemática (2004). Magister en Educación Matemática - UC (2009). Doctora en Educación (2015). Investigador Nivel A-1, Programa de Estímulo a la Innovación e Investigación (PEII-ONCTI, 2016)

**Docente de aula III en la asignatura matemática del Subsistema de Educación Media y Diversificada en la U.E. Barrerita, Tocuyito-Edo Carabobo. Magister en Educación Matemática.

Recibido: 26 de Mayo de 2015

Aprobado: 18 de Marzo de 2016

Resumen

La educación, siendo un fenómeno social y universal, proporciona diferentes aristas para contribuir con la formación integral del individuo, fomentando valores que permitan al educando su integración a la sociedad y, al mismo tiempo, brindando herramientas pedagógicas y didácticas para la construcción de su aprendizaje. Por este motivo, el docente debe crear un ambiente positivo partiendo desde la nueva concepción actual, denominada la condición humana, con el fin de lograr que éste pueda obtener nociones y conocimientos favorables a la reflexión, desarrollo de capacidades y refuerzo de erudiciones. Con base a la situación expuesta, este artículo plantea una reflexión crítica, interpretación y argumentación de planteamientos expuestos por diversos autores relacionados con el objeto de estudio, el cual consiste en El educando y la condición humana actual: Una visión en la formación del futuro docente.

Palabras clave: Aprendizaje, condición humana, currículo, educación y educando.

Abstract

Education, being a social and universal phenomenon, provides different edges to contribute to the integral formation of the individual, promoting values that allow the learner to integrate into society more easily and at the same time, providing intellectual tools in the construction of knowledge. For this reason, the teacher must be a mediator of pedagogical and teaching tools in order to guide student learning and create a positive environment starting from the current new concept, called the human condition to ensure that it can get ideas and knowledge favorable to reflection, to developing capacity and strengthening of erudition. Based on the above situation, this article presents a critical reflection, interpretation and argumentation of proposals presented by various authors related to object of study, which consists of the learner and the current human condition: A view in teacher training future.

Keywords: Learning, human condition, curriculum, education and educating

Ideas introductorias

El ser humano (educando) es el centro del proceso educativo porque abarca la integración de las destrezas intelectuales necesarias en su vida, con la finalidad de lograr en él una persona con excelentes potencialidades humanas y con un gran desarrollo creativo potenciador. (Rodríguez, 2015, p. 199)

Teniendo presente la visión de ese ser humano, el proceso de enseñanza y aprendizaje en todos los niveles del sistema educativo debe estar dirigido a romper viejos esquemas de formación en los estudiantes, y presentar alternativas pedagógicas y didácticas acordes a su nivel, fomentando así, su formación profesional, con la finalidad de fortalecer en éste el conocimiento de sus propias capacidades y competencias al permitirle ser partícipe activo en la construcción de su propio aprendizaje, a partir de sus conocimientos previos. De ahí, la visión pedagógica debe estar enfocada en la construcción de un hombre multidimensional (desde lo ético-social, cognitivo, afectivo, estético y físico).

Tomando en cuenta lo anterior, la relevancia de la temática a abordar está enfocada en la reflexión a tres preguntas esenciales: ¿En la praxis educativa actual la condición humana del educando prevalece ante los contenidos a desarrollar? ¿Las nuevas concepciones del educando,

han sido puestas en práctica por los educadores durante el proceso de formación del futuro docente? ¿Estas nuevas concepciones sobre el educando, son viables o simplemente utopías?

Por consiguiente, se presentan las ideas tanto de diversos teóricos así como de las investigadoras. Es de resaltar, el contenido a discernir no promete soluciones inequívocas para la comprensión y estudio de la realidad, mas permitirá guiar al lector en su indagación en función a elementos esenciales del rol del docente ante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Análisis-disertación

“La educación debe proveer a la sociedad de un ser humano *claro y distinto* en términos cartesianos”.
(Morales 2002, p. 4)

El término Educación, dentro del contexto del paradigma de la modernidad está basado en la implicación newtoniana de causa-efecto, pero ha llegado al agotamiento motivado a distintas razones suscitadas entre las disímiles posturas filosóficas y los diferentes cambios paradigmáticos en referencia al tema educativo; entre ellos, un proceso educativo manipulado de sobremanera en función a resultados y no al desarrollo humano.

Sumado a lo anterior, es necesario apropiarse de alternativas y generar procesos enmarcados dentro una antropología distinta que responda a la pregunta ¿En la praxis educativa actual la condición humana del educando prevalece ante los contenidos a desarrollar? De allí, es válido ubicar la posición de varios autores, entre ellos: Carl Rogers, Franco Frabboni y Edgar Morín.

Esto es debido a que la educación está relacionada con el desarrollo pleno del sujeto. Además, existe una creciente preocupación por lograr una mejora sustancial en la educación, ocasionando diversas alternativas, propuestas por múltiples investigadores, enfocadas en las necesidades de los estudiantes, derivadas de la cultura proveniente de su ambiente y, para satisfacer esta demanda educativa, es preciso virar en función de un sistema formativo integrado definido por Frabboni (1998) como “un proyecto de escuela abierta y adaptada a todos los

alumnos, inclusive, a aquellos con discapacidad (...) y de esta manera ofrecerles a todos, momentos educativos fuera del horario propiamente escolar” (p.9).

Enlazado con lo anterior, la educación es:

Un proceso mediante el cual se integra la vida, la sociedad, la historia y hasta la manera propia e individual de cada hombre; ella no apunta (aparentemente) sólo al conocimiento ni a la formación científica, es un “toque mágico”, donde el ser parte de su propia existencia se abre a elementos de esperanza y trascendencia. No niega el conocimiento como tampoco la ciencia; pero, no puede reducirse el sujeto a ninguna de ellas. Es en un proceso integrador de vida, del conocimiento, la ciencia y la sabiduría, reunidos y centrados en una visión holística. Que da significado a la existencia propia y a la personalidad. Por otro lado, difiere de todo dualismo y reduccionismo. Desarrolla la personalidad, su pertenencia a la construcción de la propia historia y la historia social, como sujeto individual y su entorno social, “el uno y los otros”. (Morales, 2002, p.56)

De acuerdo con las ideas del autor, educar es dar significado a la existencia de los estudiantes, motivado a que la educación es trascendental para el desarrollo de una sociedad. Y, desde el punto de vista político, es el órgano reproductor de la sociedad y la cultura.

Vista así la educación, lograría una reivindicación de la cultura escolar delineada dentro de cuatro paredes, un docente transmisionista y un estudiante que reproduce. Se trata entonces de consolidar un sistema formativo vinculado a la construcción del proyecto-hombre “(...) que piense con su propia mente y sienta con su propio corazón” (Frabboni, 1998, p. 13). De allí, lo teleológico de la educación está enfocado en el hombre con todas sus dimensiones y estructuras.

Bajo este aspecto cobran sentido las palabras de Uslar (1982):

Habría que poner un gran énfasis, y sería una cosa preciosa, en que se le diera mayor importancia en la escuela a enseñar a vivir, a enseñar a actuar, a enseñar valores éticos, a enseñar la libertad de conciencia y a enseñar a hablar y escribir, antes que tanta materia que pasa como una nube por la cabeza del niño y se borra después (p. 48).

Estos son los elementos que corresponden con el deber ser en el proceso de educación, enfocado en la plenitud de lo humano; es decir, en un proceso de humanización con meta conductual y cerrada.

Dentro de este marco de ideas, es menester iniciar este proyecto desde su formación universitaria, específicamente con los futuros educadores de las nacientes generaciones para que vivan esta doble experiencia de ser los primeros protagonistas de una formación con dimensiones múltiples y, al mismo tiempo, sean formadores de estudiantes multidimensionales. Asociado este concepto, con el hombre integral considerado desde el plano: intelectual, afectivo, ético-social, estético y físico. De igual forma, abrigando cada una de las etapas de la vida personal (Frabboni, 1998).

Así, el futuro docente deberá adquirir competencias que trasciendan el ámbito escolar, asimismo dar múltiples respuestas a las necesidades e intereses del estudiante y a las perspectivas de la sociedad. Con esta premisa, se pretende ir de la teoría a la práctica para generar un proyecto de estudiante orientado en el saber-hacer, mas no solamente en el saber. En otras palabras, formado con competencias teóricas y habilidades operativas.

En atención a lo anterior, desde la teoría fenomenológica de Rogers, 1978, (citado por la Enciclopedia de Pedagogía y práctica, 2005), el objetivo final de la práctica educativa debe girar en torno al desarrollo pleno de las personas. Esto implica, que el sistema educativo no debe dirigir al estudiante, sino más bien, proveerle de herramientas necesarias para dirigirse así mismo, promoviendo la idea de no directividad. Al respecto, el docente juega un papel fundamental, no siendo un mero trasmisor de conocimientos sino convirtiéndose en recurso didáctico en sí, por la relación establecida con él.

Por otra parte, desde la perspectiva de este teórico, el estudiante asimilará un aprendizaje significativo cuando se sienta involucrado en toda su totalidad en sentimientos e inteligencia, y sean abordados temas valorables, respondiendo a sus demandas. Por ende, el papel del docente es ser guía, recurso y modelador no solo precisándolo de receptáculo vacío y visualizándose a sí mismo de mero trasmisor sino que pueda establecer una comunicación honesta, basada en la libre circulación de su autenticidad, confianza y comprensión empática, siendo éstas las tres actitudes primordiales para el adquisición de nuevos conocimientos, habilidades y valores, por medio de sus vivencias cotidianas.

Asimismo, bajo la denominación de condición humana se han articulado diferentes opiniones, entre ellas la de Morín (1998), quien señala “El ser humano es a la vez físico,

biológico, síquico, cultural, social, histórico. Esta unidad compleja de la naturaleza humana está completamente desintegrada en la educación a través de las disciplinas e imposibilita aprender lo que significa ser humano” (p.10).

De acuerdo a la cita anterior, el concepto de hombre está enfocado en un principio biofísico y uno sico-socio-cultural, conjugándose el uno con el otro. Dentro de esta perspectiva, la condición educadora del ser humano se percibe de manera multidimensional.

En síntesis, la educación debe propiciar una inteligencia general o multidimensional enfocada en el saber-hacer, donde no se vean parcelados los saberes según lo señala Morín (ob. cit.) al plantear el segundo saber para la educación del futuro:

Las realidades globales, complejas, se han quebrantado; lo humano se ha dislocado; su dimensión biológica, incluyendo el cerebro, está encerrada en los departamentos biológicos; sus dimensiones síquica, social, religiosa, económica están relegadas y separadas las unas de las otras en los departamentos de ciencias humanas; sus caracteres subjetivos, existenciales, poéticos se encuentran acantonados en los departamentos de literatura y poesía. La filosofía que es, por naturaleza, una reflexión sobre todos los problemas humanos se volvió a su vez un campo encerrado en sí mismo. Los problemas fundamentales y los problemas globales son evacuados de las ciencias disciplinarias. Sólo son protegidos por la filosofía pero dejan de alimentarse de los aportes de las ciencias (p.18).

Desde esta postura, la formación del futuro docente está fuertemente debilitada, desintegrada y descontextualizada porque ha predominado la unilateralidad, cada docente se hace responsable de su disciplina y esa es su única fortaleza. Ésta idea separatista, desligada y egoísta ha generado un constante señalamiento acerca de quién o quiénes son los responsables de los estudiantes autómatas con pensamientos elaborados por otros y que han aprehendido en circunstancias donde han predominado las situaciones inconexas, no contextualizadas de acuerdo a sus necesidades e intereses y, en consecuencia, el producto final ha sido un aprendizaje experiencial de bajo impacto a partir de las dimensiones humanas (biológico, síquico, social, afectivo y racional), desarrolladas a plenitud por Morín (1998), en su libro Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.

Ahora bien, este parcelamiento ha impedido toda intención de tejer lo que debería estar en conjunto y termina de separar lo que está unido; además, destruyendo la naturaleza

multidimensional del ser, respondiendo de esta manera la segunda pregunta inicial de este artículo ¿Las nuevas concepciones del educando, han sido puestas en práctica por los educadores durante el proceso de formación del futuro docente? Sin duda, el resultado seguirá siendo, según Morin (ob. cit.): “una catástrofe humana cuyas víctimas y consecuencias no son reconocidas ni contabilizadas como lo son las víctimas de las catástrofes naturales” (p.28).

Entre tanto, la educación deberá ser una enseñanza centrada en la condición humana, integrando elementos del currículo nulo tales como la poesía, las artes y otros conocimientos de gran relevancia. Se trata entonces, de apreciar el hecho educativo desde un abanico multidimensional mediante el cual el estudiante tiene diversas opciones para expresar su carácter integral o multidimensional.

Por ello, resulta imperante construir este modelo de condición humana desde los espacios de nivel superior, manteniendo continuidad, coherencia y donde los estudiantes tengan la oportunidad de ser parte activa de su autoeducación, impermeabilizando la posibilidad del trasmisionismo que impera aun en los espacios educativos.

Ahora bien, retomando el carácter coyuntural de la educación en la formación del ser y para el hacer, es necesario presentar un proyecto pedagógico enfocado en la construcción del hombre con autonomía y alejado de un mundo, a menudo, competitivo y con lineamientos emanados de un sistema curricular rígido, donde las experiencias educativas están centradas dentro de las instituciones y no proyecta fuera de ella una red de servicios culturales que vayan de la mano de la educación formal y no formal, tal como lo norma la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela de (1999) en su artículo 103: “Toda persona tiene derecho a una educación integral (...) en igualdad de condiciones y oportunidades, sin más limitaciones que las derivadas de sus aptitudes, vocación y aspiraciones” (p.20).

A este respecto, cabe preguntarse ¿Estas nuevas concepciones sobre el educando, son viables o simplemente utopías? Pues, las autoras de este artículo consideran que estas concepciones son viables y coinciden con el proyecto-persona propuesto por Frabboni (1998) quien expresa “el fin último de la educación (...) es la formación de una persona multidimensional (...) donde se evalúen sus ideales de vida (efectiva, ético-social, intelectual, estética y física) para después verificar si estos ideales se ven iluminados o apagados” (p.55) En

efecto, la formación del hombre integral, promueve una personalidad con aprendizaje experiencial significativo, integrando la posibilidad de autodirigirse y manifestar su ingenio.

De acuerdo con las ideas del autor mencionado en el párrafo anterior, el proyecto integral está enfocado en combatir las formas de alineación escolar que han venido debilitando el acto educativo y propone las siguientes dimensiones:

Dimensión afectiva: surge como una posibilidad de expresar de manera lógica las conductas o aspectos motivacionales que favorezcan la producción de ideas originales relacionadas con las características personológicas de la creatividad, no limitadas y abiertas a la complementariedad de aprendizajes compartidos. En suma, donde se genere una atmósfera que supere el carácter metódico y repetitivo del aula.

Dimensión ético-social: es una lucha por superar la contradicción que implica satisfacer un sistema curricular basado en *intenciones* de profesionales críticos y libres de pensamiento mientras éstos son relegados a espacios confinados bajo directrices permeables en su ser, actitudes frustradas, desvinculadas de los intereses de los aprendices. Es decir, promueve un clima escolar que apoye la autorrealización y donde los estudiantes puedan apreciar y empatizar las necesidades de su grupo.

Dimensión intelectual: supone un acercamiento experiencial, al aprendizaje en contexto y a la posibilidad de pensar con su propia mente superando el trasmisionismo impuesto y estimulando la estructura lógico-operativa, inventiva y creativa.

Dimensión estética: robustece el sentido del gusto y concibe la persona con aptitudes múltiples que no solo es simple espectador, sino todo lo contrario, lo exalta de plural, capaz de desarrollar varios canales expresivos (letras, música, arte, entre otros) y lo implica en experiencias novedosas y enriquecedoras, alejándolo de lo tosco.

Dimensión física: reafirma de vital la actividad en movimiento para provocar cambios saludables en la persona, desde el punto de vista del sistema orgánico, estético, psicológico, de autoestima, relaciones interpersonales, libre stress y otros. Vista de esta manera, esta dimensión posibilita que la persona combata lo nocivo, fusionando no solo el deporte y el juego sino favoreciendo experiencias de diferente nivel.

En otras palabras, estas dimensiones actúan en un todo integrado, promoviendo eficazmente el *proyecto-persona* porque relacionan el ideal educativo con la posibilidad no utópica de generar una fábrica de cultura, formando un ciudadano participativo, crítico de la realidad social que lo circunda y socialmente responsable. Asimismo, capaz de aportar su grano de arena por la construcción de un mundo más humanizado, sensible, empático, tolerante y colaborativo.

Lo anterior es posible alcanzarlo partiendo desde los espacios universitarios, formando docentes comprometidos con el hecho educativo en medio de una época en constante transformación tecnológica y científica, que vivan la educación desde un proceso dinámico en el aula, asistiendo inclusive, a las comunidades más desfavorecidas para garantizar en tiempo y espacio el currículo con sus objetivos, donde el aprender, hacer y sentir sean acciones inseparables para minimizar los efectos polarizadores que han venido perfilando la enseñanza tradicional.

Esto es, desde las ideas de Rodríguez (2015) un docente que enseñe a sus estudiantes a ser *cruzadores de fronteras*, tal expresión es reflejada en la siguiente cita:

El docente debe ser un maestro con una nueva concepción del proceso educativo, que sea un formador mas no un enseñante, que recree la innovación desde su posición como gestor de lo innovante, que invite a aprender partiendo del principio aprender discutiendo y convivir aprendiendo. Todo esto engloba que, ese docente aprenda explicando, exponga dudando y explique reflexionando para convertir el acto pedagógico en humanismo cotidiano, en el cual se tienda a involucrar todo el sujeto, y no solamente su mente, es decir, tratar de integrar las destrezas intelectuales con todos los otros aprendizajes que sean necesarios en la vida para lograr ser una persona autorrealizada desde todos los ámbitos. (p. 205)

Todas las ideas presentadas conllevan a expresar que dentro del proceso de formación del futuro docente puede existir un pensamiento flexible, experiencial, no sujeto a reglas intuitivas. Pero sobre todo, concebir al educando en su dimensión humana, y no solo como un objeto de estudio de la educación, porque de esa manera se seguirá deformando las concepciones afectivas dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Tomando en referencia todo lo planteado en esta disertación, vale citar el pensamiento de Torres (2002) en función al deseo de soñar con una educación que trascienda fronteras y centrada en el estudio con su condición humana:

*Mañana quiero crear una nave
Que sea capaz de traspasar
Mis sueños.
Mañana, quiero cosechar un fruto
que sirva para soñar
cada vez mejor.
Mañana, quiero hacer un libro
Que contenga todo, todo
lo que no sé.(p. 18)*

Reflexiones Finales

Los docentes y su participación constituyen el motor que origina los cambios educativos, ellos saben cómo funciona realmente la institución educativa. En tal sentido, son los únicos que, en conjunto con los actores sociales involucrados, pueden determinar las diversas acciones para erradicar los esquemas tradicionales generados dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje.

De allí, la construcción del proyecto persona ya no es una simple utopía sino que adquiere un carácter coyuntural y aún más vigente en la formación del alumno multialfabeto que lleva inmerso en sí, las dimensiones: afectiva, ético-social, intelectual, estética y física donde se pretende desarticular el común hombre alienado, de una sola dimensión, del conformismo intelectual y la disgregación social para robustecer un ser más integral.

Precisamente, esta realidad histórica de la educación es la que motivo este estudio y hace una llamado al compromiso colectivo, al dejar a un lado los señalamientos acerca de quién o quienes han delineado la enseñanza tradicional que ha condenado el movimiento, la socialización y por ende mortificado la motivación del estudiante que ha venido asociando el sonido de la campana con un regimiento militar y la agotadora espera que representa la hora de la salida. En cambio, se propone ir de cara al mejoramiento de la formación desde la educación

superior, diseñando un perfil de los futuros educadores más humanizado, flexible y enlazado al desarrollo de una enseñanza multidimensional.

Adicionalmente, se plantea la posibilidad de ir más allá de la escuela y generar un proyecto innovador dirigido no solo a la educación formal sino también que alcance a las personas con alguna discapacidad, a la familia, a la iglesia, y a todos los entes locales informales. De este modo, es posible ver un modelo de enseñanza holístico y no utópico que trasciende los espacios confinados de un salón de clases para adentrarse en ambientes llenos de prejuicios, o algunas veces, ciegos ante las innovaciones y así superar la inmovilidad producto de su cultura.

No obstante, es claro que ese reto sacudiría a la tradicional enseñanza que se ha mantenido arraigada en nuestro contexto social pero no deja de ser una alternativa fascinante. Este modelo pedagógico atravesaría la columna vertebral del actual sistema curricular porque significaría reestructurar también los contenidos programáticos por aquellos que respondan a las carencias culturales cada vez más heterogéneas de los alumnos y a sus estilos cognitivos, logrando así, que el currículo impacte positivamente en los más desfavorecidos, intentado dar más al que tiene menos.

Lo anterior, tiene sentido si los docentes formadores de las futuras generaciones y los que están en actual ejercicio, adquieren competencias didácticas, culturales y de innovación que trascienda el ámbito escolar, con un perfil dinámico, flexible y mediador entre el currículo, los programas prescritos y la cultura de la cual es testigo el alumno.

En consecuencia, las autoras proponen a continuación, una serie de consideraciones que están basadas en un ser humano pluridimensional caracterizado por una vitalidad individual y social inagotable deslastrado de la sujeción atávica que le ha impreso un carácter de transmisión/reproducción en la actualidad:

1. Fundar un modelo pedagógico abierto a la multiplicidad de culturas que imperan en este siglo XXI y que centre su atención en el proyecto persona con todas sus dimensiones *efectiva, ético-social, intelectual, estética y física*.

2. Procurar una alfabetización de la condición humana dirigida inicialmente a los docentes en formación desde los espacios de educación superior, para que sean formados en competencias de tipo transversal, y así, dar respuesta a las necesidades de los alumnos y a las expectativas culturales de cada comunidad social.
3. Motivar al estudiante con una atmosfera educativa que no separe la escuela de su vida cotidiana sino que abrace esas diferencias de una manera responsable, creativa e interesante.
4. Fomentar un clima escolar que exalte la pluralidad y donde el movimiento y la comunicación entre pares no sea sinónimo de castigo. Por el contrario, estimule un aprendizaje armonioso, menos dogmático y con responsabilidad colectiva.
5. Promover la interacción entre sus pares con la finalidad de intercambiar canales de expresión (artística, musical, aritmética, entre otras) que complementen o refuercen sus habilidades y que esas experiencias sean académicamente provechosas para su diario vivir.
6. Fortalecer la dimensión de vitalidad física donde afloren positivamente las relaciones interpersonales, de autoestima, seguridad, beneficios físicos y de salud mental, combatiendo el ocio y el sedentarismo que genera arduas horas de clase en una silla. De este modo, se vinculan idóneamente deporte con aprendizaje.

Finalmente, este modelo es viable si los docentes trabajan de manera articulada y no en un intento desesperado por librar una batalla entre los docentes más jóvenes o de mayor edad, entre los docentes del turno de la mañana o de la tarde, entre los más capacitados o menos talentosos porque el trabajo en equipo es, en suma, garantía de una programación exitosa para los procesos de aprendizaje.

Referencias

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999). Gaceta Oficial N° 5.908 Extraordinario.

- Enciclopedia de Pedagogía y Práctica. Escuela para Maestros.* (2005). Tomo 3. Montevideo, Uruguay: Cadiex International, S.A.
- Frabboni, F. (1998). *El libro de la pedagogía y la didáctica: III.- La pedagogía y la didáctica.* 2da edición. España: Editorial Popular
- Morín, E. (1998). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.* Colombia: Editorial Santillana
- Morales, J. (2002). *Hacia una interpretación filosófica-hermenéutica de la educación a partir de la perspectiva cuántica-matemática.* Tesis de doctorado en educación inédita. Universidad de Carabobo: Venezuela
- Rodríguez, I. (2015). *Teórica-pedagógica para el desarrollo del pensamiento divergente desde la didáctica de las matemáticas.* (Tesis doctoral). Universidad de Carabobo: Venezuela. Disponible en la base de datos del Centro Documental DGBC-Universidad de Carabobo.
- Torres, L. (2002). *Innovación y creatividad.* Departamento de Ingeniería de Sistema Industrial, Facultad de Ingeniería. Universidad Nacional de Colombia. [En línea]. Disponible: <http://disi.unal.edu.co/~lctorres/escritos/InnCre12.pdf>
- Uslar, A. (1982). *Educación para Venezuela.* Editorial Lisbón. Segunda Edición. Caracas Venezuela.

POÉTICA DEL DISEÑO CURRÍCULAR

POETICS OF CURRICULUM DESIGN

* José Sánchez

josesanchezeducacion@gmail.com

Facultad de Ciencias de la Educación

Universidad de Carabobo

Estado Carabobo, Venezuela

ENSAYO

*Licenciado en Educación Mención Ciencias Sociales (2009), Magister en Educación Mención Enseñanza de la Geografía (2013). Actualmente es estudiante regular del Doctorado en Educación, docente adscrito al Departamento de Ciencias Pedagógicas en la Cátedra de Pedagogía y Currículo desde 2012.

Recibido: 11 de Marzo de 2015

Aprobado: 11 de Diciembre de 2015

Resumen

Todo diseño curricular es poético porque configura una concepción educativa que, por momentos, representa el mundo del texto y trata de transfigurar la realidad educativa. Además, estos elementos ficcionarios se unen dialécticamente a la estructura narrativa, perteneciente a docentes y estudiantes e instituciones, en la cual se da el ensamblaje de las acciones cumplidas durante el proceso de concretización del diseño curricular. Como consecuencia de lo anterior, el eclecticismo reflexivo, propuesto por Posner (2005), con los currículos concurrentes y la idea de proyecto curricular, hace emerger al currículo en una ciencia derivada de la comprensión del ser.

Palabras Clave: Ddiseño curricular, hermenéutica, fenomenología, relato.

Abstract

All curriculum design is poetic because it configures a concept of education which, at times, represents the world of the text and try to transfigure the educational reality. In addition, these fictionary elements join dialectically structure narrative, belonging to teachers,students, and institutions, which gives the assembly of actions conducted during the materialization of the curriculum design process. Because of the foregoing, a reflective eclecticism, proposed by Posner (2005), with concurrent curriculum and the idea of curriculum project, emerge onto the curriculum in a derivate science for the understanding of the self.

Keywords: Design curriculum, hermeneutics, phenomenology, narrative

Poética del diseño curricular

El texto es un modelo adecuado para comprender el campo práctico. Desde siempre el ser humano copia las acciones humanas a través de una ficción bien combinada que las reestructura. Entonces el relato, que es el primer texto que adquiere toda persona, ensambla las acciones cumplidas, creando una historia completa que da testimonio de esta, pero se distancia de la vivencia porque la historia es narrada mientras la vida es vivida.

A partir de esto, el currículo será evidenciado desde la fenomenología hermenéutica, comenzando desde el círculo entre historia, tiempo, y narración, llegando, por último, al imaginario social, en el cual comienza a obliterarse la concepción de texto como solo documento escrito. Abordaré a todo diseño curricular como obra discursiva desde la remisión entre, texto, acción, e historia. Para esto es necesario establecer la relación entre comprensión y explicación ubicadas en el proceso de lectura. En dicha relación la tradición hermenéutica se aparta de la psicología que enfatiza la comprensión del otro mediante la empatía y se acerca a la estructura a priori de ser en el mundo y a las posibilidades abiertas por el texto, en este caso, curricular.

El currículo desde la fenomenología hermenéutica

Para relacionar lo que acontece en la implantación de un currículo con el acto de narrar y el círculo hermenéutico dado en el acto de narrar se debe dilucidar primero los supuestos teóricos que fundamentan dicha relación. Desde el principio, según Ricoeur (2010) la teoría hermenéutica emerge de la relación entre las operaciones de comprensión y la interpretación de textos. La idea es realizar un inventario de las expresiones simbólicas y establecer una criteriología que arbitre a las interpretaciones complementarias y rivales, estableciéndoles límites a sus pretensiones totalitarias (Ricoeur, 2008).

Para realizar este inventario, la hermenéutica fenomenológica emerge de la fenomenología, son complementarias. Esto implica explicitar las estructuras invariantes de la conciencia en lo que corresponde a la vivencia intencional. Es por esto que Husserl (2010) introduce la intencionalidad, especificada en la trascendencia y concordancia del conocimiento, que significa que la conciencia es centrifuga y está referida a objetos. Pero además amplía la

experiencia posibilitada a través de la intuición sensible, categorial, y eidética que es la manera como las cosas se presentan ante la conciencia.

Esto significa que la conciencia no tiene solamente la capacidad de percibir objetos materiales sino ideales. Dichos objetos ideales están anclados a los materiales y representan la esencia o el eidos de los fenómenos. Entonces para la fenomenología existen tantos actos psíquicos circunstanciales, como lo pensado o mentado, que son unidades objetivas de sentido. Estas unidades de sentido permiten llegar a una lógica pura y unívoca, aunque las previas condiciones de ser percibidas implican, en muchos casos, procesos de aclaración que hacen retornar hacia la percepción para esclarecer las conceptualizaciones.

Este fue el atisbo para que, en el seno de la fenomenología se injertará, por parte de Ricoeur (2008), la hermenéutica. Entonces la actitud filosófica, que en una primera etapa es eidética y percibe esencias de los fenómenos a partir de la reducción fenomenológica y la epojé, se hace posible mediante procesos interpretativos. Al igual que la segunda etapa de reflexión que permite analizar la eficiencia y eficacia con la cual la conciencia redujo las esencias del mundo en correlación con sus propios actos. A partir de esto, si tomamos en cuenta lo afirmado por Husserl (2010), entonces el currículo sería un objeto que tiene existencia material e ideal. Esta presentificación del currículo se da a través de dos vías, la cartesiana y la ontológica.

La primera vía hace referencia a los actos inmanentes de la conciencia que son reflexivos, entre estos actos se encuentran el discursivo, que exterioriza el uso de la lengua. En cambio, la segunda hace referencia a los correlatos objetivos de la vivencia intencional que son las unidades de sentido, pertenecientes a ámbitos finitos de sentido presentes ante la conciencia, y que, a la larga, llevan al sujeto trascendental. Si colocamos el énfasis en el discurso, este puede ser hablado o escrito. Hago hincapié en los actos discursivos debido a que el currículo formal es un documento escrito y representa una de las perspectivas, en las que se presenta el currículo. En consecuencia, el texto curricular es una cosa que se presenta ante la conciencia del lector, quien actualiza el discurso con otro discurso a través de la lectura.

De aquí deviene que la tarea de la fenomenología es darle objetividad a lo dado en los actos de la conciencia, por ello las distintas reducciones hasta llegar a las esencias, Pero el sentido del texto curricular se dona en un proceso dinámico denominado constitución, que

resuelve el problema de la concordancia entre el acto de conocer y el objeto conocido. Esto es posible porque de la constitución emergen el mundo de la vida, la corporalidad, intencionalidad, intersubjetividad y subjetividad trascendental, en la cual se da la intuición sensible y se le superpone la intuición eidética, que representa la esencia objetiva de toda cosa que se da en el espacio-tiempo.

Estas donaciones de sentido además de ser perceptivas, categoriales, y esenciales, se donan en un flujo de corriente vivencial que depende de la síntesis pasiva y activa de la conciencia. Por tanto, los actos de significar algo permiten que la corriente vivencial conformada, a su vez, por datos hylemorficos, adquieran forma y se donen. En otras palabras, para poder llegar “a las cosas mismas” se debe tomar en cuenta la intencionalidad anónima de la vida operante, que posibilita los correlatos noemáticos, dados en la conciencia, (Husserl, 1996).

Entre los actos de significar algo se encuentran los discursivos, que en la vivencia son noéticos y están atados a la semiología; ciencia que reconduce adecuadamente el desarrollo del sentido en el círculo de la interpretación. Debido a esto, el distanciamiento que la escritura introduce en la intersubjetividad, permite continuar la comunicación mediante la reflexión del lector y de la apropiación de lo que dice el texto. Hay que dejar claro que el discurso presupone el lenguaje, además de las unidades no intencionales, que conforman la vivencia intencional. Estas unidades elementales son los hýle y la morphé, responsables de hacer emerger la correlación noesis/noema en la intencionalidad de la conciencia, (Ricoeur, 2010).

Es gracias a este proceso complejo de constitución, que el currículo puede, mediante la escritura, interceptar los actos del habla, sustituyéndolos por discursos escritos, en los que se da la dialéctica del acontecimiento y del sentido. Esto permite que los diseños curriculares sean obras discursivas que posean una estructura interna y objetiva, a la vez que una función referencial desde el mundo. Además, permiten evaluar la implantación curricular por medio del relato/acto de relatar/ estructura narrativa que subyace en la experiencia temporal de docentes y estudiantes.

Cuando docentes y estudiantes relatan lo acontecido en la carrera, se da una “puesta en intriga” que ensambla las acciones cumplidas en una estructura narrativa, en la que la trama contribuye a conformar la estructura. Esto ocurre en tiempo pasado y permite articular,

esclarecer, y puntualizar las experiencias con respecto a la adaptación del currículo. Mientras que los perfiles de ingreso y egreso son elementos ficcionarios, que, primeramente, neutralizan la realidad, y luego, mediante la ficción, son copiados e imitados para re-describir las acciones educativas.

En este proceso, es importante lo que afirma Aristóteles (1990) cuando dice que imitar quiere decir copiar, re-producir, o re-presentar y supone un objeto ya producido o presentado, mientras crear significa sacar algo de la nada, aunque no se trata de una nada absoluta. Si los conceptos son tomados de esa manera, aparentemente imitar y crear se oponen diametralmente. Sin embargo, la actividad artística “puede imitar, según el estagirita, no solo las cosas como de hecho son sino también peores o mejores de lo que son” (1460 b 7-11).

En consecuencia, se da una dialéctica entre ficción y redescipción que afecta las acciones educativas, a través del perfil de ingreso y egreso del diseño curricular. En consecuencia, la esencia ideal del currículo es ser un proyecto educativo a futuro, en el cual el relato aporta la estructura narrativa con el ensamblaje de acciones cumplidas. Mientras que los perfiles, como elementos ficcionarios, re-describen las acciones educativas.

Aquí la imaginación, para Ricoeur (2010) es tanto una operación como un método y forma parte de los usos del lenguaje. Es un método porque permite la visualización de la reestructuración de campos semánticos, es decir, la pertinencia en la falta de pertinencia semántica. En consecuencia, es el laboratorio que ensaya con las distintas posibilidades de actuar, permitiendo la comprensión del campo práctico. Pero esta comprensión ocurre como una ficción bien combinada, en la que se pone una imagen en un concepto para hacer emerger metáforas que reestructuran las acciones futuras, emergiendo las imágenes cuasi ópticas que son una percepción debilitada.

Pero ¿Quiénes son los relatores en este caso? Los docentes y estudiantes, que en el nivel de concreción curricular micro, cruzan sus corrientes vivenciales mediante analogías aperceptivas que originan acoplamiento o parificación. En consecuencia, se evidencia la alteridad como a-presentada; que hace posible hablar de mundos históricos conformados por coetáneos, contemporáneos, antecesores y predecesores. Puede verse, como los cruces de corrientes vivenciales hacen posible que el currículo exista como algo real y a la vez ideal, ya

que hace posible la transmisión de acervos de conocimientos científicos, técnicos, y culturales de generación en generación, (Husserl, 1996).

Hermenéutica curricular

El currículo, entre muchas de sus acepciones, representa una tipología de texto que puede ser abordado desde la hermenéutica. Sin embargo, hablar de hermenéutica en el contexto romántico, hace referencia tanto a una técnica como a un procedimiento de adivinación que tiene el propósito de establecer conjeturas para llegar a la intencionalidad del autor. En esta metodología la técnica hace referencia a la filología mientras la intencionalidad del autor implica la endopatía, transformando a la hermenéutica en el arte de comprender.

Esto, a la larga, significó plantearse una correlación entre comprender e interpretar desde la psicología. Lo cual le dio a la hermenéutica un fundamento epistemológico. Sin embargo, representó un problema porque el comprender psíquico no coincide con la interpretación debido a que la subjetividad queda objetivada por la escritura. Entonces se da un desgarramiento en la propia teoría de la interpretación, (Ricoeur, 2010).

Es por esto que Ricoeur (2008) cuestionó fuertemente esta correlación entre comprender e interpretar fundamentado en la psicología, en la cual se trata de llegar a la psique del otro a través de la endopatía. Este cuestionamiento parte del hecho de que la comprensión del otro se da mediante expresiones de vida que se exteriorizan, por medio de gestos, prosodia, y lenguaje. Esto ocasiono un distanciamiento, fundado en la escritura, que consiste en la extensión de la problemática a la historia, de la cual participamos, y en la cual la escritura fija el sentido de las corrientes vivenciales para así darles un fundamento científico.

Entonces para realizar una hermenéutica curricular, se debe tomar en cuenta el problema de la objetivación de la subjetividad por medio de la escritura. Si el currículo es abordado mediante una hermenéutica fundamentada en la psicología, tendrá el mismo desgarramiento entre comprender e interpretar. Y la teoría curricular, trabajada por Posner (2005), nos habla no de uno sino de cinco currículos concurrentes, en la que el formal corresponde al fijado por la escritura.

Pero de nuevo las interacciones psíquicas, en la que se fundan la comprensión del otro, no coinciden con la interpretación de ese currículum formal planteado por Posner (2005). Los otros cuatro currículos, el operativo, oculto, nulo, y extra-currículo, solo hacen más eficiente la valoración del currículum, puntualizando su aplicabilidad práctica. Sin embargo, puede comenzarse a resolver este desgarramiento por medio de la polisemia del currículum, vinculándolo a una lógica de doble sentido, en la que un sentido aparente está anclado a sentidos latentes, que evidencian a este en perceptivas, e inmerso en la corriente histórica.

En este caso, polisémico, significa que el currículum tiene múltiples caras y está cargado de sentidos ocultos anclados a un sentido aparente. En consecuencia, estos sentidos ocultos, para autores como Sevillano (2004), representa una intencionalidad prospectiva e implica un proyecto educativo. Mientras que Barriga y Hernández (2010) lo consideran como el espacio en el cual se toman decisiones tendientes a organizar el sistema educativo. En consecuencia, representa un espacio administrativo y de poder.

Más tarde se verá que esta lógica de doble sentido en la que se da el currículum representa el eidos o esencia objetiva. Además, para Ricoeur (2010) existe otra opción entre elegir por el distanciamiento dado en la escritura o la pertenencia a la corriente histórica. Esta opción consiste en fundamentar a la hermenéutica a través de la semiología y no a partir de la psicología. Con esto se evita el desgarramiento entre la comprensión e interpretación, ya que no se busca la intencionalidad del autor subyacente a la obra escrita.

Para esto Ricoeur (2010) utiliza el acto discursivo, que puede ser hablado u escrito. Los actos del habla son discursivos y exteriorizan a la lengua. Con este recurso, Ricoeur (2010) utiliza el estructuralismo y hace una analogía entre la lengua y el discurso escrito. En consecuencia, el texto es una expansión más grande que la oración y constituye todo discurso fijado por la escritura. Aquí la escritura conserva el sentido de lo que quiere decir el texto, pero lo conserva mediante una estructura profunda, que representa la codificación de la obra escrita. Esta codificación es comúnmente llamada género literario.

Entonces el currículum es un discurso escrito, es decir un texto. Según esto, dentro de los cinco currículos concurrentes, el formal es un texto mientras los otros cuatro representan una manera de valorar la relación entre el deber ser y la realidad. En otras palabras, vinculan teoría y

práctica educativa. Desde la teoría propuesta por Ricoeur (2010) los cuatro currículos concurrentes tematizan la función referencial del discurso educativo implícito en el currículo.

A partir de esto, el currículo formal es un diseño que posee una estructuración que organiza los conocimientos en cuerpos de saberes que dependen de los perfiles de ingreso y egreso. Estas estructuras, según Barriga, González, Pinzón, Dayán y Drummond (2007) se presentan lineales, modulares, o mixtos. Esto implica la manera en que los saberes científicos se organizan, de manera disciplinar, integrada, o con un tronco común de áreas de conocimientos que luego tienden a la especialización.

Si tomamos en cuenta la forma en que se organizan las áreas de conocimientos dentro de un diseño curricular, entonces se puede decir que se ha explicado la estructura profunda en el currículo formal. Además, la manera en que se organizan las áreas, a su vez, dependen de fundamentos filosóficos, legales, y políticos, internos y externos al diseño curricular. También se puede visualizar esta estructura a partir de la gramática de los perfiles de ingreso y egreso, vinculados a los fundamentos teóricos y a la organización del conocimiento en todo diseño curricular.

Hacer esto desvincula a la hermenéutica curricular de fundamentos dialógicos para reemplazarlos por el paradigma de la lectura. En otras palabras, el texto curricular pide ser leído para actualizar su discurso, a partir de otro discurso. En este discurso se encuentra el deber ser de la educación como intencionalidad, operacionalizados en perfiles, planes de estudios, programas analíticos, y cuadros sinópticos. Ciertamente los cinco currículos concurrentes propuestos por Posner (2005) tematizan la referencia del discurso que estructuran una carrera, pero lo hacen de manera analítica, dividiendo el currículo en partes engranadas, en las que se objetivan a los actores implicados en el marco curricular. Sin embargo, la función referencial del discurso, implica que va dirigido a las corrientes vivenciales de los actores implicados en el. Por tanto, se da una nueva dialéctica entre la pertenecía y el distanciamiento producido por la relación escritura/lectura.

Pero qué es esta dialéctica como tal. Es la idea de que somos corrientes vivenciales que se cruzan y hacen posible la trasmisión del acervo de conocimiento científico, técnico, y cultural, entre antecesores y predecesores. A partir de esto, observamos una de las funciones de la

educación, que es transmitir renovando los conocimientos de nuestra civilización. Para resolver el conflicto entre pertenencia y distanciamiento en la hermenéutica curricular se debe desplazar los problemas de comprensión hacia el lector que actualiza la obra. Este lector es tanto el docente como los estudiantes.

En consecuencia, el paradigma de la lectura une dialécticamente la explicación y comprensión en el seno de la hermenéutica, pero explicación no hace referencia a una actitud que proviene de las ciencias naturales en oposición de la comprensión en las ciencias sociales. La explicación proviene del estructuralismo lingüístico que objetiva la valoración del diseño curricular a partir de la estructura subyacente. Esta estructura profunda sirve de crítica a la implantación de un diseño curricular, que se incorpora a una comprensión de los lectores de dicho diseño curricular.

El currículo desde el modelo del texto

El uso del texto como unidad lingüística en el currículo concibe a este como obra discursiva, en el que el lenguaje guarda una relación, en un primer momento, consigo mismo y, a la vez, en un segundo momento, lo recupera a través de la función ostensiva del discurso. Esto impacta en el curso ordinario de las acciones educativas que son reestructuradas en sus campos semánticos por medio de la imaginación. En ese proceso de reestructuración, la imaginación es una operación intermediaria, que representa una instancia crítica del cómo es y debería ser orientada la acción educativa, en su conceptualización, organización y fines.

Esto permite, por ejemplo, tratar el problema del desfase curricular de manera diferente, a partir de la unión entre ficción/re-descripción, aunado a lo que aportan las estructuras narrativas de docentes y estudiantes, durante el proceso intersubjetivo. Como sabemos el fenómeno de la intersubjetividad surge por el acoplamiento o parificación producto de la apercepción analógica. Lo cual permite que la alteridad se done como corriente vivencial de forma a-presentada, como ausencia en la presencia, (Husserl, 1996).

Este proceso enigmático de donación a-presentada para Ricoeur (2010) es el encuentro entre interpretaciones complementarias o contrarias. En ese encuentro de interpretaciones, emergen, conversaciones, actos del habla, acciones significativas, conservadas y fijadas por la

escritura. Estas interpretaciones fluyen en la conciencia interna del tiempo de los actores implicados, teniendo la función de renovar los fines del currículo. Estos fines proceden de la tradición anclada al mundo de la vida; encontrándose la dinámica entre tradición curricular y renovación propia del proceso de lectura que pide todo diseño curricular.

Sin embargo, el uso de la teoría narrativa en el currículo conlleva a la idea de que el lenguaje científico descriptivo y netamente explicativo encubre las experiencias educativas en vez de clarificarlas, y es solo el lenguaje cotidiano, lo que puede concretar el proyecto curricular en el micro currículo. Estos discursos representan relatos a los que se le sobreañaden leyes de composición poética que lo transforman en una historia completa y acabada, en la cual el lenguaje se celebra así mismo a través de la ficción/re-descripción y se enlaza al mundo real mediante la referencia indirecta, (Ricoeur, 2010).

Esto nos lleva a que el currículo no debe ser entendido desde una teoría pura sino en función de diseños curriculares que han sido planteados en un contexto dado. La UNESCO constituye la instancia desde la cual se plantean los ideales educativos, sin embargo, la aplicabilidad depende de otras instancias políticas y económicas que deciden y conforman los diseños curriculares a través del marco legal. Vale decir, estos diseños buscan desarrollar facultades del ser humano a partir de ideales sociales, culturales, científicos, políticos y económicos.

Así mismo, la problemática del desfase curricular se amplía o se acorta dependiendo de los ámbitos de discusión y, específicamente, del grado de participación y toma de decisiones. Además, representa un problema interpretativo debido a que implica el cómo aplicar las teorías pedagógicas o androgógicas y las normas legales, de validez universal, a contextos concretos. Estos casos concretos son estudiantes que tienen necesidad de aprehender saberes, científicos, técnicos y culturales propuestos en el diseño curricular.

Además, los diseños curriculares dependen de instancias políticas, que no dejan de tener vínculos miméticos con las prácticas educativas. Entonces, lo que comúnmente representaría un desfase curricular es en realidad una vinculación mimética que rompe, en mayor o menor medida, la relación entre los signos del discurso escrito y el actuar real. Sin embargo, la ruptura

nunca es completa, porque la transfiguración de lo real siempre representa una relación indirecta entre prácticas educativas y documentos escritos del currículo formal.

La mimesis es la esencia del arte y siempre ha consistido en copiar exactamente las acciones presentadas, sublimarlas o degenerarlas, (Aristóteles, 1990). El diseño curricular parte del mismo principio, copia las acciones humanas con el propósito de cambiar al ser humano y mejorarlo o malograrlo. Es por esto que la mimesis permite abordar al currículo mediante perspectivas diferentes a las provenientes de la teoría de la ciencia. Estas acciones fijadas por la escritura poseen gramática, es decir, una estructura interna y una función referencial. Así que puede extenderse la analogía entre la lengua y el discurso escrito a las acciones, además cuando se habla de mimesis es lo mismo que ficción y redescipción para (Ricoeur, 2010).

En los diseños curriculares las acciones futuras presentadas como proyecto están en los perfiles de egreso. En consecuencia, los egresados son las personas quienes han incorporado, en mayor o menor medida, estos elementos ficcionarios en sus estructuras narrativas, y por tanto en sus relatos y acciones. Así mismo se puede observar como el lenguaje utilizado en documentos curriculares, cuando es llevado a la práctica, a través de la lectura de los actores implicados, siguiendo a Ricoeur (2010), se da una “puesta en intriga” que ensambla acciones cumplidas, transformando el documento escrito en juegos del relatar y en discursos. En consecuencia, el currículo se correlaciona con la experiencia de los actores implicados, recuperando su función referencial, constituyendo una interpretación trascendental.

En esta “puesta en intriga” la ficción y la historia de los eventos educativos representan acciones correlacionadas a través del vínculo entre fábula y mimesis. La fábula ensambla las acciones cumplidas en una totalidad inteligible, dándole, inicio, desarrollo y final, mientras la ficción, imita las acciones humanas, modificando sus dimensiones y estructuras en función de la imaginación, que actúa con reglas establecidas por el esquematismo. En el final de este proceso se produce la catarsis de las emociones encontradas, ya que el aprender implica esfuerzo, dedicación, en el que los estudiantes y docentes deben tomar decisiones que los afectan y afectan a otros, así como son afectados por otros. En esto consiste la dinámica de la estructura dada por la trama. Son los actores del proceso educativo, quienes con sus decisiones puntuales producen este arte que concreta el diseño curricular.

Historia, tiempo, y narración en el currículo

La correlación entre las estructuras narrativas mostradas por docentes y estudiantes y los elementos ficcionarios del diseño curricular que se incorporan a la dinámica de estas estructuras, hacen emerger la razón práctica, vinculada a la política educativa y a la moralidad, y, por ende, al poder y autoridad. Cuando el diseño curricular termina interpretado de manera instrumental en la construcción de la malla curricular, redacción de contenidos, objetivos, competencias, e indicadores de logros, genera una interpretación incompleta porque desarrolla el mundo del texto como posibilidad, sin hacer referencia a la realidad.

Para poder completarlo debe ser llevado a la realidad, dándose una imitación de lo fijado en documentos escritos. Sin embargo, esta correspondencia no es exacta sino creativa e imitativa entre documentos, conversaciones, y actividades que se hacen en clases. De aquí surge el problema clásico del desfase curricular, que es el margen de error entre el currículo formal y las acciones reales que lo concretizan. Sin embargo, este margen de error en la implantación del diseño curricular es un proceso imitativo y creativo, y depende de la lectura.

Por tanto, no puede ser obliterada en documentos escritos, ya que se enfatiza la heteronomía, lo esperado y querido en el diseño curricular y no en la autonomía de los actores que forman parte del contexto educativo. En consecuencia, el desfase ocurre en el seno del conflicto entre la libertad de decisión de los actores involucrados en el proceso educativo y la intencionalidad, y normatividad propia del currículo.

Lo que pone a la luz, según Bauman (2011), el hecho de que la moralidad de los actores involucrados en el proceso educativo es irracional, ambivalente, no universal y por tanto aporética, haciéndose evidente que el código ético que circula en la implantación no puede superar la ambivalencia, porque existencialmente primero somos en el mundo y luego somos con los otros y para los otros. Es por esto que las acciones de actores individuales, son un entramado entre el poder hacer, razones o motivos para actuar, impulsos irracionales, y circunstancias externas que limitan a los actores.

Aunque Posner (2005) evidencia este desfase en la teoría de los currículos concurrentes, su perspectiva reflexiva ecléctica trata de superar la aporía entre la heteronomía y la autonomía

con análisis más precisos que tienen la intención de hacer más eficiente la implantación curricular. Por tanto, los currículos, oculto, formal, operativo, nulo y extra-curriculo, disimulan la incapacidad de implantar un diseño curricular sin contradicciones entre lo dicho en los documentos escritos y las acciones ensambladas por la puesta en intriga. Incluso el uso del relato tiene límites en la comprensión de la moralidad de los actores involucrados, a pesar de instaurar una hermenéutica de la acción.

Esto lleva, en el seno de la teoría curricular, una relación ontológica entre historia, ficción, y tiempo, estableciendo operaciones intermediarias entre los discursos educativos y lo vivido en el transcurso de cualquier carrera. Lo comúnmente conocido como desfase curricular, tomado de forma negativa, representa una aporía insoluble entre la heteronomía y la autonomía. Sin embargo, asumido como parte de la ficción, termina siendo ambivalente, es decir, puede degradar los perfiles o sublimarlos en las personas que participan de esas circunstancias; unido a la catarsis de las emociones encontradas.

Con lo anterior, la historia y ficción quedan vinculadas a la experiencia temporal de los actores involucrados en el marco curricular. Estos actores, docentes y estudiantes, utilizan estructuras narrativas para explicitar la reestructuración de los campos semánticos de sus acciones. Sin embargo, estas acciones se ensamblan de manera diferente, dependiendo de cada actor en el marco curricular. En consecuencia, corresponde a micro historias de las corrientes vivenciales de cada uno, que interactúan intersubjetivamente.

De esta manera, la eficiencia y eficacia de la implantación del diseño curricular, depende de las experiencias de las personas que participan en el marco curricular. La estructura narrativa, mediante la “puesta en intriga”, ensambla las acciones cumplidas, en la que el perfil de egreso se va incorporando durante el trascurso de la carrera. Sin embargo, la narración de un actor puntual tiene límites, ya que las vivencias temporales son ecos que, en la retención de retenciones, se desvanecen, y al menos que las acciones se sedimenten en la tradición, no formarán parte significativa de sus experiencias.

En esta sedimentación del perfil de egreso, la estructura que organizan los saberes, de manera lineal, mixta, o modular, en un diseño curricular, determinan la forma en la que las acciones son sedimentadas por la práctica de estudiantes y docentes. Si los planes de estudios

están orientados por objetivos terminales, competencias, o estándares, la forma en que estos perfiles se incorporan en el curso de las acciones realizadas por los sujetos cambia. No es lo mismo que los perfiles traten al estudiante como alumno pasivo, o que, por el contrario, reconozca en ellos una actitud activa en sus aprendizajes.

Esta sedimentación de las acciones se da a partir de la fijación aportada por la escritura. El currículo como toda actividad humana es histórico, y esta historia es narrada por los actores que formaron parte de ella. Por tanto, los perfiles de egreso de una carrera se incorporan a la experiencia temporal de docentes y estudiantes. Pero se incorporan como actos del relatar, que da sentido a sus vidas. Estas vidas constituyen un total retencional constantemente renovados por nuevas impresiones primarias, en las que el olvido y el recuerdo se intercalan en la constitución del yo.

En consecuencia, estas acciones pasan de generación en generación y solo pueden ser imitadas de forma creativa. Es por esto que la sociedad está conformada por sujetos trascendentales que son constituidos y constituyen constantemente las realidades socio históricas a partir de estructuras de orientación subjetivas. Estas actividades humanas conservadas por la escritura, junto al imaginario social, hacen emerger, según Ricoeur (2010), a la razón práctica. El hecho de que las acciones pasen de generación a generación implica que los perfiles de los diseños curriculares sean ficcionarios, es decir, no existan en el presente, y tengan que ser creados o renovados en las experiencias de estudiantes y docentes que representan las subjetividades implicadas en el presente.

Imaginario social en la transferencia de los perfiles de egreso

Por el momento la dialéctica ficción/redescripción en la implantación del diseño curricular nos habla de acciones imitadas creativamente a partir de un perfil de egreso ya dado, que es sublimado o degradado en el transcurso de la carrera, en la interpretación de docentes y estudiantes que experimentaron dicho currículo. Esto ocurre debido a que las corrientes históricas de estudiantes y docentes se ligan por medio del proceso de acoplamiento descrito por Husserl (1996) en las meditaciones cartesianas, y que permite la endopatía a través de la transferencia por imaginación.

Esta transferencia por imaginación es responsable de identificar y reconocer a los otros como otros yo semejantes a mí, por medio del esquematismo que emerge de los usos del lenguaje y genera la imagen cuasi-óptica de los actores que comparten e interactúan con nosotros. Con dicha capacidad podemos transferir analógicamente los estratos de sentido de nuestras experiencias a los otros y viceversa; generando con ello estructuras de orientación subjetiva, de las cuales todos participamos y somos afectados. Esto es la esencia del mundo de la vida, que además de ser social e histórico, está conformado por lo sobreentendido en la actitud natural de la conciencia.

Esto permite la trasmisión del acervo de conocimiento presente en los diseños curriculares, y que, como vimos, son fijados por la escritura. Entonces las relaciones intersubjetivas son cortes en el nexo de complejidad yo-nosotros-mundo, en las cuales el cuerpo vivo representa la facticidad. Esta facticidad presupone el mundo de la vida como ámbito de sentido olvidado, haciendo que las acciones no sólo sean individuales, en relación a los planos proyectivos, motivacionales, y del poder hacer, sino colectivas y dotadas de una objetividad socio-histórica fundado en el sentido común.

Esto quiere decir, que las carreras corresponden a ámbitos finitos de sentido en las vivencias de individuos que narran sus historias como, inicio, desarrollo, y final. Por tanto, la eficacia y eficiencia de un diseño curricular puede medirse a través del texto, en la medida en que muestra la capacidad de selección y de composición del lenguaje cuando se expande más allá de la oración, que constituye la instancia del discurso para (Ricoeur, 2010).

Aunque el diseño curricular está fundamentado en un conocimiento científico, cuando este es puesto en práctica pasa a formar parte de la sedimentación en el acervo de conocimientos, que producen los esquemas de referencias para actuar en el mundo de la vida. Estas actividades objetivadoras de la conciencia son tipificaciones provistas de significatividades a través de la reflexión. Entonces el aprendizaje de los estudiantes se evidencia en las narraciones, en las que muestran un distanciamiento de la actitud natural acrítica hacia una actitud teórica que pone entre paréntesis lo dado en la actitud natural.

Pasando de un conocimiento pragmático vinculado a circunstancias y situaciones, que se presentan como problemas que pueden ser resueltos, con nuevas o modificadas tipificaciones, a

conocimientos científicos, sistemáticos y estructurados lógicamente, y que, en principio, forma parte de los perfiles de ingreso y egreso previstos en los diseños curriculares. Lo que quiere decir que los estudiantes y docentes en el micro currículo, parten desde estilos de vivencias cognoscitivas presentes en el ámbito de sentido finito del mundo de la vida a estilos de vivencias propios del conocimiento científico, en las cuales las dimensiones espacio-temporales cambian y en consecuencia lo que se considera realidad.

Entonces entre las realidades múltiples de estudiantes y docentes que interactúan intersubjetivamente, el mundo de la vida cotidiana y el mundo científico, se muestran preponderantes en la puesta en práctica de un diseño curricular, en el micro currículo. Esto corresponde a dos estilos de vivencias en la cual la atención de la conciencia se intercala constantemente en un acervo de conocimiento que presupone, en el mundo de la vida, según Schütz y Luckmann (2009):

el estado de alerta (..) la forma de tensión que caracteriza a la vida cotidiana, y se origina en los intereses de la atención plena. La epojé característica es la de la actitud natural. La forma dominante de espontaneidad es la acción con sentido. La forma específica de socialidad se basa en la experiencia de otro semejante como dotado de conciencia. La forma característica de la autoexperiencia tiene doble fundamento. La perspectiva temporal es la del tiempo estándar que se origina en el punto de intersección de la duración interna y el tiempo cósmico, como estructura temporal del mundo intersubjetivo. (p.54)

Tanto docentes como estudiantes a medida que se encuentran en clases, se intercambian entre una tensión de la vida cotidiana y una tensión del mundo científico, en la que la epojé pone entre paréntesis la existencia de una realidad independiente del sujeto, y el estilo de vivencias, plantean la eliminación de los intereses pragmáticos por intereses teóricos.

Referencias

- Aristóteles (1990) *Poética*: Monte Ávila. Caracas. (Trad.)
- Barriga, F. González M. Pinzón, D. Dayán, E. y Drummond, S. (2007) *Metodología de Diseño Curricular para Educación Superior*: Trillas. México.

- Bauman, Z. (2011) *Ética Posmoderna. En busca de una moralidad en el mundo contemporáneo*: Siglo veintiuno editores. Buenos Aires.
- Husserl, E. (2010) *La idea de la Fenomenología*: Heder. España. (Trad.)
- Husserl, E. (1996) *Meditaciones Cartesianas*: FCE. México. (Trad.)
- Posner, G. (2005) *Análisis del Currículo*: Mc Graw Hill. México. (Trad.)
- Ricoeur, P. (2008) *El conflicto de las interpretaciones. Ensayos de hermenéutica*: FCE. México. (Trad.)
- Ricoeur, P. (2010) *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*: FCE. México. (Trad.)
- Sevillano, M. (2004) *Didáctica en el siglo XXI. Ejes en el aprendizaje y enseñanza de calidad*: Mc Graw Hill. Madrid.
- Schütz, A. y Luckmann, T. (2009) *Las Estructuras del mundo de la vida*: Amorrortu/ editores. Madrid-Buenos Aires.

**HÁBITOS DE EFECTIVIDAD SOCIAL EN LOS ESTUDIANTES
Y COMUNIDAD DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA
EDUCACION DE LA UNIVERSIDAD DE CARABOBO**

HABITS OF SOCIAL EFFECTIVENESS IN STUDENTS AND COMMUNITY OF THE
FACULTY OF EDUCATION SCIENCES OF THE UNIVERSITY OF CARABOBO

***Madelen Piña Rodríguez**

mpinar@uc.edu.ve

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

ENSAYO

* Licenciada en Educación, Mención Matemática. Maestría Enseñanza de la Matemática (UC - Venezuela). Doctorado en Educación (UNIEDPA - Panamá). Profesora Adscrita a la Cátedra de Informática del Departamento de Informática de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo

Recibido: 11 de Mayo de 2015

Aprobado: 26 de Febrero de 2016

Resumen

Los hábitos son factores poderosos en nuestras vidas. Aristóteles citaba «Somos lo que hacemos día a día. De modo que la excelencia no es un acto, sino un hábito» y en este sentido se comprende que la formación de hábitos está inmersa en la base de la educación; por lo que se debe ahondar sobre ellos para dar respuesta a ¿por qué profesionales brillantes no progresan? o ¿por qué gente con buenas intenciones no logra sus metas?; ante tal inquietud, surge este ensayo el cual tiene como propósito de incentivar la reflexión sobre los hábitos de efectividad en estudiantes y comunidad de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo (FaCE UC), quienes no escapan de toda estas situaciones planteadas. Resaltando que, el verdadero camino a la transformación llega, cuando empezamos a analizar nuestros hábitos y creencias, descubriendo su origen ya sea bajo aspectos religiosos, culturales, sociales, educativos, familiares o mediáticos, encausándolos con razonamientos racionales en pro de mejores experiencias sensoriales de nuestra vida, que permita pasar más allá de la independencia a la interdependencia social.

Palabras clave: Hábitos de efectividad, TREC, campo cuántico. educación

Abstract

Habits are powerful factors in our lives. Aristotle quoted "we are what we do every day. So that excellence is not an act, but a habit ". In this sense, it is understood that the formation of habits is embedded on the base of education; so it should expand on them to answer questions like: why brightest people do not progress or why people with good intentions do not achieve their goals. At this concern, this essay emerges trying to encourage reflection on the community of the Faculty of Education at the University of Carabobo (Face UC) and students' effectiveness habits who cannot keep away from these situations. Marking that the true path to transformation comes from analyzing our habits and beliefs, discovering its origin in either religious, cultural, social, educational, family or media aspects, leading them with rational arguments in favor of better sensory experiences of our lives, allowing pass beyond social independence to interdependence.

Keywords: Habits of effectiveness, RECT, quantum field, education.

Introducción

Los hábitos son factores poderosos en nuestras vidas. Aristóteles citaba «Somos lo que hacemos día a día. De modo que la excelencia no es un acto, sino un hábito» Dado que se trata de pautas consistentes, a menudo inconscientes, de modo constante y cotidiano, expresa nuestro carácter y genera nuestra éxito o fracaso en los estudios, hogar, en las relaciones, en el trabajo, entre otras. Al revisar la definición de la palabra éxito en el diccionario de la real academia española (2016), encontramos como el resultado feliz, de un negocio, actuación o la buena aceptación que tiene alguien, entre otros. Sin embargo para las personas el éxito, es un concepto que depende de su paradigma, que le genera un sentimiento de satisfacción personal y de logros. En este sentido, podemos decir que el éxito es contrario al fracaso y se alcanza, tanto en objetivos grandes como en pequeñas acciones del día a día, pero que tan difícil es lograrlo, por la falta de buenos hábitos que modelen al ser humano en el pensar y sentir congruentes, que es el camino al éxito en el hacer y convivir con efectividad.

Pero hay que tener cuidado, Durán Mena (2015) dice que aquello que hacemos por costumbre se convierte en la llave que abre la cerradura de las puertas del éxito o del fracaso en nuestras vidas. Los hábitos, así como pueden ser catapultas que trabajan a nuestro favor, pueden volverse en nuestra contra. El problema con los malos hábitos, es que forman parte del paisaje diario, nos acostumbramos tanto a ellos que ni vemos ni notamos, la forma negativa en que están

actuando en nuestras vidas. Evidentemente, los malos hábitos influyen directamente la forma en la que tomamos decisiones.

Es por ello que Durán Mena (2015) cita Zenger y Folkman, consultores en liderazgo, que realizaron un estudio en el cual entrevistaron a más de 50.000 líderes y compararon las formas de actuar de aquellos que estadísticamente tomaban buenas decisiones con aquellos que no lo hacían, llegando a la conclusión que el cultivo de malos hábitos como la flojera, falta de previsión, la vacilación, quedarse encerrado en el pasado, dependencia exacerbada, aislamiento, entre otros; lleva a gente talentosa a tomar malas decisiones.

Por tales razones, surge la inquietud de realizar este ensayo para promocionar la importancia del fomento y la toma de conciencia de los hábitos de efectividad social, bajo la mirada de expertos en el tema como Covey, Allis y Dispenza; dirigida en especial a los estudiantes y comunidad de FaCE UC, que no escapa de toda estas situaciones anteriormente planteadas, donde se pretende abrir una ventana que permita identificar el qué, porque y el cómo a través de hábitos de efectividad o principios, permite el fortalecimiento del carácter básico, al ser moldeado, esculpido día a día, para convivir con efectividad y tomar buenas decisiones en pro de su éxito.

Gestión y liderazgo (Stephen Covey, 1997)

Gestión y del liderazgo de Stephen Covey (1997) es una teoría que es aplicable a nuestra vida personal, social y laboral. Según Covey, nuestros paradigmas afectan la forma en cómo interactuamos con los demás, lo cual en respuesta afecta cómo los otros interactúan con nosotros. De su modelo propuesto haremos referencia de: Que es el Hábito, Los principios no son prácticas, El principio del Equilibrio P/PC, Escuchar nuestro lenguaje y Circulo de Preocupación / Circulo de Influencia.

Definición de hábito

Covey (1997) define a los hábitos como una intersección de conocimiento, capacidad y deseo, para que estos sean de efectividad deben estar centrado en principios o leyes naturales (la

rectitud, dignidad humana, el servicio, la calidad o excelencia, potencial, amor, etc.) que formen el carácter de la persona; «de adentro hacia afuera», significa empezar con los paradigmas de la persona y los motivos, un despertar de la conciencia, basado en los principios correctos que cimientan la felicidad y el éxito duraderos del ser humano y sus interacciones, el liderazgo, el servicio, la formación de equipos, la orientación organizacional y muchas otras iniciativas empresariales o educativas, entre otras.(p 28-29), ver figura N°1



Fig. 1: Hábitos efectivos, Principios y pautas de conducta internalizados.

Fuente: Los 7 hábitos de la gente altamente efectiva, por Stephen R. Covey (1997), pág 60.

Los principios no son prácticas

Los principios son directrices o faros para la conducta humana que han demostrado tener un valor duradero y permanente, fortaleciendo la ética del carácter, como cimiento del éxito: en cosas tales como la integridad, la paciencia, el esfuerzo, la mesura, el valor, la justicia, la paciencia, la simplicidad, la modestia, entre otros y los integra en su carácter básico, en total contraste, con la concepción básica del éxito creada después de la Segunda Guerra Mundial donde se impuso la ética de la personalidad, desplazando la ética del carácter; donde el éxito pasó a ser más una función de la personalidad, de la imagen pública, de las actitudes y las conductas, mediante habilidades y técnicas que hacen funcionar los procesos de la interacción humana, como por ejemplo «Tu actitud determina tu altitud», «La sonrisa hace más amigos que

el entrecejo fruncido», entre otras. (Covey, 1997, pp 12 -13). Covey (1997), hace referencia de 7 hábitos basados en PRINCIPIOS de efectividad que son las piedras angulares del éxito, ver tabla N°1.

Tabla N°1. Hábitos basados en principios de efectividad

Hábitos basados en Principios de Efectividad			
	Hábito	Descripción	Resultados
Independiente	Proactividad	Hábito de la responsabilidad	Libertad
	Empezar con un fin en mente	Hábito del liderazgo personal	Sentido de vida
	Establecer lo Primero lo Primero	Hábito de la administración personal	Priorizar lo importante vs. Lo urgente
Interdependiente	Pensar en ganar /ganar	Hábito del beneficio mutuo	Bien común - Equidad
	Procurar primero comprender, y después ser comprendido	Hábito de la comunicación efectiva	Respecto - Convivencia
	Sinergizar	Hábito de Interdependencia	Logros Innovación
	Afilan la sierra	Hábito de la mejora continua	Balance – Renovación

Fuente: Los 7 hábitos de la gente altamente efectiva Stephen R. Covey, (1997, p.14)

El principio del equilibrio P/PC

Para desarrollar conductas o hábitos de efectividad, Covey (1997) dice que se debe tener en cuenta y respetar el principio del Equilibrio P/PC, donde P= es los resultados o producción (los huevos de oro) y PC= es la aptitud o el medio (la gallina de oro), teniendo en cuenta que:

Aptitud: Es el conocimiento o capacidad para desarrollar cierta actividad.

Actitud: Voluntad para encarar las actividades.

Mantener el equilibrio P/CP, suele exigir un juicio delicado. Equilibra el corto plazo con el largo plazo. Éste es un principio que podemos encontrar validado en nuestra propia vida, por ejemplo, cuando vamos hasta el límite de nuestras fuerzas para conseguir más huevos de oro y enfermamos o quedamos exhaustos, incapaces ya de producir nada. (Covey, 1997, p 35)

El equilibrio P/CP es la esencia misma de la efectividad. Esto es válido para todos los aspectos de la vida. Podemos trabajar con él o contra él, pero ahí está. Es la definición y el paradigma de la efectividad sobre las cuales se basan los siete (7) hábitos o principios de efectividad señalados anteriormente en la tabla 1.

Escuchar nuestro lenguaje

Dado que nuestras actitudes y hábitos fluyen de nuestros paradigmas (planos mentales), Covey (1997) indica que al ser examinados utilizando la autoconciencia, a menudo podemos descubrir en ellas, la naturaleza de nuestros mapas subyacentes. Nuestro lenguaje, por ejemplo, es un indicador muy fiel del grado en que nos vemos como personas reactivas ó proactivas, por ejemplo ver tabla N°2. (pp. 47 -48)

Tabla N° 2. Actitudes y Hábitos que fluyen de nuestros paradigmas

Actitudes y Hábitos que fluyen de nuestros paradigmas	
Reactivas	Proactivas
No puedo hacer nada.	Examinemos nuestras alternativas.
Yo soy así.	Puedo optar por un enfoque distinto.
Me vuelve loco.	Controlo mis sentimientos.
No lo permitirán.	Puedo elaborar una exposición efectiva.
Tengo que hacer eso.	Elegiré una respuesta adecuada.
No puedo.	Elijo.
Debo.	Prefiero.
Si...	Pase lo que pase.

Fuente: Los 7 hábitos de la gente altamente efectiva Stephen R. Covey, (1997, p.94).

Círculo de preocupación / Circulo de influencia

Covey (1997) nos dice que otro modo excelente de tomar más conciencia del propio grado de proactividad consiste en examinar en qué invertimos nuestro tiempo y energía, por ejemplo la salud, los hijos, la deuda pública, entre otras. Resulta que cuando revisamos estas cosas, es evidente que sobre algunas de ellas no tenemos ningún control real (preocupación) y

con respecto a otras si tenemos control (influencia), podemos separarlas y ubicarlas cada una de ellas en uno de los dos círculos concéntricos. Ver figura N°2. (p 49)



Figura N°2: Círculo de Preocupación / Círculo de Influencia
Fuente: Los 7 hábitos de la gente altamente efectiva por: Stephen R. Covey, pág 50

Las personas proactivas centran sus esfuerzos en el círculo de influencia. Se dedican a las cosas con respecto a las cuales pueden hacer algo y su energía es positiva, se amplía y aumenta, lo cual conduce al aumento de su radio de acción o círculo de influencia.

Por otra parte, las personas reactivas centran sus esfuerzos en el círculo de preocupación, su foco se sitúa en los defectos de otras personas, en los problemas del medio y en circunstancias sobre las que no tienen ningún control. De ello resultan sentimientos de culpa y acusaciones, un lenguaje reactivo y sentimientos intensificados de aguda impotencia, desatendiendo las áreas en las que se puede hacer algo, determina que su círculo de influencia se encoja. Cuando trabajamos en nuestro círculo de preocupación otorgando a cosas que están en su interior el poder de controlarnos, no estamos tomando la iniciativa proactiva necesaria para efectuar el cambio positivo. (Covey, 1997, p 49-51)

Terapia racional emotiva conductual (TREC)

La TREC, siendo una teoría avalada por Albert Ellis y publicada en conjunto con Maclaren, se fundamenta en los pensamientos (cognición), sentimientos (emoción) y comportamiento (conductas) como funciones humanas integradas, las perturbaciones de las

personas no son consecuencia de los hechos en sí, sino de la evaluación que hacemos de esos hechos, de acuerdo a como los estamos percibiendo. Por lo tanto, si la ocurrencia de un evento que disgusta, se evalúa como negativo (cognición), nos sentiremos mal al respecto, ya sea enojados/as, o tristes (sentimientos) y haremos algo al respecto, llorar o evitar la situación (conducta).

Ahora bien, Ellis denomina “pensamiento racional (CRs)”, a la manera como usualmente se piensa y se evalúa lo que sucede, en otras palabras lo define como funcional, por otra parte, a un comportamiento poco funcional, consecuencia de una evaluación dada a los hechos, lo define como “pensamiento irracional (CIs)”. Por consiguiente se cataloga de “racional” o “irracional” un acontecimiento en función a como la persona evalúa emocionalmente los hechos, de forma netamente personal no bajo el criterio del terapeuta, esta forma subjetiva de evaluación tiene como consecuencia ansiedad, depresión, rabia, lo que no permite concentrarse en el logro de las metas planteadas.. En este caso se puede decir que las emociones manejan al individuo, no se siente bien, se inmoviliza, no logra los objetivos planificados y todo esto perturba sus relaciones personales, de tipo familiar, laboral, de pareja, social, académicas y hasta su juicio sobre sí mismo, en otras palabras su autoestima. (Ellis, A. y Maclaren C, 2004, pp 37 -39)

Por lo tanto, en este modelo «ABC» de la TCER, la «A» indica una experiencia adversa de la persona. La «C» es la consecuencia emocional que se refleja en su comportamiento conectada a la «A». La «B» es la creencia o juicio evaluativo que tiene la persona sobre «A», lo que desencadena el comportamiento, que se manifiesta en el comportamiento «C». La TCER se especializa en ayudar a la persona con su experiencia, igualmente le orienta en cómo recuperarse en situaciones futuras, «enseñando» oportunidades y una motivación añadida gestionar por sí mismo su recuperación disminuyendo la inversión en tiempo y dinero. (Ellis, A. y Maclaren C, 2004, p 59).

Finalmente, los autores concluyen que:

Los tres principales objetivos de la técnicas cognitivas son identificar, cuestionar y reemplazar activamente el pensamiento irracional. El enfoque inicial y principal de la TCER reside en el proceso cognitivo porque los cambios filosóficos en la manera de pensar de un paciente puede tener efectos positivos permanentes sobre sus emociones y comportamientos. (Ellis, A. y Maclaren C, 2004, p 86)

PhD Navas Robleto (1999) al referirse de la TREC de Ellis, con el ejemplo de la figura N° 3, dice que: “es consonante con lo que hacía notar el filósofo Epicteto, hace 2000 años aproximadamente que: No son los eventos que suceden los que perturban a los seres humanos, sino la opinión o interpretación que se hace de ellos”.

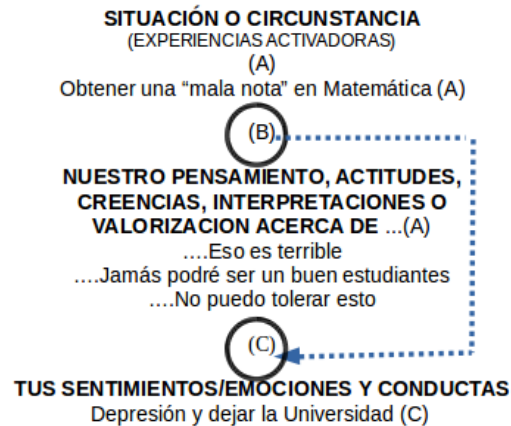


Figura N° 3: Posición congruente con el funcionamiento de la interrelación constante entre pensar, sentir y actuar.

Fuente: Breve Introducción a los Principios de la Terapia Racional-Emotiva Conductual (TREC) por Navas Robleto, José J. (1999).

Campo cuántico (Joe Dispenza, 2012)

Arntz, W; Chasse, B.; Mark, V (2006) cita a Dispenza al hacer referencia de las infinitas posibilidades para cambiar tú realidad cotidiana, explicada a través de la física cuántica, donde nos preguntan ¿qué es lo real?, ¿que nos hace nuestros pensamientos a nosotros?; cuando vemos un objeto, debemos preguntarnos ¿quién ve?, el cerebro ó los ojos (lentes), dado que sólo somos consciente de 2 mil millones bit/seg de información de los 400 mil millones de bit/seg que procesamos, cuando alegamos en contra del conocimiento nuevo, ¿cuánta «conciencia» nuestra, está esgrimiendo esas razones?, nuestros pensamientos afecta la realidad o territorio de lo que vemos; si cambias tus conceptos antiguos, tú mente, tú paradigma, tus decisiones cambian y te cambia la vida, porque los conceptos nuevos hace cambiar tus conexiones del cerebro, cambiando de adentro hacia afuera; lo bueno y lo malo no existe, existe porque juzgamos, debemos buscar el conocimiento, sin que nuestras creencias y emociones interfieran. (pp. 46 - 48)

Así mismo, continua Dispenza explicando que todo lo que sentimos, cada emoción, producen en el hipotálamo una sustancia química (neurohormona) específica que se corresponde con la emoción, que

luego recorre por la sangre y es absorbida por los receptores de las células (unidad de conciencia más pequeña) transformándola, que si no la controlas, te vuelves adicto a ella. La adicción es una inhibición y te impide salir del atolladero, por ejemplo, estados emocionales destructivos, la misma situación una y otra vez, incapacidad para cambiar, sentirse impotente para crear algo nuevo, adictos al sexo, entre otros. Si dejamos de dar a las células estas emociones que produce la neurohormona de las que hemos dependido durante mucho tiempo, en la célula, empieza a decaer la necesidad de ella, porque no respondemos a la voz interior de la mente y entramos en un estado de más armonía y el cuerpo experimenta alegría. (Dispenza, 2012, pp. 84 - 85)

La neurociencia

Así mismo Dispenza (2012) explica que la neurociencia ha demostrado que las células nerviosas que se activan, a la vez se interconectan. Si se hace una cosa una vez, un conjunto de neuronas sueltas formarían una red en respuesta, pero si esa conducta no se repite, no «dejaría una profunda huella» en el cerebro. Cuando se practica algo una y otra vez, las células nerviosas crean una conexión cada vez más fuerte entre ellas y se hace cada vez más fácil activar esa red. Si se sigue pulsando el botón de repetición de los circuitos neurales, los hábitos se fijan, fortalecerán y consolidarán; este aprendizaje puede ser ventajoso pero también puede dar como resultado a una conducta no deseada. Igualmente cada vez que interrumpimos un proceso mental o físico que se refleja en una red neural, las células nerviosas y los grupos de células que están conectadas entre sí, empiezan a romper su comunicación. (pp. 77 -80)

La creación cuántica

La creación cuántica te funciona cuando tus pensamientos (ondas) están alineados o coherentes con tus sentimientos (ondas), en caso contrario solo estas enviando ideas/emociones incoherente, confuso al campo, porque nuestro ser actúa como una «antena» de lo invisible, por ejemplo; quieres la abundancia, tienes pensamientos «de ser rico», pero te sientes pobre, no vas a atraer la abundancia en tu vida, atraerás otras respuestas, porque los pensamientos son el lenguaje del cerebro y los sentimientos el lenguaje del cuerpo; por lo que el campo cuántico responde a tu ser de forma coherente o incoherente. (Dispenza, 2012, p 51)

Por lo general nos han hecho creer en el modelo newtoniano, que necesitamos una razón exterior para ser felices, un motivo para sentirnos agradecidos y una causa para sentir amor y paz, que la realidad exterior es lo que nos hace sentir distintos por dentro. Pero el nuevo modelo de realidad cuántica nos reta,

como creadores, a cambiar nuestro interior, en los pensamientos y sentimientos, antes de experimentar la evidencia física con nuestros sentidos. Es ahí la importancia de cambiar tu mundo interior (causa), al buscar un modo de pensar y sentir de forma coherente, comprobando que el mundo exterior (efecto) cambia gracias a tu ser. Todo esto significará, que te acabas de convertir en un creador cuántico, que has pasado del modelo newtoniano de la «causa y efecto» a «causar un efecto». Ver figura N°4.

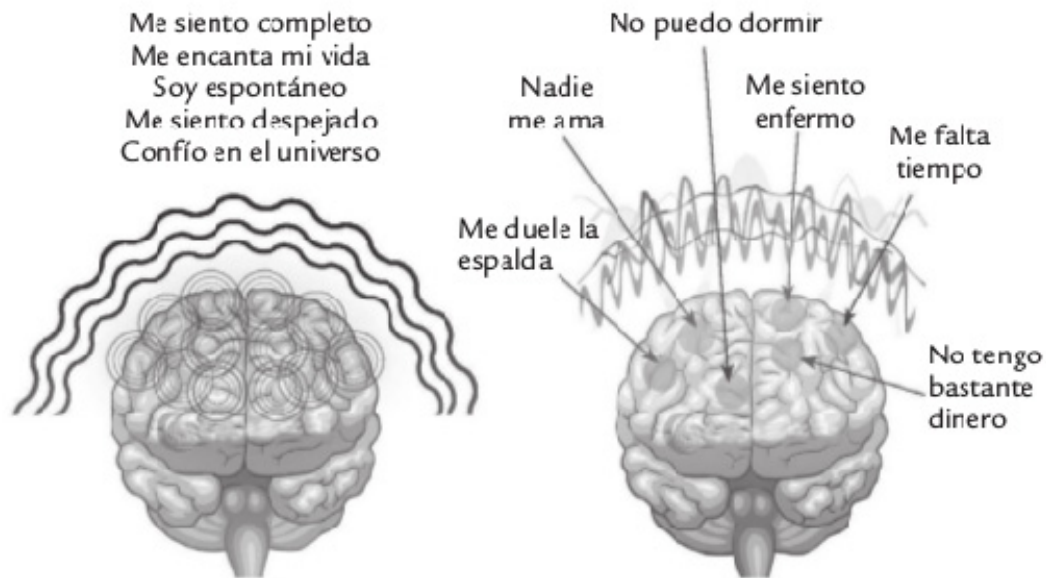


Figura N°4 La Diferencia entre las Ondas Cerebrales Coherentes y las Incoherentes.

Fuente: Deja de ser Tú, por J. Dispenza, pág 239

También en la creación cuántica, se resalta la importancia de sentirse agradecido por algo que existe en el universo, pero que aún no ha ocurrido en tu realidad; esta actitud genera causar el efecto y le transmites al campo cuántico la señal de que esta situación deseada, ya existiera en tu realidad en este instante. Tu ser debe estar convencido de estar experimentando el resultado emocional de la situación futura o efecto. (Dispenza, 2012, p 54)

A modo de cierre

Enseñar es un proceso y la Educación es su producto, si deseamos un mejor producto, es importante incentivar la reflexión en los estudiantes y la comunidad FaCE, UC en iniciar el proceso de renovación, invertir tiempo para mejorar nuestros hábitos de efectividad, que permita pasar de ser

dependiente a independiente, al tener objetivos, ser proactivo, priorizar y administrar su tiempo, como persona; para luego ir logrando el liderazgo o la interdependencia al arraigar los hábitos del beneficio mutuo, la comunicación efectiva y la cooperación creativa del saber, este cambio personal o educativo se logra cuando cambiamos de adentro hacia afuera, si cambias tus conceptos antiguos o paradigmas cambiara las decisiones y te cambia la vida en pro del éxito.

Precisamente por esto es importante la terapia TREC de Ellis, que analiza creencias Racionales (Crs) o Irracionales (Cis) bajo el modelo «ABC» donde los tres principales objetivos son identificar, cuestionar y reemplazar activamente el pensamiento irracional; buscando la coherencia entre sus ideas y emociones en pro del logro de sus metas, para que a partir de allí, pueda ser posible el cambio.

Es por eso que la teoría del campo cuántico de Dispenza (2012) coincide con que todo proceso de creación es de adentro hacia afuera; donde los pensamientos son la carga eléctrica y los sentimientos la carga magnética, donde las ideas envían una señal eléctrica al campo y nuestras emociones atraen magnéticamente situaciones a nuestra vida, muy al contrario de lo que nos hicieron creer con la teoría newtoniana.

El verdadero camino a la transformación llega cuando empezamos a analizar nuestros hábitos y creencias, descubriendo su origen ya sea bajo aspectos religiosos, culturales, sociales, educativos, familiares, mediáticos, encausándolos con razonamientos racionales en pro de mejores experiencias sensoriales de nuestra vida, que permita pasar más allá de la independencia a la interdependencia social.

Referencias

Arntz, W; Chasse, B.; Mark, V (2006) *¿Y tú qué Sabes?* Descubre las infinitas posibilidades para cambiar tú realidad cotidiana. Editorial Palmyra. ISBN: 84-96665-02-X, Deposito legal; M-28-264-2006. España. Consultado 10-05-15 de <https://disurb1.files.wordpress.com/2011/03/y-tu-que-sabes-what-the-bleep-do-we-kwow.pdf>

Covey, S.(1997) *Los 7 hábitos de la gente altamente efectiva*. Editorial Paidós Buenos Aires - Barcelona – México ISBN 950-12-9000-X. Consultado 10-05-15 de <http://www.dgsc.go.cr/dgsc/documentos/cecaedes/los-7-habitos-de-la-gente-altamente-efectiva.pdf>

Diccionario Real Academia Española (2016) *Éxito*. Extraído 20-11-15 de: <http://dle.rae.es/?id=HGAP1jB>

- Dispenza, Joe (2012) *Deja de ser tú. La mente crea la realidad*. Editorial Urano, Venezuela. ISBN: 978-84-7953-825-5. E-ISBN: 978-84-9944-292-1 . Depósito legal: B - 23.750 – 2012. Título original: *Breaking the Habit of Being Yourself* . Editor original: Hay House, California. Traducción: Núria Martí Pérez. Consultado 20-10-15 de: <http://www.reikimaria.com/libros/deja.pdf>
- Durán, Cecilia (2015) *Malos hábitos, malas decisiones*. PhD Creación Literaria de Casa Lamm. Columnista, consultora, capacitadora y conferencista en temas de alta dirección. Extraído 12-11-15 de <http://www.forbes.com.mx/malos-habitos-malas-decisiones/>
- Ellis, A. y Maclaren C. (2004) *Las relaciones con los demás. Terapia del Comportamiento Emotivo Racional* Editorial Oceano Ambar. ISBN 84-7556-339-2. Depósito Legal B-41738-XI.VII. España pág 11 – 20. Consultado 11-08-15 de: http://formarseadistancia.eu/biblioteca/las_relaciones_con_los_demas.pdf
- Navas, J. J. (1999). *Breve Introducción a los Principios de la Terapia Racional-Emotiva Conductual (TREC)*. PhD en Psicología Clínica. Extraído 20-11-15 de <http://www.psypro.com/articulo4.htm>

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/ N° 32 / Julio-Diciembre, pp. 34-54.
- Acosta, Morella y Areba Ana. Relación comunicativa entre el currículo y el docente de educación superior. Vol. 19 / N° 34 / Julio - Diciembre 2009, pp. 15-48.
- Acuña, Iraima y Acuña Pérez Iraima. La papiroflexia como herramienta útil para el aprendizaje en niños: a propósito de una experiencia. Vol. 19 /N° 33 / Enero - Junio 2009, pp. 66-89.
- Adoumieh, Nour. La coescritura en línea: Una experiencia con proyectos de Investigación. Año 2010 / N° 35 / Enero-Junio 2010, pp. 63-82.
- Alfonso, Lino Rada. Competencias esenciales en los estudiantes del sexto año de medicina. Vol. 19 / N° 33 / Enero-Junio 2009, pp. 37-65.
- 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 / N° 47 / Enero-Junio 2016, pp 185-196.
- Álvarez, Félix y Steele, Sherly. Video didáctico como estrategia para la enseñanza del tema ley de la demanda. Año 2016 / Vol. 27 / N° 48 / Julio- Diciembre 2016, pp.145-161
- Angulo, Nerkis y Acuña, Iraima. Actitud de los estudiantes de la asignatura Anatomía Humana, en relación a un cambio en la estrategia de enseñanza. Año 4 / Vol. 2 / N° 24, Julio-Diciembre 2004, pp. 11-27.
- Arpaia, Ana y Oviedo, Ana. Factores que influyen en la escogencia de Agrupaciones Corales y Orquestales en los integrantes del Coro Sinfónico Juvenil y Orquesta Sinfónica Juvenil de Carabobo. Valencia – Estado Carabobo. Vol. 24/N°43/Enero-Junio 2014, p.p. 44-60.
- Barbera, Gerardo. Participación - Acción y Filosofía. Año 3 / N° 21 / 2003, pp. 217-242.
- Bayona, Fabiola y Rodríguez, Iliana. Dimensiones del aprendizaje situado y su vinculación con los recursos cognitivos evidenciados en la resolución de problemas matemáticos. Vol. 24/N°43/Enero-Junio 2014, 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 / N° 47 / Enero-Junio 2016, pp 171-184.
- Blanco, Carlos y De Nobrega, Edita. Rol estratégico de los docentes universitarios en el servicio comunitario. Año 2016 / Vol. 27 / N° 48 / Julio- Diciembre 2016, pp. 110-126
- Bravo, Kelly D. Conectividad en la educación Universitaria. Una Nueva Visión en el Aprendizaje de Ondas y Óptica. Año 15 / Vol. 25 / N° 46, Julio-diciembre 2015, pp. 38-48.
- Camacho A. Carlos R. Rasgos frecuentes del liderazgo transformador en Docentes de la Unidad Educativa Señor de la Buena Esperanza. Dependiente de las obras sociales. Granjas infantiles de Mérida. Año 1/ N° 18 / 2001, pp. 71-85.
- Camacho, Iris; Medina, Rossana. Competencias investigativas del licenciado en administración. Vol. 22 / N° 39 / Enero-Junio 2012, pp. 89-106.
- Campos Olivett. Inserción de los estudiantes de los programas de postgrado en educación en los procesos de labor social de la Universidad de Carabobo. Año 2008 / Vol. 1 / N° 32 / Julio-Diciembre, pp. 55-81.
- Caricote, Esther. La participación del Adolescente en Etapa Media sobre la Promoción de su Salud Sexual. Año 2006 / Vol. 1 / N° 27 / Enero-Junio, pp. 47-62.
- Castillo, T. Adopción de la modalidad a distancia para la carrera de Educación, Mención Técnica Industrial, UDO-ANZOATEGUI. Vol. 20 / N° 36 / Julio-Diciembre 2010, pp. 87-110.
- Castillo, Jorge. Aproximación fenomenológica hermenéutica de los intervalos musicales hacia el desarrollo de la audición interna. Vol. 24/N°44/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 / N° 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 / N° 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 / N° 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 / N° 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 / N° 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 / N° 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 / N°42/ Julio-Diciembre 2013, p.p. 29-49.
- Chourio, Natalia. El dossier como tipo de texto. Vol. 19 / N° 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 / N° 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 / N° 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/ N° 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 / N° 29 / Enero-Junio 2007, pp. 99-121.
- Delgado, Desirée y Herrera, Mirella. Aplicación de la técnica didáctica “casos de estudio” en la asignatura evaluación del desempeño de sistemas computacionales para la Licenciatura en Computación de la Facultad de Ciencias y Tecnología de la Universidad de Carabobo. Año 4 / Vol. 1/ N° 23 / Enero-Junio 2004, pp. 141-159.
- Do Rosario, María. Modelo educativo sustentado en la tecnología del hipertexto y la transdisciplinariedad con enfoque andragógico para docentes universitarios. Año 2016/ Vol. 26 / N° 47 / Enero-Junio 2016, pp 127-147.
- Dugarte, Ada. Situación, imagen y comunicación didáctica, una aproximación funcional. Año 5 / Vol. 2 / N° 26 / Julio-Diciembre 2005, pp. 83-101.
- Dugarte de Villegas, Ada y Guanipa, Luis Las TIC medios didácticos en Educación Superior. Vol. 19 / N° 34 / Julio-Diciembre 2009, pp. 106-125.
- Farias, Ibis. La inmediatez y la distancia comunicativa en los ensayos académicos expositivos escritos en inglés como lengua extranjera. Año 2016 / Vol. 27 / N° 48 / Julio- Diciembre 2016, pp.71-92.
- Fernández, Milena y Flores, Macri. Creatividad y valores. Vol. 22 / N° 39 /Enero-Junio 2012, pp. 124-137.

- Fernández, Nelly y Leonardo, Alfredo. Resultado de una intervención pedagógica para el fomento del pensamiento crítico en un curso de inglés como lengua extranjera. Año 2016 / Vol. 27 / N° 48 / Julio- Diciembre 2016, pp.41-53.
- Ferreira de B, María y Mayorga Liliana. Propuesta para la Evaluación de los libros de Matemática de todos los niveles educativos. Año 2010/ N°35 / Enero-Junio 2010, pp. 15-28.
- Flores, Mitzy. Principales Estrategias de Inserción Comunitaria empleadas por los Estudiantes de Educación Inicial de la Universidad de Carabobo. Vol.1/ N° 29/ Enero-Junio 2007/ 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 / N° 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 / N° 35 / Enero-Junio 2010, pp. 29-43.
- Giraldo de López, Marisela. Evaluación del trabajo académico. El caso de la Universidad de Carabobo. Vol. 19 / N° 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 / N° 27 / Enero-Junio, pp. 83-98.
- González, Iris, Chacón, Omaira. El Desempeño del Docente Venezolano como Planificador, Facilitador y Evaluador. Año 15 / Vol. 25 / N° 45, Enero-Junio 2015. pp. 200-209.
- González, L. Hacia la búsqueda de la unidad dentro de la diversidad. Integración escuela comunidad a través de la participación ciudadana. Vol. 21 / N° 37 / Enero-Junio 2011, pp. 202-223.
- González M., María Cristina. La salud como derecho. Repercusiones en la conformación de una nueva cultura de la vida. Representaciones Sociales. Año 5 / Vol. 1 / N° 25. Enero-Junio 2005, pp. 9-32.
- González, Yole y Guanipa, Luis. Las Cooperativas como alternativa para satisfacer el desarrollo social del estado Carabobo. Vol. 22 / N° 40 / Julio- Diciembre 2012, pp. 92-110.
- Guanipa María y Mogollón, Eddy. Estilos de Aprendizaje y Estrategias Cognitivas en Estudiantes de Ingeniería. Año 2006 / Vol. 1 / N° 27 /Enero-Junio, pp. 11-27.
- Guanipa María y Pérez Janne. Formación Permanente del Docente en el Marco de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Año 2007 / Vol. 1 / N° 30 / Julio-Diciembre, pp. 35-53.
- Guerrero, Alexis, Coronel, Elvana y Rodríguez, María. Diseño instruccional aplicado a un material educativo computarizado. Vol. 24/N°44/Julio- Diciembre 2014, p.p. 43-62.

- Guerrero, Fabiola. Errores Matemáticos en la resolución de problemas de Modelización Matemática. Caso: estudiantes del primer año de Educación Media. Año 2016 / Vol. 26 / N° 47 / Enero-Junio 2016, pp. 93-113.
- Guevara, E. Estado del Ambiente y Contaminación Ambiental. Año 3 / N° 21 / 2003, pp. 51-70.
- Guevara P., E. Cambio Climático y Energía. Año 4 / Vol. 1 / N° 23 / Enero-Junio 2004, pp. 61-79.
- Hernández, Luis Alonso. Acción Comunicativa, Gobiernos Electrónicos e Infocidadanía en Latinoamérica. Año 15 / Vol. 25 / N° 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 / N° 37 / Enero-Junio 2011, pp. 171-182.
- Hidalgo, Heddy. Estructuras Gramaticales de Adquisición Tardía en Castellano y Desarrollo cognoscitivo. Año 6 / Vol. 2 / N° 28/ Julio-Diciembre 2006, pp. 67-86.
- Illas, Aura Mayela. Evaluación con Mapas Conceptuales para el Abordaje en el Recién Nacido con Factores de Alto Riesgo. Año 2007 / Vol. 1 / N°30 / Julio-Diciembre, pp. 54-71.
- Illas, Wilfredo. Educación de adultos en Venezuela: Ámbito reflexivo para pensar la formación académica del educador de adultos. Vol. 21 / N° 38 / Julio-Diciembre 2011, pp. 102-131.
- Kuder, H. Izzeddin, R. Estrategias didácticas para el aprendizaje de la unidad de matrices en el segundo año de ciencia de la Unidad Educativa Teresa Carreño. Vol. 20 / N° 36 / Julio-Diciembre 2010, pp. 71-86.
- La Madriz, Jenny. Una aproximación didáctica al Estudio del saber enseñado en el Acto Didáctico, Segunda etapa educación Básica. Año 6 / Vol. 2 /N° 28/ Julio-Diciembre. 2006, pp. 25-42.
- Lessire, Omaira Yudith. Caracterización de la identidad de los y las adolescentes en zonas rurales del Estado Carabobo. Año 4 / Vol. 2 / N°24 / Julio-Diciembre 2004, pp. 29-44.
- Lizardo, Lesvia y Escobar, Saúl. Holos Gerenciales en el Hecho docente: Episteme y Deontología. Arte Poético de la Educación Venezolana. Año 15 / Vol. 25 / N° 45, Enero-Junio 2015, pp. 187-199.
- Lozano Andrade, Inés. Representaciones sociales de los profesores de secundaria sobre su formación y práctica docente. Año 2016 / Vol. 26 / N° 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 / N° 29 / Enero-Junio 2007, pp. 80-98.
- Maldonado, Lusyr; Pineda Francis; Suarez Rivas Ronald. Tutorial Web para el contenido «Campo eléctrico» de un curso de Física. Vol. 19 / N°34 / Julio-Diciembre 2009, pp. 49-62.

- Marcano, Arelis. Acuerdo semántico en la comunicación, aplicado al proceso de enseñanza y aprendizaje en la mención Educación Comercial de la Facultad de Ciencias de la Educación, de la Universidad de Carabobo. Año 1 / N° 17 / 2001, pp. 201-242.
- Martínez, Henry. Programa de enseñanza del fútbol de campo en espacios reducidos. Año 2016 / Vol. 27 / N° 48 / Julio- Diciembre 2016, pp.54-70.
- Márquez, Luz Marina. Democracia y Educación, una mirada desde el discurso teórico. Año 5 / Vol. 2 / N° 26 / Julio-Diciembre 2005, pp. 43-67.
- Medina, Elsy. Material interactivo para enseñar la metáfora como recurso literario. Año 4 / Vol. 1 / N° 23 / Enero-Junio 2004, pp. 101-122.
- Mogollón, Amada. Modelo para la supervisión educativa. Año 4 / Vol. 1 / N°23 / Enero-Junio 2004, pp. 29-46.
- Mogollón, Eddy y Soto Mayela. Diseño y aplicación de una estrategia de resolución de problemas en la enseñanza de la mecánica newtoniana. Año 2010/ N° 35 / Enero-Junio 2010, pp. 44-62.
- Mejías, Teresa. Comprensión de textos escritos en el nivel universitario. Año 5 / Vol. 2 / N° 26 / Julio-Diciembre 2005, pp. 11-30.
- Mejías, Teresa. La Investigación en la Facultad de Ciencias de la Educación desde la perspectiva estudiantil en dos momentos Históricos - Sociales. Vol. 19 / N° 33 / Enero-Junio 2009, pp. 99-118.
- Molina, Nancy. Las consonantes líquidas pos nucleares en el aula cotidiana de la ciudad de Maracay. Año 2010 / N° 36 / Julio-Diciembre 2010, pp.15-33.
- Molina, Nancy. La sibilante como marca de plural en el habla cotidiana de la ciudad de Maracay. Vol. 23/ N°41/Enero-Junio 2013, pp. 46-56.
- Molinars, Elizabeth. Programa de orientación para fortalecer la relación de pareja. Año 4 / N° 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 / N° 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/ N° 28 / Julio-Diciembre 2006, pp. 43-66.
- Moníz, Carlos. Software educativo como estrategia alternativa para el aprendizaje en las nociones básicas del manejo del sistema operativo Linux. Año 2016 / Vol. 27 / N° 48 / Julio-Diciembre 2016, pp. 127-144.
- Moreno, José Santiago. Sistema Educativo y Pobreza. Año 2007 / Vol. 1 /N° 29 / Enero-Junio 2007, pp. 11-30.

- Morillo, Felipe y Zambrano, Carlos. Formación epistemológica de los docentes de los liceos bolivarianos. Vol. 21 / N° 38 / Julio-Diciembre 2011, pp. 65-82.
- Morillo, Felipe y Zambrano, Carlos. Dominio epistemológico docente sobre ciencias naturales: un estudio en la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad de Carabobo. Vol. 22 / N° 40 / Julio- Diciembre 2012, pp. 38-55.
- Navas, Carmen y Villegas, Hyxia. Espiritualidad y Salud. Año 2006 / Vol. 1/ N° 27 / Enero-Junio, pp. 29-45.
- Osío, Zulay. Competencias investigativas: Una mirada desde la complejidad en educación universitaria. Vol. 23/N°42/Julio-Diciembre 2013, p.p. 50-68.
- Osío, Zulay. Proyecto sustentable para el reciclaje de plástico y papel en el IUT Valencia. Año 2016 / Vol. 27 / N° 48 / Julio- Diciembre 2016, pp. 178-187.
- Páez, Haydee. La vinculación Universidad-Niveles Educativos Precedentes: una alternativa para la admisión estudiantil a la educación superior, caso Universidad de Carabobo. Año 1 / N° 17 / 2001, pp. 91-112.
- 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 / N° 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 / N° 19 /2002, pp. 41-61.
- Páez Haydee. Educación de Postgrado en línea en la Universidad de Carabobo. Año 2006 / Vol. 2 / N° 28 / Julio-Diciembre 2006, pp. 11-24.
- Palacios, María. Construcción del Conocimiento Matemático desde el hacer práctico. Vol. 23/N°41/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 / N° 23 / Enero-Junio 2004, pp. 47-60.
- Paredes, Y. Esquivel, M. Comunidad virtual de práctica de la asignatura Contabilidad II para estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación Universidad de Carabobo. Vol. 21 / N° 38 / Julio-Diciembre 2011, pp. 150-175.
- Parra, C. Rodríguez, M. Programa de integración de conocimiento de la química verde aplicado a la asignatura química general I. Vol. 22 / N°39 / Enero-Junio 2012, pp. 107-123.
- Parra, Gabriel. Desafíos actuales en la transformación de la educación superior: implicaciones para américa latina y el caribe. Vol. 23/N°42/Julio-Diciembre 2013, p.p. 15-28.
- Pérez, E. Falcón, N. y Alcalá C. Prototipos experimentales orientados al aprendizaje de la óptica. Año 2010 / N° 36 / Julio-Diciembre 2010, pp.34-45.

- Pérez, Glenys. Composición escrita de textos académicos desde una visión sociocultural en la formación del estudiante universitario. Año 2016 / Vol. 26 / N° 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 / N° 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 / N° 19 / 2002, pp. 63-87.
- Ramos C., María Guadalupe. Estrategias didácticas EDEV. Año 1 / N° 17/ 2001, pp. 243-266.
- Ramos C., María Guadalupe. Líneas y acciones para repensar la Facultad. Año 1 / N° 17 / 2001, pp. 11-35.
- Ramos C., María Guadalupe. La creatividad y el enriquecimiento de la personalidad. Año 2 / N° 19 / 2002, pp. 203-224.
- Ramos, I. Correa, A. La musicoterapia y la lectura del mundo interno del niño. Vol. 22 / N° 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 / N° 37 / Enero-Junio 2011, pp. 224-250.
- Rangel, Rubén. Diseño de una comunidad de tóteres con enfoque virtual aplicada a la educación básica. Vol. 22 / N° 40 / Julio- Diciembre 2012, pp. 15-37.
- Reyes, Ariel Edgardo. Educación sanitaria de transmisión sexual. Año 1 / N° 17 / 2001, pp. 155-171.
- Riera de Montero, Eddy y Páez, Haydée. Evaluación de la Maestría en Educación, mención Planificación Curricular. Año 1 / N° 17 / 2001, pp. 69-89.
- Riera de Montero, Eddy. Nuevas Tendencias Instruccionales. Año 3 / N° 21/ 2003, pp. 109-126.
- Rietveldt, Francis; Fernandez Otilia; Luquez Petra. Inteligencia emocional y competencias del docente universitario. Vol. 19 / N° 34 / Julio – Diciembre 2009, pp. 126-143.
- Rodríguez, A y Gallegos J. Estudio sobre la Actitud y la utilización de Medios de Información y Comunicación por Alumnos con déficit visual. Año 2007/ Vol. 1 / N° 29 / Enero-Junio 2007, pp. 31-56.
- Rodríguez, Belkys, Alastre, Violerva y Borjas, Heidy. Factores motivacionales asociados a la escogencia de la mención matemática. Caso: estudiantes del segundo semestre de la FaCE-UC. Año 2016 / Vol. 27 / N° 48 / Julio- Diciembre 2016, pp.188-200
- Rodríguez, Carmen Ynés. Androgogía en Venezuela: un proceso histórico en la educación y formación de adultos. Año 2016 / Vol. 26 / N° 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 / N° 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 / N°36 / Julio-Diciembre 2010, pp. 111-135.
- Rosario, Honmy. Material instruccional basado en la web. Impacto en ambientes educativos. Año 3 / N° 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 / N° 23 / Enero-Junio 2004, pp. 123-139.
- Salazar Medina, Maritza. Drogas y Acción Educativa. "Historia de Vida de Luis Carlos". Año 2006 / Vol. 1 / N° 27 / Enero-Junio, pp. 63-81.
- Sandoval, Liseth. Evaluación de desempeño del talento humano docente de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales (FACES) Universidad de Carabobo. Año 2016 / Vol. 27 / N° 48 / Julio- Diciembre 2016, pp.162-177.
- Segura Bazán, Élyda Maritza. Escenarios Educativos para la Venezuela del Siglo XXI. Año 3 / N° 21 / 2003, pp.193-200.
- Segura Bazán, Maritza. Hacia un perfil del Docente de la Universidad de Carabobo. Año 4 / Vol. 1 / N° 23 / Enero-Junio 2004, pp. 9-28.
- Seijas, Omar. Gestión bibliotecaria en repositorios digitales caso: "Biblioteca central de la Facultad de ingeniería de la UC". Año 2016 / Vol. 27 / N° 48 / Julio- Diciembre 2016, pp.03-109.
- 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 / N° 37 / Enero-Junio 2011, pp. 251-278.
- Serradas Fonseca, Marian. Asistencia pedagógica en la hospitalización infantil una aproximación a la pedagogía hospitalaria. Año 3 / N° 21 /2003, pp. 31-50.
- Sierra M., Carlos Alberto y Sanabria, Zuleima. La violencia familiar y su vinculación con la autoestima del estudiante de Educación Básica. Año 3 / Vol. 2 / N° 22 / Julio-Diciembre 2003, pp. 13-34.
- Steel, S. Sánchez, V. Actividades deportivas como estrategia para la disminución de la violencia en el sexto grado sección A de la Escuela Rural Bolivariana San Juan de Dios Vol. 21 / N° 37 / Enero-Junio 2011, pp. 279-291.
- Talavera de F., Estefanía y Fernández Verónica. El Docente Investigador, asesor y facilitador y su relación con la calidad en la tesis de grado de los alumnos cursantes del décimo semestre de la mención Educación Comercial de la Universidad de Carabobo. Año 1 / N° 18 / 2001, pp. 87-109.

- Timúdez, Omaira. Violencia y comportamiento escolar en la unidad educativa Mercedes Izaguirre de Corro de la parroquia Rafael Urdaneta. Vol. 22 / N° 39 / Enero-Junio 2012, pp. 138-169.
- Torrealba, R. y Díaz, M. La construcción discursiva del concepto de gerencia. Vol. 21 / N° 38 / Julio-Diciembre 2011, pp. 15-35.
- Tovar, Emma y Mayorga, Liliana Errores en el Aprendizaje de Figuras y Cuerpos Geométricos en Educación Media. Año 15 / Vol. 25 / N° 45, Enero-Junio 2015, pp. 187-199.
- Trestini, María Luisa y Hernández, José. Abordaje en el desempeño gerencial de los docentes del modelo “Educación como continuo humano” en la mención educación para el trabajo Sub. área comercial de la Facultad de Ciencias de la de la Universidad de Carabobo. Vol. 19 / N° 33 / Enero-Junio 2009, pp. 15-36.
- Trestini, M. y Marcano, A. Talavera, M. La práctica pedagógica del docente y la tipología de la personalidad de los cuatro temperamentos. Vol. 22 / N° 39 / Enero-Junio 2012, pp. 50-69.
- Valbuena, Carlos y García, José. Estrategias de animación de lectura centrada en los gustos e intereses de los estudiantes. Vol. 22 / N° 40 / Julio- Diciembre 2012, pp. 66-91.
- Valencia, Mónica. Programa de Asesoramiento Vocacional dirigido a los estudiantes del Primer Semestre de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo. Año 2007 / Vol. 1 / N° 30 / Julio-Diciembre, pp. 15-34.
- Vázquez, M. Metacognición y estrategias de redacción de oraciones aplicables en la redacción de resúmenes en inglés. Vol. 21 / N° 38 / Julio-Diciembre 2011, pp. 132-149.
- Velásquez de Romero, Yaletzi. Teoría de las múltiples inteligencias y su aplicabilidad en la enseñanza de la lengua extranjera: Inglés. Año 2016 / Vol. 26 / N° 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 adolescente. Vol. 21 / N° 38 / Julio-Diciembre 2011, pp. 83-101.
- Villegas, Z. Castillo, M. De Oliveira, K. Estrategias preinstruccionales constructivistas en la asignatura de bioquímica Universidad de Carabobo. Vol. 20 / N° 36 / Julio-Diciembre 2010. pp. 46-70.
- Villegas, Z. Chirinos, A. Ramírez O. Estrategia didáctica para el aprendizaje del contenido estadística descriptiva, en el primer año del Liceo Bolivariano Luisa Cáceres de Arismendi. Municipio Miguel Peña. Vol. 21 / N° 38 / Julio-Diciembre 2011, pp. 176-197.
- Yépez, Marcos y Yépez Lovera, Marcos Jesús. Factores que inciden en la motivación al logro y el aprendizaje de la asignatura Geografía General. Vol. 24/N°43/Enero-Junio 2014, p.p. 25-43.

II.- DISEÑO INSTRUCCIONAL

- Cerisola P., Milagros C. Paradigma instruccional para la práctica profesional docente en la Universidad de Carabobo. Año 4 / Vol. 2/ N° 24 / Julio- Diciembre 2004, pp. 115-129.
- Colmenares, Carmen Victoria; Delgado, Desirée y Grimón Francisca. Diseño curricular de la Licenciatura en Educación, Mención Informática. Año 3 / Vol. 2 / N° 22 / Julio-Diciembre 2003, pp. 35-56.
- Medina Dugarte, Alberto. Taxonomía educativa integradora como estrategia didáctica para la planificación instruccional. Año 2 / N° 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 / N°21 / 2003, pp. 71-91
- Rojas Ugas, Pedro N. Modelo “IOE” de programación creativa. Año 2 / N°20 / 2002, pp.173-193.
- Segura Bazán, Élyda Maritza. Diseño instruccional para transformar la gestión docente en la Universidad de Carabobo. Año 4 / Vol. 2 / N° 24 /Julio-Diciembre 2004, pp. 91-114.

III.- PONENCIA

- Acosta, Morella. El Estudio de Casos para Identificar los Estilos de Aprendizaje de los Estudiantes de Ciencias Experimentales desde la Perspectiva de la Complejidad Año 2007 / Vol. 1 / N° 29 / Enero-Junio 2007, pp. 139-155.
- Anzola Luján, Anabel. Psicología Clínica: funciones y aportes a la Pedagogía. Año 5 / Vol.2, Julio-Diciembre 2005, pp. 143-153.
- Aspilla, Yefer; García, Fernando y Silva, Mario. Educación para la movilidad no motorizada: sistema universitario de préstamo de bicicletas en la movilidad interior “el proceso educativo BiciCUT”. Año 2016 / Vol. 27 / N° 48 / Julio- Diciembre 2016, pp.13-39.
- Bello, Freddy. La política tutorial y el crecimiento de los estudios de postgrado en Venezuela (Análisis y Propuestas). Año 3 / Vol. 2 / N° 22 / Julio-Diciembre 2003, pp. 57-78.
- Briceño, Milagros Thairy. Del error al aprendizaje, un practicum iterativo. Año 2016 / Vol. 26 / N° 47 / Enero-Junio 2016, pp. 13-23.
- Dugarte de Villegas, Ada. Repensar en la Investigación Educativa de la nueva era. Año 2006 / Vol. 1 / N° 27 / Enero-Junio, pp. 99-108.

- Durant, Marilin. La inter y transdisciplinariedad en la transversalización de la orientación. una nueva racionalidad integrativa y comunicativa desde la concepción de la educación como continuo humano del sistema educativo venezolano. Vol. 1 / N° 32 / Julio-Diciembre 2008, pp. 210-220.
- Esté de Villarroel, María E. Globalización, cultura y exclusión social. Año 1/ N° 18 / 2001, pp. 155-163.
- Farías, Christian. La Calidad Educativa como Problema Histórico-Estructural. Año 15 / Vol. 25 / N° 46, Julio-diciembre 2015, pp. 27-37.
- Giménez, Emir. Horizontes para lograr un Mundo de Paz, en un Universo Globalizado. Año 2007 / Vol. 1 / N° 29 / Enero-Junio 2007, pp. 156-165.
- González, Vivian y Leal, Susana. Convivencia y quiebre actual en la sociedad venezolana: comprensión retrospectiva e historia-de-vida. Año 2016 / Vol. 26 / N° 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 / N° 18 / 2001, pp. 165-175.
- Herrera, Henry. Fortalecimiento de la identidad nacional a través del conocimiento de las manifestaciones culturales. Vol. 24/N°44/Julio- Diciembre 2014, p.p. 15-31.
- Ibarra, Elena. Escenarios de la Violencia. Año 2 / N° 20 / 2002, pp. 117-142.
- Juárez P., José Francisco. Hacia una educación posible. Valores, virtudes y actitudes en la escuela. Año 2 / N° 19 / 2002, pp. 11-40.
- Latouche, Hyxia. Dadivitaerc ne al arecret dade (Creatividad en la tercera edad). Año 3 / N° 21 / 2003, pp. 167-191.
- Márquez, Luz Marina. ¿Cuál Democracia Escolar? Año 2 / N° 20 / 2002, pp.195-203.
- Materán, Doris. Programa pedagógico orientado hacia la formación gerencial del recurso humano, en el nivel de educación media, diversificada y profesional. Año 2 / N° 20 / 2002, pp. 65-91.
- Mejías, Teresa. El proceso de facilitación en lectura en el nivel universitario. Año 5 / Vol. 1 / N° 25 / Enero-Junio 2005, pp. 221-237.
- Meléndez, Raúl. La historia ora. Vol. 19 / N° 34 / Julio-Diciembre 2009, pp. 254-264.
- Mogollón de González, Amada. Calidad y Enfoques de la Supervisión. Año 2 / N° 20 / 2002, pp. 93-106.
- Ortega, José Guillermo. Calidad de la educación. Año 1 / N° 18 / 2001, pp. 35-49.
- Páez, Haydé. El curriculum como expresión del discurso educativo. Año 4 / Vol. 1 / N° 23 / Enero-Junio 2004, pp. 223-237.

- Páez, Haydée. Devenir histórico del programa de Doctorado en Educación de la Universidad de Carabobo. Vol. 19 / N° 34 / Julio-Diciembre 2009, pp. 242-253.
- Paiva, Andrews. Competencias del futuro profesor de educación integral. Año 5 / Vol. 1 / N° 25. Enero- Junio 2005, pp. 177-190.
- Paiva, Andrews. La educación liberadora de Paulo Freire y el desarrollo del pensamiento. Año 5 / Vol. 2, Julio-Diciembre 2005, pp. 133-142.
- Polanco, Yanett. La Unidad Docencia-Investigación. Año 2 / N° 20 / 2002, pp. 107-115.
- Ramos C., María Guadalupe. Educación, creatividad y ética profesional. Año 1 / N° 18 / 2001, pp. 177-189.
- Ramos C., María Guadalupe. Desarrollo de la creatividad y mapas mentales. Año 3 / Vol. 2 / N° 22 / Julio-Diciembre 2003, pp. 79-101.
- Ramos C., María G. Mapas conceptuales y paisajes mentales. Año 5 / Vol. 1 / N° 25 / Enero-Junio 2005, pp. 191-220.
- Reyes Guerra, Ariel E. Educación médica y la medicina alternativa. Año 1/ N° 18 / 2001, pp. 11-33.
- Robles de Rodríguez, Marlene. La virtud como la más correcta traducción cristiana de valor. Año 3 / N° 21 / 2003, pp. 149-166.
- Rodríguez D., Amanda. Material Educativo Computarizado Orientado a la Diversidad Funcional Basado en las Inteligencias Múltiples para la enseñanza de la Lectura y Escritura. Año 15 / Vol. 25 / N° 46, Juio-Diciembre 2015, pp.15-26.
- Rojas, Belkis. Reflexiones sobre la Ética del Profesor Universitario. Año 5/ Vol. 2 / N° 26 / Julio-Diciembre 2005, pp. 103-117.
- Rojas Valero, Faviola del C. La evaluación un proceso del pensamiento creativo. Año 2 / N° 20 / 2002, pp. 155-172.
- Sanabria, Hilda. ¿Puede pensarse en un proceso de selección de la carrera de educación bajo una visión humanista? Año 5 / Vol. 1 / N° 25 / Enero- Junio 2005, pp. 161-175.
- Santos de Fernández, Martha Cecilia. El periódico escolar: una estrategia para el ejercicio de la libertad. Año 5 / Vol. 2 / N° 26 / Julio-Diciembre 2005, pp. 119-132.
- Santos, Martha Cecilia. Escritura periodística en contextos. Procesos reflexivos para la descolonización de la Conciencia. Vol. 23/N°41/Enero-Junio 2013, p.p. 15-26.
- Segura Bazán, Maritza. Vigencia del humanismo en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo. Año 2 / N° 19 / 2002, pp. 89-106.
- Tovar, Rosa; Rubiano, Elisabel y Malpica, Trina. FILUC: vinculación comunidad-universidad. Año 2016 / Vol. 26 / N° 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 / N° 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 / N° 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 / N° 36 / Julio-Diciembre 2010, pp. 136-151.

Acosta Rodríguez, Morella. El aprendizaje visto como un proceso de interacción social. La perspectiva Vigotskiana vista desde la complejidad. Año 2006 / Vol. 1 / N° 27 / Enero-Junio, pp. 123-134.

Acosta Noy, Magdiel. Competitividad y calidad de la educación en América Latina. Vol. 24/N°44/Julio- Diciembre 2014, p.p. 145-161.

Agreda, Ana. El devenir de la formación docente y la condición humana. Vol. 24/N°43/Enero-Junio 2014, p.p. 102-115.

Alastre, Violerva. Visión epistemológica de las ciencias formales - Matemática. Vol. 21 / N° 37 / Enero-Junio 2011, pp. 107-113.

Alastre, Violerva y Grand, Petra. La incertidumbre social desde la Educación Matemática. Vol. 23 /N°41/Enero-Junio 2013, p.p. 163-170.

Álvarez, Celsa y Fernández, Einys. Epistemología y praxis educativa de las matemáticas. Año 2016 / Vol. 27 / N° 48 / Julio- Diciembre 2016, pp. 218-231.

Álvarez, José y Pérez, Belkis. Acreditación y calidad universitaria. Vol. 24/N°44/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 / N° 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 / N° 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 / N° 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 / N° 28 / Julio-Diciembre, 2006, pp. 87-94.

- Ascanio, Rafael. Creencias sobre la Matemática en el ámbito escolar venezolano. Año 5 / Vol. 1 / N° 25 / Enero-Junio 2005, pp. 101-112.
- Avendaño, Karina. Historia de Vida de Ángel travieso: Perspectiva de la Indigencia. Año 15 / Vol. 25 / N° 45, Enero-Junio 2015, pp. 97-108.
- Barbera, Gerardo. La ética de la racionalidad. Año 1 / N° 18 / 2001, pp. 51-70. Bello González, Julio. El informe científico: consideraciones generales para su elaboración y publicación. Vol. 19 / N° 34 / Julio-Diciembre 2009, pp. 175-188.
- Barroeta, Claudia. La lectura como herramienta de transformación social. Un tema esencial para la agenda de las políticas públicas en Venezuela y América Latina. Vol. 24/N°44/Julio-Diciembre 2014, p.p. 81-91.
- Bastidas, Gilberto y Hernández Rafael. Actitud de Estudiantes de Ingeniería Química ante la enseñanza de cinética y diseño de Reactores a través de Mapas conceptuales. Año 15 / Vol. 25 / N° 46, Julio-diciembre 2015, pp. 129-137.
- Bolívar, Gladys Maritza. La Ironía: Recursos Discursivo y Cognitivo. Año 15 / Vol. 25 / N° 45, Enero-Junio 2015, pp. 64-74.
- Bordones, Merlina. Educación Musical en Venezuela. Vol. 23/ N°41 / Enero-Junio 2013, p.p. 119-132.
- 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 / N° 40 / Julio- Diciembre 2012, pp. 111-125.
- Britapaz, Lismey y Del Valle Jorge. Investigación social y los debates epistemológicos contemporáneos. Año 2016 / Vol. 27 / N° 48 / Julio- Diciembre 2016, pp. 309-325.
- Cabero, Almenara, Julio. Nuevos desafíos para las universidades: la incorporación de las tecnologías de la información y Comunicación. Año 2006 / Vol. 1 / N° 27 / Enero-Junio, pp. 135-177.
- Camacho Iris de Arao. La evaluación constructivista contribuye a marcar la dirección en el proceso educativo. Vol. 1 / N° 32 / Julio-Diciembre 2008, pp. 136-142.
- Camacho, Mary Carmen. La educación física en el nuevo diseño curricular. Vol. 24/N°44/Julio-Diciembre 2014, p.p. 162-172.
- Campos, O. Araque, W. Una mirada al rol de gerente o promotor social del estudiante de Práctica Profesional I. Vol. 20 / N° 36 / Julio-Diciembre 2010, pp. 209-225.
- Cañizalez, J. Las prácticas docentes: Una oportunidad para la reflexión y la acción. Vol. 20 / N° 36 / Julio-Diciembre 2010, pp. 169-189.
- Casamayor, C. Importancia de la formación de emprendedores en Educación Superior. Vol. 21 / N° 37 / Enero-Junio 2011, pp. 15-25.

- Castellanos, Jesús. Competencia comunicativa del estudiante de Práctica Profesional III como complemento integral en la formación docente. Año 2016 / Vol. 26 / N° 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/N°43/Enero-Junio 2014, p.p. 152-166.
- Castillo Verano, Manuel. Redacción de artículos de opinión: propuesta didáctica fundamentada en una superestructura argumentativa. Año 3 / Vol. 2 / N° 22 / Julio-Diciembre 2003, pp. 127-143.
- Cazorla de Reyes, María V. Principios básicos de la alimentación y su incidencia en la educación. Año 1 / N° 17 / 2001, pp. 155-171.
- Cazorla de Reyes, María V. Revoluciones alimentarias y educación. Año 2/ N° 19 / 2002, pp. 123-135.
- Chacón, Omaira. Visión Polifónica de la Autonomía Universitaria. Vol. 23/ N°41 /Enero-Junio 2013, p.p. 107-118.
- Chirinos, Sherline. Baudelaire y Nietzsche dos expresiones del nihilismo. Año 6 / Vol. 2 / N° 28 / Julio-Diciembre 2006, pp. 119-132.
- Chourio, Natalia. Globalización y sociedad del conocimiento: la educación superior en el siglo XXI. Vol. 24/N°44/Julio- Diciembre 2014, p.p. 191-205.
- Colasante, Nadia. Museo de arte de la Universidad de Carabobo: aproximaciones contextuales del plan de gestión patrimonial universitario. Vol. 24/N°44/Julio- Diciembre 2014, p.p. 173-190.
- Corral Y. Diseño de cuestionarios para recolección de datos. Vol. 20 / N° 36 / Julio-Diciembre 2010, pp. 136-151.
- Del Canto, Ero. Investigación y métodos cualitativos: un abordaje teórico desde un nuevo paradigma. Vol. 22 / N° 40 / Julio- Diciembre 2012, pp. 181-199.
- Delgado, Aura Adriana. En Torno a la Modernidad y la Postmodernidad. Año 6 / Vol. 2 /N° 28 / Julio-Diciembre 2006, pp. 95-103.
- Delgado, Coral. Técnicas de mediación cultural en los procesos de educación en el museo: dinámica entre el público y las colecciones. Vol. 24/N°44/Julio- Diciembre 2014, p.p. 63-80.
- Díaz, José Antonio. Morín. Antropología compleja. Vol. 19 / N° 34 / Julio- Diciembre 2009, pp. 221-241.
- Dirinó, Lesvia. Cualidad de Conciencia. Una conjunción Bio-Educativa por la formación social del individuo. Vol. 23/N°41/Enero-Junio 2013, p.p. 69-75.
- Dirinó, Lesvia. Adolescencia, tiempo de crisis y de transiciones. Año 2016 / Vol. 26 / N° 47 / Enero-Junio 2016, pp. 258-270.

- Dugarte de Villegas, Ada. La Orientación ante la Promoción de la Salud Emocional. Año 2007 / Vol. 1 / N° 29 / Enero-Junio 2007, pp. 191-201.
- Esté de Villarroel, María Esther. Comunicación e incomunicación: un dilema en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Año 4 / Vol. 2/ N° 24, Julio-Diciembre 2004, pp. 131-148.
- Franco Sánchez, Ginoid Nazareth. Cultura de Paz en la Formación de Lideres Escolares. Vol. 23/ N°41/Enero-Junio 2013, p.p. 99- 106.
- Franco Sánchez, Ginoid Nazareth. Actuación del Defensor Escolar en la Protección del Niño, Niña y Adolescente. Año 15 / Vol. 25 / N° 46, Julio-diciembre 2015, pp. 94-103.
- Franco Sánchez, Wilfredo Rafael y Oliveros, Solangel. Tecnologías de Información y la Comunicación: Una mirada en la Educación Media General Venezolana. Año 2016 / Vol. 27 / N° 48 / Julio- Diciembre 2016, pp. 384-396.
- Frassato, Luigi. Francisco Isnardi en las etapas iniciales de la independencia de Venezuela. Año 2 / N° 19 / 2002, pp. 107-121.
- Furioni, Giovanna. Diagnósis del proceso de comunicación de los estudiantes del sistema de aprendizaje interactivo a distancia y la coordinación del psm. Año 2016 / Vol. 27 / N° 48 / Julio- Diciembre 2016, pp. 250-276.
- García, Radhis. El docente como modelo en la educación en valores. Vol. 24/N°44/Julio-Diciembre 2014, p.p. 206-228.
- Gavari Starkie, Elisa. El Papel de la Política Educativa Europea en la Formación de los Ciudadanos Europeos. Año 6 / Vol. 2 / N° 28/ Julio-Diciembre 2006, pp. 105-118.
- Goncalves, Nolberto; José Alonso. Una aproximación de la innovación educativa desde la formación tecnológica del profesor. Vol. 19 / N° 34 / Julio-Diciembre 2009, pp. 205-220.
- González, P. Conocer Homo moho. Vol. 21 / N° 38 / Julio-Diciembre 2011, pp. 198-210.
- Granadillo, Carlos. El lenguaje en el Discurso Oral y el Discurso Escrito. Una Visión Postmoderna. Año 15 / Vol. 25 / N° 45, Enero-Junio 2015, pp. 109-119.
- Guanchez, Sergio. Integración de Contenidos Como Estrategia Motivadora para la Comprensión de la Lectura en Inglés en la Facultad de Ciencias de la Educación de la UC. Año 15 / Vol. 25 / N° 46, Julio-diciembre 2015, pp. 60-70.
- Guevara, Lilian. Reflexiones sobre una Propuesta en Educación para la Paz desde una Visión Humanista. Año 2007 / Vol. 1 / N° 29 / Enero-Junio 2007, pp. 202-216.
- Guevara Pérez, Edilberto. Interrelación entre Pregrado y Postgrado e Investigación en las instituciones de Educación Superior. Año 5 / Vol. 1 / N° 25 / Enero-Junio 2005, pp. 87-99.
- Guevara, Edilberto y Jessy Divo de Romero. Visión panorámica del proceso histórico de la educación. Vol. 19 / N° 33 / Enero-Junio 2009, pp. 119-138.

- Guillén, Maribel. Lo multiperspectivo del objetivo: infinitivo para la acción. Vol. 19 / N° 33 / Enero-Junio 2009, pp. 139-152.
- Guzmán, Radames. El ocaso de la objetividad en la investigación científica. Vol. 19 / N° 33 / Enero-Junio 2009, pp. 201-211.
- Henríquez, Gizeph. Variaciones sandhi para la comprensión y la fluidez verbal Inglés como Lengua Extranjera (ILE). Año 2016 / Vol. 27 / N° 48 / Julio- Diciembre 2016, pp. 202-217.
- Hernández, C. La teoría biológica del conocimiento en el marco del proceso educativo venezolano. Vol. 21 / N° 37 / Enero-Junio 2011, pp. 114-133.
- Hernández, Frank. Análisis del Proceso Intercultural de la Géneros Musicales Caribeños y su Incidencia en la Educación Musical. Año 15 / Vol. 25 / N° 45, Enero-Junio 2015, pp. 75-84.
- Hernández, Mildred. Consideraciones previas para la elaboración de un plan de aprendizaje social. Año 6 Vol. 2 / N° 28 / Julio-Diciembre 2006, pp. 133-150.
- Hernández, Nereyda. Sánchez Manuel. Divergencias y convergencias en la teoría fundamentada (Método comparativo continuo). Vol. 1 / N° 32 / Julio-Diciembre 2008, pp. 123-135.
- Hernández, Nereyda; Morales, Milton y Rodríguez, Israel. Modelo de acción para el desarrollo de habilidades profesionales en actividades deportivas-recreativas comunitarias organizadas desde la Universidad. Vol. 22 / N° 40 / Julio- Diciembre 2012, pp. 148-158.
- Hidalgo, Heddy. La lengua: una perspectiva social. Vol. 1 / N° 32 / Julio- Diciembre 2008, pp. 174-191.
- Illas, Wilfredo. Fundamentos epistémicos desde el hacer-ser del educador de adultos. Vol. 22 / N° 40 / Julio- Diciembre 2012, pp. 159-180.
- Illas, Wilfredo. Aproximación a los procesos educativos del adulto: pistas para caracterizar el perfil del educador de adultos. Vol. 23 / N°42 / Julio-Diciembre 2013, p.p. 127-146.
- Illas, Wilfredo. Análisis de los referentes contextuales que sustentan la promoción de la literatura local-regional como ámbito propicio para el desarrollo de la competencia literaria. Vol. 24/N°44/Julio- Diciembre 2014, p.p. 92-113.
- Jiménez, R. Anzola, D. Referente conceptual y operativo para la estructuración de líneas de investigación. Vol. 20 / N° 36 Julio-Diciembre 2010, pp. 226-246.
- León, Herminia. Reinventarse la familia desde lo axiológico-antropológico enfocado en las herramientas comunicacionales de la programación neurolingüística. Año 2016 / Vol. 26 / N° 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 / N° 29 / Enero-Junio 2007, pp. 179-190.

- Lessire, Omaira y González, Julio. Formación en orientación en América latina: realidades y desafíos. Vol. 1 / N° 32 / Julio-Diciembre 2008, pp.160-173.
- Liccioni, Edith y de Smith, Yamilet. Notas sobre transdisciplinariedad y pensamiento complejo. Año 1 / N° 17 / 2001, pp. 57-67.
- Liccioni Edith y Luisa Soto. Psicopedagogía de las emociones. Año 3 / Vol. 2 / N° 22 / Julio-Diciembre 2003, pp. 175-184.
- López, José. Aprendizaje de la Matemática. Una Experiencia Didáctica desde la Docencia Universitaria. Vol. 23/N°41/Enero-Junio 2013, p.p. 133-146.
- López, M. Seguimiento al proceso de enseñanza de la lengua. Supuestos curriculares sustentados en un enfoque con principios de praxis humanística y de integralidad. Vol. 22 / N° 39 / Enero-Junio 2012, pp. 207-227.
- Machado, Franklin y Gómez, Wilma. Hacia la Epistemología de la explicación estadística. Año 5 / Vol. 2 / N° 26 / Julio-Diciembre 2005, pp. 213-224.
- Manzano, Juan Luis y Alonso Hernández, José Gregorio. Criterios para el Uso del Correo Electrónico en Procesos de Medicación del Aprendizaje. Año 15 / Vol. 25 / N° 46, Julio-diciembre 2015, pp. 49-59.
- Marcano Suárez, Arelis del Valle. Antecedentes pedagógicos del uso de la tecnología multimedia en la educación. Año 5 / Vol. 2 / N° 26 / Julio-Diciembre 2005, pp. 155-170.
- Márquez, Luz Marina. Modo de desarrollo informacional. Año 3 / Vol. 2 / N° 22 / Julio-Diciembre 2003, pp. 145-153.
- Marvez, José. El cognitivismo y una educación matemática para la inclusión. Vol. 19 / N° 33 / Enero-Junio 2009, pp. 153-168.
- Mayorga, Liliana. Organizaciones matemáticas en el libro de texto. Un estudio en el contenido de función lineal en el tercer año de educación media venezolana. Vol. 23 /N°42 / Julio-Diciembre 2013, p.p. 69-82.
- Mayz, Cruz y Ramírez, Evis. Visión compleja de los mitos de creación: complementariedad de los opuestos y acto creativo. Vol. 23 /N°42 / Julio-Diciembre 2013, p.p. 170-183.
- Medina, Elsy. Normas de interacción para evaluar interfaz de Software Educativo. Una aproximación interpretativa desde la visión piagetiana y las perspectivas de la pedagogía, la literatura y la expresión escrita. Vol. 1 / N° 32 / Julio-Diciembre 2008, pp. 101-122.
- Mendoza, Semiramis. Cultura del aprendizaje universitario. Vol. 24/N°43/Enero-Junio 2014, p.p. 167-186.
- Mérida, Marco Tulio. La historia compleja y un intento de interpretación del pensamiento de Edgar Morín. Año 5 / Vol. 1 / N° 25 / Enero-Junio 2005, pp. 129-144.

- Mogollón, Amada. Producción científica del investigador. Vol. 19 / N° 33 / Enero-Junio 2009, pp. 183-200.
- Mogollón de González, Amada. Éxito del tutor universitario. Año 2006 / Vol.1 / N° 27 / Enero-Junio, pp. 109-122.
- Morales, José. La Educación Superior Venezolana, un enfoque estratégico para su transformación desde la cultura organizacional. Vol. 22 / N° 40 / Julio- Diciembre 2012, pp. 126-147.
- Narea, María. La nueva poesía venezolana... vista desde la periferia. Año 4 / Vol. 2/ N° 24, Julio-Diciembre 2004, pp. 149-155.
- Noguera, Melba. El Componente histórico-cultural del inglés en la capacitación del docente en ejercicio. Vol. 23/N°41/Enero-Junio 2013, p.p. 57-68.
- Noriega Rodríguez Yhajaira; Ana María Rigual Ochoa. El proyecto educativo nacional venezolano: Un análisis del discurso teórico desde la perspectiva hebermasiana. Vol. 19 / N° 34 / Julio-Diciembre 2009, pp. 189-204.
- Ochoa, Inés y Silva, Mary. Competencias básicas en el manejo de las TIC en el desempeño del docente universitario. Año 2016 / Vol. 26 / N° 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 / N° 26/ Julio-Diciembre 2005, pp. 225-233.
- Olaizola, Dolly. La práctica de yoga en la acción pedagógica. Año 2016 / Vol. 26 / N° 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 / N° 39 / Enero-Junio 2012, pp. 183-206.
- Osorio, Clemente. Obstáculos epistemológicos en el conocimiento probabilístico. Año 2016 / Vol. 27 / N° 48 / Julio- Diciembre 2016, pp. 232-249.
- Oviedo, Melba y Villegas, Solveig. La adecuación como propiedad textual en los órdenes del discurso que configuran el texto *Lengua y Literatura* (1982) de los autores Peña y Yépez para el primer año de educación media, diversificada y profesional. Vol. 24/N°43/Enero-Junio 2014, p.p. 15-24.
- Paiva, Andrews y Sanabria, Hilda. La inteligencia emocional: una vía para el autoconocimiento personal y sus beneficios. Año 3 / Vol. 2 / N° 22 / Julio-Diciembre 2003, pp. 155-174.
- Páez, Haydée; Arreaza, Evelyn y Vizcaya, Willdea. Curriculum: ¿un ciclo recurrente? Vol. 1 / N° 32 / Julio-Diciembre 2008, pp. 192-209.
- Pardo, Taberneiro Rosa. La evaluación de los aprendizajes en ambientes virtuales. Vol. 19 / N° 34 / Julio-Diciembre 2009, pp. 156-174.

- Parra, Gabriel. Diversidad Paradigmática, Anclaje Gnoseológicos y Discursividad, en la elaboración de Tesis Doctorales. Año 15 / Vol. 25 / N° 45, Enero-Junio 2015, pp. 31-42.
- Pérez, María Coromoto. Creatividad del docente en la mediación pedagógica de la educación estética. Vol. 24/N°43/Enero-Junio 2014, p.p. 139-151.
- Pinto, N. Sanabria, M. La investigación educativa en la formación integral del futuro educador. Vol. 20 / N° 36 / Julio-Diciembre 2010, pp. 190-208.
- Pita, Roger. El Proceso de Expansión de las escuelas públicas de Primeras letras en Venezuela Durante el Periodo de la gran Colombia. Año 15 / Vol. 25 / N° 45, Enero-Junio 2015, pp. 43-63.
- Polanco B., Yanett. La epistemología de la complejidad como recurso para la Educación. Año 2006 / Vol. 1 / N° 27 / Enero-Junio, pp. 179-188.
- Puerta, Jesús. Consecuencias de la Historia de las Ciencias. Vol. 19 / N° 34 / Julio-Diciembre 2009, pp. 144-155.
- Puerta, Jesús. El Mesianismo tras el Materialismo Histórico. Vol. 23 / N°41 / Enero-Junio 2013, p.p. 76-98.
- Ramos, Eithell. Estado docente: la sociedad educativa, humanística productiva y constructora del conocimiento. Año 1 / N° 17 / 2001, pp. 37-55.
- Riera de Montero, Eddy. Perspectivas curriculares en América Latina. Año 4 / Vol. 1 / N° 23 / Enero-Junio 2004, pp. 193-204.
- Rodríguez, Alejandro. Prevención integral de las drogodependencias: una mirada de lo informativo a lo emocional. Vol. 24/N°43/Enero-Junio 2014, p.p. 74-101.
- Rodríguez, Carmen del Valle. El aprendizaje dialógico en la interacción socio-educativa: espacio vital en la producción de conocimientos. Año 2016 / Vol. 26 / N° 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 / N° 47 / Enero-Junio 2016, pp. 210-225.
- Rodríguez, María. El arte en contextos no formales de la educación: escuelas de artes plásticas del Estado Carabobo. Año 2016 / Vol. 27 / N° 48 / Julio- Diciembre 2016, pp. 360-383.
- Rodríguez Jiménez, Miguel. Educación en gerencia, una forma de enfrentar las actitudes antigereenciales. Año 1 / N° 17 / 2001, pp. 113-124.
- Rodríguez Jiménez, Miguel. La otra perspectiva de reforma universitaria en Venezuela. Año 3 / Vol. 2 / N° 22 / Julio-Diciembre 2003, pp. 119-124.
- Rodríguez, S. Postmodernidad, valores y educación. Vol. 22 / N° 39 / Enero- Junio 2012, pp. 170-182.

- Rojas Rebeca Aida. Cognición y aprendizaje. Vol. 1 / N° 32 / Julio-Diciembre2008, pp. 143-159.
- Romero, Trina. Enfoque Literario de la Enfermedad a través del tiempo en varios autores. Año 15 / Vol. 25 / N° 46, Julio-diciembre 2015, pp. 118-128.
- Saavedra, Esther. Genealogía del saber –formación. Vol. 23 /N°42 / Julio-Diciembre 2013, p.p. 110-126.
- Salazar, Eduardo. El entrenamiento auditivo para el aprendizaje significativo de la lectura y escritura musical. Año 2016 / Vol. 27 / N° 48 / Julio- Diciembre 2016, pp. 293-308.
- Salazar, Sandra. Del lenguaje en la investigación. Vol. 23 /N°42 / Julio-Diciembre 2013, p.p. 97-109.
- Sanabria, Hilda. Momentos históricos significativos del proceso de elección en Educación Superior. Año 5 / Vol. 2 / N° 26 / Julio-Diciembre 2005, pp. 191-211.
- Sánchez, J. Salmasi, N. Dispositivos tecnológicos y subjetividad en el contexto pedagógico. Vol. 21 / N° 37 / Enero-Junio 2011, pp. 55-71.
- Sánchez, José y Zabala, Josefa. Praxis estética de la evaluación en una pedagogía de la intersubjetividad. Año 2016 / Vol. 27 / N° 48 / Julio- Diciembre 2016, pp. 326-346.
- Sánchez, María. Acercamiento a la lectura desde la biblioteca escolar. Año 2016 / Vol. 27 / N° 48 / Julio- Diciembre 2016, pp. 277-292.
- Segura, Élide Maritza. Competencias personales del docente. Año 5 / Vol. 2 / N° 26 / Julio-Diciembre 2005, pp. 171-190.
- Severían, Neyda, y Hurtado, Lin. Psicología de la Gestalt Relacionada al Aprendizaje, Comprensión y Utilización de las Normas y técnicas del dibujo de ingeniería de la Universidad de Carabobo. Año 15 / Vol. 25 / N° 46, Julio-diciembre 2015, pp. 83-93.
- Sierra, Luis. El arte: una actividad instauradora, ¿vitrina de la historia? Vol. 24/N°44/Julio-Diciembre 2014, p.p. 125-144.
- Smith Ibarra, Rolando. Crisis de Simultaneidad en Relación Educación trabajo. Año 15 / Vol. 25 / N° 45, Enero-Junio 2015, pp. 15-30.
- Soto, Luisa y Guzmán, Eogracia. Contenidos actitudinales en Educación Superior. Razón, pertinencia y evaluación. Año 3 / Vol. 2 / N° 22 / Julio-Diciembre 2003, pp. 103-118.
- Suárez, Nery. La web 2.0 un salto cualitativo del aprendizaje tradicional al aprendizaje digital. Vol. 23 /N°42 / Julio-Diciembre 2013, p.p. 83-96.
- Suárez De Bianchi, María C. El rey de las ratas: una experiencia metaficcional de Ednodio Quintero. Vol. 24/N°43/Enero-Junio 2014, p.p. 116-138.

- 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 / N° 30 / Julio-Diciembre, pp. 72-86.
- Taberneiro, Rosa. Empoderamiento de la Evaluación en el Aprendizaje Autónomo. Año 15 / Vol. 25 / N° 46, Julio-diciembre 2015, pp. 71-82.
- Téllez, Pedro. Genealogía de la Bioética. Año 1 / N° 17 / 2001, pp. 187-200.
- Tonos, R. Flores M. Perdomo, B. Analfabetismo tecnológico y tecnofobia en los docentes venezolanos. Una mirada crítica. Vol. 21 / N° 37 / Enero- Junio 2011, pp. 26-42.
- Torrealba, Rafael. La producción del conocimiento y el pensamiento complejo. Vol. 19 / N° 33 / Enero-Junio 2009, pp. 169-182.
- Torres Mago, M. Borjas, C. Responsabilidad Social y universidad: una visión general. Vol. 21 / N° 37 / Enero-Junio 2011, pp. 91-106.
- Torres, Y. Aproximación teórica desde una perspectiva constructivista sistémica en la educación venezolana. Vol. 21 / N° 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 / N° 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 / N° 30 / Julio-Diciembre, pp. 87-102.
- Villegas, Zoraida. Prácticas y praxis de investigación en las universidades. Año 2016 / Vol. 27 / N° 48 / Julio- Diciembre 2016, pp. 347-359.
- Vivas, Arelis. Desvelando el régimen de producción de verdad en el discurso del mercadeo. Vol. 1 / N° 32 / Julio-Diciembre 2008, pp. 82-100.
- Ybarra M., Jaime A. Numerario Circulante en Montalbán de Carabobo en el siglo XIX. Año 5 / Vol. 1 / N° 25 / Enero-Junio 2005, pp. 145-159.
- Yépez, M. Aproximación a la comprensión del aprendizaje. Vol. 21 / N° 37/ Enero-Junio 2011, pp. 43-54.
- Zavala, Marbella y. Ramos C., María G. Prevención VIH-Sida y Valores Vitales. Año 4 / Vol. 1 / N° 23 / Enero-Junio 2004, pp. 205-222.

V.- ENSAYO

- Albers, Isabel y Noguera, M^a Eugenia. Factores psicosociales que generan la violencia. Año 3 / N° 21 / 2003, pp. 211-215.
- Alezones P., Jeannette. El trabajo en equipo: una propuesta para la cooperación en educación. Año 4 / Vol. 1 / N° 23 / Enero-Junio 2004, pp. 181-191.
- Alezones, Jeanette, Borges, Maira y Noguera, María. La creatividad en la educación infantil. Desafíos del docente. Vol. 24/N°43/Enero-Junio 2014, p.p. 266-277.
- Amaya, R. y Amaya, Z. La formación docente; Reto para la incorporación de las TIC en la enseñanza. Vol. 20 / N° 36 / Julio-Diciembre 2010, pp. 247-260.
- Amaya, R. y Amaya, Z. ciencias sociales en América Latina, una aproximación desde la visión de Francisco López Segrera. Vol. 24/N°43/Enero-Junio 2014, p.p. 255-265.
- Amoretti, Marelis Loreto. El personaje inacabado (Un acercamiento a la concepción del héroe en Miajil Bajtin). Vol. 1 / N° 32 / Julio-Diciembre 2008, pp. 221-231.
- Aramburu, Olson. Innovación y creatividad del docente valor esencial en la deconstrucción de su praxis. Vol. 23/N°42/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 / N° 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/N°43/Enero-Junio 2014, p.p. 222-241.
- Arias, Daisy. Estrategias facilitadoras de la creatividad en pro del docente; hacia la búsqueda de la educación del siglo XXI. Año 6 / Vol. 2 / N° 28/ Julio-Diciembre 2006, pp. 185-204.
- Barbera, Gerardo. Aproximaciones al problema del sentido de la vida. Año 1 / N° 17 / 2001, pp. 173-185.
- Barbera, Gerardo. El hombre como relación: una opción antropológica (fundamento filosófico para una investigación). Año 4 / Vol. 2 / N° 24, Julio-Diciembre 2004, pp. 157-164.
- Barbera, Gerardo. Sobre el concepto y la importancia de la Filosofía. Año 5 / Vol. 2 / N° 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 / N° 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 / N° 29 / Enero-Junio 2007, pp. 231-242.

- Barmasksov, Marcel. La falsa pobreza confundida con el facilismo para evadir la obligación al trabajo. Vol. 22 / N° 39 / Enero-Junio 2012, pp. 228-236.
- Bravo, Kelly D. Prolegómenos cognitivos hacia la enseñanza aprendizaje de la física. Vol. 23 / N°42 / Julio-Diciembre 2013, p.p. 184-195.
- Cáceres Torres, Orlando. Perfil de la persona creativa. Año 2006 / Vol. 1 / N° 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 / N° 19 / 2002, pp. 185-202.
- Campbell, Yilmar. La organización textual como estrategia de comprensión discursiva. Año 3 / Vol. 2 / N° 22 / Julio-Diciembre 2003, pp. 199-211.
- Chirinos, Orlando José. Roberto Arlt: Uno de los olvidados. Vol. 1 / N° 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/N°44/Julio- Diciembre 2014, p.p. 266-278.
- Corral, Yadira. Validez y confiabilidad de los instrumentos para la recolección de datos. Vol. 19 / N° 33 / Enero-Junio 2009, pp. 228-247.
- Corral, Yadira, Corral, Itzama y Franco, Angi. Procedimientos de Muestreo. Año 15 / Vol. 25 / N° 46, Julio-diciembre 2015, pp. 151-167.
- Correa Feo, Anamaría. Grafología Histórica: Análisis de José Tadeo Monagas. Año 2006 / Vol. 1 / N° 27 / Enero-Junio, pp. 201-216.
- Curiel, Mildred. Un compendio sobre el estudio de las representaciones sociales. Vol. 22 / N° 39 / Enero-Junio 2012, pp. 237-254.
- Dávila, O. Argumentación crítica del humanismo tecnológico desde la perspectiva universal de José Luis Molinuevo. Vol. 21 / N° 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 / N° 47 / Enero-Junio 2016, pp. 401-416.
- Díaz, José. Wittgenstein: Filosofía Terapéutica. Año 2007 / Vol. 1 / N° 29 /Enero-Junio 2007, pp. 156-165.
- Durant de Carrillo, Marilin. Creatividad, innovación y cambio educativo. Año 4 / Vol. 2/ N° 24 / Julio-Diciembre 2004, pp. 205-225.
- Falcón, Isabel. El Arte fotográfico como recurso para un modo diverso de conocer. Vol. 23/N°41/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 / N° 24 / Julio-Diciembre 2004, pp. 179-189.
- Fernández Colón, Gustavo. La dramatización del pensamiento de Briceño Guerrero. Año 4 / Vol. 2 / N° 24 / Julio-Diciembre 2004, pp. 165-177.
- Ferreira de Bravo, María Adilia. Episteme de la geometría derivado de la enseñanza a través de los entornos inteligentes y las redes de información. Vol. 23 /N°42 / Julio-Diciembre 2013, p.p. 218-232.
- Ferreira de Bravo, María Adilia. Mutatis Mutandis en el Método desde René Descartes hasta la perspectiva de Edgar Morin. Año 15 / Vol. 25 / N° 45, Enero-Junio 2015, pp. 130-140.
- Franco, Wilfredo. Tutorial web. Herramienta de apoyo al desempeño docente en la enseñanza del software libre. Vol. 23 /N°42 / Julio-Diciembre 2013, p.p. 147-156.
- Giménez, Emir y Villarreal, Jesús. Pensando desde los obstáculos del método. Vol. 22 / N° 40 / Julio- Diciembre 2012, pp. 236-251.
- González, A. Los textos ficcionales como mundos posibles. Año 2 / N° 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 / N° 23/Enero-Junio 2004, pp. 161-179.
- González, Glency. Rasgos de personalidad y formación docente. Año 2016 / Vol. 26 / N° 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 / N° 37 /Enero-Junio 2011, pp. 151-170.
- González, María Cristina y Delgado de Smith, Yamile. Co-educación: una vía para lograr construcción de ciudadanía desde los espacios universitarios. Reflexiones para el debate. Vol. 24/N°44/Julio- Diciembre 2014, p.p. 279-293.
- Guanipa, M. Investigación educativa y el desarrollo humano en el contexto de la globalización. Vol. 21 / N° 37 / Enero-Junio 2011, pp. 134-150.
- Gudiño, D. Conductismo y cognocitivismo: dos entramados psicológicos de aprendizaje del siglo XXI. Vol. 21 / N° 38 / Julio-Diciembre 2011, pp.303-315.
- Hidalgo, Heddy. Reflexiones sobre el pensamiento de Morín: conocimiento, complejidad e imperativos de el método. Vol. 24/N°44/Julio- Diciembre 2014, p.p. 247-265.
- Hidalgo, Luisa Rojas. Multiculturalidad, valores sociales y orientación: aportes para la reflexión. Vol. 1 / N° 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 / N° 47 / Enero-Junio 2016, pp.368-382-

- Jiménez O., Rocío. De la modernidad a la postmodernidad: el tránsito necesario. Año 3 / Vol. 2 / N° 22 / Julio-Diciembre 2003, pp. 213-224.
- Jiménez, Rocío. La palabra, la metáfora y la resemantización del discurso científico. Vol. 22 / N° 40 / Julio- Diciembre 2012, pp. 212-223.
- La Rosa, Cleidy. Perspectiva de la Motivación en Estudiantes Universitarios. Año 15 / Vol. 25 / N° 46, Julio-diciembre 2015, pp. 197-213.
- León, F. El personalismo como filosofía de la educación. Vol. 21 / N° 38 /Julio-Diciembre 2011, pp. 275-290.
- Luna, Enrique Pérez y Alfonso Norys. Investigación, subjetividad y transdisciplina. Vol. 19 / N° 33 / Enero-Junio 2009, pp. 212-227.
- Luna, Karina. Democracia, comunicación e intercambio desigual. Vol.21/ N° 38/ Julio-Diciembre 2011. pp. 247-258.
- Marcano, José. Cooperativismo, Educación y Ciudadanía. Año 6 / Vol. 2 /N° 28 / Julio Diciembre 2006, pp. 151-166.
- March Rodríguez, Trina. La inteligencia Cultural del Ingeniero y el gran Arco en el Pensamiento de Michael Carrithers. Año 15 / Vol. 25 / N° 45, Enero-Junio 2015, pp. 141-152.
- Meléndez, Raúl. Estructura Institucional y Jurídica Colonial Española en América: Montaje. Vol. 23/N°41/Enero-Junio 2013, p.p. 189-202.
- Mogollón de González, Amada. Formación del Investigador Universitario. Año 2007 / Vol. 1 / N° 29 / Enero-Junio 2007, pp. 217-230.
- Mogollón, Amada. Triada de supervisión educativa: antopoeisis, calidad y competencia. Vol. 21 / N° 38 / Julio-Diciembre 2011, pp. 295-302.
- Mogollón, Amada. Trabajo Especial de Grado vinculado al Conocimiento. Vol. 23/N°41/Enero-Junio 2013, p.p. 147-162.
- Mogollón, Amada. Componentes Estructurales de la Tesis Doctoral. Año 15 / Vol. 25 / N° 46, Julio-diciembre 2015, pp. 295-302.
- Narea, María. La representación bolivariana en El General en su laberinto de Gabriel García Márquez. Año 2 / N° 19 / 2002, pp. 161-183.
- Oliveros, Solangel. Enfoque gnoseológico en la enseñanza y aprendizaje de la física a nivel de la educación universitaria. Vol. 23 /N°42 / Julio-Diciembre 2013, p.p. 157-169.
- Osabarríos, María Optimista Visión de Calidad: Una Propuesta de Cambio Centrada en la Educación para el Trabajo. Año 15 / Vol. 25 / N° 46, Julio-diciembre 2015, pp. 179-196.
- Patacón, Miguel. Alternancia y Autonomía en el contexto Universitario. Vol.19 / N° 33 / Enero-Junio 2009, pp. 248-257.

- Patacón, M. Pensamiento político y educación en América Latina visto desde la filosofía antropológica. Vol. 20 / N° 36 / Julio-Diciembre 2010, pp. 26-275.
- Piña, José. Lo práctico y lo teórico en términos lingüísticos-conceptuales en el campo filosófico del derecho y la moral. Año 15 / Vol. 25 / N° 46, Julio-diciembre 2015, pp. 168-178.
- Piña, Madelen. Hábitos de efectividad social en los estudiantes y comunidad de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo. Año 2016 / Vol. 27 / N° 48 / Julio-Diciembre 2016, pp. 428-440.
- Polanco B., Yanett. La Universidad venezolana y la formación de investigadores. Año 3 / Vol. 2 / N° 22 / Julio-Diciembre 2003, pp. 195-198.
- Ramos, Sergio. Valores Primordiales que se Transmiten mediante la Educación Musical Moderna. Año 15 / Vol. 25 / N° 45, Enero-Junio 2015, pp. 153-163.
- Reyes, Omar. Epistemología de la Metamedicina del Deporte. Reflexiones y Perspectivas. Año 6 / Vol. 2 / N° 28 / Julio-Diciembre 2006, pp. 167-184.
- Reyes, Saydith. Legislación indiana y gaditana: dos versiones en la evolución del derecho colonial español. Constitución y descomposición de un imperio. Vol. 22 / N° 40 / Julio-Diciembre 2012, pp. 200-211.
- Riera, Ruth y Torres, Carmen. La Yihad: ¿amenaza a la paz mundial?. Año 2016 / Vol. 26 / N° 47 / Enero-Junio 2016, pp. 383-400.
- Rivas, Magda. Afectividad y emociones en el docente de Educación Física. Vol. 24/N°44/Julio-Diciembre 2014, p.p. 229-246.
- Rodríguez, Iliana y Bayona, Fabiola. El educando y la condición humana actual: una visión en la formación del futuro docente. Año 2016 / Vol. 27 / N° 48 / Julio- Diciembre 2016, pp. 398-410.
- Rodríguez Noriega, Yajaira. La hermenéutica aplicada a la interpretación del texto. El uso de la técnica de contenido. Año 2 / N° 20 / 2002, pp. 143-154.
- Rojas Hidalgo, Luisa. Reflexiones para una Nueva visión de la Orientación. Año 2007 / Vol. 1 / N° 29 / Enero-Junio 2007, pp. 243-252.
- Rubiano Albornoz, Elisabel. Del giro lingüístico al giro pedagógico. Año 5 / Vol. 1 / N° 25. Enero- Junio 2005, pp. 33-45.
- Ruffino, Juan Antonio y Santos, Martha. Identidad semántica del docente universitario en el mundo-de-vida-digital nuevas claves para acceder de la información al conocimiento. Año 15 / Vol. 25 / N° 45, Enero-Junio 2015, pp. 120-129.
- Ruiz, J. La participación como introito a la integración de la escuela entorno social. Vol. 21 / N° 38 / Julio-Diciembre 2011, pp. 259-274.

Salazar, Néyer. Tendencias en la Administración Educativa: Cambios y transformaciones en la gestión de las instituciones educativas. Año 4 /Vol. 2 / N° 24 / Julio-Diciembre 2004, pp. 191-204.

Sánchez, José. Poética del diseño curricular. Año 2016 / Vol. 27 / N° 48 / Julio- Diciembre 2016, pp. 411-427.

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/N°43/Enero-Junio 2014, p.p. 209-221.

Silva R., Mary Y. y De Agrela Do N., Bernardete M. Una perspectiva internacional de las TIC en la educación. Vol. 24/N°43/Enero-Junio 2014, p.p. 196-208.

Toro, Abraham y Marcano, Luzmila. Consideraciones Teórico-Epistemológicas en la obra de Vigotski. Año 5 / Vol. 1 / N° 25 / Enero-Junio 2005, pp. 47-61.

Toro, Abraham y Marcano, Luzmila. Calidad y Educación Superior. Año 2006/ Vol. 1 / N° 27 / Enero-Junio, pp. 217-236.

Toro Garrido, Josefina. Educación: Presente y Futuro. Año 2006 / Vol. 1 /N° 27 / Enero-Junio, pp. 189-199.

Vallejo, Grisel. La revalorización de la alteridad, una alternativa para fortalecer el capital social del estudiante universitario. Vol. 22 / N° 40 / Julio- Diciembre 2012, pp. 224- 235.

VI.- LITERATURA. Poesía**

Betancourt J. José Ramón. Camino-Piropo y Flores. Oración al Dios Padre Creador. Año 1 / N° 18 / 2001, pp. 191-193.

Betancourt J. José Ramón. Selección de poemas. Año 3 / N° 21 / 2003, pp. 211-215.

Chourio, Natalia. Luna Menguada. Año 4 / Vol. 2 / N° 24 / Julio-Diciembre 2004, pp. 227-233.

Farías A., Christian R. Selección de poemas del libro “Contrapáginas” (inédito). Año 2 / N° 19 / 2002, pp. 225-228.

Fernández Colón, Gustavo. Presentación: Selección de Poemas. Autora: Sobeida Chacón. Año 3 / Vol. 2 / N° 22 / Julio-Diciembre 2003, pp. 225-229.

VII.- RESEÑA BIBLIOGRÁFICA

Barbera, Gerardo. Reseñas Bibliográficas de los libros: “Conversaciones en el Patio Rectoral” de Ángel Orcajo; “La metáfora en Aristóteles” de Manuel Sánchez y Luisa Pla de Sánchez; “Investigación, Alfarería y Carpintería” de Agustín Blanco Muñoz; “Reencarnar el espíritu de Bolívar” de J. R. Núñez Tenorio. Año 1 / N° 17 / 2001, pp. 279-282.

Barbera, Gerardo. Reseñas Bibliográficas de los libros: “Para educar en Valores. Teoría y Práctica” de María Guadalupe Ramos; “Ética y ciudadanía” de Fernando Savater. Año 1 / N° 18 / 2001, pp. 195-207.

Barbera, Gerardo y Ramos C. María Guadalupe. Reseñas Bibliográficas de los libros: “Primero Lectura de Norma Valero; “Notas y digresiones” de Rafael Victorino Muñoz; “Enseñanza de la Lengua dentro del contexto sociolingüístico” de Maritza Bolívar; “Ética, Locura y Muerte” de Gerardo Barbera. Año 2 / N° 19 / 2002, pp. 229-233.

Barbera, Gerardo. Reseñas Bibliográficas de los libros: “Canoabo y sus festividades” de María Narea; “Las olas repetidas” de Natalia Chourio. Año 2 / N° 20 / 2002, pp. 229-230.

Farías, Christian. La corriente nocturna de Gustavo Fernández: Desencanto y Negación de la Modernidad. Año 6 / Vol. 2 / N° 28 / Julio-Diciembre 2006, pp. 227-232.

León, Edgar. Libro: “Valores y Autoestima. Conociéndose a sí mismo en un mundo con otros” de María Guadalupe Ramos. Año 4 / Vol. 2 / N° 24 / Julio-Diciembre 2004, pp. 235-237.

Paiva Cabrera, Andrews José. Edgar Morín y el pensamiento de la complejidad. Año 4 / Vol. 1 / N° 23 / Enero-Junio 2004, pp. 239-253.

*RESUMEN DE EVENTOS ACADÉMICOS

Cazorla de Reyes, María y Reyes Guerra, Ariel E. El desafío de la educación médica alternativa y nutricional en el siglo XXI. Año 2 / N° 20 / 2002, pp. 215-228.

Cerisola P., Milagros. Modelo Integración Global de Realización de Eventos M.I.G.R.E. 2002. Año 2 / N° 20 / 2002, pp. 35-63.

González, Julio. Informe de eventos: Congreso Mundial de Orientación. Año 1 / N° 17 / 2001, pp. 267-277.

* Esta Sección desaparece a partir de la Revista N° 21.

** Esta Sección desaparece a partir de la Revista N° 25

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.



**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: _____

