

CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

REVISTA

Segunda Etapa / Año 2018 / Vol.28 / Nro. 51
Publicación Semestral: Enero - Junio, Valencia - Venezuela
• ISSN: 1316 - 5917 • PP199002CA66



Autor: Wladimir Zabaleta. Artista plástico. Valencia - Venezuela
Título: El tiempo pasa y no... (1995)
Mixta / papel / 127 cm x 97 cm



UNIVERSIDAD DE CARABOBO



FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

REVISTA

Ciencias de la Educación

Revista Ciencias de la Educación

Segunda Etapa / Año 2018 / Vol. 28 / No. 51. Enero - Junio 2018.

Publicación Semestral

UNIVERSIDAD DE CARABOBO

© **FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

Versión Impresa: Depósito Legal: PP199002CA66 - ISSN: 1316-5917

Versión Digital: (Continuidad de la versión impresa): Depósito Legal: CA2019000128 - ISSN: 2665-0231

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



UNIVERSIDAD DE CARABOBO

AUTORIDADES

Jessy Divo de Romero

Rectora

Ulises Rojas

Vicerrector Académico

José Ángel Ferreira

Vicerrector Administrativo

Pablo Aure

Secretario



CONSEJO DE DESARROLLO CIENTÍFICO Y HUMANÍSTICO

AUTORIDADES

Ulises Rojas

Vicerrector Académico UC

Presidente CDCH-UC

Reimer Romero

Director Ejecutivo CDCH-UC



FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Brígida Ginoid Sánchez de Franco

Decana

Ginoid Nazareth Franco Sánchez

Asistente de la Decana

José Luis García

Asesor de la Decana

DIRECCIONES

María Auxiliadora González

Dirección de Escuela

Rosa Amaya

Dirección de Gestión Administrativa

José Álvarez

**Dirección de Investigación y Producción
Intelectual**

Zoraida Villegas

Dirección de Asuntos Profesorales

Ricardo Carrillo

Dirección de Extensión Pedagógica

Nelmarie Mercado

Dirección de Asuntos Estudiantiles

Francis Moreno

Dirección de Tecnología e Información

María Cristina Arcila

**Dirección de Docencia y Desarrollo
Curricular**

Medardo Sánchez

Dirección de Biblioteca

Flor Morales

Dirección de Estudios para Graduados

María Adilia Ferreira de Bravo

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

Flor Morales

Dirección de la Revista Arjé

REVISTA Ciencias de la Educación

Consejo Editorial

Brígida Ginoid Sánchez de Franco
Decana-Presidenta
Universidad de Carabobo, Venezuela

María Adilia Ferreira de Bravo
Directora-Editor Jefe
Universidad de Carabobo, Venezuela

Liliana Patricia Mayorga
Asistente al Editor-Jefe
Universidad de Carabobo, Venezuela

Hilda Pérez
Asesora Jurídica
Universidad de Carabobo, Venezuela

COMITÉ EDITORIAL INTERNACIONAL

Dra. Adriana Santos Martínez
Universidad Nacional de Colombia, Colombia

Dr. Gustavo Ángeles
Universidad de Guadalajara, México

COMITÉ EDITORIAL NACIONAL

Dra. Alba Carosio
Universidad Central de Venezuela, Venezuela

Dra. Coral Delgado
Universidad Simón Bolívar, Venezuela

Dr. Gabriel Parra
Universidad Simón Rodríguez, Venezuela

Dra. Brígida Ginoid Sánchez de Franco

Dra. Amada Mogollón

Dra. Rosa Amaya
Universidad de Carabobo, Venezuela

CONSEJO DE REDACCIÓN

María Adilia Ferreira de Bravo

Liliana Patricia Mayorga

Kelly Dayhana Bravo Ferreira

Universidad de Carabobo, Venezuela

TRADUCTOR

Carlos Valbuena

Universidad de Carabobo, Venezuela

SOFTWARE ANTIPLAGIO

Carlos Moniz

Universidad de Carabobo, Venezuela

DISEÑO DE LA PORTADA

Arnoldo Bravo Martínez

DIAGRAMACIÓN Y MONTAJE

Francisco Antonio Ponte-Rodríguez

Universidad de Carabobo, Venezuela

APOYO TÉCNICO, DISTRIBUCIÓN Y CANJE

María Adilia Ferreira de Bravo

Liliana Patricia Mayorga

Kelly Dayhana Bravo Ferreira

Universidad de Carabobo, Venezuela

CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Segunda Etapa / Año 2018 / Vol.28 / Nro. 51
Publicación Semestral: Enero - Junio, Valencia - Venezuela
• ISSN: 1316 - 5917 • PP199002CA66



Autor: Wladimir Zabaleta. Artista plástico. Valencia - Venezuela
Título: El tiempo pasa y no... (1995)
Mixta / papel / 127 cm x 97 cm



UNIVERSIDAD DE CARABOBO



FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Comité Científico Evaluador de la Edición

Rubén Darío Rodríguez

Universidad Metropolitana. Venezuela

Rosa Colmenarez

Universidad Nacional Experimental Politécnica de la Fuerza Armada. Venezuela

Eloísa Sánchez

Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas, Universidad de Carabobo. Venezuela

Sandra Vivas Toro

Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad de Carabobo. Venezuela

Nubia Brito

Centro de Investigaciones Médicas y Biotecnológicas.

Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad de Carabobo. Venezuela

Rosa Morales de Muñoz

Centro de Investigaciones Médicas y Biotecnológicas, Facultad de Ciencias de la Salud.

Facultad Experimental de Ciencias y Tecnología, Universidad de Carabobo. Venezuela

Beatriz Gómez

Cleidy Alexa La Rosa F.

Fabiola Guerrero

Gaudis Mora

Ginoid Nazareth Franco S.

Iliana Rodríguez

José Gregorio Hernández

Julieta Castillo

Lesbia Lizardo

Lilian Ortiz

Liliana Patricia Mayorga

Luz Marina González

María Adilia Ferreira de B.

María C. Pérez de Baldallo

María Cristina Arcila

María De Castro

Mariela Gómez

Milbeth Rodríguez

Nery Andreina Suárez

Omaira Timudez

Paula Pirela

Samir El Hamra

Susana Gómez

Violerva Alastre

Zoraida Villegas

Zulay Tovar

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

Kelly Dayhana Bravo F.

Centro de Investigaciones Médicas y Biotecnológicas, Facultad de Ciencias de la Salud.

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

PROPÓSITO DE LA REVISTA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

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

Visión

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

Misión

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

Objetivos

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

PURPOSE OF THE SCIENCE EDUCATION MAGAZINE

The Sciences of Education Journal is the informative organ of the academic works of the Faculty of Educational Sciences, with an option for the rest of the university community of both the University of Carabobo and other universities. In it have had and have a place, for the national and international research. It is an arbitrated and indexed journal, with international coverage attached to the Humanistic and Technological Scientific Development Council of the University of Carabobo (CDCH-UC) and as a result of its editorial policy, registered under ISSN N° 1316-5917, it is also located in electronic format on the Portal of Journals of the University of Carabobo.

View

To be an organ of diffusion, of the investigative contributions located philosophically and pedagogically in the field of Social Sciences, with high levels of academic quality.

Mission

Promote and facilitate the dissemination of research productions of professors of the Faculty of Educational Sciences of the University of Carabobo, as well as other national and international universities. Ensure the quality of publications and coordinate efforts to raise the academic level of teaching staff from the development of research as an essential function of the University.

Goals

1. To propitiate spaces for the production of updated knowledge and new research within the field of Social Sciences and, even more so, in the field of education.
2. Disseminate the works arising from research, so that they serve as theoretical and practical guidance to the academic community that develops in the context of humanistic education.
3. Offer a space for the meeting and exchange of visions, reflections, considerations and questions about the educational process.

TABLA DE CONTENIDO

Presentación.....	15-20
-------------------	-------

Investigación

La pertinencia educativa desde la opinión de los egresados de la Universidad Michoacana <i>Elsa Edith Zalapa Lúal, Jorge Silva Riquer y Fabiola González Betanzos.....</i>	21-52
Hacia la movilización de la investigación en las comunidades académicas <i>Gaudis Mora.....</i>	53-71
Respuesta resiliente desde la perspectiva interna de los estudiantes de la Facultad de Odontología, Universidad de Carabobo periodo 2016-2017 <i>Carmen Thamara Maldonado Guerrero.....</i>	72-93
Arquitectura teórica del sentido de pertenencia en la Educación <i>María Fátima De Pontes Loreto.....</i>	94-104
Twitter como herramienta para la difusión de información institucional en las Universidades Venezolanas: Estudio de indicadores de desempeño <i>Ivel C. Páez C., Douglas E. Leal G., y Tibusay C. González S.....</i>	105-119
El recreo escolar y los valores de convivencia en la escuela primaria <i>María del Carmen De Castro Zumeta y Luzmila Coromoto Marcano Martínez.....</i>	120-155
Didáctica reflexiva de la Práctica Profesional III de la mención de Educación Integral de la FaCE. UC <i>Judith Romelia Arias Cuauero, Daniela Nohemi Bolaños Cachazo y Carmen Ynés Rodríguez Pérez.....</i>	156-176
Sistematización del proceso comunal, desde la práctica de los sujetos sociales. Caso Comuna Monte Sacro <i>Tamara Cecilia Cardozo y Yusvelis Gómez.....</i>	177-190
Estrategias gerenciales desde la comunicación efectiva y la convivencia <i>Carlos Antonio Moníz Martínez y María Adilia Ferreira de Bravo.....</i>	191-209
Programa psicoterapéutico de intervención cognitivo conductual en el tratamiento de la fobia social. Caso estudio: Universidad Arturo Michelena <i>Laura Cristina Osorio Valera.....</i>	210-224
Bioética implicada. Consideraciones teóricas y perspectivas didácticas desde la Educación Universitaria <i>Génesis Daliana Gómez Delgado, Miguel Alfredo González Cese y Orlando Cáceres Torres.....</i>	225-239
Apalabrar la ignominia: Acciones conducentes al hacer (se) progresivo <i>María Teresa Bethencourt y María Margarita Villegas Graterol.....</i>	240-261

El método biográfico y la movilidad social en la familia Venezolana. Historia de vida de María Ventura	
<i>Serghina Guadalupe Márquez Toro y Vivian González.....</i>	262-276
Factores asociados a las conductas agresivas de los adolescentes que acuden a las instituciones educativas públicas en el Municipio Valencia, Estado Carabobo	
<i>Emnycar Carrillo Durant.....</i>	277-305
Educación universitaria conectivista en tiempos inciertos	
<i>Nolberto Goncalves Rodríguez.....</i>	306-325

Artículo

Impacto de la Educación Virtual y las TIC en la Andragogía	
<i>Yerikson Suárez Huz.....</i>	326-347
Importancia de las artes y el desarrollo de la creatividad en la formación del perfil del docente	
<i>Beatriz Gómez.....</i>	348-376
Imaginario social del ser-orientador en la construcción del saber pedagógico. Exégesis, realidad y subjetividad	
<i>Cleidy Alexa La Rosa Falcón.....</i>	377-394
Positivismo aprendizaje y enseñanza de la historia de Venezuela	
<i>Ana Millán.....</i>	395-407
Bioética y cultura investigativa en el ámbito universitario: su impacto en el ejercicio de la ciudadanía	
<i>Noraida Belén Fuentes Rondón y Yadira Josefina Corral de Franco.....</i>	408-433
PISA: Termómetro del fracaso escolar latinoamericano. Venezuela un caso particular	
<i>José R. Marvez O.....</i>	434-457
Errores procedimentales presentes en los profesores en formación de la FaCE-UC en el conocimiento probabilístico	
<i>Clemente R Osorio F., y Argelia M. Pandares T.....</i>	458-478
Competencias legales del Estado Venezolano para la ejecución de la inspección del trabajo según el marco regulatorio Nacional e Internacional	
<i>Nuvia Pernia Hoyo y Ángela María Cadavid de Zavarase.....</i>	497-493
Investigación en ciencias económicas y sociales. Retos para la formación de investigadores bajo una nueva visión paradigmática	
<i>Williams Jesús Aranguren Alvarez, Paola Lamenta Pistillo y Orlando Canelones.....</i>	494-515

Ensayo

La lectura como herramienta al servicio del aprendizaje de las ciencias sociales en la universidad	
<i>Jesús Morales</i>	516-536
La bifurcada vía hacia la transformación de la Educación Tecnológica Universitaria Venezolana ¿realidad o utopía?	
<i>Josseilin J. Marcano Ortega</i>	537-564
Experiencia universitaria de prevención en orientación reeducando hacia una sexualidad sana y responsable UNEFA- sede-Naguanagua	
<i>Susana Leal, Isaac Josue Oliveros Martínez y Oralís Navas</i>	565-578
La educación y el arte: Métodos de enseñanza en tiempos de la colonia en Venezuela	
<i>Carlos Graterol</i>	579-603
Índice acumulado	604-650
Normas establecidas para la publicación en la Revista Ciencias de la Educación	651-681

TABLE OF CONTENTS

Presentation.	15-20
--------------------	-------

Research

Educational relevance from the opinion of the graduates of the Universidad Michoacana <i>Elsa Edith Zalapa Lúal, Jorge Silva Riquer y Fabiola González Betanzos.....</i>	21-52
Mobilization towards research in academic communities <i>Gaudis Mora.....</i>	53-71
Resilient response from the internal perspective of dentistry's students of the Faculty of Dentistry, Universidad de Carabobo period 2016-2017 <i>Carmen Thamara Maldonado Guerrero.....</i>	72-93
Theoretical architecture sense of belonging in education <i>María Fátima De Pontes Loreto.....</i>	94-104
Twitter as a tool for the dissemination of institutional information in Venezuelan universities: Study of performance indicators <i>Ivel C. Páez C., Douglas E. Leal G., y Tibusay C. González S.....</i>	105-119
School recreation and the values of coexistence in primary school <i>María del Carmen De Castro Zumeta y Luzmila Coromoto Marcano Martínez.....</i>	120-155
Reflective didactics in the student's training of Professional Practice III of the FaCE Integral Education mission <i>Judith Romelia Arias Cuauro, Daniela Nohemi Bolaños Cachazo y Carmen Ynés Rodríguez Pérez.....</i>	156-176
Systematization of the communal process, from the practice of the social subjects. Monte Sacro county case <i>Tamara Cecilia Cardozo y Yusvelis Gómez.....</i>	177-190
Management strategies from effective communication and coexistence <i>Carlos Antonio Moniz Martínez y María Adilia Ferreira de Bravo.....</i>	191-209
Psychotherapeutic program of conductual cognitive intervention in the treatment of social fobia. Case study: University Arturo Michelena <i>Laura Cristina Osorio Valera.....</i>	210-224
Bioethics involved. Theoretical considerations and educational perspectives higher education <i>Génesis Daliana Gómez Delgado, Miguel Alfredo González Cese y Orlando Cáceres Torres.</i>	225-239
Putting words to ignominy: Actions toward making it progressive <i>María Teresa Bethencourt y María Margarita Villegas Graterol.....</i>	240-261

The biographical method and social mobility in the Venezuelan family. History of the life of María Ventura	
<i>Serghina Guadalupe Márquez Toro y Vivian González.....</i>	262-276
Factors associated with the aggressive behaviors of adolescents who come to the public educational institutions in the municipality of Valencia, Carabobo state	
<i>Emnycar Carrillo Durant.....</i>	277-305
Conectivist university education in uncertain times	
<i>Nolberto Goncalves Rodríguez.....</i>	306-325

Article

Impact of virtual education and TIC in andragogy	
<i>Yerikson Suárez Huz.....</i>	326-347
Importance of the arts and the development of the creativity in the formation of the profile of the teacher	
<i>Beatriz Gómez.....</i>	348-376
Imaginary social being-counselor in the construction of pedagogical knowledge. Exegesis, reality and subjectivity	
<i>Cleidy Alexa La Rosa Falcón.....</i>	377-394
Positivism learning and teaching the history of Venezuela	
<i>Ana Millán.....</i>	395-407
Bioethics and research culture in the university area: it's impact on the exercise of citizenship	
<i>Noraida Belén Fuentes Rondón y Yadira Josefina Corral de Franco.....</i>	408-433
PISA: Latin American school failure thermometer. Venezuela a particular case	
<i>José R. Marvez O.....</i>	434-457
Procedural errors present in the professors in formation of the FaCE-UC in the probabilistic knowledge	
<i>Clemente R Osorio F., y Argelia M. Pandares T.....</i>	497-493
Competences of the Venezuelan state for the execution of labor inspection according to the National and International regulatory framework	
<i>Nuvia Pernia Hoyo y Ángela María Cadavid de Zavarase.....</i>	494-515
Research in economic and social sciences. Challenges for the training of researchers under a new paradigmatic vision	
<i>Williams Jesús Aranguren Alvarez, Paola Lamenta Pistillo y Orlando Canelones.....</i>	516-536

Essay

Reading as a tool at the service of social science learning in the university <i>Jesús Morales</i>	516-536
The bifurcate way to the transformation of Venezuelan university technological education, reality or utopia? <i>Josseilin J. Marcano Ortega</i>	537-564
University experience of prevention in counseling reeducing to healthy and responsible sexuality UNEFA -headquarters-Naguanagua <i>Susana Leal, Isaac Josue Oliveros Martínez y Oralís Navas</i>	565-578
Education and Art: teaching methods in times of colony in Venezuela <i>Carlos Graterol</i>	579-603
Accumulated index	604-650
Standards established for publication in the Journal of Education Sciences	651-681

PRESENTACIÓN

Para la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo es de gran orgullo institucional que un conjunto de investigadores con extendida trayectoria académica tanto Nacional como Internacional, nos acompañen al dar a conocer ante la comunidad científica las diferentes producciones intelectuales enriquecidas de saberes, a través de las diferentes secciones que se presentan en la **Revista Ciencias de la Educación**.

Es necesario resaltar, para el año 2018 nos encontramos cumpliendo 28 años de la segunda fase de nuestras ediciones, a pesar de las diferentes vicisitudes que se han presentado en estos últimos tiempos, logramos presentar 28 producciones intelectuales, en las secciones: investigación, artículos y ensayos; donde se demuestran, a pesar de una serie de circunstancias cambiantes y acontecimientos *“seguimos trabajando con persistencia y amor”*, evidenciándose el valioso capital humano con el que cuentan las casas de estudio a nivel universitario, al ahondar en un tema especializado como lo es la Educación.

Por consiguiente, para hacer investigación en Educación se amerita considerar las diversas posturas que hoy por hoy subyacen de forma reciente en este contexto; de allí tener presente el espíritu del tiempo conocido con la acepción del *Zeitgeist*, en la era de la gestión del conocimiento científico, toma validez cada vez con mayor urgencia al buscar resolver problemas complejos, de múltiples variables, para lo cual se requiere de aceleradas inventivas y transformaciones en la producción, socialización y aplicación de dicho conocimiento.

Iniciamos entonces esta edición con la sección de investigación, donde se presentan 15 productos, partiendo de un trabajo realizado por investigadores de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia, México; el cual lleva por título: *La pertinencia educativa desde la opinión de los egresados de la Universidad Michoacana*. Por otra parte, se busco reflexionar sobre la

Mobilización de la Investigación en las Comunidades Académicas con el trabajo: *Hacia la movilización de la investigación en las comunidades académicas*, además de una *Respuesta resiliente desde la perspectiva interna de los estudiantes de la Facultad de Odontología, Universidad de Carabobo periodo 2016-2017*.

Posteriormente se presentan las producciones intelectuales tituladas: *Arquitectura teórica del sentido de pertenencia en la Educación*, *Twitter como herramienta para la difusión de información institucional en las Universidades Venezolanas: Estudio de indicadores de desempeño*, *El recreo escolar y los valores de convivencia en la escuela primaria*, *Didáctica reflexiva de la Práctica Profesional III de la mención de Educación Integral de la FaCE. UC*, *Sistematización del proceso comunal, desde la práctica de los sujetos sociales. Caso comuna monte sacro*, *Estrategias gerenciales desde la comunicación efectiva y la convivencia*, *Programa psicoterapéutico de intervención cognitivo conductual en el tratamiento de la fobia social. Caso estudio: Universidad Arturo Michelena*, *Bioética implicada. Consideraciones teóricas y perspectivas didácticas desde la Educación Universitaria*, *Apalabrar la ignominia: Acciones conducentes al hacer (se) progresivo*, *El método biográfico y la movilidad social en la familia Venezolana. Historia-de-vida de María Ventura*, *Factores asociados a las conductas agresivas de los adolescentes que acuden a las instituciones educativas públicas en el Municipio Valencia, Estado Carabobo*, para finalizar con *Educación Universitaria Conectivista en tiempos inciertos*.

Con la exhibición de esta obra, se exhiben 9 artículos cuyos títulos son: *Impacto de la Educación Virtual y las TIC en la Andragogía*, *Importancia de las artes y el desarrollo de la creatividad en la formación del perfil del docente*, *Imaginario social del ser-orientador en la construcción del saber pedagógico*, *Exégesis, realidad y subjetividad*, *Positivismo aprendizaje y enseñanza de la historia de Venezuela*, *Bioética y cultura investigativa en el ámbito*

universitario: su impacto en el ejercicio de la ciudadanía, PISA: Termómetro del fracaso escolar Latinoamericano. Venezuela un caso particular, Errores procedimentales presentes en los profesores en formación de la FaCE-UC en el conocimiento probabilístico, Competencias legales del Estado Venezolano para la ejecución de la inspección del trabajo según el marco regulatorio Nacional e Internacional, Investigación en ciencias económicas y sociales. Retos para la formación de investigadores bajo una nueva visión paradigmática.

Por último pero no menos importante se muestran 4 ensayos, el primero aportado por investigadores reconocidos de la Universidad de Los Andes. Específicamente de la Escuelas de Derecho y Criminología, Estado Mérida, Venezuela, el cual tiene por título: *La lectura como herramienta al servicio del aprendizaje de las ciencias sociales en la universidad*, seguidamente se vislumbran productos como: *La bifurcada vía hacia la transformación de la Educación Tecnológica Universitaria Venezolana ¿realidad o utopía?*, *Experiencia universitaria de prevención en orientación reeducando hacia una sexualidad sana y responsable UNEFA- sede- Naguanagua*, *La educación y el arte: Métodos de enseñanza en tiempos de la colonia en Venezuela*

Finalmente es válido destacar, la producción del conocimiento está enmarcado en los avances de la sociedad, continuemos con la renovación del pensamiento, alineados en el espíritu del tiempo, a fin de lograr el fortalecimiento de la ciencia, con el propósito de su divulgación para el fortalecimiento académico de las instituciones educativas y el avance de la sociedad en pleno siglo XXI, partiendo del compromiso y la responsabilidad social universitaria que nos caracteriza.

María Adilia Ferreira de Bravo
Directora-Editor Jefe

PRESENTATION

For the Faculty of Educational Sciences of the University of Carabobo, it is of great institutional pride that a group of researchers with extended academic trajectories, both National and International, accompany us by making known to the scientific community the different intellectual productions enriched with knowledge, through the different sections that are presented in the Journal of Education Sciences.

It is necessary to stand out, for the year 2018 we are fulfilling 28 years of the second phase of our editions, in spite of the different vicissitudes that have been presented in these last times, we managed to present 28 intellectual productions, in the sections: research, articles and essays; where they are demonstrated, despite a series of changing circumstances and events "we continue to work with persistence and love", evidencing the valuable human capital that university study houses have, by delving into a specialized subject such as the Education.

Therefore, in order to do research in Education, it is worth considering the diverse positions that currently underlie in this context in recent times; from there to keep in mind the spirit of time known with the *Zeitgeist's* meaning, in the era of the management of scientific knowledge, it becomes valid with increasing urgency when seeking to solve complex problems of multiple variables, for which accelerated inventiveness is required and transformations in the production, socialization and application of said knowledge.

We started this edition with the research section, where 15 products are presented, based on a work done by researchers from the Michoacán University of San Nicolás de Hidalgo, Morelia, Mexico; which is titled: *The educational relevance from the opinion of the graduates of the Universidad Michoacana. On the other hand, we sought to reflect on the Mobilization of Research in Academic Communities with the work: Towards the mobilization of research in*

academic communities, in addition to a resilient response from the internal perspective of the students of the Faculty of Dentistry, University of Carabobo period 2016-2017.

Subsequently presented the intellectual productions entitled: *Theoretical architecture of the sense of belonging in Education, Twitter as a tool for the dissemination of institutional information in Venezuelan universities: Study of performance indicators, school recreation and values of coexistence in primary school , Reflective Didactics of the Professional Practice III of the mention of Integral Education of the FaCE. UC, Systematization of the communal process, from the practice of social subjects. Case study monte sacro, Management strategies from effective communication and coexistence, Psychotherapeutic program of cognitive behavioral intervention in the treatment of social phobia. Case study: Arturo Michelena University, Bioethics involved. Theoretical considerations and didactic perspectives from the University Education, To explain the ignominy: Actions conducive to doing (se) progressive, The biographical method and social mobility in the Venezuelan family. Maria Ventura's life-story, Factors associated with the aggressive behavior of adolescents who attend public educational institutions in the Municipality of Valencia, Carabobo State, to end with Conectivist University Education in uncertain times.*

With the exhibition of this work, 9 articles are exhibited whose titles are: *Impact of Virtual Education and ICT in Andragogy, Importance of the arts and the development of creativity in the formation of the profile of the teacher, Social Imaginary of the ser- Guidance in the construction of pedagogical knowledge. Exegesis, reality and subjectivity, Positivism learning and teaching of the history of Venezuela, Bioethics and research culture in the university field: its impact on the exercise of citizenship, PISA: Thermometer of Latin American school failure. Venezuela a particular case, procedural errors present in the professors in*

formation of the FaCE-UC in the probabilistic knowledge, legal Competencies of the Venezuelan State for the execution of the labor inspection according to the National and International regulatory framework, Research in economic and social sciences . Challenges for the training of researchers under a new paradigmatic vision.

Last but not least, 4 trials are shown, the first one contributed by recognized researchers from the Universidad de Los Andes. Specifically from the Schools of Law and Criminology, Mérida State, Venezuela, which has the title: *Reading as a tool at the service of social sciences learning in the university*, then we can glimpse products such as: *The bifurcated path towards the transformation of the Venezuelan University Technological Education reality or utopia ?*, *University experience of prevention in orientation reeducating towards a healthy and responsible sexuality UNEFA- sede-Naguanagua*, *Education and art: Teaching methods in times of the colony in Venezuela*.

Finally it is valid to highlight, the production of knowledge is framed in the advances of society, continue with the renewal of thought, aligned in the spirit of time, in order to achieve the strengthening of science, with the purpose of its disclosure for the academic strengthening of educational institutions and the advancement of society in the 21st century, based on the commitment and university social responsibility that characterizes us.

María Adilia Ferreira de Bravo
Editor in chief

PRESENTACIÓN

Para la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo es de gran orgullo institucional que un conjunto de investigadores con extendida trayectoria académica tanto Nacional como Internacional, nos acompañen al dar a conocer ante la comunidad científica las diferentes producciones intelectuales enriquecidas de saberes, a través de las diferentes secciones que se presentan en la **Revista Ciencias de la Educación**.

Es necesario resaltar, para el año 2018 nos encontramos cumpliendo 28 años de la segunda fase de nuestras ediciones, a pesar de las diferentes vicisitudes que se han presentado en estos últimos tiempos, logramos presentar 28 producciones intelectuales, en las secciones: investigación, artículos y ensayos; donde se demuestran, a pesar de una serie de circunstancias cambiantes y acontecimientos “*seguimos trabajando con persistencia y amor*”, evidenciándose el valioso capital humano con el que cuentan las casas de estudio a nivel universitario, al ahondar en un tema especializado como lo es la Educación.

Por consiguiente, para hacer investigación en Educación se amerita considerar las diversas posturas que hoy por hoy subyacen de forma reciente en este contexto; de allí tener presente el espíritu del tiempo conocido con la acepción del *Zeitgeist*, en la era de la gestión del conocimiento científico, toma validez cada vez con mayor urgencia al buscar resolver problemas complejos, de múltiples variables, para lo cual se requiere de aceleradas inventivas y transformaciones en la producción, socialización y aplicación de dicho conocimiento.

Iniciamos entonces esta edición con la sección de investigación, donde se presentan 15 productos, partiendo de un trabajo realizado por investigadores de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia, México; el cual lleva por título: *La pertinencia educativa desde la opinión de los egresados de la Universidad Michoacana*. Por otra parte, se busco reflexionar sobre la

Mobilización de la Investigación en las Comunidades Académicas con el trabajo: *Hacia la movilización de la investigación en las comunidades académicas*, además de una *Respuesta resiliente desde la perspectiva interna de los estudiantes de la Facultad de Odontología, Universidad de Carabobo periodo 2016-2017*.

Posteriormente se presentan las producciones intelectuales tituladas: *Arquitectura teórica del sentido de pertenencia en la Educación*, *Twitter como herramienta para la difusión de información institucional en las Universidades Venezolanas: Estudio de indicadores de desempeño*, *El recreo escolar y los valores de convivencia en la escuela primaria*, *Didáctica reflexiva de la Práctica Profesional III de la mención de Educación Integral de la FaCE. UC*, *Sistematización del proceso comunal, desde la práctica de los sujetos sociales. Caso comuna monte sacro*, *Estrategias gerenciales desde la comunicación efectiva y la convivencia*, *Programa psicoterapéutico de intervención cognitivo conductual en el tratamiento de la fobia social. Caso estudio: Universidad Arturo Michelena*, *Bioética implicada. Consideraciones teóricas y perspectivas didácticas desde la Educación Universitaria*, *Apalabrar la ignominia: Acciones conducentes al hacer (se) progresivo*, *El método biográfico y la movilidad social en la familia Venezolana. Historia-de-vida de María Ventura*, *Factores asociados a las conductas agresivas de los adolescentes que acuden a las instituciones educativas públicas en el Municipio Valencia, Estado Carabobo*, para finalizar con *Educación Universitaria Conectivista en tiempos inciertos*.

Con la exhibición de esta obra, se exhiben 9 artículos cuyos títulos son: *Impacto de la Educación Virtual y las TIC en la Andragogía*, *Importancia de las artes y el desarrollo de la creatividad en la formación del perfil del docente*, *Imaginario social del ser-orientador en la construcción del saber pedagógico*, *Exégesis, realidad y subjetividad*, *Positivismo aprendizaje y enseñanza de la historia de Venezuela*, *Bioética y cultura investigativa en el ámbito*

universitario: su impacto en el ejercicio de la ciudadanía, PISA: Termómetro del fracaso escolar Latinoamericano. Venezuela un caso particular, Errores procedimentales presentes en los profesores en formación de la FaCE-UC en el conocimiento probabilístico, Competencias legales del Estado Venezolano para la ejecución de la inspección del trabajo según el marco regulatorio Nacional e Internacional, Investigación en ciencias económicas y sociales. Retos para la formación de investigadores bajo una nueva visión paradigmática.

Por último pero no menos importante se muestran 4 ensayos, el primero aportado por investigadores reconocidos de la Universidad de Los Andes. Específicamente de la Escuelas de Derecho y Criminología, Estado Mérida, Venezuela, el cual tiene por título: *La lectura como herramienta al servicio del aprendizaje de las ciencias sociales en la universidad*, seguidamente se vislumbran productos como: *La bifurcada vía hacia la transformación de la Educación Tecnológica Universitaria Venezolana ¿realidad o utopía?*, *Experiencia universitaria de prevención en orientación reeducando hacia una sexualidad sana y responsable UNEFA- sede- Naguanagua*, *La educación y el arte: Métodos de enseñanza en tiempos de la colonia en Venezuela*

Finalmente es válido destacar, la producción del conocimiento está enmarcado en los avances de la sociedad, continuemos con la renovación del pensamiento, alineados en el espíritu del tiempo, a fin de lograr el fortalecimiento de la ciencia, con el propósito de su divulgación para el fortalecimiento académico de las instituciones educativas y el avance de la sociedad en pleno siglo XXI, partiendo del compromiso y la responsabilidad social universitaria que nos caracteriza.

María Adilia Ferreira de Bravo
Directora-Editor Jefe

PRESENTATION

For the Faculty of Educational Sciences of the University of Carabobo, it is of great institutional pride that a group of researchers with extended academic trajectories, both National and International, accompany us by making known to the scientific community the different intellectual productions enriched with knowledge, through the different sections that are presented in the Journal of Education Sciences.

It is necessary to stand out, for the year 2018 we are fulfilling 28 years of the second phase of our editions, in spite of the different vicissitudes that have been presented in these last times, we managed to present 28 intellectual productions, in the sections: research, articles and essays; where they are demonstrated, despite a series of changing circumstances and events "we continue to work with persistence and love", evidencing the valuable human capital that university study houses have, by delving into a specialized subject such as the Education.

Therefore, in order to do research in Education, it is worth considering the diverse positions that currently underlie in this context in recent times; from there to keep in mind the spirit of time known with the *Zeitgeist's* meaning, in the era of the management of scientific knowledge, it becomes valid with increasing urgency when seeking to solve complex problems of multiple variables, for which accelerated inventiveness is required and transformations in the production, socialization and application of said knowledge.

We started this edition with the research section, where 15 products are presented, based on a work done by researchers from the Michoacán University of San Nicolás de Hidalgo, Morelia, Mexico; which is titled: *The educational relevance from the opinion of the graduates of the Universidad Michoacana. On the other hand, we sought to reflect on the Mobilization of Research in Academic Communities with the work: Towards the mobilization of research in*

academic communities, in addition to a resilient response from the internal perspective of the students of the Faculty of Dentistry, University of Carabobo period 2016-2017.

Subsequently presented the intellectual productions entitled: *Theoretical architecture of the sense of belonging in Education, Twitter as a tool for the dissemination of institutional information in Venezuelan universities: Study of performance indicators, school recreation and values of coexistence in primary school , Reflective Didactics of the Professional Practice III of the mention of Integral Education of the FaCE. UC, Systematization of the communal process, from the practice of social subjects. Case study monte sacro, Management strategies from effective communication and coexistence, Psychotherapeutic program of cognitive behavioral intervention in the treatment of social phobia. Case study: Arturo Michelena University, Bioethics involved. Theoretical considerations and didactic perspectives from the University Education, To explain the ignominy: Actions conducive to doing (se) progressive, The biographical method and social mobility in the Venezuelan family. Maria Ventura's life-story, Factors associated with the aggressive behavior of adolescents who attend public educational institutions in the Municipality of Valencia, Carabobo State, to end with Conectivist University Education in uncertain times.*

With the exhibition of this work, 9 articles are exhibited whose titles are: *Impact of Virtual Education and ICT in Andragogy, Importance of the arts and the development of creativity in the formation of the profile of the teacher, Social Imaginary of the ser- Guidance in the construction of pedagogical knowledge. Exegesis, reality and subjectivity, Positivism learning and teaching of the history of Venezuela, Bioethics and research culture in the university field: its impact on the exercise of citizenship, PISA: Thermometer of Latin American school failure. Venezuela a particular case, procedural errors present in the professors in*

formation of the FaCE-UC in the probabilistic knowledge, legal Competencies of the Venezuelan State for the execution of the labor inspection according to the National and International regulatory framework, Research in economic and social sciences . Challenges for the training of researchers under a new paradigmatic vision.

Last but not least, 4 trials are shown, the first one contributed by recognized researchers from the Universidad de Los Andes. Specifically from the Schools of Law and Criminology, Mérida State, Venezuela, which has the title: *Reading as a tool at the service of social sciences learning in the university*, then we can glimpse products such as: *The bifurcated path towards the transformation of the Venezuelan University Technological Education reality or utopia ?*, *University experience of prevention in orientation reeducating towards a healthy and responsible sexuality UNEFA- sede-Naguanagua*, *Education and art: Teaching methods in times of the colony in Venezuela.*

Finally it is valid to highlight, the production of knowledge is framed in the advances of society, continue with the renewal of thought, aligned in the spirit of time, in order to achieve the strengthening of science, with the purpose of its disclosure for the academic strengthening of educational institutions and the advancement of society in the 21st century, based on the commitment and university social responsibility that characterizes us.

María Adilia Ferreira de Bravo
Editor in chief

LA PERTINENCIA EDUCATIVA DESDE LA OPINIÓN DE LOS
EGRESADOS DE LA UNIVERSIDAD MICHOACANA

*Educational relevance from the opinion of the
graduates of the Universidad Michoacana*

Elsa Edith Zalapa Lúa

<http://orcid.org/0000-0003-2280-4483>

Universidad Michoacana de San Nicolás
de Hidalgo. Morelia, México
elsa.zalapa.lua@gmail.com

Jorge Silva Riquer

<http://orcid.org/0000-0003-1626-3297>

Universidad Michoacana de San Nicolás
de Hidalgo. Morelia, México
jsriquer@gmail.com

Fabiola González Betanzos

<http://orcid.org/0000-0003-4585-7211>

Universidad Michoacana de San Nicolás
de Hidalgo. Morelia, México
fabiolagonzalezbetanzos@gmail.com

Resumen

Los estudios de egresados son indicadores importantes y de los más utilizados cuando se trata de evaluaciones de las Instituciones de Educación Superior, así como para realizar estudios de pertinencia. El objetivo es analizar la relevancia que tienen los estudios de egresados para dar cuenta de la pertinencia educativa de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, como Institución de Educación Superior. El método utilizado fue cuantitativo, diseño no experimental y de alcance descriptivo. Participaron 11.444 egresados de nivel licenciatura. El instrumento es la encuesta de egresados de la institución que contiene indicadores que dan cuenta de la pertinencia educativa y económica. Respecto a los resultados se puede decir, que esta institución está cumpliendo con la primera función sustantiva: la docencia; pues en general, los egresados evalúan de manera satisfactoria tanto los planes y los programas educativos de los que egresaron, así como la infraestructura y a la institución en general, aspectos que dan cuenta de la pertinencia educativa de la institución.

Palabras clave: pertinencia educativa, egresados, educación superior, campo formativo.

Abstract

The studies of university graduates are important because are a useful indicators to evaluate the Higher Education Institutions as well as to carry out studies of relevance. The objective is to analyze the importance of university graduates studies to account for the educational relevance at Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, as a Higher education Institute. Method used was quantitative, non-experimental design and descriptive scope. Participants in this project 11,444 university graduates. The instrument used, was the survey "de egreso" made by the Universidad Michoacana. Contains indicators that give account of the educational and economic relevance. Regarding the results it can be said, that this institution is fulfilling the first substantive function: teaching. The graduates satisfactorily evaluate both, the educational plans and programs of those who graduated, as well as the infrastructure and the institution in general. Aspects that account for the educational relevance of the institution.

Keywords: educational relevance, graduates, higher education, formative field.

Recepción: 10/11/2017

Enviado a evaluadores: 13/11/2017

Aceptación de originales: 25/01/2018

Introducción

Este artículo parte de analizar la relevancia que tienen los estudios de egresados para dar cuenta de la pertinencia de una Institución de Educación Superior (IES), el caso de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo¹. Esta investigación se articula de la siguiente manera: la importancia de los estudios de egresados para dar cuenta de la pertinencia en una Instituciones de Educación Superior, la relevancia de la Universidad Michoacana en la región, la metodología que se utilizó, posteriormente se presenta el análisis de resultados y por último las conclusiones.

Actualmente, estos estudios se han venido realizando en diversas universidades del país, bajo dos lógicas: analizar la pertinencia por programa educativo (PE) o a través de dar cuenta de la pertinencia de la institución. Por programa educativo nos permiten: conocer la oferta y demanda, el grado de ajuste entre los resultados obtenidos en el proceso educativo y las exigencias del mercado laboral, retroalimentación de los planes y programas de estudio y en mejorar los indicadores de trayectoria escolar.

Así mismo, se refiere a la evaluación de planes y programas de estudio, en los cuales se busca que exista correspondencia entre objetivos y perfiles terminales con las necesidades prevalecientes en el ámbito de influencia de la institución educativa, sea éste el mercado de trabajo y/o proyectos de desarrollo local, regional y nacional (Burgos, Rodríguez y López, 2011; Camarena y Velarde, 2010; Carrión, 2003). Para la Comisión Estatal para la Planeación de la Educación Superior, sólo se realizan en este sentido. Posiblemente es por ello que, en la mayoría de las IES en México, recurran a este modelo, pues el estudio de pertinencia desde esta

¹ La sigla oficial es UMSNH, más en este trabajo será referenciada como Universidad Michoacana.

perspectiva es un requisito indispensable cuando alguna institución requiere ofrecer un nuevo programa educativo.

Ahora, cuando los estudios de pertinencia se realizan de manera institucional, se dice que estos permiten orientar la distribución de recursos hacia los problemas específicos; obtener información para fortalecer las opciones educativas; cumplir con la Responsabilidad Social Universitaria, así como conocer el grado de satisfacción de los estudiantes con la gestión académica y administrativa. Esta tendencia está alineada a las recomendaciones emitidas por la UNESCO en sus conferencias regionales preparatorias, en donde se tuvieron en cuenta cuatro aspectos: pertinencia, calidad, financiamiento y cooperación internacional (Yarzabal, 1997) y realizadas en diferentes países en los años 1996, 1997 y 1998. Desde esta postura se hace indispensable considerar el carácter social de toda IES, y que en la literatura se encontrará bajo el nombre de “pertinencia social” y que parecen utilizarse indistintamente.

En el estado del arte si bien se encuentra una vasta diversidad de metodologías, variables y enfoques, en su mayoría utilizan cuatro: el educativo o curricular, el económico, el político y el socio-cultural. Para Vergel (2015), la dificultad para realizar estos estudios, no sólo es atribuible a la heterogeneidad de metodologías utilizadas sino también al universo abarcado, los cortes temporales, los criterios utilizados y las instancias que intervienen en su ejecución. Sin embargo, es indudable la importancia de estos estudios en el ámbito académico, pues realizar evaluaciones de pertinencia en las IES, es contar con una fuente de retroalimentación constante y, así evitar la obsolescencia de los instrumentos tradicionales de análisis. De aquí que estos estudios son una herramienta que permiten reflexionar respecto a cómo está una institución de educación superior, en tanto a sus funciones principales: docencia, investigación y vinculación con la sociedad.

Importancia de los estudios de egresados para dar cuenta de la pertinencia de una IES

Los estudios de egresados son indicadores de mucha importancia para evaluar la calidad y la pertinencia de planes y programas educativos, pues arrojan una vasta información a modo de retroalimentación o autoevaluación que sirve para mejorar la vida universitaria. Además, constituyen una herramienta básica para la definición de políticas a nivel regional, estatal e incluso nacional (Fresan, 2003) así como también permiten la actualización y articulación de los programas educativos y la realidad social del territorio en el que la institución está asentada. De aquí que se suelen utilizar como herramienta fundamental en los estudios de pertinencia, pues la información obtenida es valorada tanto para crear, mantener, modificar, o liquidar un programa educativo, así como para dar cuenta de la pertinencia a nivel institucional de las universidades. En México los indicadores utilizados en las encuestas de egreso, se basan en el modelo propuesto por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), y si bien son muy semejantes las encuestas que aplican las IES públicas mexicanas, no así el procedimiento y la opción de complementar a través de otras técnicas para profundizar en los resultados y que permiten caracterizarlos de mejor manera.

Más, su valor fundamental radica principalmente en que los egresados son considerados doblemente importantes; debido a que evalúan la formación que recibieron y por otra son fuente de evaluación, dado los resultados laborales y profesionales que presentan al egresar. Además, permiten indagar sobre el nivel de competencias que el sistema educativo les ayudó desarrollar, y cómo este conocimiento, habilidades y destrezas les han permitido adaptarse y responder a las necesidades del medio, específicamente a las posibilidades de empleo. Por ello para Valencia, Alonso y Moguel (2015) constituyen uno de los indicadores más confiables para dar cuenta sobre

la pertinencia, suficiencia y actualidad de los programas educativos que sustentaron la formación de los egresados.

Es importante reconocer y mencionar el alcance que tienen los estudios de egresados para el análisis de pertinencia de una IES, pues los resultados básicamente dan cuenta de dos ámbitos; el educativo y el económico. Pues debido al objetivo para el que se diseñan son poco sensibles para arrojar resultados de los enfoques social y político. Ahora, en esta investigación sólo se presentan los resultados concernientes a la *pertinencia educativa o curricular*² y ésta se refiere a la adecuación, idoneidad y conveniencia de los contenidos educativos establecidos en los planes y programas de estudios para ser impartidos en las instituciones educativas. En este sentido, Malagón Plata, García y Solano (2012) sostienen que el poder articular con claridad el currículo a los procesos de vinculación IES-sociedad se debe mediar a través de los procesos formativos a fin de garantizar una verdadera interacción.

La Universidad Michoacana en la región

La Universidad Michoacana, es una institución pública y laica que, en este año, festejó su centenario. Actualmente, a nivel nacional se encuentra entre las diez primeras universidades públicas de México, de acuerdo al Ranking QS (Universia, 2017). Se ubica en la ciudad de Morelia, la capital del estado de Michoacán. Dentro de la oferta educativa, se imparte educación del nivel medio superior y a nivel superior ofrece 38 diferentes licenciaturas, 10 especialidades, 35 maestrías y 24 doctorados. Sin embargo, a nivel estatal la tendencia es similar a la nacional, pues en México por cada 100 estudiantes que inician su educación primaria, aproximadamente solo 21 llegarán a inscribirse en una carrera universitaria y 13 obtendrán un título de educación

² Los resultados de la pertinencia económica están en proceso de revisión.

superior, de acuerdo con el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (SEP, 2017).

Esta IES, es considerada como una de las más importantes para la formación de recursos humanos en la región. No sólo por ser la de mayor captación de estudiantes en el estado desde su fundación, también lo es porque ha logrado a través de nodos descentralizados de la capital, ofrecer sus servicios en municipios importantes del estado. Además, año con año, ingresan también estudiantes de otros estados vecinos que, por diversas causas, no pudieron acceder al nivel superior en las universidades públicas de sus localidades, siendo esta una característica de la Institución.

En este sentido, se puede decir que el buscar mecanismos que permitan reflexionar sobre el quehacer universitario, nunca está de más, pues actualmente toda IES se enfrenta a múltiples demandas sociales, entre ellas potenciar el desarrollo, al menos de la región en la que se ubica. De aquí que la finalidad del presente trabajo es analizar la encuesta de egresados (ocho de las doce dimensiones) que se aplica en la institución. Dichas encuestas, al dar cuenta de la pertinencia, contribuyen a vislumbrar la incidencia de una IES en un territorio determinado. El objetivo surge de cuestionarse sobre cómo evalúan los egresados de la Universidad Michoacana la formación recibida y cómo a través de esos elementos se puede dar cuenta de la pertinencia educativa.

Es importante mencionar que este trabajo es resultado parcial de un estudio más amplio en el cual se abarcan los cuatro ámbitos, para la presente investigación de la aplicación de la encuesta a egresados, específicamente se aplican los indicadores que dan cuenta de la pertinencia educativa.

Metodología

El tipo de estudio fue cuantitativo de alcance descriptivo correlacional. El criterio de inclusión fue: egresados del nivel licenciatura de la Universidad Michoacana. El muestreo fue no probabilístico intencional. La encuesta se aplica actualmente a estudiantes que concluyen los créditos del programa educativo en el que cursaron y que empiezan a realizar el trámite de titulación. Se utilizó el paquete estadístico SPSS Versión 15. El análisis fue Chi-cuadrado, utilizando el nivel de significación $p < 0,05$.

Participantes: el número total fue de 11,444 egresados del nivel licenciatura de los diferentes programas educativos que ofrece la Universidad Michoacana. La base de datos contiene registros de estudiantes que egresaron en el año 1972 a enero de 2017.

Instrumento: encuesta de egreso que se aplica a estudiantes de la Universidad Michoacana una vez que concluyen todos los créditos del programa educativo en el que se formaron. Consta de doce dimensiones que a su vez se subdividen en indicadores compuestos por ítems. Es una escala tipo Likert y las opciones de respuesta varían.

Para dar cuenta del objetivo, se trabajó con las siguientes dimensiones: a) generales, esta variable capta los datos principales que ofrecen una primera descripción acerca de quiénes son, por ejemplo: sexo, estado civil, origen geográfico. Otras tres dimensiones dan cuenta de aspectos relacionados a la trayectoria educativa de los egresados: b) estudios de licenciatura, c) elección de la institución y carrera, d) continuidad en la formación. Las siguientes tres dan cuenta de la satisfacción, este nivel es estrictamente de opinión y por tanto de valoración personal, interesa conocer la percepción que tienen los egresados sobre tres aspectos: e) opinión del campus

universitario, f) Responsabilidad Social Universitaria, g) Satisfacción propiamente con la institución y con la carrera cursada.

Por último, h) dimensión de recomendaciones para mejorar el perfil profesional que se refiere a la valoración personal referentes a tres áreas: contenidos metodológicos; prácticas profesionales; enseñanza de matemáticas y estadística; contenidos prácticos y contenidos técnicos. Son estas dimensiones las que se vinculan directamente con la pertinencia educativa. Las otras cuatro dimensiones por dar cuenta de la pertinencia laboral, no son tratadas en este trabajo.

Los datos se analizaron agrupando los registros de acuerdo a la clasificación mexicana de programas de estudio por campos de formación academia 2011 (CMPE), que publicó el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) en conjunto con la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Secretaría del trabajo y previsión social (STPS), con la finalidad de facilitar la generación de estadísticas que permitan la comparabilidad entre distintas fuentes de datos en el terreno científico y tecnológico.

Análisis de resultados

Primeramente, se quiere enfatizar que la Universidad ha hecho un gran esfuerzo por recabar información y aplicar las encuestas a egresados de diversos cohortes generacionales, sin embargo, el grueso de la muestra se encuentra a partir del año 2010 pues de este año a enero de 2017 se concentró el 74.5% de la muestra de los registros de la base de datos. La importancia de los resultados de los ítems de la dimensión de datos generales es debido a que permiten conocer algunas características de la población que ingresa y egresa de la Universidad Michoacana.

Entonces, se puede decir que las carreras con mayor representatividad en la muestra son de los siguientes programas educativos (PE): derecho, medicina, odontología y psicología concentrándose sólo en estos cuatro PE el 46.7% de los participantes (figura 1).

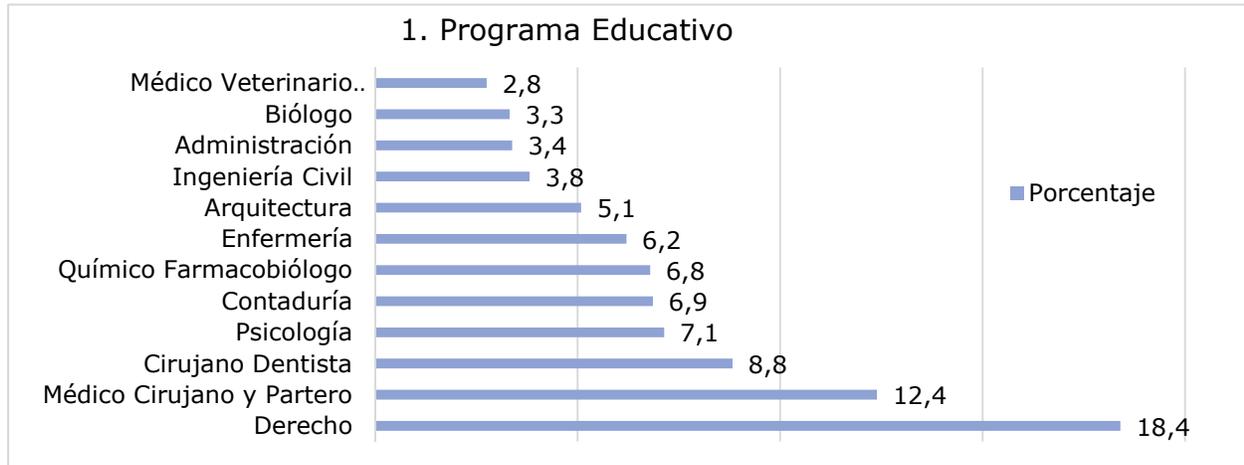


Figura 1. Los doce programas educativos con mayor porcentaje de egresados que contestaron la encuesta.

Ahora, el 54.19% de los egresados son mujeres y un 45.81% son hombres. Al contrastar las variables género y campo formativo, se encuentra que existe variabilidad en los datos, lo que podría sugerir que las dos variables están asociadas (figura 2).

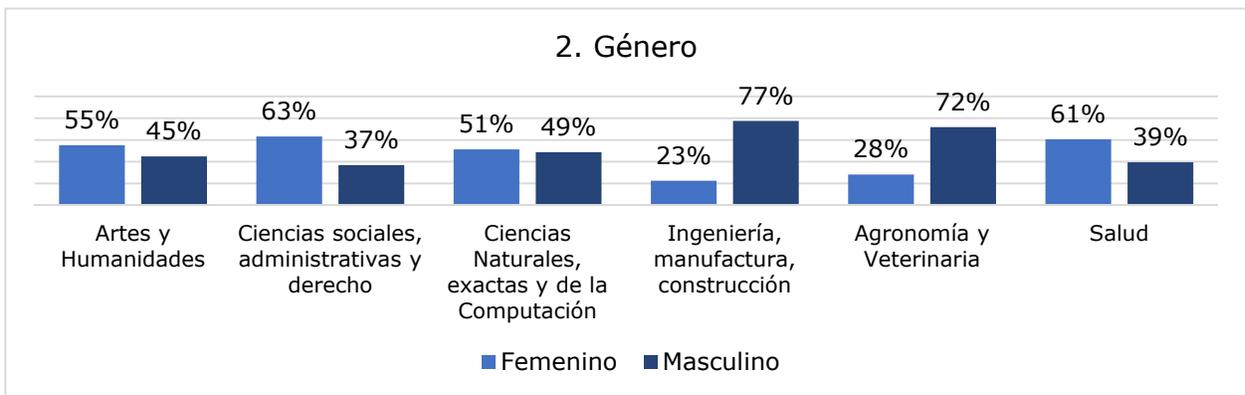


Figura 2. Gráfica de resultados de un análisis de Chi-cuadrado con las variables: género y campo formativo.

Encontrándose asociación significativa entre las variables género y el campo formativo ($X^2=963.167$, $p=.000$), es decir, que no se debe al azar el que existan porcentajes más altos de egresados varones en los campos de ingeniería, manufactura y construcción, así como en el de agronomía y veterinaria, y de manera inversa, mayor presencia femenina en los campos formativos de artes y humanidades; ciencias sociales, administrativas y derecho; y en el área de la salud.

En relación al tipo de sostenimiento de los estudiantes, agrupado por campo formativo, en mayor porcentaje fue mediante el sustento familiar, en menores frecuencias se encuentran por sustento propio y mediante beca. Como se puede observar en la figura 3, la familia sigue siendo un pilar importante para poder acceder y concluir el nivel educativo superior. Encontrándose asociación significativa entre el tipo de sostenimiento económico durante los estudios y el campo formativo ($X^2=547.49$, $p=.000$).

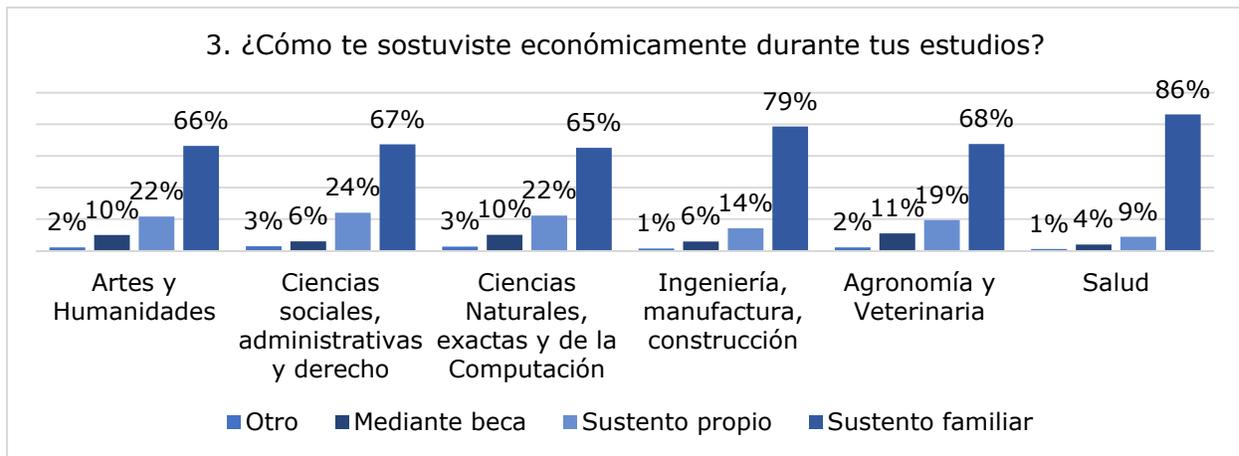


Figura 3. Resultados graficados de la tabla de contingencia de las variables: tipo de sostenimiento económico durante los estudios, segregado por campo formativo.

Elección de la Institución y Carrera

Respecto a la tendencia en la elección de la Universidad Michoacana como primera opción elegida, se encontró que para el 92.6% sí fue su primera opción y para un 7.4% no lo fue. A este último grupo, se le preguntó sobre el tipo de institución que habían elegido y el 60% había escogido otra universidad pública, seguida de los que habían pensado en incorporarse a una institución privada 21.5% y el 16.2% a un instituto tecnológico. En menor porcentaje la opción que principalmente habían elegido fue una universidad tecnológica (2%) y la universidad intercultural indígena (0.2%). Cuando se les cuestionó específicamente sobre si la carrera que habían cursado fue su primera elección se encontró que para el 90.3% lo fue y un 9.7% deseo en aquel entonces, otro programa educativo.

Al preguntar por qué eligieron la Universidad Michoacana para formarse, se encontró que un 43.1% la eligió por el prestigio, un 23.2% por cercanía geográfica, un 15% por el costo, y un 9.4% por la oferta educativa que ofrece.

Estudios de licenciatura

Es importante para una IES que sus estudiantes concluyan su proceso de titulación, debido a que es un indicador de eficiencia terminal altamente valorado en los procesos de acreditación. En el caso de la Universidad Michoacana, el porcentaje de terminación del programa educativo en el que cursaron varía dependiendo del campo formativo al que pertenece el PE. Se encontró asociación significativa entre el terminar la carrera como alumno regular y el campo formativo ($X^2=526.978$, $p=.000$) (figura 4).

Figura 4. Término de la carrera como alumno regular, en el tiempo estipulado, contrastado por el campo formativo.

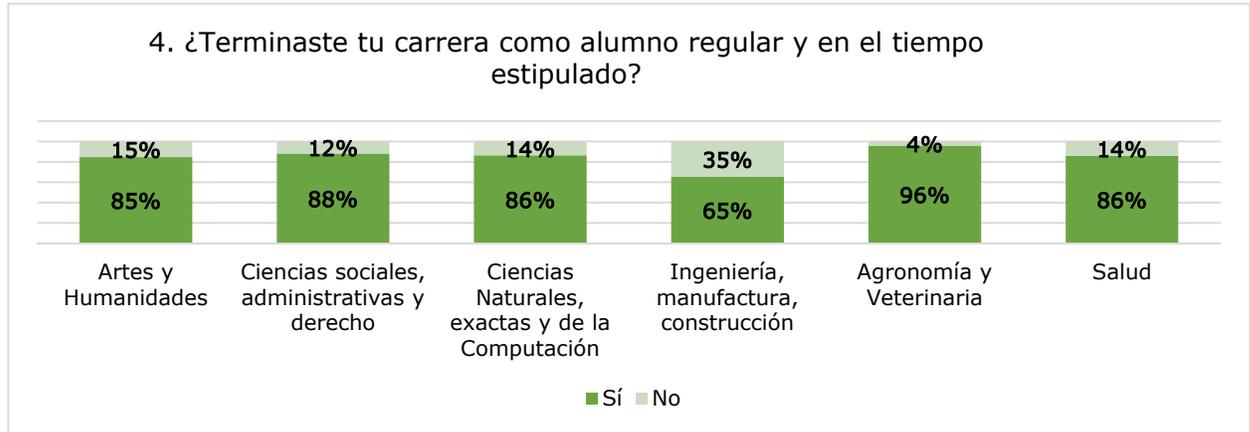


Figura 5. Término de la carrera como alumno regular, en el tiempo estipulado, contrastado por el campo formativo

Ahora, en la figura 5 se puede observar que en su mayoría ya están titulados; sin embargo, los porcentajes de los que eligieron la opción de “estoy realizando los trámites de titulación” oscilan entre 25% a 48% y en menores porcentajes eligieron la opción de no estar titulados.

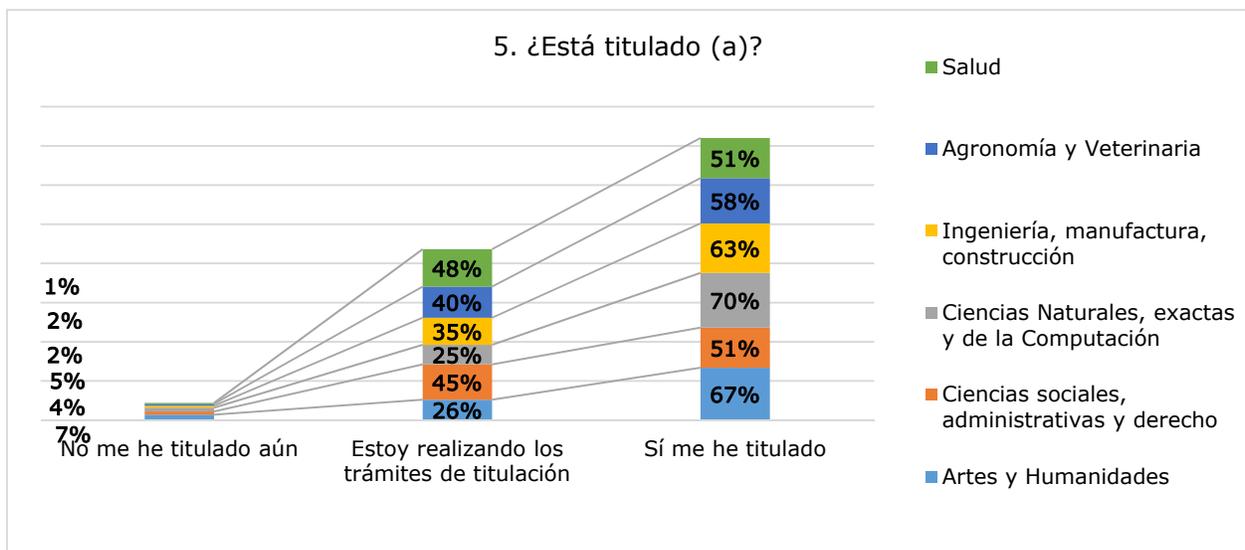


Figura 6. Porcentajes de titulación por campo formativo.

Al analizar los datos por campo formativo se puede observar que en mayor porcentaje se titulan los de las Ciencias Naturales, exactas y de la computación no así los del campo de las

ciencias sociales, administrativas y derecho, así como los del área de salud. La asociación es significativa entre la condición de estar titulado y campo formativo ($X^2=295.772$, $p=.000$).

Continuidad en la formación

Una tendencia actual en materia de educación es la constante actualización profesional, encontrándose que un 81.9% de los egresados contestaron que no habían realizado otro tipo de estudio una vez que concluyeron su licenciatura. Como se puede observar en la figura 6 los que en mayor porcentaje se actualizan son los del campo de artes y humanidades con un 30% y los que menos son los del área de agronomía y veterinaria, un 11%. Así mismo se puede decir que existe asociación significativa entre realizar otro tipo de estudio una vez concluida su licenciatura y el campo formativo al que pertenecen ($X^2=125.500$, $p=.000$).

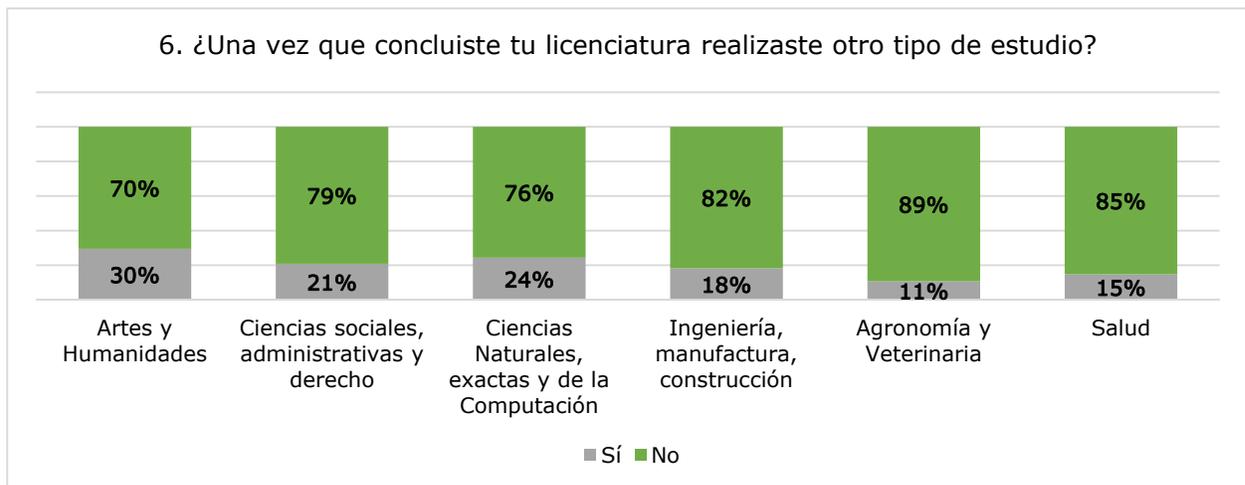


Figura 7. Actualización profesional analizada campo formativo

Posteriormente, se pregunta a los que contestan negativamente el que porqué y se dan cinco opciones de respuesta. Como se puede observar en la figura 7, se evidencia que el principal motivo es por falta de recursos económicos, seguido por la opción “falta de tiempo”. Mas las diferencias en los porcentajes pueden sugerir que dependiendo del campo formativo existe una

tendencia seguir actualizándose o no. La relación entre las variables de campo formativo y por qué no han decidido seguir estudiando o actualizándose también fue significativa ($X^2=349.808$, $p=.000$).

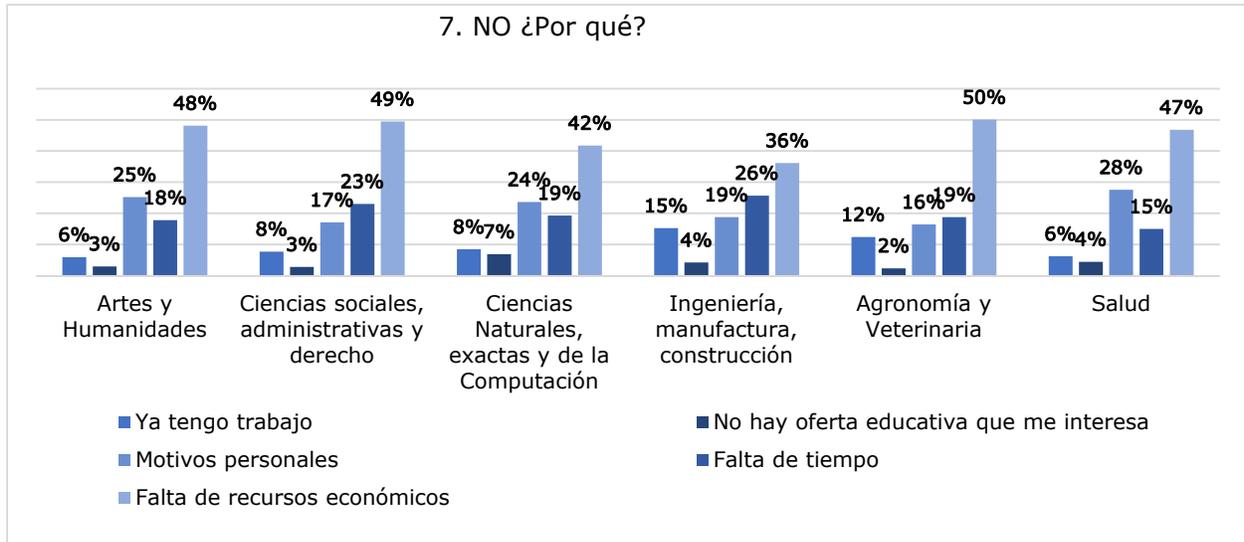


Figura 8. Porcentajes por campo formativo del por qué no han continuado estudiando.

Ahora, del 18.1% que menciona que sí ha realizado otro tipo de estudios posteriores a la licenciatura, el 58.2% lo hizo en una institución pública, y el 38.2% en una institución privada. Es lógico pensar que aquellos estudiantes que continúan estudiando, busquen una institución pública para seguir preparándose, pues éstas suelen ofrecer becas que permiten a los estudiantes dedicarse al programa de tiempo completo.

Por consiguiente, se les pregunta por el nivel de dichos estudios, y se encontró que un 32.5% ha estudiado un diplomado, un 24.2% ha estudiado algún curso corto, un 21.3% menciona haber cursado una maestría, un 12.5% realizó alguna especialización, un 8.26% realizó alguna actualización profesional que entró en la categoría “otros” y por último sólo el 1.13% realizó un doctorado, es decir 531 de los 11,444 encuestados ha cursado una maestría y 28 egresados de la muestra concluyó algún doctorado (figura 8). Se encontró una asociación significativa entre el

nivel escolar estudiado una vez que concluyeron sus estudios y el campo formativo ($X^2=277.950$, $p=.000$).



Figura 9. Opciones que eligieron los que han seguido estudiando.

Opinión del clima universitario

El obtener información acerca del clima universitario, es un indicador de que la universidad muestra preocupación por retroalimentar sus prácticas. Los ítems son doce y las opciones de respuesta son cuatro: mala, regular, buena y excelente, y que también se contrastan con la variable campo formativo.

Sobre la apreciación del clima universitario, en su mayoría lo percibe como “bueno”, siendo la opción más elegida en todos los campos formativos. Para algunos es “excelente” aunque en porcentajes menores. Los porcentajes que eligieron la opción “regular” oscilaron de 13% a 24% y casi nadie consideró que el clima universitario fuese “malo” (porcentajes menores a 0.5%) figura 9.

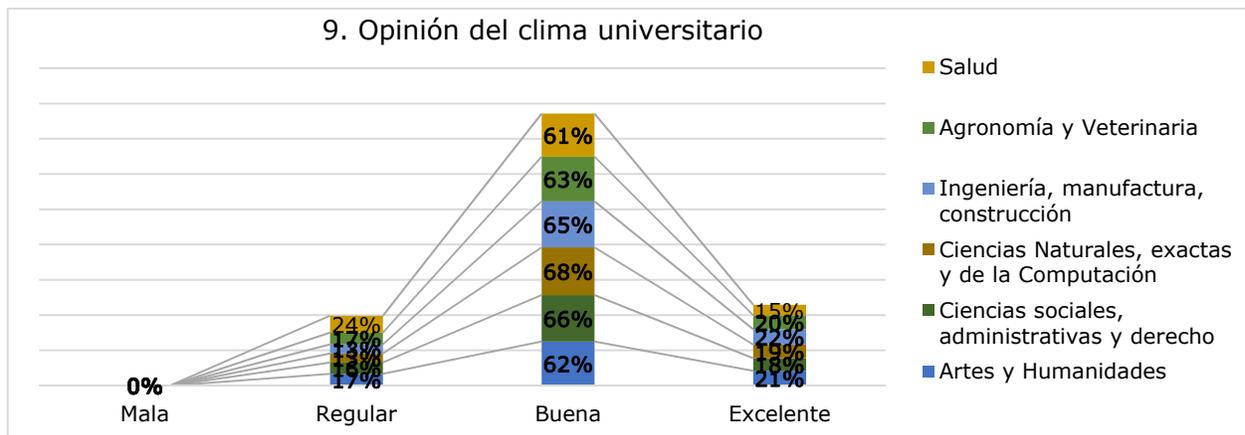


Figura 10. Opinión sobre el clima universitario, agrupado por campo formativo.

No se encontró relación significativa entre la percepción que tienen los egresados respecto al clima universitario por campo formativo. De aquí que, al analizarse ítem por ítem, no hay mucha variabilidad en los datos. Mas hay que hacer notar los que varían ligeramente, los ítems que concentraron porcentajes más altos de opinión favorable son el servicio que se ofrece en la *Biblioteca*, un 19% considera que este servicio es excelente y para un 51% es considerado como bueno, y la *capacidad y cumplimiento de los profesores*, el 12% considera que es excelente y un 53% que es buena.

Los ítems con porcentajes más altos en la opción que califican desfavorablemente al clima universitario son: el ítem referente a *limpieza de los espacios*, agrupó el 12% de respuestas desfavorables y el ítem sobre el *cumplimiento y atención del personal administrativo y de servicios* el 14%. El ítem sobre *transparencia en los recursos* contó con un 18% de egresados que consideran mala la transparencia en su uso, y es el ítem que para la mayoría de los egresados se encuentra entre regular (37%) y bueno (39%), y para muy pocos es excelente (6%), véase figura 10. Se encontró una asociación significativa referente a la percepción sobre la

transparencia en el uso de los recursos contrastando dicha variable por campo formativo ($X^2=40.652$, $p=.000$).

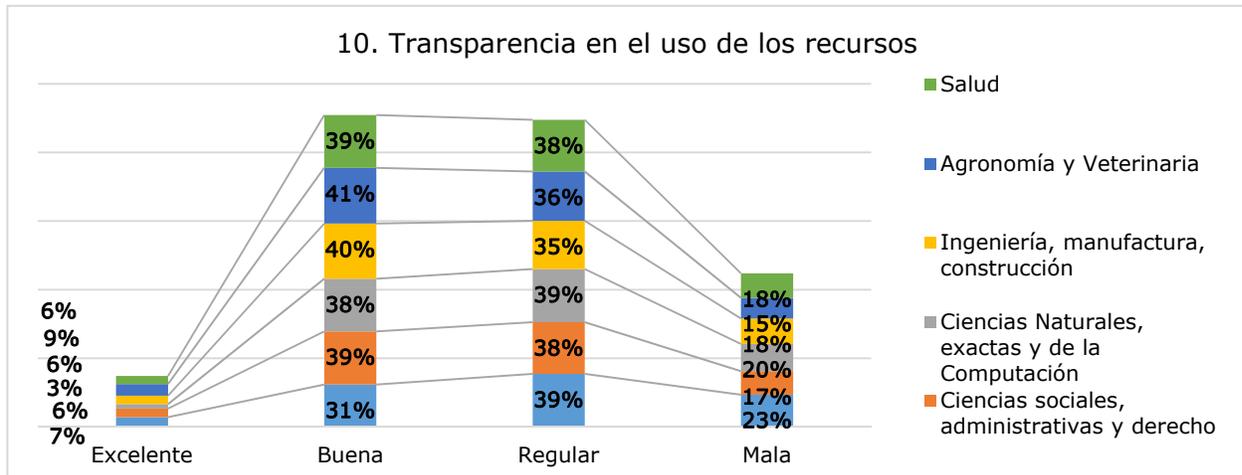


Figura 11. Percepción de los egresados sobre la transparencia en el uso de los recursos económicos. De los trece ítems que evalúan clima universitario, fue el que mayor porcentaje en la opción “mala” concentró.

Responsabilidad Social Universitaria

En la encuesta, están incluidos tres ítems que permiten obtener información sobre Responsabilidad Social Universitaria, también de escala tipo Likert, con cuatro opciones de respuesta: nada, poco, en parte y mucho.

Los porcentajes se agruparon por campos formativos para presentar los resultados, encontrándose que los que consideran que la formación recibida los estimuló para estar más informados, ser más participativos y promover beneficios para la colectividad son los del campo formativo de artes y humanidades con un 64%, seguida por las áreas de agronomía y veterinaria (55%) ver figura 11.

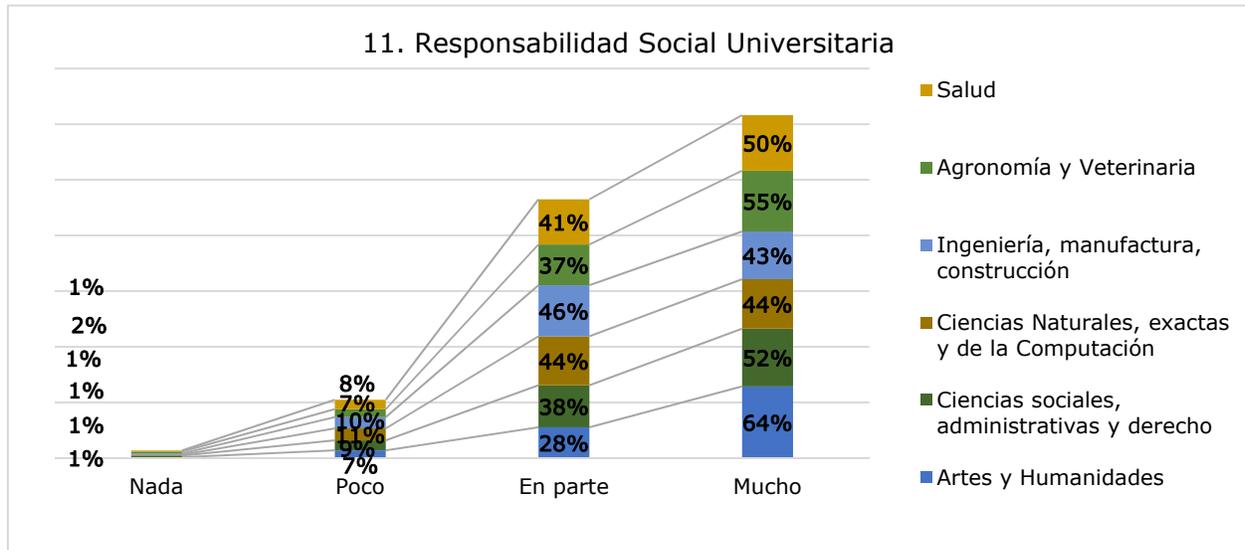


Figura 12. Percepción en relación a si la universidad promueve en los egresados la RSU.

Desde la perspectiva de los egresados, la universidad fomenta en los estudiantes la importancia de estar informados para poder promover beneficios para la colectividad, encontrándose una asociación significativa entre la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) percibida y la variable campo formativo ($X^2=92.101$, $p=.000$).

Recomendaciones para mejorar el perfil profesional

Para obtener información sobre las recomendaciones, se les formula la siguiente interrogante ¿Qué modificaciones sugerirías al plan de estudio en el que cursaste? Específicamente sobre las siguientes áreas: contenidos metodológicos; prácticas profesionales; enseñanza de matemáticas y estadística; contenidos prácticos y contenidos técnicos, con tres opciones de respuestas: reducir, ampliar y mantener. Como se puede apreciar en la figura 12, en porcentajes más altos, sugieren que el *contenido metodológico* se “amplíe” (72% en promedio)

seguida por la opción de mantener tal como están estos contenidos (24% en promedio) y por último que se reduzcan (4% en promedio).

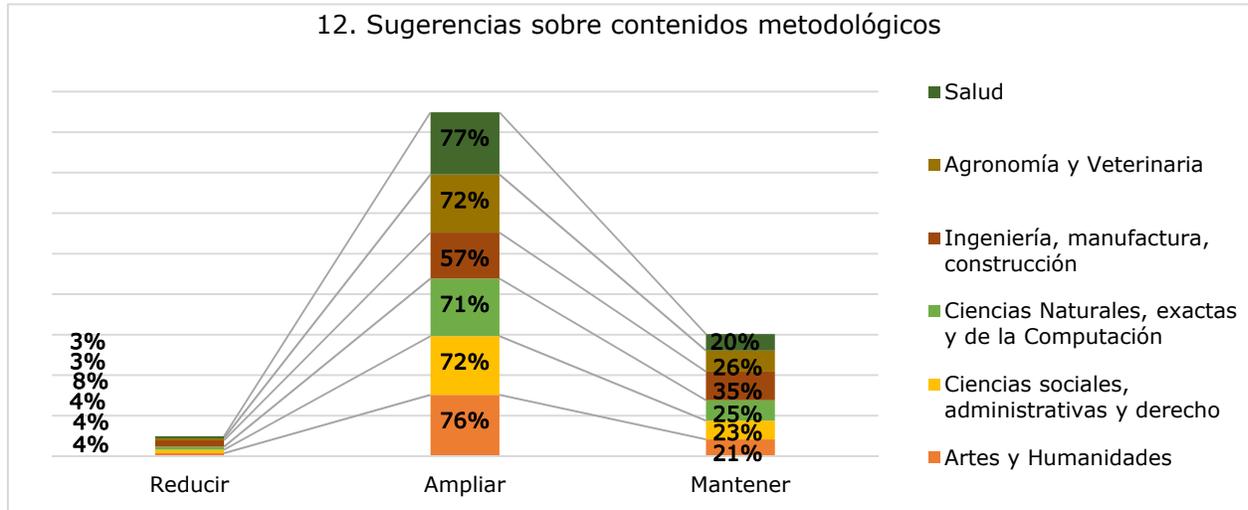


Figura 13. Sugerencias que emiten los egresados para los contenidos metodológicos.

Egresados del área de Ingeniería, manufactura y construcción, sólo el 57% sugirió que se ampliara, a diferencia de los otros campos formativos en los cuales el porcentaje está arriba del 71% y ellos mismos son los que en mayor medida sugirieron que estos contenidos se mantuvieran. Encontrándose asociación significativa entre las sugerencias sobre contenidos metodológicos y el campo formativo ($X^2=243.164$, $p=.000$).

Las recomendaciones que emiten para las *prácticas profesionales* (figura 13). En su mayoría sugieren que se amplíen; los del área de ciencias naturales y exactas en mayor porcentaje consideran que se mantengan como están (28%) así mismo son los que en mayor porcentaje también consideran que se debería reducir (6%). Se encontró asociación significativa entre las sugerencias sobre las prácticas profesionales y el campo formativo ($X^2=316.084$, $p=.000$).

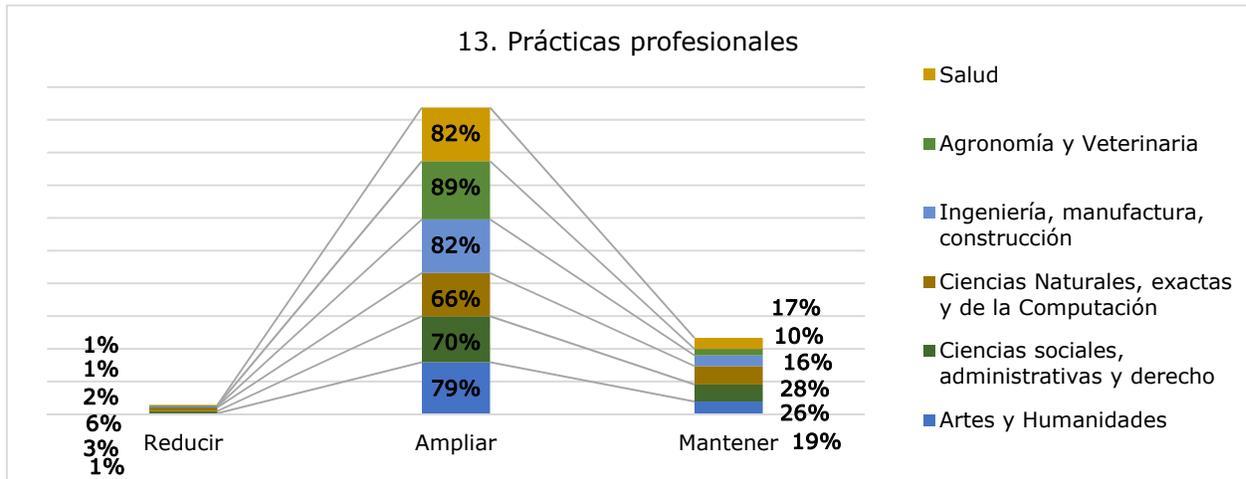


Figura 14. Sugerencias respecto a las prácticas profesionales.

Sobre la *enseñanza de matemáticas y estadística* se encuentra un patrón similar, pues la mayoría sugiere que se amplíe, lo que es de llamar la atención es que el promedio del porcentaje de egresados que sugiere esa modificación baja y, aumenta el porcentaje en las opciones de mantener y reducir (figura 14). Se encontró asociación significativa entre el tipo de sugerencia referente a la enseñanza de las matemáticas y estadística y el campo formativo ($X^2=258.292$, $p=.000$).

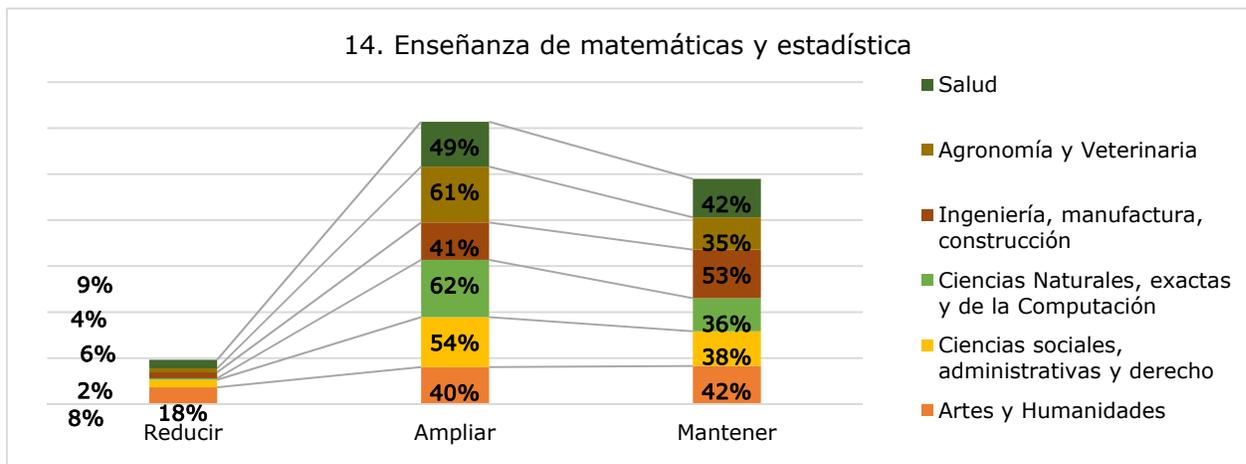


Figura 15. Sugerencias respecto a la enseñanza de matemáticas y estadística.

En el caso de los *contenidos prácticos* (figura 15) los egresados sugieren en su mayoría (86% promedio de todos los campos formativos) que se deberían ampliar; en promedio un 14% sugiere que se deberían mantener y sólo 1% opinan que se deberían reducir.

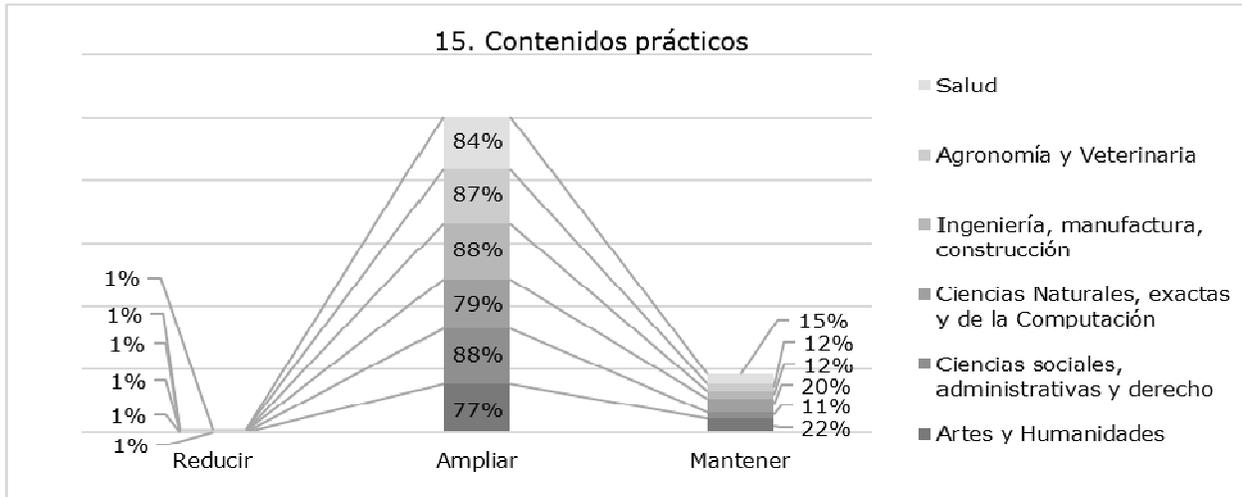


Figura 16. Sugerencias respecto a los contenidos prácticos.

Y referente a los *contenidos técnicos*, un 72% considera que se deben ampliar, un 26% que se deben mantener y un 2% que se deben reducir (figura 16). Se encontró asociación significativa entre los contenidos técnicos y el campo formativo ($X^2=57.865$, $p=.000$).

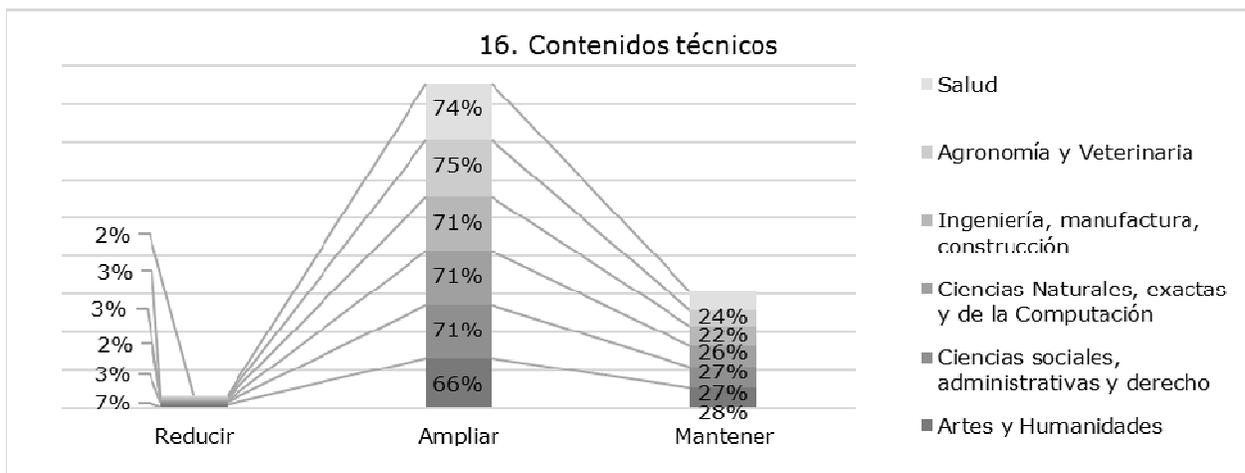


Figura 17. Percepción respecto a los contenidos técnicos.

Satisfacción con la institución

Por último, sobre la satisfacción con la institución (figura 17) se puede decir que la mayoría de los egresados están satisfechos con el programa educativo y con la institución en la que estudiaron. En porcentajes menores al 22% eligió la opción medianamente satisfecho y en porcentajes menores al 4% eligieron la opción “insatisfecho”. Se encontró asociación significativa entre satisfacción y el campo formativo ($X^2=96.587$, $p=.000$).

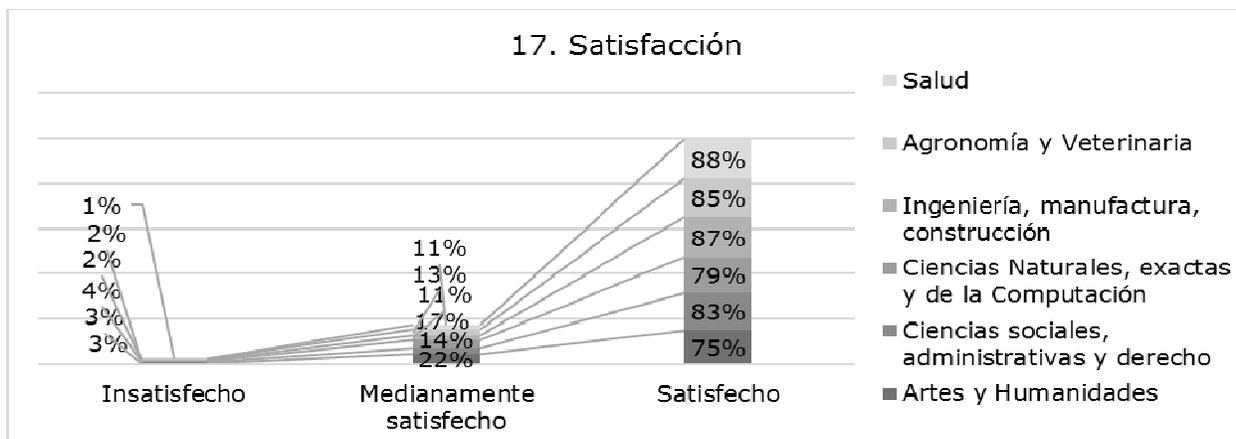


Figura 18. Percepción respecto a la satisfacción con la institución y el programa educativo en el que estudiaron.

Discusión

La agrupación de estudiantes en ciertos programa educativo, como lo es la licenciatura en derecho, coincide con la agrupación a nivel Nacional, pues ocupó el tercer lugar de las carreras con mayor número de profesionistas egresados para el ciclo 2015-2016. Los primeros lugares están ocupados por los programas educativos de administración y gestión de empresas, después le sigue contabilidad y fiscalización (IMCO, 2017). Específicamente en el estado de Michoacán,

de acuerdo a datos del Observatorio Laboral³ (OLA), las tres carreras con mayor número de ocupados se prepararon en alguna de estas licenciaturas: administración, contaduría y derecho, que representan el 28.5% del total de profesionistas ocupados (OLA, 2017). En el caso de la Universidad Michoacana si se agruparan los porcentajes de los PE de contabilidad y administración también se observaría el mismo patrón que a nivel nacional.

Respecto a la variable género se puede decir que tanto las políticas internacionales como nacionales en materia de inclusión de las mujeres en el nivel educativo superior, fomentadas desde hace unas décadas atrás, han tenido resultados positivos, pues ahora se encuentra que las mujeres en porcentajes mayores (54.19%) acceden al nivel educativo superior, tendencia a nivel nacional (SEP, 20175). En este sentido, Razo-Godínez (2008) encontró resultados similares⁴ más él sugiere que este mayor ingreso de mujeres a la educación superior, en comparación con los hombres, no implica que haya desaparecido la tradicional división de áreas femeninas y masculinas sino al contrario, se han reforzado. En este sentido, se puede decir que en los resultados encontrados no se debe al azar la existencia de porcentajes más altos de egresados varones en ciertos campos (ingeniería, manufactura y construcción; y agronomía y veterinaria), y mayor presencia femenina en otros campos formativos (artes y humanidades; ciencias sociales, administrativas y derecho; y área de la salud), es decir aún existe una tendencia por género a elegir ciertos programas educativos.

³El Observatorio Laboral (OLA), se presenta a sí mismo como, un servicio público de información confiable y gratuita que la Secretaría del Trabajo y Previsión Social (STPS), a través del Servicio Nacional de Empleo (SNE), ofrece información sobre las principales carreras profesionales del país, con la finalidad de que los jóvenes, los estudiantes, y los padres de familia, cuenten con información confiable y veraz que les permita tomar decisiones sobre qué carrera elegir y como insertarse al mundo del trabajo.

⁴ En este estudio no se representa el campo formativo de “educación” a diferencia del estudio de Razo Godínez, estando agrupado este campo con el de Arte y Humanidades.

En el caso de los resultados sobre la elección de la institución para estudiar una carrera, se puede decir que el prestigio, la oferta educativa que ofrece la universidad y el costo, pueden ser considerados como fortalezas y por tanto características a mantener o fortalecer. Aspectos que hablan de la imagen que la Universidad ha proyectado en la región. Referente a la cercanía geográfica, se encuentra que fué un elemento importante en la elección de una universidad para los egresados, en este sentido Ferreyra, Avitabile, Haimovich y Urzúa (2017) sostienen que es un rasgo distintivo de la región latinoamericana, pues existe una fuerte preferencia de los estudiantes por asistir a IES cercanas a su hogar. Sin embargo, como aspecto a fortalecer, esta el porcentaje de egresados (9.7%), que en su momento ingresaron a un PE que no deseaban. Este grupo de población, se puede decir, que es un foco de atención para que los departamentos de trayectoria escolar y tutorías principalmente, puedan prevenir posible reprobación o deserción escolar en este grupo.

Ahora, el acceder a un título profesional es importante no sólo para la institución, también lo es para el núcleo familiar, Rojas (2011) argumenta que el acceder a un título profesional puede verse como parte de la obligación, como un ideal o por necesidad, pero más como la posibilidad de ascenso social. En este mismo sentido para Villa Sánchez (2008) la inversión, no sólo monetaria de la familia, se justifica en la promesa del retorno de las inversiones en un futuro cercano no solo para el estudiante, sino para la sociedad. De aquí que la titulación es altamente deseable, no solo por cumplir con indicadores y criterios de calidad, sino porque se ha encontrado que el no contar con un título ha sido una de las principales dificultades en la consecución de un empleo; y el requisito de mayor peso para conseguir su primer empleo fué el contar con una licenciatura (Zalapa, Silva y Favila, 2018). Aun cuando ello pueda explicarse de

acuerdo a Ávila y Aguirre (2005) más por la función certificativa que la formativa, es decir por contar con un título, más que por la formación adquirida.

Un foco de atención, está en los porcentajes de titulación del área de ingeniería, construcción y manufactura, pues habría que indagar más a profundidad que es lo que está contribuyendo a que en esa área se concentre el mayor porcentaje (35%) de sus egresados que no estén terminado en tiempo y forma. Por consiguiente, habría que realizar un estudio por PE en ese campo formativo que permita dilucidar si hubiese algo característico en el programa para que estén reportando menores porcentajes de titulación. Así como considerar analizar por cohortes generacionales.

Bajo esa tesitura, se encuentra que de los que se titulan pocos son los que continúan actualizándose (18.1%). Estos datos de la universidad reflejan la tendencia, ya conocida, que se vive a nivel nacional referente a porcentajes muy bajos de población que logra concluir una carrera y aún menor el porcentaje de los que pueden realizar algún posgrado. Siendo la principal causa para no actualizarse o seguir estudiando, al menos para los de la Universidad Michoacana, la falta de recursos económicos.

Sobre el clima universitario de la Universidad, se puede decir que en general está calificado positivamente, aun cuando muchos de esos servicios se pueden mejorar, específicamente los que salieron más mal evaluados. En la universidad existe un departamento que estudia la responsabilidad social universitaria, y si bien en la encuesta existen ítems que dan cuenta de ello, se puede decir que éstos específicamente se enfocan en aspectos relacionados con su formación referentes a estar más informados, ser más participativos y promover beneficios para la colectividad. Si bien se encontró relación entre campo formativo y RSU, es decir que en

unos campos formativos se fomenta más que en otros, ello puede sugerir que se tendría que explorar si ciertos programas educativos per se desarrollan más esta habilidad o si se debe a las políticas educativas actuales que demandan que las IES sean socialmente responsables, lo que implica que desde los planes y programas educativos se implementen medidas para formar a los alumnos con esa visión, así como formar a los profesores para implementar dicho modelo.

En lo concerniente a las recomendaciones que emiten los egresados para mejorar el perfil profesional se encontró un patrón similar en el caso de los contenidos metodológicos, prácticos, técnicos y las prácticas profesionales, pues el porcentaje de respuestas se concentró mayormente en “ampliar” para todos los campos formativos. Además de que el estadístico utilizado para analizar los datos insinúa a una relación cuando se analizan los resultados por campo formativo. Detalles como estos son aspectos a considerar cuando se actualizan los planes y programas educativos. Más habría que indagar un poco más las razones por los que consideran que se tendrían que ampliar, mantener o reducir estos tipos de contenidos y las prácticas profesionales.

En el caso de los contenidos metodológicos los del área de Ingeniería, manufactura y construcción, son los que en menor porcentaje considera que se debería ampliar 57% y para el campo de la salud un 77% hace la misma sugerencia. Sobre los contenidos técnicos sugieren también lo mismo, sólo que el rango va de 66% de egresados de artes y humanidades y el 74% para los de agronomía y veterinaria. Referente a las prácticas profesionales, de un 66% a 89% opinan que se deben ampliar, siendo los del área de ciencias naturales y exactas los que en menor porcentaje lo consideran así. En cuestión de los contenidos prácticos, los porcentajes van desde 77% a 88% de los que hacen la misma sugerencia, siendo los de artes y humanidades los de menor porcentaje.

De manera similar son las sugerencias emitidas para la enseñanza de las matemáticas y estadística pues el mayor porcentaje se concentró en la respuesta ampliar (40% a 62%), sin embargo, bajaron los porcentajes, y se incrementó el porcentaje de los que consideran que se debe mantener (35% a 53%). Tal vez la asociación encontrada a través del estadístico chi-cuadrado sugiera a través de la variabilidad de los datos cuando se agrupan por campo formativo, que las necesidades para cada área y en específico para cada programa educativo que, por su naturaleza, los perfiles profesionales están más orientados a ciertos contenidos.

Por último, sobre la satisfacción con la institución se puede decir que la mayoría de los egresados están satisfechos con el programa educativo y con la institución en la que estudiaron. Este estudio funge a su vez como una autoevaluación, que permite ubicar las problemáticas existentes para desarrollar las estrategias pertinentes para lograr los objetivos institucionales (Vargas, Tezanos y Zabala, 2000). En este tenor, en tanto estos análisis permitan reflexionar y encontrar fortalezas y áreas a fortalecer de la institución desde la perspectiva de los egresados, da cuenta de la pertinencia educativa a través de la formación de recurso humano en la Universidad Michoacana.

Conclusiones

Los resultados obtenidos de la encuesta dan un panorama global sobre la percepción que tienen los egresados sobre la continuidad en la formación, opinión del clima universitario, la Responsabilidad Social Universitaria, así como lo que sugieren para mejorar el perfil profesional y la satisfacción con la institución en la que se formaron. Estos elementos no sólo dan cuenta de aspectos relacionados con la calidad educativa, también dan elementos para hablar de la pertinencia de la institución, pues permiten fundamentar y orientar el diseño de estrategias para

optimizar los planes y programas educativos, mejorar el clima laboral universitario, mejorar aspectos relacionados a la infraestructura, así como en la implementación de políticas institucionales orientadas a mejorar la vida universitaria.

En este sentido, se evidencia la pertinencia educativa a través de la percepción de los egresados y se puede decir que la Universidad Michoacana está cumpliendo cabalmente con su primera función sustantiva: la docencia.

Sin embargo, si no se realizan análisis de las bases de datos de manera más periódica y sistematizada, las bases se convierten en una fuente de datos desaprovechada. Además, se sugiere que se profundice haciendo análisis por programa educativo para conocer las particularidades de cada uno o por campo formativo, para fundamentar modificaciones o sugerencias puntuales en cada programa educativo. Por último, se recomienda que estos estudios se complementen con información obtenida por otras técnicas como pueden ser entrevistas semiestructuradas, grupos focales con egresados para poder realizar una mejor descripción y caracterización de la institución.

Referencias

ANUIES. (2000). *La educación superior en el siglo XXI: líneas estratégicas de desarrollo, una propuesta de la ANUIES*. México: Autor.

Arón, A. y Milicic, N. (2004). *Clima social escolar y desarrollo personal*. Santiago: Andrés Bello

Ávila, M., y Aguirre, C. (2005). El seguimiento de los egresados como indicador de la calidad docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8 (3), 1-5.

Burgos, B., Rodríguez-León, A., y López, K. (2011). *Estudio de pertinencia de la oferta educativa de la Universidad de Sonora*. Colección Documentos de investigación educativa. México. ISBN de la obra: 978-607-7782-82-7.

Camarena, B. y Velarde, D. (2010). Educación superior y mercado laboral: vinculación y pertinencia social ¿Por qué? y ¿para qué?, *Estudios Sociales*, 106-125. Disponible en <http://sociales.redalyc.org/articulo.oa?id=41712087005> [Consulta: 16 de julio 2015].

Cardoso, E. y Cerecedo, M. (2011). Propuesta de indicadores para evaluar la calidad de un programa de posgrado en Educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(2), 68-82. Disponible en <http://redie.uabc.mx/vol13no2/contenido-cardosocerecedo.html> [Consulta: 28 de diciembre de 2016].

CMPE. Clasificación Mexicana de programas de estudio por campos de formación académica. (2011). Disponible en <https://www.gob.mx/.../clasificacion-mexicana-de-programas-de-estudio-por-campos> [Consulta: 01 de enero 2018].

Ferreira, M. M., Avitabile, C., Botero, J., Haimovich, F., y Urzúa, S. (2017). *Momento decisivo: la educación superior en América Latina y el Caribe*. Resumen. Washington, DC: Banco Mundial. Licencia: Creative Commons Attribution CC BY 3.0 IGO.

Fresán-Orozco. (2003). *Esquema básico para estudios de egresados*. Colección: biblioteca de la educación superior. Propuesta. Serie: investigaciones. México. ANUIES. (p. 19-32). ISBN: 968-7798-042-4.

Malagón-Plata, L. A., García, R. A., y Solano, J. C. (2012). Las dinámicas de pertinencia en los programas acreditados de universidades públicas asociadas en Alma Mater, *revista Perspectivas Educativas*, Ibagué, Universidad del Tolima, 5 (enero-diciembre), 41 – 61.

IMCO, Instituto Mexicano para la Competitividad A.C. (2017). *Compara Carreras. Una herramienta sobre las consecuencias económicas de escoger una carrera*. Disponible en imco.org.mx/comparacarreras/

OLA. Observatorio Laboral. (2014). Panorama anual. Resumen ejecutivo 2013-2014. Disponible en <http://www.observatoriolaboral.gob.mx/ola/content/common/reporteIntegral/busquedaInicioOcupacion.jsf?db=actual> [Consulta: 02 de mayo 2017].

PND. (2006-2012). *Plan Nacional de Desarrollo*. Disponible en <http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx/igualdad-de-oportunidades/transformacion-educativa.html> [Consulta: 13 de abril 2017].

Razo, L. (2008). La inserción de las mujeres en las carreras de ingeniería y tecnología. *Revista Perfiles educativos*, 30 (121), 63-96.

Ríos, D., Bozzo, N., Marchant, J. y Fernández, P. (2010). Factores que influyen en el clima del aula universitario. *Revista Latinoamericana de estudios educativos*, 40 (3-4), 105-126.

Rojas, M. (2011). Autonomía postergada: jóvenes, familia y educación superior. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 33 (), 1-16. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194218961010> [Consulta: 22 de julio 2017].

SEP. (2017). *Principales cifras del sistema educativo nacional 2016-2017*. Secretaría de Educación Pública: México D.F. Disponible en <http://planeacion.sep.gob.mx/estadisticaeindicadores.aspx> [Consulta: 12 de enero 2015].

Universia. Ranking QS. Las mejores universidades públicas de México. Disponible en <http://noticias.universia.net.mx/vida-universitaria/noticia/2011/10/03/874190/10-mejores-universidades-publicas-mexico.html> [Consulta: 14 de septiembre de 2017].

Valencia Gutiérrez, M., y Alonzo Rivera, D., y Moguel Marín, S. (2015). Estudio de egresados, un indicador de pertinencia y calidad. Estudio de caso. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 6 (11).

Villa, A. (2008). La excelencia docente. *Revista de educación*, número extraordinario, 177-212.

Vargas L. F., Tezanos P. J., y Zabala C. Ciro. (2000). *Modalidad de evaluación institucional*. Disponible en http://ipes.anep.edu.uy/documentos/curso_dir_07/modulo2/materiales/inves/evalua.pdf [Consulta: 08 de septiembre de 2017].

Yarzabal, L. (Ed.). (1997). *La educación superior en el siglo XXI*. Visión de América Latina y el Caribe, Caracas, CRESALC/UNESCO, T. 1y 2.

Zalapa-Lúa, E. E., Silva-Riquer, J. y Favila-Tello, A. (en arbitraje). De la Universidad al mercado de trabajo: el caso de los egresados de la Universidad Michoacana.

Elsa Edith Zalapa Lúa:

Estudiante en el Doctorado en ciencias del Desarrollo Regional en el Instituto de Investigaciones Económicas y Empresariales. Maestra en psicoterapia Gestalt, por la Universidad la Concordia y licenciada en psicología por la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Profesor Académico de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Experiencia en investigaciones con enfoque psicosocial en el área educativa.

Jorge Silva Riquer:

Profesor investigador, Facultad de Historia, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores y Profesor con Perfil PROMEP. Integrante del Cuerpo Académico Historia y Cultura, Consolidado. Líneas de investigación: Historia del Estado, la Nación y los Grupos de poder, Historia Económica y del Desarrollo Regional, Historia Cultural, de la Ciencia y de la Tecnología.

Fabiola González Betanzos:

Doctora en Estadística y Metodología en Ciencias del Comportamiento y de la Salud por la Universidad Autónoma de Madrid, España. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores (Nivel I). Líneas de investigación: creación de instrumentos de medición, desarrollo de modelos psicométricos y estadísticos para el estudio de las Trayectorias escolares y laborales, así como investigación en ciencias de la salud.

HACIA LA MOVILIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN
EN LAS COMUNIDADES ACADÉMICAS

Mobilization towards research in academic communities

Gaudis Mora

<http://orcid.org/0000-0003-3681-0155>

Facultad de Ciencias de la Educación.

Universidad de Carabobo. Valencia, Venezuela.

gtmbreiki@gmail.com

Resumen

El propósito de esta investigación busca Reflexionar sobre la Movilización de la Investigación en las Comunidades Académicas. Ello resultó de la comprensión e interpretación de los hallazgos encontrados, debido a que *el problema educativo* evidenciado con la investigación en las comunidades académicas radica en estar desvinculadas del contexto social, no poseer pertinencia y estar deshumanizadas en la realidad universidad-comunidad. Esta investigación está adscrita al enfoque cualitativo, bajo el método fenomenológico-hermenéutico, la información se obtuvo por medio de las entrevistas en profundidad aplicadas a los sujetos significantes, legitimizando los saberes a través de la triangulación y categorización de la información suministrada. Uno de los hallazgos encontrados que requiere intervención es: Visualizar el acercamiento de la Universidad a lo social, implica la movilización de la investigación, para propiciar que ésta adquiera cuerpo y alma no sólo en la academia, sino en el conjunto de la población mediante la labor extensionista y de gestión.

Palabras clave: Movilización, comunidades académicas, investigación

Abstract

The purpose of this research is to think about the mobilization for Research in Academic Communities. This resulted from the understanding and interpretation of the findings, because of the educational problem evidenced with the academic research communities is that, at present, they are disconnected from the social context, they do not have relevance and they are dehumanized in the university-community reality. This research is ascribed to the qualitative approach, under the phenomenological-hermeneutic method, the data were obtained through in-depth interviews applied to the significant subjects and in which the knowledge was legitimized through the triangulation and categorization of the information provided. One of the findings that requires intervention is: Visualize the approach of the University to the social, from the mobilization of research, to encourage it to acquire body and soul not only in the academy, but in the population as a whole through extension work and management.

Keywords: Mobilization, academic communities, research

Recepción: 10/01/2017

Enviado a evaluadores: 13/01/2017

Aceptación de originales: 25/05/2017

Introducción

Los cambios sociales que se han venido dando en lo que va del siglo XXI, responden a las presiones de la globalización económica, asociados a los fenómenos que emergen hoy en la llamada economía o sociedad del conocimiento, pues hoy en día debido a la mundialización que existe se ha originado un comercio educativo digital sin fronteras, totalmente competitivo internacionalmente, por ello, es importante tomar conciencia de lo que se avecina a lo largo del siglo en cuanto a investigación y universalización del conocimiento.

Por ser la educación el pilar fundamental para la transformación de la sociedad, y en la cual los ciudadanos se apropien para la construcción de su destino de los medios y las herramientas que ésta les brinda para el uso personal, para el aporte a los demás, al bien común y a la vida en comunidad. Motivado a ello, el propósito de esta investigación partió del interés específico en *la educación universitaria*, por la hipercomplejidad que ésta presenta permeada por un entorno nacional e internacional cada vez más globalizado y exigente, debido a que en la Universidad el conocimiento es cada vez más diferenciado y los desafíos que ésta enfrenta son de alto valor educativo y académico.

Desde este punto de vista, es necesario insistir sobre la necesidad de una transformación de la Universidad hacia sociedades emergentes, más exigentes y mucho más competitivas. Estando conscientes, que en estos nuevos contextos, el concepto de *transformación universitaria* alude a procesos complejos y, por tanto, contrarios al pensamiento dialógico, con matices, de pensamiento dialéctico que a veces acompaña el discurso del cambio, dado que la actual complejidad en el mundo del conocimiento exige deslastrarse de las burocracias con las que funcionan las instituciones universitarias tradicionales.

Por ello, una de las preocupaciones de algunos académicos e investigadores en la educación universitaria, son las deficiencias y dificultades que están presentando los actuales sistemas de investigación, por lo que se hace necesario desarraigar contextualmente los procesos de calidad, reflexionar sobre *la movilización de la investigación en las comunidades académicas*, valorando la preparación de quienes las conforman, tomando en cuenta la redimensión en las funciones de docencia, investigación, extensión y gestión, así como los alcances que se puedan tener en la difusión del conocimiento desde lo regional hasta lo internacional.

Indagación sobre realidad

Uno de los aspectos en el contexto actual que está afectando la educación a nivel mundial, latinoamericano y en nuestro país, es el relacionado a la investigación, y que será uno de los retos que se debe enfrentar en este siglo; aun cuando la ciencia, la tecnología y la informática han contribuido al desarrollo de una parte de la población mundial, pero en otros sectores es importante acotar que las condiciones básicas de vida se han ido deteriorando, además, están marcando brecha abismal las diferencias que se están generando en el crecimiento económico, capacidad tecnológica en las condiciones sociales en y entre distintas partes del mundo, las cuales han ido aumentando constantemente. Pues si bien, la ciencia y la tecnología han permitido grandes avances en múltiples campos de la sociedad, ampliando e introduciéndonos en la era del conocimiento, esto implica, que la construcción de una forma social donde este sea un bien disponible al alcance de todos, y que a través de la educación se pueda distribuir y garantizar la igualdad de oportunidades. En efecto, muchos de los fenómenos que han cambiado la perspectiva de la sociedad desde el campo científico y tecnológico del conocimiento han tenido un efecto directo en la educación.

Basado en la apertura antes descrita, hoy la universidad se encuentra ante el mayor desafío de su historia, la cual pone a prueba su función originaria: *producción de conocimiento con sentido social*, por ello, mi interés se centró en la educación universitaria, haciendo énfasis en reflexionar *sobre la movilización de la investigación en las Comunidades Académicas*. Paraphrasing Wenger (1998), las comunidades académicas de investigación, son grupos sociales que comparten un interés común y profundizan su conocimiento en la solución de problemas a través de una interacción continua, logrando por medio de un trabajo mancomunado que dicho conocimiento se convierta en un tejido entramado con las realidades sociales inherentes.

Por ello, lo imprescindible frente al modelo tradicional que ha venido prevaleciendo, es la integración de la enseñanza y la investigación, en un nuevo modelo de comunidades académicas, las cuales de acuerdo a las realidades sociales que se avecinan en la universidad de este nuevo siglo, desde lo epistemológico consideren la integración en cuanto a:

- El aprovechamiento del capital intelectual bajo la gestión del conocimiento.
- Generar conocimiento de modo colaborativo y cooperativo con una universidad extramuros, apoyando a las comunidades donde están insertas las mismas.
- El propósito debe ser construir conocimiento con sentido social.

Conviene hacer notar lo anterior, dando paso a la reflexión *sobre la movilización de la investigación en las comunidades académicas*, entendiendo que éstas están conformadas por grupos de docentes investigadores en diferentes disciplinas, los cuales llevan a cabo labores de docencia e investigación, cuya finalidad es permitir el intercambio de saberes a través de su producción intelectual, manteniendo entre sí canales de comunicación apropiados en el intercambio de conocimientos, y que están ligadas (real o virtualmente) a algún centro de investigación perteneciente a instituciones universitarias.

Resulta claro entonces, a pesar de todos los esfuerzos e incentivos que ha brindado el ejecutivo nacional en materia de investigación, tal como lo planteó Muñoz (2004), considerando que falta equilibrar la capacidad de la investigación educativa y su producción, quizás esto se debe a la ausencia de compromiso institucional de algunos docentes, aun perteneciendo al programa de estímulo nacional no generan productos de investigación, por tanto la debilidad pueda estar en la falta de seguimiento continuo a dicho programa.

Por lo que se considera que esta ausencia de compromiso esté relacionado con la falta de infraestructura académica y/o espacios para los investigadores, o tal vez las políticas de estado o de las universidades no posibilitan la mayor dedicación de los académicos a esta actividad, pues siempre se ha pretendido que sigan siendo docentes e investigadores a la vez que realicen labor extensionista en su praxis. Haciendo un recorrido histórico se encontró que en este país, en el campo educativo la investigación comenzó a integrarse de manera sistemática en los años cincuenta, proponiendo la prioridad de incentivar la investigación y la formación de docentes investigadores, pero fue a finales de los años ochenta cuando se desarrollaron políticas concretas concernientes al fortalecimiento de la investigación en las universidades.

De acuerdo a los planes de la nación para esa época, la formulación de estas políticas en educación universitaria entre los años setenta y ochenta estaban destinadas a la necesidad de fortalecer la investigación, la formación de docentes como investigadores y la gestión universitaria, vale recordar la década del noventa la cual se caracterizó por grandes cambios impulsados por el avance de la informática y de las telecomunicaciones, modificando las estructuras en materia educativa en las instituciones universitarias en general y por ende las relaciones sociales.

En lo que concierne a los últimos años, las políticas en el campo de ciencia, tecnología, investigación e innovación nacional se conciben de carácter abierto y no excluyente, estas buscan formar investigadores e innovadores en todas las disciplinas, otorgándoles una baja asignación económica mensual, como estímulo para el financiamiento de su producción intelectual.

Contrariamente a lo que el estado persigue, de acuerdo a lo observado resulta no ser atractiva por los académicos, en vista de la poca participación de la mayoría de éstos, llevando a pensar cual ha de ser la clave, considerando que está en el acercamiento de la universidad al sector productivo, al estado y por ende a la comunidad, tratando de manera concatenada de desarrollar investigaciones en las cuales participen las empresas aportando incentivos, al mismo tiempo aprovechando el capital intelectual de las universidades y contando con el apoyo del estado, dichas investigaciones pudieran tener relevancia o pertinencia social.

Además, dentro de las condicionantes observadas, se tiene la poca formación de infraestructura en el fortalecimiento del programa de estímulo a investigadores, siendo necesario la creación de nuevos centros regionales de investigación, nuevos centros académicos y nuevos grupos de investigación entre las universidades en el marco de la interdisciplinariedad, con el fin de mejorar la interrelación y asociación entre las comunidades académicas universitarias que permitan la promoción de programas de formación a los docentes investigadores, o nuevas líneas de investigación adscritas a programas de servicios de investigación requeridos por las comunidades. No perdiendo de vista las universidades como principales bastiones de transformación de la sociedad, por su dinamismo sustancial y producción de conocimiento, desde luego, la pertenencia a una comunidad académica está regida con la apropiación de los principios básicos que éstas poseen y de las normas regulatorias, porque conllevan a las transformaciones docentes, sociales, de relaciones interpersonales y culturales entre sus miembros.

Una de las situaciones actuales que se están presentando para difundir las investigaciones es a través de los sitios web, tal como lo señalan Qi y Levin (2013) con la premisa de que la comunicación de la investigación ha sido transformada ya que los sitios on line son la principal fuente para conocer estudios o leer artículos de investigación.

Atendiendo a ello, surge la siguiente interrogante:

¿Cómo reticular los fundamentos epistemológicos para *la movilización de la investigación en las comunidades académicas*, con el fin de trascender los espacios educativos y articular la academia a su entorno social?

Línea maestra estratégica:

- Contextualizar los fundamentos epistemológicos para la movilización de la investigación en las comunidades académicas, con el fin de trascender los espacios educativos y articular la academia a su entorno social.

Desde una visión ontológica

Consciente que la educación es un recurso estratégico de transformación social, esto da origen a avistar que en las comunidades académicas desde el punto de vista ontológico, la realidad es divisada pero no puede ser completamente aprehendida, porque el ser en la investigación existe en una realidad objetiva en el mundo real, y ésta tiene múltiples comportamientos de acuerdo al proceder de cada investigador, la cual es imposible para los humanos percibirla en su totalidad, motivado a que los mecanismos sensoriales e intelectuales son imperfectos, y en la interpretación y comprensión de los fenómenos priva la subjetividad, aun cuando las realidades existen en la forma de construcciones mentales múltiples, basadas

socialmente en las experiencias específicas y locales, dependientes en su forma y contenido de manera individual con los involucrados.

Frente a tal posición, es importante percatarse de situar la investigación en las comunidades académicas desde un concepto filosófico y una argumentación basada en lo que algunos filósofos han dado en llamar posmodernidad, los cuales atacan la razón y la verdad única, debido a que a dicho concepto, le otorgaron el sentido de convalecencia, como una forma de pensar, de curarse de su viejo destino moderno, aceptando que dicho destino, “es una manera de pensar la verdad que debe ser entendida como trans-misión” (Vattimo, 1990).

Además del autor citado anteriormente, otros que han estado vinculados directa o indirectamente con el movimiento de la postmodernidad como *Lyotard, Habermas, Derrida, Deleuze, Baudrillard, Lipovetsky*, al criticar la razón y la homogeneidad de la realidad, han terminado admitiendo la necesidad de tener una visión pluralista tanto de la misma realidad como del conocimiento en general y de la ciencia en particular, por ello, apremia que los docentes se sitúen bajo otra manera de pensar la investigación, lo que requiere de una ruptura en la forma de hacer y generar ésta, atribuido por Bachelard (1984) como ruptura epistemológica.

La movilización de la investigación en las comunidades académicas

Es una realidad las oportunidades ofrecidas por las tecnologías por su gran potencial educativo, produciendo un detrimento en la apreciación del papel del docente, por tanto, éstas deben siempre ser vistas como instrumentos, como medios de apoyo al profesor y nunca como sustitutos del mismo, en aras de ampliar las posibilidades de acceso a la información y al intercambio académico y su radio de acción docente con los pares nacionales o de otras fronteras.

Este nuevo reto presente hoy en día, aparte de la generación de conocimiento imperante en estos tiempos, incita a la movilización del mismo, llamando a las comunidades académicas de las universidades a darle un giro a la investigación y a la actividad científica para el desarrollo. En el caso de América Latina se estima según reporte del Global Economy. Fuente: Naciones Unidas (2014), los gastos de los países de América Latina en Investigación y Desarrollo del PIB alcanzan el 3,52% en toda la región, de modo que como investigadores sería importante centrar la mirada en las actividades de I&D que se están llevando a cabo en las universidades. De ahí la importancia de hacer un análisis de las estructuras actuales en los sistemas de educación universitaria y de las condiciones en su interior, porque éstas estimulan o desestimulan las actividades conducentes a promover la investigación científica y la apropiación del conocimiento, incluso, las formas de interactuar a través de la red tiene una relación directa con las posibilidades de cada país para crear un sistema nacional de innovación e investigación, el cual puede permitir elevar sus niveles científico-tecnológicos y mejorar su posición relativa en los mercados abiertos y competitivos promoviendo los tratados de libre comercio y el fenómeno de la globalización.

Ya los cambios ocurridos a escala mundial en la economía, las modificaciones instrumentadas en las organizaciones, y las nuevas formas de trabajo y producción, obligan a los países a adquirir la capacidad de participar activa o críticamente en la creación, gestión de conocimientos y tecnologías, con el fin de mejorar las condiciones. Efectivamente hace pensar en que las universidades deben percatarse de generar creatividad intelectual para la *movilización de la investigación* en relación estrecha y de mutuo beneficio entre el ámbito universitario, el sector productivo, el ámbito laboral y la sociedad civil, no perdiendo de vista la naturaleza cambiante del trabajo en el mundo.

En la actual economía del conocimiento están exigiendo habilidades cognitivas básicas, también se está dando gran relevancia a las habilidades afectivas y actitudinales. Tal como lo afirmó el secretario General de la Organización Europea para la Cooperación y el Desarrollo (O.E.C.D. 2016):

En una economía global como la actual, la competitividad y las futuras perspectivas profesionales dependerán de lo que las personas sepan hacer con sus conocimientos. Los jóvenes son el futuro, así que cada país debe hacer cuanto esté a su alcance para mejorar su sistema educativo y las perspectivas de futuro de las generaciones venideras.

De acuerdo a lo anterior, el nuevo perfil del profesional universitario que se avisa es el de un profesional formado dentro de un currículo flexible, con la habilidad cognitiva para la resolución de problemas, capacidad para adaptarse al cambio y a nuevos procesos tecnológicos, gran dosis de creatividad y actitud hacia la educación permanente y globalizadora.

No obstante, el reto que ya está andando es la mundialización del conocimiento en la educación universitaria, por ser un reflejo del carácter global del conocimiento y de la investigación, teniendo como norte la transformación profesional con exigencia de un mayor nivel interdisciplinario y una revitalización del grupo de disciplinas relacionadas con las esferas éticas, estéticas, de comunicación, así como un cambio total de interacción en profesores y estudiantes, pasando de la idea de una educación tradicional a una educación permanente.

De manera que este reto de transformación profesional significaría una nueva cultura, repercutiendo y obligando necesariamente a transformaciones que afectan el quehacer de la educación universitaria desde un replanteamiento de su misión, organización, estructuras

académicas, métodos de enseñanza-aprendizaje, planes, currículo y muchos más, hasta un rediseño curricular ajustado a los nuevos tiempos.

En estas transformaciones frente a *la movilización del conocimiento*, se observa una búsqueda constante de nuevas formas de organización académica, las cuales permitan a la educación universitaria una mejor respuesta a los requerimientos de la sociedad y una adaptación de su investigación. Vale la pena parafrasear a Levin (2011), quien señala que se trata de cambiar la comprensión de la Movilización del conocimiento (KM), considera que algunos de los principales problemas están en la realización de investigaciones empíricas en el campo.

Esta concepción de movilización se presenta en la expresión gráfica 1, pudiendo estar concatenada con la función social que debe prevalecer en la universidad, tal como lo señala García (1997), el debate sobre la función social de las universidades está evolucionando hacia la cuestión de cómo establecer lazos estrechos entre las universidades y la sociedad.

Expresión gráfica 1



Fuente: Mora (2017)

Aunado a esta expresión gráfica, se hace necesario reticular los fundamentos epistemológicos para *la movilización de la investigación en las comunidades académicas*, con el fin de trascender los espacios educativos y articular la academia a su entorno social, para que las relaciones entre ambas logren ir más allá de la relación universidad-sector productivo, desarrollando su misión de producción de conocimiento y la formación de profesionales o especialistas, extendiendo sus servicios de gestión a todos los sectores de la sociedad incluyendo a los excluidos por razones económicas u otras con el fin de realzar su misión y de consolidar investigaciones orientadas al desarrollo social.

Perspectiva metodológica

La investigación asumida se sustentó en un andamiaje metodológico inscrito en un paradigma; en el caso que concierne, en una investigación de naturaleza postpositivista debido a que se prestó para interpretar el fenómeno investigado a la luz de las teorías, construido bajo el enfoque cualitativo, en un modelo dialéctico que estuvo dado por la relación entre los sujetos significantes y el fenómeno en estudio.

Por ende, la configuración epistemológica se abordó desde el enfoque de investigación cualitativa entendida por Martínez (2004), en el sentido amplio a la investigación como aquella que produce información descriptiva e interpretativa, resaltando que lo cualitativo parte del hecho de que ninguna realidad educativa se puede absorber fácilmente y de forma simultánea en todos sus aspectos y matices; por consiguiente, debe buscarse la explicación del fenómeno, porque su concepción práctica, exige dar respuesta a situaciones reales a hechos concretos, permitiendo averiguar, escrutar y respaldar de manera flexible, confidencial y con rigor científico todas las operaciones explicativas que se llevaron a efecto. Lo cual permitió comprender e

interpretar las múltiples realidades existentes en el campo educativo, con respecto a la movilización de la investigación en las comunidades académicas.

Es revelador señalar, que esta investigación se configuró a través del método Fenomenológico–Hermenéutico; por ser el más apropiado para las diversas elucidaciones del ser humano en su carácter interpretativo y de comprensión al tratar de dar significado a las cosas. Estuvo basado en la bondad de la información aportada por los sujetos significantes y en las ideas o conceptos que la investigadora se formó acerca del fenómeno estudiado, cuyo fin último fue determinado por la reflexión.

Dada la relevancia que presentó la línea maestra estratégica, por tratarse de un enfoque cualitativo, el método aplicado fue flexible, y de acuerdo a las circunstancias que se dieron, motivado a que desde el punto de vista óntico cada sujeto significativo tiene vida propia y una estructura sistémica que lo hace diferente, esto hizo que éste se tornara cambiante en el transcurso de la investigación.

Partiendo de la definición de informantes clave, para Goetz y Le Compte (2000: 134), quienes expresan que: “son individuos en posesión de conocimientos, estatus, o destrezas comunicativos especiales que están dispuestos a cooperar con el investigador.” En función a esto, se seleccionaron como sujetos significantes, docentes investigadores con experticia en los campos tanto académico como de la investigación y pertenecientes a comunidades académicas nacionales e internacionales. Dicha selección fue realizada de acuerdo a ciertas variables de interés para el proceso investigativo y suministrando información heterogénea, en la que la interacción dialógica fue reservada para los entrevistados, por ser investigadores pertenecientes a comunidades académicas de la Universidad de Carabobo, Universidad Nacional Experimental

de las Fuerzas Armadas (UNEFA), Universidad de Aguas Calientes (México) y la Universidad Federal de Brasil.

Respetando la seguridad en el orden ético de la investigación, se formalizó previamente el acceso al contexto de observación, la relevancia de la entrevista estuvo focalizada en la acepción que plantea Goetz y Le Compte (2000:140) "para Schatzman y Strauss, el propósito de la entrevista es mostrar cómo los participantes conciben sus mundos y cómo explican esas concepciones".

Es importante destacar que según Alonso (1998:195):

La entrevista abierta es una técnica cualitativa de observación directa; entre el investigador y el entrevistado, entraña un contacto vivo y se precisa una interacción de tipo personal que produce una información en un contexto social determinado. Es definida como un proceso de intercomunicación de producción comunicativa por el cual el informante produce una información, mediante un dispositivo técnico que pone en funcionamiento el investigador; capta representaciones simbólicas expresivas de las prácticas sociales en que se inserta el comportamiento del entrevistado. La principal característica es la subjetividad de la información que se obtiene.

En la aplicación de la técnica de la observación, se asumió que por ser la realidad estudiada fenomenológica, la cual determina que se requiere un sistema de referencia tomando en consideración la apertura teórica, epistemológica y metodológica de la misma. Esta sirvió de guía para el intercambio dialógico, es decir, un diálogo de saberes entre la investigadora y los sujetos significantes. Siguiendo una postura endógena de acuerdo a la metodología aplicada, que según Martínez (1998), se puede decir que cuando la investigadora o el investigador se

impregnan de la metodología fenomenológica se exige así mismo un esfuerzo de reflexión permanente para comprender el mundo real o mundo de la vida, en este sentido según Rusque (2001) el mundo de la vida equivale al término *Lebenswelt*, acuñado por Husserl, citado por Martínez (1998) explorar el mundo de la vida, es como revelar la esencia de lo que se percibe en la experiencia del hombre en su andar diario.

Es eminente revelar que en el enfoque fenomenológico- hermenéutico según Ricoeur (2000), los hilos conductores que enlazan la descripción e interpretación están participando y distanciándose a la vez del fenómeno, en una postura anti cartesiana lo cual es fundamental para la hermenéutica y está basado en la bondad de la información, ideas y conceptos que se formaron acerca del fenómeno en estudio, cuyo fin último estuvo determinado por la comprensión del mismo.

Encuentro con los hallazgos

En este proceso, sabiendo que las universidades tienen la responsabilidad de *gestionar conocimiento* desde todas sus funciones, pero específicamente desde el campo de la investigación, este trabajo implicó investigar para comprender la conducta humana desde los significados e intenciones de los actores que intervinieron en el escenario del conocimiento académico para el aporte a ésta, la reflexión se abordó fundamentada en una práctica que expresa desde lo ontológico reconstruir la vida social a partir de la consideración de la concepción interpretativa.

Una vez realizada la categorización y la sistematización de la información por medio de la herramienta software Atlas ti 7, se evidenciaron cada una de las categorías, las cuales fueron

construidas tomando como referencia la sugerencia de Martínez (ob.cit), que "...permite agrupar en una misma categoría aquellas unidades que se refieren a un mismo objeto (p. 69).

Dichas unidades de interpretación se refirieron a las frases o párrafos en las cuales se reflejó el equivalente semántico o la categoría expresa a la cual representa el estudio, estas ocho (8) categorías surgieron en el proceso investigativo y se extrajeron de la información aportada por los sujetos significantes resultando ser las siguientes: Acercamiento Universidad–realidad social, Movilización de la investigación, Gestión de la investigación, Vinculación de la investigación a la sociedad, Impacto en el ámbito social, Emancipación de la investigación, Comunidades Académicas, Vinculación de la investigación con la sociedad. Es importante resaltar que dichas categorías responden en el campo de *la educación* al fenómeno estudiado como problemática educativa, evidenciada en las relatorías de los sujetos significantes.

Luego de la integración de esas ocho categorías especificadas en el párrafo anterior, se observó un entramado complejo en el que se percibió de acuerdo a la interpretación y comprensión como investigadora, que luego de realizada esa relatoría protocolar de la entrevista surgieron percepciones particulares en cada individuo, en las que de acuerdo a su visión y del conocimiento que tenían sobre el fenómeno de estudio lograron vislumbrar sus expectativas.

Por esta razón, para este cierre sistemático, después de los hallazgos encontrados se generaron las siguientes **reflexiones**:

Situar como conciencia crítica en el hecho educativo, *la movilización de la investigación desde sus comunidades académicas*, contribuyendo en las transformaciones que se requieren para aportar a las realidades sociales.

Las universidades deben ajustar su *quehacer educativo*, atendiendo a que éstas formen profesionales tanto en docencia como en investigación, para que sean capaces de interactuar tanto con las exigencias de las innovaciones tecnológicas como con las incertidumbres que se avecinan, y puedan ser garantes de permear con conocimiento los embates que les toque vivir.

Visualizar el acercamiento de la Universidad a lo social, *desde la movilización de la investigación*, para propiciar que ésta adquiera cuerpo y alma no sólo en la academia, sino en el conjunto de la población mediante la labor extensionista y de gestión.

Incursionar en la gestión del conocimiento en cuanto a socialización, visibilidad y sostenibilidad y cómo pudiera ser la producción de conocimiento, y el aporte de ésta a su entorno en Ciencia, Tecnología y Sociedad sumado a la innovación, investigación y desarrollo(CTS+I, I+D), para contribuir al desarrollo humano social (DHS).

En el contexto universitario dentro del campo de *la educación*, en materia de investigación, se percibe con claridad una diversidad de discursos que tienen representatividad en los miembros de las comunidades académicas que los conciben.

A partir de la agenda de investigación de la UNESCO, la cual sostiene a las políticas del Ministerio del Poder Popular para la Ciencia y la Tecnología en materia de investigación, se inicia lo discursivo como proyecto nacional, como tejido conceptual, siendo este un elemento orientador en la contemplación textual de lo filosófico y operativo de la labor docente centrada en administrar la investigación desde las universidades venezolanas, con pertinencia de carácter legal perfilada en los contenidos del proyecto de Ley de Ciencia y Tecnología y Plan Nacional de Investigación.

Referencias

- Alonso, L. (1998). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid. España: Síntesis.
- Bachelard, G. (1984). *El Materialismo Racional*. Buenos Aires. Argentina: Editorial Paidós.
- García, C. (1997). *Conocimiento, Educación Superior y Sociedad en América Latina*, Caracas. Venezuela: CENDES - Nueva Sociedad.
- Global Economy. (2014). *Informe* Fuente: Naciones Unidas.
- Goetz, J. y Le Compte. M. (2000). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, España. Ediciones Morata. S.A.
- Levin, Ben. (2011). Mobilising research knowledge in education. *London Review of Education*. Vol 9. N° 1. 15-26
- Martínez, F. (2004). *La Investigación educativa en el contexto Latinoamericano*. México: Fondo de cultura económica.
- _____. (1998). *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico-práctico*. México: Trillas.
- Muñoz, C. (2004). *Investigación educativa y toma de decisiones en América Latina y el Caribe*. Instituto de investigaciones para el desarrollo de la educación. México. D.F. México: UIA-INIDE.

OECD. (2016). *Education at a Glance 2016: OECD Indicators*, OECD Publishing, París, <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2015-en>. [Consultado 13 de Enero 2017].

Qi, J., y Levin B. (2013). *Assesing Organizational Efforts to Mobilize Research Knowledge in Education*. *Education Policy Analysis Archives*, 2(2), 18-31.

Ricoeur, P. (2000). *El conflicto de las interpretaciones*. Ensayos de Hermenéutica Volumen I.

Rusque, A. (2001). *De la Diversidad a la Unidad en la Investigación*. Venezuela: Editorial Vadell Hermanos y Ediciones de FACES UC.

Vatimmo, G. (1990). *La sociedad transparente*. Barcelona: Paidós.

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice*. Learning, meaning, and identity. Cambridge University Press. Boston.

Gaudis Mora:

Profesora Asociado, adscrita al Departamento de Ciencias Pedagógicas en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo. Doctora en Educación (UC), Magister en Gerencia. Mención Sistemas Educativos (UBA). Licenciada en Educación. Mención Química (ULA).

**RESPUESTA RESILIENTE DESDE LA PERSPECTIVA INTERNA DE
LOS ESTUDIANTES DE LA FACULTAD DE ODONTOLOGÍA,
UNIVERSIDAD DE CARABOBO PERIODO 2016-2017**

*Resilient response from the internal perspective of dentistry 'students of the Faculty of
Dentistry, Universidad de Carabobo period 2016-2017*

Carmen Thamara Maldonado Guerrero

<https://orcid.org/0000-0003-2276-6931>

Facultad de Ciencias de la Salud.

Universidad de Carabobo. Valencia, Venezuela.

thamalge@gmail.com

Resumen

El presente estudio tuvo como objetivo determinar la respuesta resiliente desde la perspectiva interna del estudiante de odontología Facultad de Odontología Universidad de Carabobo periodo 2016-2017, dicha investigación fue de tipo descriptivo, diseño de campo no experimental transversal, la muestra fue de tipo no probabilista intencionada, como criterio de inclusión se seleccionaron 3 secciones con un total de (70) Estudiantes cursante de 4to año de odontología, para recolectar datos, se utilizó como técnica la encuesta, el instrumento un cuestionario policotómico, validado a juicio de expertos, se calculó confiabilidad con Alfa de Cronbach, resultando altamente confiable. Para analizar los datos se empleó la estadística descriptiva. Los hallazgos reflejaron, en los estudiantes de odontología una tendencia altamente favorable a considerarse auto - eficaces, autónomos, valoración así mismo, con respecto a la dimensión respuesta resiliente, los encuestados revelan poseer capacidades resilientes a pesar de manifestar dificultad para reponerse rápidamente ante las dificultades. En conclusión los estudiantes de odontología tienen capacidad de respuesta resiliente porque se sienten fortalecidos desde su perspectiva interna.

Palabras clave Respuesta Resiliente, Perspectiva Interna, Factores Protectores, Factores de Riesgo.

Abstract

The objective of this study was to determine the resilient response from internal perspective of the student of dentistry. Faculty of Dentistry Universidad de Carabobo lapse 2016-2017, this research was of a descriptive type, with a non-experimental transversal field design, the sample was of type not intentional probabilistic, as a criterion of inclusion 3 sections were selected with a total of (70) Fourth year students of dentistry, to collect data, the survey technique was used, the instrument a polychromatic questionnaire, validated according to experts, Reliability was calculated with Cronbach's Alpha, resulting highly reliable. To analyze the data, descriptive statistics were used. The findings reflected, in terms of the internal perspective of dentistry students, a highly favorable tendency to consider themselves self - effective, autonomous, with an assessment of themselves, with respect to the resilient response dimension, respondents reveal to possess resilient abilities despite manifesting difficulty to recover quickly in the face of difficulties. In conclusion, dentistry students have resilient response capacity because they feel strengthened from their internal perspective.

Keywords: Resilient Response, Internal Perspective, Protective Factors, Risk Factors.

Recepción: 15/11/2017

Enviado a evaluadores: 18/11/2017

Aceptación de originales: 11/02/2018

Introducción

El ser humano vive en una constante búsqueda de sí mismo, posee una predisposición innata de poder resistir y sacar provecho de los cambios, esa capacidad de evolución biológica, social favorece su crecimiento personal permitiéndole alcanzar el éxito, y ser feliz. Adquirir dichas habilidades va acompañada de muchos factores que intervienen: la familia, amistades, pareja y la formación educativa que actuando de forma conjunta permiten que pueda desarrollarse como un ser integral capaz de afrontar las situaciones difíciles que pueda enfrentar.

En este sentido, el comportamiento resiliente es un conjunto de acciones que permiten al sujeto salir adelante, ya sea porque es resistente ante las amenazas destructivas que enfrenta o bien porque descubre la capacidad y la posibilidad de construir una vida significativa a pesar de las condiciones desfavorables en que se encuentra. La resiliencia no es algo que construya un individuo per se, ese aforo potencial surge de mantenerse en constante y permanente construcción de sí mismo. (Noriega, Angulo y Angulo, 2015; Saavedra, Castro y Saavedra, 2012). Ante la adversidad, el individuo genera diferentes respuestas que dependerán de su personalidad: algunos se enfurecen, retraen, aíslan, mientras que otros; son muy resistentes, flexibles, enfrentan los problemas con rapidez, se adaptan a las nuevas realidades y asumen los retos de inmediato, a éste grupo de personas capaz de reponerse y salir airoso ante las dificultades se denominan resilientes.

El término resiliencia, posterior a diversos debates ha ido evolucionando, en ciencias sociales y pedagógicas, es la capacidad de las comunidades, familias o grupos etarios, para enfrentar las situaciones difíciles saliendo enriquecidos o fortalecidos, denotando la capacidad de interpretación y orientación que cada individuo le puede dar a los obstáculos. Otro avance

conceptual, fue planteado por Gil (2010; p.26), "...definiendo la resiliencia desde una perspectiva más compleja donde se conjugan factores internos y externos intervinientes en la conducta resiliente introduciéndola en el entorno escolar bajo un modelo holístico".

Lo novedoso de este tema radica en ser un enfoque multidisciplinario el cual busca integrar orientaciones y aportes de diversas ciencias estableciendo modelos de análisis, interpretación e intervención, en pro de lograr mejores resultados individuales y grupales en los diferentes contextos (educativo, empresarial, comunitario).

Ahora bien, abordar la resiliencia desde una mirada unívoca no es posible; las diferentes definiciones e investigaciones han llevado a entenderla con una capacidad transformadora positiva, impulsando al ser humano a mejorar su calidad de vida; esa respuesta no depende solo del desarrollo aislado de cualidades psicológicas, características innatas, factores protectores, atributos externos e internos adquiridos en su entorno; sino de la fusión de todos esos aspectos, logrando de ésta un proceso dinámico, cambiante; en el cual la persona y la comunidad, puede responder de manera distinta frente a las mismas circunstancias. Esto quiere decir, ante las amenazas destructivas el individuo responde de forma favorable, siendo resistente ante las adversidades o sencillamente posee un comportamiento resiliente permitiendo erigir su vida y salir indemne a pesar de las dificultades. (Kotliarenco, Cáceres y Álvarez, 1996).

Dicho lo anterior, se debe abordar la resiliencia desde una visión holística. Implica partir de la premisa que el ser humano, al verse afectado por situaciones desfavorables, tendrá la capacidad de afrontarlas y salir fortalecido. Construir la resiliencia en el individuo otorga un potencial humano capaz de lograr responder

constructivamente, crecer y mejorar ante situaciones conflictivas, dolorosas y profundamente traumáticas. La manifestación de la resiliencia individual, institucional, familiar o social, depende de la interacción entre dos fuerzas contrapuestas ejercida por factores externos e internos; en conclusión, son muchos los modelos explicativos de los diferentes aspectos interventores al adquirir capacidades resilientes.

En el caso de Latinoamérica, Saavedra y Villalta (2008), han desarrollado un modelo emergente de la resiliencia denominado Escala de Saavedra-Villalta-Resiliencia (SV-RES). El modelo busca evaluar la resiliencia estableciendo 12 factores, distribuidos en cuatro (4) ámbitos facilitando la explicación de la conducta del sujeto y permiten diferenciar áreas de desarrollo, potencialmente pueden ser intervenidas en programas psicoeducativos o de intervención social, los 12 factores describen distintos modelos de interacción del sujeto: Consigo mismo, con los otros, con sus posibilidades. (p.30).

Los autores antes citados argumentan, diversas variables intervinientes que pueden afectar al ser humano: la educación, las relaciones personales, sociales, factores de riesgo y factores de protección; siendo éstas determinantes en las conductas resilientes en el sujeto. Poniendo de manifiesto la línea argumental de llamarlos factores de resiliencia.

Cuadro 1. Factores de Resiliencia Escala Sv-Res.

Competencias Interaccionales de Grotberg (1995)	Niveles de estructuración de la conciencia de Saavedra			
	Condición de Base	Visión de sí mismo	Visión del problema	Respuesta resiliente
Yo soy, Yo estoy	F1:Identidad	F2:Autonomía	F3:Identidad	F4:Identidad
Yo tengo	F5:Vínculos	F6:Redes	F7:Vínculos	F8:Vínculos
Yo puedo	F9:Afectividad	F10:Autoeficacia	F11:Afectividad	F12:Afectividad

Fuente: Saavedra y Villalta (2008)

Es importante destacar, que la conducta resiliente no es estable en el tiempo, ni tampoco lo es a través de los contextos sociales y culturales. Resulta necesario distinguir los variados factores de resiliencia que entran en juego en el proceso de crecimiento y desarrollo de la persona, como una forma de diferenciar aquellas que actúan a favor de la resiliencia o bien de la vulnerabilidad.

Factor 1: Identidad. (Yo soy- condiciones de base): autodefinición básica, auto concepto relativamente estable en el tiempo, caracterización personal.

Factor 2: Autonomía. (Yo soy/yo estoy-visión de sí mismo). Sentimiento de competencia frente a los problemas, buena imagen de sí mismo, independencia al actuar. Control interno.

Factor 3: Satisfacción. (Yo soy/yo estoy-visión del problema). Percepción de logro, autovaloración, adaptación efectiva a las condiciones ambientales, percepción de desarrollo.

Factor 4: Pragmatismo. (Yo soy/yo estoy-respuesta resiliente). Refiere sentido práctico para evaluar y enfrentar los problemas, orientación hacia la acción.

Factor 5: Vínculos. (Yo tengo-condiciones de base). Condiciones estructurales que sirven de base para la formación de la personalidad. Relaciones vinculares, apego. Sistema de creencias.

Factor 6: Redes. (Yo tengo-visión de sí mismo). Condiciones sociales y familiares que constituyen un apoyo para el sujeto. Sistemas de apoyo y referencia cercanos y disponibles.

Factor 7: Modelos. (Yo tengo-visión del problema). personas y situaciones que sirven de guía al sujeto para enfrentar sus problemas. Experiencias anteriores que sirven de referente frente a la resolución de problemas.

Factor 8: Metas. (Yo tengo-respuesta resiliente). Objetivos definidos, acciones encaminadas hacia un fin. Proyección a futuro.

Factor 9: Afectividad. (Yo puedo-condiciones de base). Auto reconocimiento de la vida emocional del sujeto, valoración de lo emocional, características personales en torno a la vida emocional. Tono emocional, humor, empatía.

Factor 10: Autoeficacia. (Yo puedo-visión de sí mismo). Capacidad de poner límites, controlar los impulsos, responsabilizarse por los actos, manejo de estrés, terminar lo propuesto.

Factor 11: Aprendizaje. (Yo puedo-visión del problema). Aprovechar la experiencia vivida, aprender de los errores, evaluar el propio actuar y corregir la acción.

Factor 12: Generatividad. (Yo puedo-respuesta resiliente). Capacidad de crear respuestas alternativas frente a los problemas, construir respuestas, planificar la acción. (p.32)

De esta manera, frente a experiencias adversas se pueden fomentar factores de resiliencia impulsando en el ser, la convicción de gobernar su vida y determinar los sucesos. Los sentimientos positivos de autoestima fortalecen la confianza necesaria para llevar a cabo acciones permitiendo salir airosos de las pruebas.

Las situaciones desfavorables no se distribuyen igualmente, existen personas con más estrés, frustración, rabia y están sometidos a más adversidad, que otras, por ende, se hace necesario hacer una revisión de las variaciones individuales (Kotliarenco, ob. cit).

Otro aporte importante, lo destaca (Gil ob. cit.) en su investigación sobre Resiliencia aplicada a modelos educativos la caracterizó en tres impulsos o energías presentes en los procesos de resiliencia.

Energía de Relación: Se observa en las sinergias entre grupos con factores de resiliencia o no resiliencia y cómo estos principios individuales del ser se relacionan entre sí interviniendo en el proceso comunitario, por ende fortalece todos los procesos de resiliencia.

Energía de Aprendizaje: Está inmersa en todos los procesos de resiliencia.

Energía Creativa: Revela los diversos caminos resilientes que pueden conducir al individuo a superar las dificultades. Esta energía se reinventa constantemente proporcionando fortaleza y mejoras. (p. 13).

Por tanto, fortalecer el Yo del individuo lo conduce a triunfar sobre situaciones adversas; así, la escuela, la familia y la comunidad son los ámbitos fundamentales en proporcionar a los individuos factores protectores para vencer las amenazas y riesgos que se les puedan presentar (Noriega, Angulo y Angulo 2015; Saavedra y Villalta, 2008).

De esta manera, es necesario fortalecer al individuo desde su perspectiva interna desarrollando su capacidad de respuesta resiliente. Melillo (2002) “Esta constante construcción varía según los contextos y los momentos, es el fruto del cuidado afectivo consecuente iniciando en la niñez consolidándose en la adolescencia obteniendo un adulto significativo suficientemente bueno y capaz de dar una respuesta resiliente. (Introducción, para. 7)

De allí, el rol de las redes sociales, familiares y las instituciones educativas en el desarrollo de factores internos fortaleciendo de forma integral al individuo desde su niñez a fin de brindar herramientas que permitan enfrentar los avatares de la vida cotidiana, por ello, la educación es un recurso íntegro, coadyuva en los estudiantes habilidades resilientes, el

tema educativo se debe centrar en el carácter protector fomentando la resiliencia, abarcando cuatro aspectos: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir con los demás y aprender a ser. Insertar estas competencias permite al estudiante desarrollar un alto nivel de autonomía, identidad, afectividad, pragmatismo, evaluando cada acción, a fin de actuar proactivamente ante las dificultades y su crecimiento e inserción social del modo más favorable. El potencial de cada sujeto se va así desarrollando, de acuerdo a los estímulos adquiridos desde una educación temprana, (Noriega, Angulo y Angulo 2015; Bartolomé, 2017).

En un estudio desarrollado por Sánchez (2016, p. 61):

Midieron los niveles de resiliencia aplicando un instrumento estandarizado. Escala de resiliencia de Agnild y Young, adaptada por la Universidad Manuela Beltrán en 2008 (Prueba PR 5): El test evalúa (5) factores: satisfacción personal, ecuanimidad, sentirse bien sólo, confianza en sí mismo y perseverancia. Los resultados de su estudio demostraron el desarrollo de programas de resiliencia a nivel superior no ocasionó un alto grado de efectividad para aumentar los niveles de resiliencia, pero si se pudo fortalecer en los participantes los factores de resiliencia.

Lo antes señalado reseña, el rol que cumplen las instituciones educativas en todos sus niveles en desarrollar programas preventivos garantes de herramientas que fortalezcan de forma integral al estudiante permitiéndole enfrentar las vicisitudes de la vida cotidiana. El tema educativo se vuelve central en cuanto a la posibilidad de fomentar la resiliencia, como vía de crecimiento e inserción social del modo más favorable. Fortalecer al individuo desde su perspectiva interna es una tarea que deben asumir todas las instituciones educativas.

Cabe añadir, son muchas las situaciones que pueden afectar la personalidad de un individuo: separación, abandono familiar, pérdida, crisis económica. Ante la adversidad el ser

humano puede responder de diversas formas, algunos se encierran, sufren una sacudida emocional, enfurecen, presentando en algunas ocasiones actitudes violentas, otros, se paralizan, desesperan, actúan como víctimas, se quejan. Finalmente existe otro grupo de personas que enfrentan los problemas rápidamente, son positivos, se adaptan a la nueva realidad, asumen los retos inmediatos. Sencillamente son personas muy resistentes, flexibles y considerándose resilientes.

Es razonable concebir las crisis económicas, como un instante anómalo en la vida de una sociedad, por un lado, hacen a los ciudadanos experimentar grandes dificultades: disminución del poder adquisitivo, aumento de la pobreza, poca capacidad de progreso, y por otro lado, puede ser un método de conocimiento emergiendo lo mejor de cada ciudadano: creatividad para reinventarse frente a las limitaciones, trabajo en equipo, compromiso al ayudar a sus semejantes y una capacidad a desarrollar mecanismos de superación. “La crisis puede ser también un método de conocimiento. De la crisis y descomposición se va al momento constitutivo. Una situación privilegiada para observar la desnudez de los acontecimientos y en ellos los roles que los diferentes actores juegan”. (Darling, 2016, p.165)

Considerando el ámbito nacional, Venezuela está enfrentando en la actualidad, una vasta crisis económica, social y hasta moral; se han dictado medidas económicas que han potenciado el decaimiento del poder adquisitivo de los connacionales, alejándolos de una apropiada calidad de vida, afectando incluso a todos los niveles socioeconómicos del país, diversos análisis han destacado el declive económico Venezolano iniciado desde el 2013, agravándose sensiblemente con severas consecuencias políticas y sociales. (Balo, 2014; Balza 2013).

En consecuencia, las Universidades públicas se han visto ampliamente afectadas por el bajo presupuesto asignado para su funcionamiento, entre ellas la Universidad de Carabobo, casa de estudios superiores conformada por siete facultades que forman profesional y humanamente a un gran conglomerado estudiantil del eje centro-occidental venezolano, más específicamente su Facultad de Odontología (desde ahora FOUC), siendo esta una de las más perjudicadas en cuanto al deterioro y disminución presupuestaria progresiva, enfrentando diversas dificultades en sus laboratorios y áreas clínicas para la atención al paciente.

Declaraciones realizada por el Vicerrector Administrativo de esa prestigiosa casa de estudio Dr. Ferreira (2018). “La crisis económica que enfrenta el País es alarmante porque tendrá repercusiones futuras. En la actualidad tenemos una tasa de deserción extraordinaria y descapitalización del recurso humano, lo cual nos tiene obviamente preocupados”.. (Introducción, para. 1). En un informe emitido por la Federación de Asociaciones de Profesores Universitarios de Venezuela a la Asamblea Nacional (2016):

Las Universidades venezolanas no pueden ya contener el éxodo de sus académicos y están al borde del cierre técnico. Esas dificultades derivan, fundamentalmente, de políticas gubernamentales orientadas a la restricción de la autonomía y la democracia, a la asfixia presupuestaria y a la precarización del trabajo académico en (p.1).

Esta problemática, ha generado en los estudiantes de la facultad, un alto nivel de preocupación y desmotivación, al no cumplir plenamente con las actividades programadas para su formación integral basada en competencias, inmersas todas en su desarrollo académico como futuro profesional odontólogo.

No obstante y a pesar del contexto adverso de todo orden que vive la sociedad y universidades en Venezuela, se observa en los estudiantes una actitud positiva al enfrentar situaciones problemáticas; son proactivos, desarrollando todas sus actividades académicas, siguen luchando, trabajando y superándose, para seguir adelante, contradicción que lleva a pensar en la complejidad de los procesos, estructuras que adquiere el ser humano como resultado de una multiplicidad de aspectos internos y externos que lo consolidan a lo largo de la vida, de manera progresiva, permitiéndole sobrepasar las adversidades.

Surge entonces la inquietud por indagar si la actitud asumida por muchos estudiantes emprendedores a pesar de la adversidad, se debe a su formación Universitaria centrada en competencia brindándole fortalezas internas que permiten desarrollar su capacidad de respuesta resiliente.

De allí, el interés en dar respuesta a las siguiente interrogante. ¿Cuál es la respuesta resiliente desde su perspectiva interna en los estudiantes de odontología de la Universidad de Carabobo periodo 2016-2017?

Objetivos de la Investigación

General

Describir la respuesta resiliente desde las perspectiva interna en los estudiantes de odontología de la Universidad de Carabobo periodo 2016-2017.

Específicos

1. Indagar la visión de sí mismo en los estudiantes de odontología de la Universidad de Carabobo periodo 2016-2017.
-

2. Determinar la respuesta resiliente en los estudiantes de odontología de la universidad de Carabobo.

Descripción del enfoque teórico

Comportamiento Resiliente (Noriega, Angulo y Angulo, 2015). En su investigación sobre Resiliencia aplicada a modelos educativos la caracterizó en tres impulsos o energías presentes en los procesos de resiliencia:

Energía de Relación: Se observa en las sinergias entre grupos con factores de resiliencia o no resiliencia y cómo estos principios individuales del ser se relacionan entre si interviniendo en el proceso comunitario, por ende fortalece todos los procesos de resiliencia.

Energía de Aprendizaje: Está inmersa en todos los procesos de resiliencia.

Energía Creativa: Devela los diversos caminos resilientes que pueden conducir al individuo a superar las dificultades. Esta energía se reinventa constantemente proporcionando fortaleza y mejoras. (p. 13)

Factores de la Resiliencia (Saavedra y Villalta, 2008), han desarrollado un modelo emergente de la resiliencia denominado Escala de Saavedra-Villalta-Resiliencia (SV-RES). El modelo busca evaluar la resiliencia estableciendo 12 factores, distribuidos en cuatro (4) ámbitos facilitando la explicación de la conducta del sujeto y permiten diferenciar áreas de desarrollo, potencialmente pueden ser intervenidas en programas psicoeducativos o de intervención social, los 12 factores describen distintos modelos de interacción del sujeto: Consigo mismo, con los otros, con sus posibilidades. (p.30).

Resiliencia aplicada Modelos Educativos Gil (2010; p.26), "...definiendo la resiliencia desde una perspectiva más compleja donde se conjugan factores internos y externos intervinientes en la conducta resiliente introduciéndola en el entorno escolar bajo un modelo holístico". Niveles de la Resiliencia (Sánchez 2016) En un estudio desarrollado por Sánchez (2016, p. 61):

Midieron los niveles de resiliencia aplicando un instrumento estandarizado. Escala de resiliencia de Agnild y Young, adaptada por la Universidad Manuela Beltrán en 2008 (Prueba PR 5): El test evalúa (5) factores: satisfacción personal, ecuanimidad, sentirse bien sólo, confianza en sí mismo y perseverancia. Los resultados de su estudio demostraron el desarrollo de programas de resiliencia a nivel superior no ocasionó un alto grado de efectividad para aumentar los niveles de resiliencia, pero si se pudo fortalecer en los participantes los factores de resiliencia.

Recorrido metodológico

El estudio enfoque del estudio fue cuantitativo, tipo descriptivo con diseño de campo, no experimental transversal (Hernández, Fernández y Batista, 2014; Fidias 2012; Sierra 2008). Se describió cuantitativamente un evento o fenómeno. La población estuvo conformada por los estudiantes de 4^{to} año de la Facultad de Odontología de la Universidad de Carabobo período lectivo 2016-2017 y el tipo de muestra fue no probabilista intencionada tomando como criterio de inclusión a los estudiantes cursantes de 4to año de la asignatura de proyecto de Investigación Sección 02-05-07-08, con un total de setenta (70) estudiantes.

La técnica de recolección de datos utilizada fue la encuesta, el instrumento un cuestionario policotómico de (23) Ítems, las alternativas de respuestas: Definitivamente Sí, Posiblemente Sí, Indeciso, Posiblemente No y Definitivamente No. Adicionalmente, se entregó a los sujetos de la

muestra un formato de consentimiento informado indicando el objetivo y todos los aspectos relacionados con el estudio garantizándole confidencialidad de la información aportada (Corral, Brito, Fuentes y Maldonado, 2012; Orozco, Labrador y Palencia, 2002).

El instrumento se validó a través de juicio de expertos, se calculó la confiabilidad aplicando una prueba piloto a (23) estudiantes con las mismas características de la muestra, se estimó a través del coeficiente Alfa de Cronbach: $\alpha = 0,887$, considerada muy alta. (Ruiz Bolívar 2012). Una vez aplicado el instrumento se procedió al análisis de los resultados, se diseñaron tablas y gráficos de estadística descriptiva representada a través de tablas de distribución de frecuencias, a fin de analizar cada uno de los ítems distribuyéndolos en (3) cuadros con sus respectivos gráficos relacionados con cada dimensión e indicador a fin de facilitar el análisis finalmente desglosar las conclusiones contrastándolos con los objetivos.

Resultados y discusión

La realización del análisis se procedió a contabilizar las respuestas de los participantes, luego a traducir los datos en una hoja de cálculo de Excel se tabularon lo que permitió la elaboración de cuadros y gráficos que ilustran los resultados del instrumento aplicado, desarrollando a partir de allí el análisis de los datos de estadística descriptiva.

Dimensión: Visión de sí mismo

Indicador. Autoeficacia

Ítems

1. Soy una persona por los que otros sienten aprecio y amor

2. Me siento bien cuando demuestro mis afectos
3. Soy respetuoso mí mismo (a).
4. Respeto a las personas que me rodean
5. Me siento a gusto cuando hago cosas por los demás
6. Controlo mis impulsos fácilmente.
7. Mis relaciones afectivas son amorosas.
8. Puedo controlarme cuando tengo ganas de hacer algo peligroso o que no está bien
9. Busco el momento adecuado para conversar con alguien.

Cuadro 1. Distribución de los resultados. Dimensión Visión de sí mismo. Indicador Autoeficacia.

	ITEM1	ITEM2	ITEM3	ITEM4	ITEM5	ITEM6	ITEM7	ITEM8	ITEM9
DS	34%	59%	70%	79%	70%	27%	29%	59%	43%
PS	64%	27%	19%	21%	30%	9%	39%	39%	39%
I	1%	0%	7%	0%	0%	44%	20%	3%	14%
PN	0%	14%	0%	0%	0%	20%	13%	0%	4%
DN	0%	0%	4%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
TOTAL	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Nota. Datos suministrados de la encuesta aplicada a los estudiantes de 4to año. Odontología

Interpretación

Los resultados obtenidos evidencian una tendencia altamente favorable en los estudiantes de 4to año de la Facultad de Odontología en considerarse personas auto-eficaces con valoración así mismo, capaces de demostrar sus afectos y mantener relaciones amorosas con las personas de su entorno, se sienten a gusto consigo mismo, con los demás, toman decisiones; son amados por sus

semejantes, dispuestos ayudar, respetuosos de sí mismo. En el ítem 06 se aprecia una inclinación medianamente favorable a no controlar fácilmente sus impulsos ante una situación de conflicto.

Dimensión: Visión de sí mismo

Indicador. Autonomía

Ítems

10.-Siento seguridad a todo lo que emprendo sale bien.

11.-Puedo hablar sobre cosas que me asustan o inquietan.

12.-Me siento autónomo (a) para resolver los problemas

13.-Tengo la capacidad de interactuar efectivamente con otros.

14.-Tomo decisiones con autonomía

15.-Me responsabilizo por mis actos

16.-Percibo mis experiencias de manera constructiva, aun cuando éstas hayan causado dolor y sufrimiento.

Cuadro 2. Distribución de los resultados de los Ítems. Dimensión Visión de sí mismo. Indicador Autonomía.

	ITEM10	ITEM11	ITEM12	ITEM13	ITEM14	ITEM15	ITEM16
DS	10%	24%	33%	26%	40%	77%	34%
PS	40%	44%	44%	44%	44%	23%	33%
I	46%	20%	19%	23%	16%	0%	21%
PN	4%	4%	0%	7%	0%	0%	4%
DN	0%	7%	4%	0%	0%	0%	7%
TOTAL	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Nota. Datos suministrados de la encuesta aplicada a los estudiantes de 4to año. Odontología

Interpretación

Los resultados expresados indican, en los ítems 11, 12,13, que los participantes se perciben como personas autónomas, toman decisiones, resuelven problemas, entienden sus experiencias de manera constructiva, se responsabilizan de sus actos, en el Ítem 10, 16 se aprecia una tendencia medianamente favorable en los encuestados a sentir seguridad al emprender un proyecto garantizando que todo saldrá bien y a estimar sus experiencia de manera constructiva, aun cuando están hayan causado dolor y sufrimiento.

Dimensión: Respuesta Resiliente

Indicador. Pragmatismo

Ítems

17.-Busco la manera de resolver problemas

18.-Al enfrentar dificultades me repongo rápidamente

19.-Experimento con frecuencia situaciones que afectan mi vida.

20.-Me expongo constantemente a situaciones de riesgo.

Cuadro 3. Distribución de los resultados de los Ítems. Dimensión Respuestas Resilientes. Indicador Pragmatismo.

	ITEM17	ITEM18	ITEM19	ITEM20
DS	43%	19%	7%	4%
PS	37%	41%	47%	0%
I	20%	10%	16%	31%
PN	0%	30%	29%	40%
DN	0%	0%	1%	24%
TOTAL	100%	100%	100%	100%

Nota. Datos suministrados de la encuesta aplicada a los estudiantes de 4to año. Odontología

Interpretación

Los resultados demostraron en los ítem 17, 18 una inclinación medianamente favorable en los encuestados a resolver los problemas y recuperarse rápidamente al enfrentarlos, en los ítems 19, 20 reflejan no haber experimentado con frecuencia situaciones que afectan su vida, ni se exponen a situaciones de riesgo.

Conclusiones y recomendaciones

Luego de interpretar los resultados se concluye:

Los estudiantes de 4to de la Facultad de Odontología desde su perspectiva interna. Se perciben como personas autónomas, auto-eficaces, cuidan su imagen, se responsabilizan de sus actos, mantienen relaciones afectivamente amorosas, basadas en el respeto.

Estas fortalezas internas permiten que respondan resilientemente a pesar de haber expresado algunas dificultades para resolver los problemas y recuperarse rápidamente al enfrentarlos. A juicio de la autora, esto podría deberse a no haber experimentado con frecuencia situaciones que afectan su vida, ni se exponen a situaciones de riesgo.

El considerarse resiliente o no, es una evaluación interna del sujeto frente a su vida. Todos estos factores externos e internos sumados a la personalidad del ser humano intervienen en el comportamiento resiliente. La capacidad de respuesta resiliente de un individuo ante situaciones adversas es dinámica y en constante construcción; variando según el momento y las circunstancias, vinculando factores internos y externos que intervienen y lo llevan a actuar favorable o desfavorablemente ante cualquier situación. (Saavedra, Castro y Saavedra 2012).

De allí el reto de las Instituciones educativas en todos sus niveles en fomentar programas preventivos proporcionando a los estudiantes herramientas que fortalezcan al ser para enfrentar las dificultades que la vida cotidiana les presenta. El tema educativo se vuelve central en fomentar la resiliencia.

Referencias

- Balo, L. (2014). *Crisis Venezolana. Causas y Soluciones estructurales. “La Rebelión de las regiones* [Versión electrónica]. ISBN: 978-980-12-7102-4 Impreso en: Lito-Formas Recuperado el 12 de Julio 2018 de. <https://catalog.princeton.edu/catalog/8491987>
- Balsa, R. (2015). *Venezuela 2015. Economía, Política y Sociedad.* [Versión electrónica]. ISBN: 978-980-244-789-3 Impresos Miniprés, C.A. Recuperado el 12 de Julio 2018 de. http://w2.ucab.edu.ve/tl_files/Publicaciones/VENEZUELA2015.Economia%20,%20Politica%20y%20Sociedad%20%20.pdf
- Bartolomé, M. (2017). *Diversidad educativa ¿Un potencial desconocido? Revista de Investigación Educativa, 35(1), 15-33.* [Versión electrónica]. Recuperado el 29 de Mayo de 2017 de: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.35.1.275031>. Dpto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad de Barcelona.
- Corral Y, Fuentes N, Brito N, Maldonado CT. (2012). *Algunos tópicos y normas generales aplicables a la elaboración de proyectos y trabajos de grado y ascenso.* (2ª ed.).Caracas, Venezuela: Fedupel.
- Darling, V. *Crisis y Resiliencia del Estado.* [Revista Digital]* 2016. Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado el 12 de agosto de 2017 de

[https://www.revistas.usp.br/prolam/article /download/110344/114114](https://www.revistas.usp.br/prolam/article/download/110344/114114). *Cadernos Prolam. Usp* 15 (27): p. 157-170.

Federación de Asociaciones de Profesores Universitarios Venezolanos. *La Crisis Universitaria en Venezuela*. Informe FAPUV dirigido a la Asamblea Nacional. (Enero 20 de 2016) [Versión electrónica]. Recuperado el 15 de junio 2018 de http://www.apuneg.net/files/INFORME_%20AN-COMISION_UNIVERSITARIA-19-01-16.pdf.

Feirrer, J. (2018, Febrero 26). *Crisis Económica deja Vacías las Aulas de Colegios y Universidades En Carabobo*. [Entrevista con Romero Tibisay]. *El Estímulo*, sección educativa [Versión electrónica]. Recuperado el 15 de junio 2018. <http://elestimulo.com/blog/crisis-economica-deja-vacias-las-aulas-de-colegios-y-universidadescarabobo>.

Fidias, A. (2012). *El proyecto de Investigación. Introducción a la Metodología Científica*. (6ª ed.). Caracas, Venezuela: Editorial Episteme, C.A.

Gil, G. (2010). *La Resiliencia: Conceptos Y Modelos Aplicables al Entorno Escolar*. [Revista electrónica]. ISSN: 0213-0610, pp. 27-42. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Recuperado el 12 de agosto de 2017 de: <http://ojsspdc.ulpgc.es/ojs/index.php/ElGuiniguada/article/viewFile/421/360>.

Hernández Sampieri R, Fernández C, Baptista P. (2012). *Metodología de la Investigación*. (6ª ed.). México: McGraw Hill Interamericana Editores S. A.

Kotliarenco M, Cáceres I, Álvarez C. (1996). *Resiliencia Construyendo en Adversidad*. [Versión electrónica]. Recuperado el 17 de junio 2017 de

<http://www.resiliencia.cl/investig/Res-CAdiversidad.pdf>. Mosquito Impresores. Santiago de Chile.

Melillo, A. (2002). *Resiliencia Descubriendo las propias Fortalezas*. [Documento Digital]. Universidad de Granada. Recuperado el 17 de Junio de 2017 de <http://www.ugr.es/~javera/pdf/2-3-Proyecto.pdf>.

Noriega G, Angulo B, Angulo G. (2015). *Perspectiva Docente Texto y Contexto*. [Versión electrónica]. Universidad de Juárez Autónoma. Tabasco. Recuperado el 17 de junio de 2017 de: <http://www.revistas.ujat.mx/index.php/perspectivas/article/view/1199/974> ISSN: 0188 - 3313, ISSN WEB: 2395-9886.

Orozco C, Labrador M, Palencia, A. (2002). *Metodología. Manual teórico Práctico de Metodología para tesis, asesores, tutores y jurados de trabajos de investigación y ascenso*. Venezuela: Ofimax de Venezuela.

Ruiz, C. (2002). *Instrumentos de investigación educativa. Procedimiento para su diseño y validación*. Barquisimeto, Venezuela: Cideg.

Saavedra E, Villalta M. (2008). *Escala de Resiliencia. SV-RES. Para Jóvenes y Adultos. CEAMIN*. [Versión electrónica] Recuperado de: http://www.academia.edu/26343874/Saavedra_Villalta_SVRES60_ESCALA_DE_RESILIENCIA_SVRES. México.

Saavedra E, Castro A, Saavedra P. (2012). *Autopercepción de los Jóvenes Universitarios y Resiliencia: Construcción de sus particularidades*. [Versión electrónica] Recuperado <http://revistas.iue.edu.co/index.php/katharsis/article/view/450> ISSN 0124-7816. N° 14. Pp89-105. Katharsis- Colombia.

Maldonado, C.

Sánchez, G. *Programa de Intervención Terapéutica en resiliencia en una Institución Educativa a nivel superior*. [Revista electrónica]. Septiembre- Marzo 2016; 8(1). *Universidad de Antioquia*, 46-64. Recuperado el 29 de septiembre de 2017 de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5794043.pdf>.

Sierra, C. (2004). *Estrategias para la Elaboración de un Proyecto de Investigación*. Maracay, Venezuela: Insertos Médicos de Venezuela C.A.

Carmen Thamara Maldonado Guerrero:

Profesora Asistente, Ordinario de la Facultad de odontología de la Universidad de Carabobo, adscrito al Departamento de Formación Integral del Hombre, (2008). Licenciada en Educación Mención Orientación UC (1999). Magíster en Gerencia Avanzada en Educación UC (2002). Diplomado de Formación de Tutores de Trabajos de Investigación UC (2007). Investigador Nivel A-1, (20013) Programa de Estímulo a la Innovación e Investigación (PEII-ONCTI).

ARQUITECTURA TEÓRICA DEL SENTIDO DE
PERTENENCIA EN LA EDUCACIÓN

Theoretical architecture sense of belonging in education

Fátima De Pontes Loreto

<https://orcid.org/0000-0002-4185-0015>

Facultad de Odontología.

Universidad de Carabobo. Valencia, Venezuela.

fatimapontes17@hotmail.com

Resumen

La pertenencia es la identificación afectiva con el ser, hacer y sentir del individuo en una organización. Esta investigación tiene como propósito proponer lineamientos teóricos para generar y desarrollar el sentido de pertenencia en los docentes de la U.E. Santiago F. Machado del Estado Carabobo, basados en la teoría de las necesidades de Maslow y las modernas teorías de la cultura organizacional. Es una investigación cualitativa, etnográfica, realizada hacia los docentes de la institución señalada. Se seleccionaron cinco (05) informantes claves. La información se obtuvo mediante dos períodos de observación y una entrevista a los sujetos seleccionados, arrojando como resultado un bajo nivel de sentido de pertenencia de los docentes. Se concluye mejorar el nivel encontrado, sugiriendo a los directivos de la organización implantar una cultura organizacional para satisfacer a los docentes, que les permita elevar su pertenencia, incorporando un conjunto de lineamientos para la arquitectura teórica del sentido de pertenencia desde la perspectiva de la organización educacional.

Palabras clave: Pertenencia, Organización Educativa

Abstract

Belonging is the emotional identification with the being, doing and feeling of the individual in an organization. This research has the purpose of proposing theoretical guidelines to generate and develop the sense of belonging in the U.E. Santiago F. Machado of the Carabobo State, based on the theory of Maslow's needs and the modern theories of organizational culture. It is a qualitative, ethnographic research carried out towards the teachers of the indicated institution. Five (05) key informants were selected. The information was obtained through two periods of observation and an interview with the selected subjects, resulting in a low level of sense of belonging of the teachers. It is concluded to improve the found level, suggesting to the managers of the organization to implant an organizational culture to satisfy the teachers that allows them to elevate their belonging, incorporating a set of guidelines for the theoretical architecture of the sense of belonging from the perspective of the organization educational.

Keywords: Belonging, Membership, Educational.

Recepción: 10/01/2017

Enviado a evaluadores: 13/01/2017

Aceptación de originales: 25/05/2017

Introducción

Las organizaciones educativas públicas y privadas, deben prepararse para enfrentar los constantes cambios generados en una sociedad donde las personas desempeñan un rol protagónico. La innovación y el cambio son impuestos por el fenómeno de la globalidad, requiriendo que las organizaciones educativas cambien con la dinámica que existe, dando así respuestas al entorno del cual reciben su influencia.

En este sentido, las instituciones educativas deben introducir nuevas perspectivas de cambio a través de los procesos continuos de la globalización. El sistema educativo del siglo XXI necesita un gerente con una elevada capacitación para actuar reflexivamente sobre la actividad de aprendizaje competente

La presente investigación presenta una recopilación teórica relacionada con los elementos y factores que sustentan el sentido de pertenencia de los docentes en las instituciones educativas, con la finalidad de fortalecer en ellos la pertenencia hacia la institución donde laboran.

Planteamiento del problema

La pertenencia es la identificación de un individuo con un grupo o ambiente determinado, lo cual crea un compromiso con el desarrollo personal, grupal y con el lugar donde se convive. Pertenencia, significa mucho más que participación. El sentido de pertenencia es un elemento intangible y cualitativo para permitir elevar e integrar las partes de la organización escolar a un plano superior expresándose cotidianamente en el aprendizaje del bienestar, tal como lo establece Hernández (2013).

En los docentes de la Unidad Educativa “Santiago F. Machado”, ubicada en el Municipio Guacara del Estado Carabobo, se evidencian ciertas situaciones de indiferencia en el mantenimiento de la disciplina de los alumnos dentro de la institución, no existe colaboración por parte de estos actores sociales para mantener en mejores condiciones la infraestructura de la misma; la cual es inadecuada para la alta población estudiantil, también se observa retardos injustificados para el inicio de las actividades, sin demostrar el mayor interés y responsabilidad por la labor asignada. El descontento y agotamiento de algunos docentes es expresado a través de la apatía al evadir algunas de sus responsabilidades.

El oficio de docente ha cambiado por el aumento desproporcionado de la matrícula, la autonomía mal entendida y asignada al estudiante y las situaciones de la disciplina escolar. En las conversaciones con los docentes se expresa la insatisfacción e inconformidad por la ausencia de estrategias pedagógicas e institucionales. Expresan la negatividad al cambio de nuevas acciones con escasa participación en eventos profesionales y científicos realizados.

La situación antes señalada, muestra la necesidad de buscar nuevos contextos y aportes para responder a todos los desafíos de esta institución educativa. El educador con alto sentido de pertenencia, debe conformar una conciencia crítica, globalizadora e integradora para incluir socialmente a los individuos del proceso educativo, desarrollando todas sus actividades y acciones para ser capaz de conducir eficazmente la labor educativa. Los hechos antes descritos, orientan esta investigación hacia el sentido de pertenencia de los docentes que laboran en las instituciones educativas públicas, formulando las siguientes preguntas: ¿Los docentes involucrados en el proceso educativo han desarrollado el sentido de pertenencia hacia la institución pública en la cual ejercen sus labores?, ¿Existen factores que guardan relación con el sentido de pertenencia de los docentes en las instituciones educativas públicas?, ¿Es posible

desarrollar y fortalecer el sentido de pertenencia en los actores sociales de las instituciones educativas públicas?

Objetivo General

Proponer los lineamientos que conforman la arquitectura teórica del sentido de pertenencia de los docentes de la organización educacional.

Objetivos Específicos

1. Analizar hermenéuticamente las dimensiones que guardan relación con el sentido de pertenencia en los docentes del ámbito educativo.

2. Estructurar los lineamientos teóricos que permitan la generación y desarrollo del sentido de pertenencia de los docentes.

Justificación

Se justifica esta investigación por los aportes teóricos ofrecidos a las instituciones educativas en relación con la construcción del sentido de pertenencia de los docentes que en ella trabajan. Se presenta una amplia recopilación teórica en relación a los elementos y factores del sentido de pertenencia de los docentes, los cuales laboran en las instituciones educativas, especialmente el desarrollo organizacional, comportamiento organizacional y cultura organizacional.

Marco teórico

Como antecedente de la investigación, se destaca el trabajo de Castro y colaboradores (2014), quienes investigaron sobre el sentido de pertenencia de los docentes de un jardín de

infancia en Colombia y obtuvieron como resultado que la falta de sentido de pertenencia en los docentes que allí trabajaban, alteraba las funciones y labores de los mismos, por lo cual recomendaron fortalecer el sentido de pertenencia para activar el talento humano y bienestar del docente.

Bases teóricas

Las bases teóricas en esta investigación se relacionan con los planteamientos humanísticos en orientación y recursos humanos, además de la teoría de jerarquización de las necesidades de Maslow (1991) haciendo énfasis en las necesidades sociales, la teoría de las necesidades de McClelland (1999) o de afiliación y desarrollo de la identidad, los postulados modernos sobre el clima organizacional y la cultura organizacional.

Ansede (2014), establece que el clima organizacional es el ambiente de trabajo producto de diversos factores de tipo interpersonal, físico y organizacional que afecta el comportamiento de las personas. Un buen clima organizacional se logra a través de la motivación, liderazgo, buen trato y oportunidades de crecimiento para fortalecer el sentido de pertenencia.

Metodología de la Investigación

Esta investigación se estructuró en el paradigma de investigación de tipo cualitativo, no experimental, descriptiva, de metodología etnográfica, porque permitió describir el objeto de estudio de la investigación y estilo de vida de un grupo de personas habituadas a vivir juntas, para derivar interpretaciones y explicaciones a través del análisis. Angrosino (2012), considera que el método etnográfico, centra la atención en el contexto social. La información recolectada se interpretó en el marco contextual de la situación o medio donde se obtuvo la descripción del

estilo de vida de un grupo de personas habituadas a vivir juntas, incorporando las actitudes, creencias, experiencias y reflexiones de los participantes, además de las acciones sociales producidas en los sujetos según su forma de percibir, interpretar y organizar su mundo.

Población

La población estuvo conformada por los 85 docentes que laboran en la Unidad Educativa “Santiago F. Machado”, en el Estado Carabobo. Se establecieron varios criterios que debían estar representados en los sujetos para trabajar en un espectro amplio, menos excluyente y ser seleccionados.

Sujetos participantes

Después de varias visitas a la institución seleccionada y entrevistas con varios docentes de la institución a fin de conocer su apreciación sobre el problema que representa la falta de sentido de pertenencia para el buen funcionamiento de la organización educativa, se seleccionaron cinco (05) docentes, como informantes claves para la entrevista y para ser observados, los cuales fueron identificados con un número del 1 al 5. La selección se hizo tomando en cuenta los siguientes criterios: años de servicio, nivel académico, objetividad, capacidad de síntesis y disposición para colaborar con la investigación.

Se recolectó la información a través de la observación participante y la entrevista estructurada a los actores sociales, haciendo énfasis en la compilación de datos en la vida real y en sus contextos cotidianos. Se incluyen también las notas de campo de los acontecimientos. La información obtenida se ubicó en categorías, se analizó y se procesó. Posteriormente se realizó la

triangulación de los datos obtenidos, produciendo así una visión teórica del sentido de pertenencia del docente que labora en las instituciones educativas públicas seleccionadas.

Resultados y Conclusiones

En los resultados del diagnóstico del panorama conductual de los docentes, se enfatiza la insatisfacción y pronóstico de un rendimiento laboral poco efectivo, trayendo como consecuencia importantes desajustes en la institución. Existe poca correspondencia entre la cultura organizacional de la institución en estudio y lo propuesto teóricamente, lo cual permite reflexionar que los educadores no tienen un máximo nivel de desempeño laboral, debido a su insatisfacción personal con su sitio de trabajo. Los gerentes educativos de la institución no atienden las individualidades de su personal, es decir, no existe una cultura organizacional favorable hacia la atención de las personas que allí laboran.

En virtud de lo anterior, se recomienda poner en práctica, en la U.E. Santiago F. Machado un modelo de cultura organizacional, fundamentado en una gerencia Educativa Moderna, hacia una organización con visión de futuro, donde la cooperación, la confianza y la cohesión actúen como factores de desarrollo del sentido de pertenencia de los docentes. La siguiente propuesta, intenta consolidar el sentido de pertenencia en una institución combinando las diversas estrategias para integrar al docente en el proceso educativo. La propuesta muestra su existencia y esencia cuando se aprecia el desarrollo humano e institucional y expresa los lineamientos para ser asumidos por el personal directivo de la institución con la finalidad de desarrollar el sentido de pertenencia de los docentes.

Lineamientos teóricos para la generación y desarrollo del sentido de pertenencia de los docentes de la U.E. “Santiago F. Machado”, en el municipio Guacara del Estado Carabobo

Las organizaciones actuales se ven en la necesidad de enfrentar un sin número de problemas, producto de los cambios en todos los órdenes, desde la estructura económica, social, política hasta la estructura educativa, lo cual evidencia la necesidad de contar con un personal preparado y con una visión de gerencia.

En toda organización se debe tener claro el liderazgo del gerente, lo cual supone trabajo, compromiso, alto grado de responsabilidad, congruencia entre los valores, creencias y comportamiento. Presento a continuación, los lineamientos teóricos a tomar en consideración, por parte del personal directivo de la institución, para generar el desarrollo de la arquitectura teórica del sentido de pertenencia de los docentes.

Propuesta de lineamientos teóricos

Objetivos

1. Presentar lineamientos teóricos a los gerentes educativos de la U.E. Santiago F. Machado”, para la generación y desarrollo del sentido de pertenencia de los docentes.
2. Proyectar los alcances de la generación y desarrollo del sentido de pertenencia en los docentes para el desempeño de su labor.
3. Involucrar a los directivos de la U.E. Santiago F. Machado en la creación de nuevas y mejores oportunidades de crecimiento personal y profesional para los docentes de esa institución.

Lineamientos teóricos

Desde una concepción epistémica el sentido de pertenencia comprende desde la epifanía del ser hasta lograr el alumbramiento de la realidad total. En una mirada crítica basada en un análisis epistemológico y desde una visión ontológica se conceptualiza el concepto de pertenencia como una continua interacción del individuo con sus semejantes, coincidiendo con el modo de ser de las personas y el de hacer las actividades, utilizando elementos comunes para integrar los valores, necesidades y actitudes . Se pretende conformar una concepción globalizadora para coincidir socialmente la parte humana del proceso educativo con la de pertenencia. El educador con alto sentido de esta cualidad, debe conformar una conciencia crítica, globalizadora e integradora, a través de la gerencia educativa que incluya socialmente a los individuos del proceso educativo.

Elementos teóricos del sentido de pertenencia en las organizaciones

En las instituciones existen cuatro elementos vitales en la productividad, establecidos por Kopelman (2001), siendo los siguientes: las características de la organización, las características del trabajo, las características de los individuos y los resultados finales. En el ámbito de las características organizacionales, este mismo autor señala que existen numerosas prácticas organizacionales influyendo en los individuos, especialmente en la conducta y en su desempeño laboral con repercusiones importantes en la efectividad de la organización. También considera siete tipos de prácticas organizacionales que afectan la productividad, siendo las siguientes: 1.-La modalidad de premios para mejorar la motivación y el buen desempeño en el trabajo. 2.-Los programas de establecimiento de metas para elevar la motivación de los trabajadores y estimular el desempeño. 3.-Los programas de administración por objetivos para clarificar y hacer más

congruentes los objetivos individuales y de la organización, mejorando con ello la planificación del trabajo y la motivación en las áreas específicas. 4.- Los procedimientos de selección para aumentar la probabilidad de contratar individuos cuyas actitudes, conocimientos, habilidades y destrezas les permitan cumplir con las metas de la institución. 5.-Los programas de capacitación y desarrollo para aumentar el conocimiento y las destrezas de los docentes, para el funcionamiento de una forma más efectiva. 6.-Los cambios de liderazgo y los programas de adiestramiento para mejorar la efectividad gerencial.7.-Los cambios estructurales de la organización para mejorar la efectividad de la labor.

Dentro de las características del trabajo, existen diversas prácticas gerenciales con un impacto en el trabajo, tales como la retroalimentación del rendimiento para motivar al empleado.

Referencias

Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*.

Madrid: Morata.

Ansele, P. (2014). *La comunicación en las organizaciones en la sociedad del conocimiento*.

México: Mc Graw Hill.

Castro, M. Escobar, I. y Urbina, L. (2014). *Estrategias para el fortalecimiento del sentido de pertenencia de los docentes del jardín Dreams Kindergarten*. Proyecto de grado.

Universidad de la Sabana. Colombia.

Hernández, K. (2013). *Fortalecimiento del sentido de pertenencia de los empleados de la*

Fundación Universitaria Autónoma de las Américas. Colombia: Fundación autónoma de las Américas.

Kopelman, R. (2001). *Administración de la Productividad en las Organizaciones*.

Maslow, A. (1991). *Motivación y Personalidad*. España: Edición Díaz de Santos.

McClelland, D. (1999). *El Director dentro de la Escuela*. Colombia: Norma.

María Fátima De Pontes Loreto:

Profesor Ordinario de la Facultad de Odontología de la Universidad de Carabobo. Adscrita al Departamento de Formación Integral del Hombre. Licenciada en Educación, mención orientación. (UC), Magister en Orientación (UC), Doctora en Educación (UC), Post Doctora en Investigación Educativa (UPEL). Coordinadora de Cultura de la Facultad de Odontología. Universidad de Carabobo. Músico y cantante (meso soprano).

**TWITTER COMO HERRAMIENTA PARA LA DIFUSIÓN DE INFORMACIÓN
INSTITUCIONAL EN LAS UNIVERSIDADES VENEZOLANAS:
ESTUDIO DE INDICADORES DE DESEMPEÑO**

*Twitter as a tool for the dissemination of institutional information in Venezuelan
universities: Study of performance indicators*

Ivel C. Páez C.

Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Carabobo. Valencia, Venezuela.
paezivel@hotmail.com

Douglas E. Leal G.

Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Carabobo. Valencia, Venezuela.
drdouglasleal@gmail.com

Tibisay C. González S.

Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Carabobo. Valencia, Venezuela.
face_investigacion@hotmail.com

Resumen

El uso de Twitter se ha generalizado en las universidades venezolanas y se perfila como una de las herramientas más idóneas para la difusión de información institucional. En el presente artículo se caracteriza la actividad en Twitter que hacen las nueve primeras universidades venezolanas con base en indicadores tales como: el número de seguidores, cuentas seguidas, tuits, retuits, *replies*, tuits favoritos, etiquetas más notorias y usuarios más mencionados. Mediante la herramienta analítica *Tweetchupse* develó que la actividad en Twitter de las instituciones es heterogénea; además, existe una baja interacción directa con los usuarios desde las cuentas oficiales; el uso de etiquetas está referido a informaciones de actualidad universitaria, noticias del acontecer nacional y promoción de eventos culturales; los usuarios más mencionados son casi siempre miembros de la propia comunidad, lo que revela la necesidad de potenciar las relaciones interinstitucionales aprovechando las bondades de este servicio.

Abstract

The use of Twitter has been widespread in Venezuelan universities and is emerging as one of the most suitable tools for the dissemination of institutional information. This article characterizes the activity on Twitter of the first nine Venezuelan universities based on indicators such as: the number of followers, accounts followed, tweets, retuits, replies, favorite tweets, most notorious tags and most mentioned users. Using the *Tweetchup* analytic tool, it was revealed that the Twitter activity of the institutions is heterogeneous; in addition, there is a low direct interaction with the users from the official accounts; the use of hashtags is based on information currently university, national news and the promotion of cultural events; the users are almost always referred to members of the community, which reveals the need to strengthen inter-institutional relations taking advantage of the benefits of this service.

Palabras Clave: Twitter, universidad, indicadores.

Keywords: Twitter, university, indicators.

Recepción: 10/01/2017

Enviado a evaluadores: 13/01/2017

Aceptación definitiva: 25/07/2017

Introducción

El nuevo orden social y educativo que emerge de la consolidación de las redes sociales como plataformas para la interacción virtual comporta para las universidades, más allá de un cambio tecnológico aislado, una innegable evolución digital que las desafía a transformar sus hábitos comunicacionales hacia un modelo de interacción multidireccional que les permita acercarse a su público para entablar diálogos cercanos y continuos, toda vez que la vida universitaria es una fuente de la cual emanan, incesantemente, informaciones y contenidos valiosos para la sociedad.

Entre los servicios de redes sociales que han tenido mayor impacto en la gestión de la comunicación digital universitaria están Facebook y Twitter, las redes sociales generalistas con mayor número de usuarios (Túñez, Valdiviezo y Martínez, 2015). En particular, Twitter es una herramienta de *microblogging* aceptada ampliamente debido a sus claras ventajas frente a otras herramientas de la Web social, a saber: el modo en que se generan y comparten los contenidos en esta red es rápido y conciso, pues no admite mensajes mayores a 140 caracteres (Veletsianos, 2012); presenta la facilidad de acceder a informaciones o entablar conversaciones sobre temas o eventos concretos mediante el uso de etiquetas (*hashtags*); permite el acceso a la información publicada por cualquier usuario sin necesidad de disponer de un perfil propio (Arana, Cabezudo, Morais, & Peñalba, 2012); también tiene carácter multimedia, lo que brinda la oportunidad de documentar las conversaciones (Guzmán, Del Moral & González, 2012).

En el contexto universitario, Twitter amplía las posibilidades de promoción de la investigación y la práctica de múltiples disciplinas científicas (Curioso y Carnero, 2011), sirve como apoyo a la docencia en el desarrollo de experiencias de enseñanza y aprendizaje en las

distintas asignaturas (Guzmán et al., 2012), además, se perfila como un servicio cada vez más importante para la difusión de información institucional dado que las universidades, desde sus cuentas oficiales, dan a conocer noticias e informaciones relacionadas con la actualidad de la institución, invitan a la comunidad a actividades como congresos o cursos, e incluso realizan campañas promocionales destinadas a la captación de estudiantes; todo ello de forma inmediata, con posibilidades de gran alcance y sin coste alguno para la universidad (Gómez y Paniagua, 2014).

Ahora bien, la gestión de la comunicación desde estos nuevos escenarios trae consigo un conjunto de exigencias, puesto que a la par de la evolución de los medios tecnológicos deben evolucionar también las estrategias de la universidad para comunicar sus actividades, proyectos, logros, alianzas estratégicas, demandas y demás iniciativas de una manera oportuna, creativa y profesional, que genere confianza entre su público y que la ayude a alcanzar una mejor imagen y reputación institucional.

Dado que las universidades venezolanas mantienen una presencia activa en Twitter, este trabajo surge del interés por determinar las características de la participación o actividad en Twitter que hacen las universidades venezolanas, a fin de disponer de un referente descriptivo mediante la identificación de algunos indicadores del desempeño en Twitter obtenidos de sus propias cuentas oficiales, tales como el número de: seguidores, cuentas que sigue el usuario, tuits, Retuits, *replies* (respuestas directas), tuits favoritos; así como también las etiquetas más populares y los usuarios más mencionados. El estudio tomó como referencia las nueve primeras universidades venezolanas posicionadas en el *QS University Rankings: LatinAmerica2016* (QS, 2016), clasificación internacional que toma en consideración entre sus indicadores el impacto en

la Web de la institución, es decir, que estos centros educativos seleccionados son los que, a escala nacional, generan mayor tráfico de contenidos en Internet.

Metodología

Ante la ausencia de referentes previos en el contexto nacional, la presente investigación se sitúa en un nivel exploratorio y adopta un enfoque de naturaleza cuantitativa para abordar el análisis de la actividad que desempeñan las universidades venezolanas en Twitter, con miras a determinar las tendencias más destacadas de participación en esta herramienta de la Web social.

Se optó por el enfoque cuantitativo dada la naturaleza numérica de algunos indicadores de la actividad en Twitter (v.g. número de seguidores, número de usuarios seguidos, número de tuits,...); igualmente, por la idoneidad del análisis cuantitativo de contenidos cuando se trata de describir las tendencias en el contenido de las comunicaciones (Berelson, 1971); esta técnica resultó apropiada para analizar indicadores como por ejemplo el uso de etiquetas (*hashtags*). La muestra estuvo integrada por las nueve universidades venezolanas posicionadas en el *QS University Rankings: LatinAmerica2016* (QS, 2016), publicado en su sitio Web oficial el 14 de junio del presente año. Este ranking mide las 300 mejores universidades de América Latina con base en siete indicadores clave: Reputación académica, reputación del empleador, proporción profesor/estudiante, citas por artículo/artículos por profesor, colaboración en investigaciones internacionales en los últimos cinco años, proporción de profesores con PhD, impacto en la Web. La Tabla 1 presenta las nueve universidades venezolanas que figuran entre las 300 instituciones mejor valoradas en el precitado ranking.

Tabla 1: Lista de universidades venezolanas seleccionadas para el estudio

Universidad	Posición Ranking QS 2016 Latinoamérica
Universidad Central de Venezuela (UCV)	18
Universidad Simón Bolívar (USB)	34
Universidad Católica Andrés Bello (UCAB)	67
Universidad de Los Andes (ULA) - Mérida	68
Universidad Metropolitana (UNIMET)	114
Universidad del Zulia (LUZ)	124
Universidad de Carabobo (UC)	151-160
Universidad Rafael Bellosó Chacín (URBE)	301+
Universidad Tecnológica del Centro (UNITEC)	301+

Fuente: Páez, Leal y González (2016)

El análisis se centró en la actividad y los contenidos de las cuentas oficiales de Twitter de las nueve universidades que conforman la muestra, durante el lapso comprendido entre el 15 de abril hasta el 30 de julio de 2016, periodo que se eligió debido a que en el mismo las instituciones se encuentran en sus lapsos lectivos regulares y, por tanto, su actividad en redes sociales debe ser la habitual, lo que reduce la incidencia estacional de los lapsos no lectivos o de receso vacacional. Para asegurar que las cuentas eran las oficiales, se ingresó a las mismas a través de las páginas Web institucionales de cada centro; se constató que todas las universidades seleccionadas poseen perfil oficial activo en Twitter. Con el fin de identificar y describir el comportamiento social de la institución en este escenario digital, se establecieron los siguientes indicadores de desempeño: Seguidores (*followers*), usuarios seguidos (*following*), tuits, Retuits (generados por otros usuarios), mensajes directos (*replies*), tuits favoritos (número de mensajes emitidos desde la cuenta de la institución que fueron archivados como favoritos por otros usuarios), etiquetas (*hashtags*) más populares, usuarios más mencionados. Para la obtención de los datos se revisó el portal Universia Venezuela (Universia, 2011) y se utilizó la herramienta

analítica *Tweetchup* (*TweetchupFree Twitter Analytics, 2016*), la cual es una aplicación gratuita que muestra en detalle numerosas estadísticas del tráfico de información y temas con relación a un usuario específico de Twitter (número de seguidores, tuits, retuits, *replies*, etiquetas,...) correspondientes a rangos de fechas específicos (por día, mes, año,...).

Resultados y discusión

El análisis de los datos inició con la revisión del perfil oficial de Twitter de cada una de las nueve universidades seleccionadas, ello permitió constatar, en primer lugar, que el 100% de dichos centros poseen perfil activo en Twitter. Asimismo, se observó que los centros poseen varias cuentas más en Twitter correspondientes a las diversas dependencias (facultades, direcciones, asociaciones gremiales y estudiantiles,...), lo cual evidencia que para las universidades venezolanas, la presencia en Twitter es estratégica, pues desde los diferentes niveles se generan constantemente informaciones de interés para la comunidad, las cuales es necesario que sean difundidas tal como se ha constatado en otros contextos universitarios a escala internacional (Guzmán, et al., 2012; Guzmán, Del Moral, González y Gil, 2013; Túñez et al., 2015). Para cada universidad se consideró un solo perfil en Twitter como el oficial, la cuenta a la cual se accede desde el sitio Web institucional. La actividad en Twitter en cada caso es diversa como se revela de los indicadores expuestos en la Tabla 2.

Tabla 2: Indicadores de desempeño en Twitter de las universidades seleccionadas

Centro	Nro. de estudiantes	Usuario en Twitter	Seguidores	Seguidos	Tuits Totales/ promedio x día	Retuits (por otros)	Replies	Megusta
UCV	62.539	@UCV_Noticias	74.812	1.962	1567/15	1.323	13 0,8%	796 51%
USB	7.011	@campusb	26.846	406	1642 /15	1.144	2 0,1%	679 42%
UCAB	17.730	@lacatolica	127.176	831	2881 / 27	2.188	223 8%	1769 61%
ULA	44.388	@ULA_Venezuela	6.495	109	984 /9	966	6 0,6%	75 8%
UNIMET	7.000	@Unimet	83.255	2.538	2683 /25	1.665	127 5%	1363 51%
LUZ	61.805	@LUZadn	133.062	39.598	2873 /27	1.030	1966 68%	1006 35%
UC	60.000	@UCarabobo	234.133	225	298 /3	298	5 2%	146 49%
URBE	26.722	@infourbe	166.753	49.992	819 /8	646	19 2%	686 84%
UNITEC	-	@UNITECVE	7.431	34	474 /4	294	46 10%	94 20%

Fuente: Páez, Leal y González (2016)

Pareciera lógico suponer que las universidades cuya matrícula estudiantil mayor, deberían tener más seguidores en su cuenta y tuitear más, a fin de mantener una mayor comunicación con quienes le siguen. No obstante, al determinar el coeficiente de correlación Pearson entre las variables “número de estudiantes” y “número de seguidores” se obtuvo el valor $r=0,32$ el cual se interpreta como una correlación lineal baja entre estas dos variables y de lo cual se deduce que las instituciones con mayor número de estudiantes no necesariamente cuentan con más seguidores que aquellas de menor matrícula. La Tabla 3 ofrece algunos estadísticos que resumen la actividad generada en las cuentas oficiales de Twitter de las universidades investigadas.

Tabla 3: Resumen de la actividad en los perfiles de Twitter de las universidades investigadas.

Indicadores de actividad en Twitter	Media	Desviación (s)
Seguidores	96.548,1	79.251,9
Seguidos	10.632,7	19.560,5
Tuits	1580,1	1.023,8
Retuits (generados por otros)	1061,6	618,8
<i>Replies</i> (mensajes directos)	267,4	641,3
Tuits favoritos	734,9	585,2
Tuits diarios	14,8	9,6

Fuente: Páez, Leal y González (2016)

- *Seguidores.* El número promedio de seguidores de las universidades seleccionadas fue de 96.548,1 ($s=79.251,9$). Por su parte, la institución que cuenta con un mayor número de seguidores es la UC (234.133), seguida por la URBE (166.753); mientras la que posee un menor número de seguidores es la ULA (6.495). Es necesario destacar también que, durante el periodo de investigación, se observó que el número de seguidores crece constantemente en los nueve casos estudiados, tendencia que se mantiene, incluso, durante el periodo vacacional.

- *Seguidos.* El valor medio de usuarios seguidos de los centros que conforman la muestra fue de 10632,7 ($s=19560,5$). Las universidades que siguen a más usuarios son la URBE (49.992) y LUZ (39.598); por su parte, la UNITEC es la que tiene un menor número de cuentas seguidas (34).

Tuits: El promedio de tuits publicados por las universidades es de 1580,1 ($s=1.023,8$). Las instituciones que publicaron más tuits fueron UCAB (2.881), LUZ (2.873) y UNIMET (2.683), mientras que la casa de estudios que generó el menor número de tuits, fue la UC (298), cifra notable por lo exigua. Para obtener una medida de la relación entre el “número de seguidores” y el “número de tuits” generados por la institución, se determinó el coeficiente de correlación, $\sigma = -$

0,03 del cual se puede deducir que el hecho de tener más seguidores no guarda relación lineal con el número de tuits publicados por la institución.

- *Retuits*: En Twitter, una manera de medir la aceptación o interés que genera una determinada publicación radica en los retuits realizados por otros usuarios. En el caso de las universidades estudiadas, el origen de la mayoría de los retuits se ubica en cuentas externas, en promedio las universidades generan 1.061,6 (s=618,8) repliques de informaciones y comentarios de parte por otros usuarios. Las dos instituciones con mayor número de Retuits fueron la UCAB (2.188) y la UNIMET (1.665); mientras, los centros con menos Retuits son la UNITEC (294) y la UC (298).

- *Mensajes directos (Replies)*: Con esta denominación se hace referencia a los tuits generados como respuestas a usuarios. Estos son menos numerosos como lo indica el promedio igual a 267,4 (s=641,3). Al igual que en los casos anteriores existen discrepancias entre unas instituciones y otras, de tal modo, destaca el elevado número de respuestas emitidas desde el perfil de LUZ (1966) equivalente a un 68,4 %, el cual contrasta con el exiguo número de respuestas generadas por la USB (2) que se corresponde con un 0,1%.

- *Tuits favoritos*: Este indicador constituye otra medida de la aceptación, interés y valor que muestran los usuarios por el contenido generado por las universidades, el cual es o debe ser estratégico. El promedio de tuits generados por las instituciones que fueron archivados por los seguidores como “me gusta”, fue de 734, 9 (s=585,2); en general, el porcentaje promedio de publicaciones archivadas fue de 44,6%. Específicamente, hay universidades como la URBE que elevan el porcentaje a un 84% (686 tuits) y la UCAB a un 61% (1769 tuits) y otras que lo disminuyen, como la ULA a un 8% (75 tuits).

• *Etiquetas (hashtags) más populares:* El análisis cuantitativo de contenido realizado a las etiquetas permitió determinar tres categorías sobre tendencias de uso más destacadas: a) la divulgación de informaciones acerca de la actualidad universitaria, b) noticias del acontecer nacional, y c) la promoción de actividades culturales. Las palabras más utilizadas para crear etiquetas son las siglas de la universidad (v.g. #UCV, #UCAB, #UNIMET, #ULA,...), etiquetas asociadas al acontecer noticioso de la universidad (v.g. #ULAINFORMA, #HoyEnUnitec, #LeeTiempoUC, #LuzPeriódico, #EventosUCAB, #CrisisUniVe, #PresupuestoJustoYa,...), palabras más generalistas para la divulgación de noticias o la promoción de actividades y eventos (v.g. #Hoy, #Ahora, #Mañana, #Noticias, #Entérate,...), etiquetas que intentan crear marca o imagen corporativa (v.g. #SomosURBE, #ExcelenciaSustentable,...). Llama la atención que siendo la investigación una de las variables clave para valorar la reputación de las universidades, haya una escasa difusión en Twitter de los temas relacionados con este ámbito.

• *Usuarios más mencionados:* Como una constante en todos los casos de estudio, se encuentra la propia cuenta del usuario como el perfil más nombrado en los tuits; ahora bien, aunque no ocurra en todos los centros, en la mayoría de las cuentas institucionales se hace mención a los usuarios de Twitter correspondientes a las direcciones de medios e información y a las direcciones de cultura; y con menos frecuencia se alude a algunas autoridades universitarias. Un aspecto que resalta es el hecho de que entre los usuarios más mencionados, en ningún caso hubo referencias a otros centros, lo que devela que el Twitter es usado principalmente para la comunicación interna (entre la propia institución con su comunidad educativa), desaprovechando así la oportunidad que ofrece esta red pública para mantener una comunicación estratégica con otras instituciones.

El análisis de los precedentes indicadores descriptivos pone en evidencia que el uso que las universidades venezolanas dan a sus perfiles oficiales en Twitter presenta rasgos heterogéneos, hay instituciones que son más activas que otras. Así, las publicaciones por día oscilan entre un máximo de 27 tuits (UCAB y LUZ) y un mínimo de 3 publicaciones (UC), con un promedio entre todas las universidades de 15 tuits. Tal como se determinó al principio del análisis, estos resultados no guardan relación ni con el número de estudiantes, ni con el número de seguidores que posea un determinado centro. Ahora bien, lo que sí resulta innegable es que cada día se suman más seguidores a cada una de las cuentas de Twitter de las distintas instituciones, este crecimiento se mantiene probablemente por ser la plataforma donde existe mayor cantidad de publicaciones. Se verificó, además, el hecho de que las universidades poseen varias cuentas en Twitter, no obstante, ello implica el desafío para cada institución de manejar eficientemente todas sus cuentas y, especialmente, su cuenta oficial, para no incurrir en el error de duplicar información y confundir a sus seguidores.

Conclusión

Con esta investigación se trató de dar un paso al frente en el análisis de los procesos comunicativos universitarios, toda vez que la comunicación en línea se ha convertido en un pilar estratégico, no solo para la gestión institucional en términos de interacción con sus públicos, sino también para la consolidación de una mejor imagen y reputación como organización. Concretamente, el estudio permitió develar que para las universidades venezolanas la presencia en Twitter es estratégica, de allí que todas las instituciones posean un perfil oficial activo en este servicio, además de varias cuentas secundarias; también se verificó que cada día se suman más seguidores. Todo ello, implica que las universidades tienen que estar atentas a la naturaleza, calidad y cantidad de los contenidos que se publican en cada uno de sus perfiles, con énfasis por

supuesto en su perfil oficial, de modo que logren una gestión eficiente de sus comunicaciones. Igualmente, se constató que la actividad en Twitter de las diferentes instituciones es heterogénea, hay universidades más activas que otras, como lo reflejan las discrepancias entre las métricas, los promedios y las desviaciones típicas en la mayoría de los indicadores.

Destaca el hecho que los valores más bajos correspondieron a los mensajes directos, es decir que, en general, existe poca interacción directa entre la institución y su público. Asimismo, no existe una relación concomitante entre el número de estudiantes de un centro y su número de seguidores en Twitter, como tampoco la hay entre el número de seguidores y el de tuits publicados.

Del análisis de contenido a las etiquetas de mayor uso por parte de las universidades emerge que el tipo de información que se publica con este elemento está referido, especialmente, a noticias del ámbito universitario y nacional, ya la promoción de eventos culturales. Llama la atención que, tratándose de centros universitarios, haya una escasa difusión de contenidos vinculados con la investigación; a pesar de que esta función universitaria constituye un aspecto clave para el prestigio institucional, su mención en Twitter está reducida a la promoción de eventos científicos. Queda como asignatura pendiente para todas las instituciones, aprovechar el alcance de este servicio en la divulgación de sus productos científicos a fin de proyectarlos a un ámbito de incidencia de mayores dimensiones.

Por otro lado, los usuarios con más menciones en las cuentas oficiales de las distintas universidades corresponden, exclusivamente, a personas o dependencias pertenecientes a la misma institución, este uso “intra muros” de Twitter deja entrever una concepción reducida de sus posibilidades como red pública y, claramente, una subutilización de este servicio. Es decir,

que en lo que concierne a Twitter, no se evidenció relaciones interinstitucionales sólidas entre las universidades y otras esferas del acontecer social, económico, cultural o gubernamental. Este hallazgo es un llamado de atención a las universidades para que aprovechen las oportunidades que brindan plataformas como Twitter para crear, o mejorar si las hubiere, sus alianzas estratégicas y redes de comunicación inter universitarias en pro del desarrollo de proyectos de cooperación, lo cual es un aspecto asociado también al prestigio y a la calidad de la organización. Todos estos resultados dirigen la atención a la necesidad que tienen las universidades de contar con el “administrador de medios” o “gestor de comunicaciones”, más conocido por el anglicismo *community manager*, un profesional competente que lidere en forma creativa y responsable los procesos comunicativos, a fin de optimizar no solo la interacción con los usuarios a través de un servicio como el Twitter, sino también para incrementar la visibilidad de la actividad universitaria dentro y fuera del ámbito académico.

Referencias

- Arana, P., Cabezudo, S., Morais, A. y Peñalba, M. (2012). Twitter en la universidad. *Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUI)* (1). Disponible en <http://www.cidui.org/revista-cidui12/index.php/cidui/article/view/451/442> [Consulta: 02-08-2016]
- Berelson, B. (1971). *Content analysis in communication research*. New York: Hafner.
- Curioso, W. H. y Carnero, A. M. (2011). Promoviendo la investigación en salud con Twitter. *Rev Med Hered*, 22(3), 121-130. Disponible en: http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1018-130X2011000300006&script=sci_arttext. [Consulta: 05-07-2016]

Gómez, B. J. y Paniagua, F. J. (2014). Las universidades españolas en Twitter: Mensajes, contenidos y públicos. *Historia y Comunicación Social*, 19, 681-694.

Guzmán, A. P., Del Moral, M.E., González, F. y Gil, H. (julio 2013). Impacto de Twitter en la comunicación y promoción institucional de las universidades. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (43), 139-153.

Guzmán, A. P., Del Moral, M.E. y González, F. (2012). Usos de Twitter en las universidades iberoamericanas. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 11 (1), 27-39.

QS. (14 de junio de 2016). QS Top Universities. QS UniversityRankingsLatinAmerica 2016: Disponible en: <http://www.topuniversities.com/university-rankings/latin-american-university-rankings/2016>[Consulta: 30-06-2016]

Túñez, M., Valdiviezo, C., y Martínez, Y. (2015). Las redes sociales en la gestión de la comunicación universitaria. *Opción*, 31(6), 852-874.

Tweetchup. Free Twitter Analytics (2016). Disponible en: <http://tweetchup.com/>[Consulta: 30-08-2016]

Universia. (2011). *Universia Venezuela*. Disponible en: <http://www.universia.edu.ve/> [Consulta: 7-08-2016]

Veletsianos, G. (2012). Higher education scholar's participation and practices on Twitter. En: *Journal of Computer Assisted Learning*, 28(4), 336-349.

Ivel Páez Carrillo:

Doctora en Didáctica y Organización de Instituciones Educativas (Universidad de Sevilla). Magíster en Educación, mención Enseñanza de la Matemática (Universidad de Carabobo). Profesora titular de la Universidad de Carabobo. Jefa de la Cátedra de Diseño de Investigación, mención matemática, del Departamento de Matemática y Física de la Facultad de Ciencias de la Educación. Tutora de trabajos de pregrado, postgrado y ascenso. Investigadora en educación matemática y tecnologías aplicadas en educación. Ponente en congresos educativos nacionales e internacionales.

Douglas Leal Galicia:

Doctor of Management in Educational Institutions (Caribbean International University). Magíster en Educación, mención Gerencia Educativa de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). Profesor ordinario de la Universidad de Carabobo adscrito al Departamento de Medición y Evaluación de la Facultad de Ciencias de la Educación. Tutor de trabajos de pregrado y postgrado en la UPEL y en la Universidad Arturo Michelena. Profesor de música en educación secundaria. Coordinador de Cultura del Liceo Pedro Gua, Valencia.

Tibisay González:

Magíster en Educación, mención Enseñanza de la Matemática (Universidad de Carabobo). Profesora Asociada de la Universidad de Carabobo, adscrita al Departamento de Matemática y Física de la Facultad de Ciencias de la Educación. Tutora de trabajos de pregrado y postgrado. Ex profesora Asociada del Instituto Universitario de Tecnología Valencia adscrita al Departamento de Informática donde fue coordinadora de Lógica, Cálculo I y Estadística y Probabilidades I. Investigadora activa en educación matemática. Ponente en congresos educativos nacionales e internacionales.

EL RECREO ESCOLAR Y LOS VALORES DE
CONVIVENCIA EN LA ESCUELA PRIMARIA

School recreation and the values of coexistence in primary school

María del Carmen De Castro Zumeta

<https://orcid.org/0000-0001-7857-618X>

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

marias36@hotmail.com

Luzmila Coromoto Marcano Martínez

<https://orcid.org/0000-0002-0475-7436>

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

luzmilamarcano@hotmail.com

Resumen

El recreo escolar se convierte en el espacio para la construcción de una interpretación teórica del papel de la escuela primaria en la formación de valores ciudadanos para la convivencia. Se orienta desde el paradigma cualitativo con un diseño etnográfico de carácter descriptivo-interpretativo. El recorrido metodológico parte de la observación directa de la cotidianidad de los niños al momento del recreo. Se incorpora al teórico Alfred Schütz por su concepto de mundo de la vida cotidiana. Se realizaron tres entrevistas a informantes clave que respondieran al criterio de selección simple, catorce conversaciones con maestros y doce niños; además las notas de campo apoyadas en la observación y registros fotográficos. Para el análisis de la información se procedió a la caracterización para realizar la triangulación. Se concluye que el ejercicio de valores de convivencia puede ser evidenciado en la realidad del espacio-tiempo del recreo escolar desde un sujeto como individuo o miembro de un grupo.

Palabras clave: convivencia, escuela, recreo, valores.

Abstract

School recreation becomes the space for the construction of a theoretical interpretation of the role of primary school in the formation of citizen values for coexistence. Is oriented from the qualitative paradigm with a descriptive-interpretative ethnographic design. The methodological route starts from the direct observation of the daily routine of children at recess. He joins theorist Alfred Schütz his concept of the world of everyday life. Three interviews were conducted with key informants who responded to the simple selection criterion, fourteen conversations with teachers and twelve children; besides the field notes supported in the observation and photographic records. For the analysis of the information, the characterization was carried out to perform the triangulation. It is concluded that the exercise of values of coexistence can be evidenced in the reality of space-time of school recess from a subject as an individual or a member of a group.

Keywords: coexistence, school, recreation, values.

Recepción: 29/09/2017

Enviado a evaluadores: 03/10/2017

Aceptación definitiva: 01/02/2018

Introducción

La presente investigación comienza desde la propia experiencia, en la praxis educativa, con el deseo de que estuviera relacionada con la vida diaria del quehacer en la escuela, es decir, que aportara tanto a la formación personal como a la profesional. Se buscaba no sólo conocer, observar, describir, sino, además, realizar una interpretación diferente e innovadora de los espacios para formar en valores en la escuela, siendo éste precisamente el mayor de los retos. Como investigadora se conoce la existencia de numerosos trabajos orientados hacia el ámbito de lo educativo pero con problemáticas reiterativas que giran en torno al espacio áulico y a los procesos que en ella son generados, a partir de la enseñanza y el aprendizaje como centros de atención y como objeto de estudio. Partiendo de aquí, al principio había indecisión e inseguridad con sólo pensar en un tema atractivo y de provecho porque todos resultaban al principio obvios.

No obstante, insistente en el deseo de hacer una tesis que aportara al conocimiento, se hizo un proceso de introspección partiendo del propio ser de la investigadora y de la realidad de la escuela, de su ser más vivencial, proceso que parecía simple donde se debían apartar los conceptos elaborados teóricamente. Pensando en la escuela como espacio de formación en lo cognoscitivo pero también en lo actitudinal, lleva a la reflexión que en ella gravitan subespacios interesantes de ser percibidos desde la cotidianidad. Era entonces ir más allá del aula, buscando otros espacios de la rutina escolar, se observó el momento del acto cívico y de los culturales, el tiempo semanal dedicado a Educación Física, Biblioteca o Computación pero, se centró la observación en un momento especial de la jornada diaria como lo es el tiempo que transcurre en el recreo.

Una de las motivaciones surge de la evocación de la experiencia, propia y ajena, que desde niños tuvimos a lo que comúnmente denominamos la “hora del recreo” y reflexionar en relación a eso llevó a una segunda motivación orientada a pensar en la sociedad actual, en concreto la venezolana, que avanza muy deprisa dejando atrás aspectos importantes para estudiar, esto tratando de buscar respuesta a los comportamientos actuales de los ciudadanos y al rol que tiene la escuela en la formación de valores ciudadanos para la convivencia. Desde esta perspectiva la investigación surge de innumerables interrogaciones que comenzaron a emerger en la propia observación de los fenómenos que ocurren en la cotidianidad de los niños y niñas al momento del recreo, que parecen pasar desapercibidos al no estar enmarcados dentro del contexto pedagógico que creemos presentes e importantes solo si se evidencian al interior del aula porque, lamentablemente, el recreo escolar como escenario donde se permean relaciones que favorecen la convivencia ha sido tema olvidado en los asuntos que tienen que ver con la formación de los estudiantes en nuestra escuela primaria. Situaciones actuales de la escuela relacionados con la convivencia y la formación de valores ciudadanos, hacen volver la mirada hacia el recreo como un espacio constitutivo de la formación en y para la convivencia.

Contextualización de la investigación

Planteamiento de la situación problemática

De acuerdo a Dewey (2004) la educación debe hacer que cada uno encuentre su propia felicidad, realizada en la medida en que hace que se mejoren las condiciones de los otro (Dewey, 2004). Por tanto, Carbonell (2000:47) reconoce los aportes de Dewey en la comprensión del papel de la escuela porque “concibe la escuela como un espacio de producción y reflexión de experiencias relevantes de vida social que permite el desarrollo de una ciudadanía plena” (p. 47).

Por otra parte, se encuentra está el entorno comunitario como un espacio donde se desenvuelve el sujeto compartiendo con otros y donde se promueven relaciones sociales que se van estructurando en el hogar y en la escuela. En el entorno adquiere relevancia el sistema comunicacional, como la televisión y las redes sociales, medios donde tienden a proyectarse patrones de conductas que pudieran ser imitadas por los sujetos receptores, principalmente en el caso de los niños, niñas y adolescentes cuyo desarrollo cognitivo pero sobre todo actitudinal está en formación. En este contexto, es la escuela la llamada a ser un agente integrador para orientar en la formación de valores para la convivencia.

Para Piaget (1991:57) “el niño, a partir de los siete u ocho años piensa antes de actuar y empieza de este modo a conquistar esa difícil conducta de la reflexión”, por ello la escuela debe contribuir al desarrollo de los individuos, socializarles metódicamente, promover la construcción del conocimiento, valores, que desarrollen su inteligencia y que lleguen a convertirse en adultos autónomos. De acuerdo al autor citado, son tres los factores que influyen en el desarrollo moral: el desarrollo de la inteligencia, las relaciones entre iguales y la progresiva independencia de la coacción de las normas de los adultos; también vincula la formación al ejercicio de la democracia (Carbonell, 2000, pp.108-109). Es interesante la postura de Piaget porque lleva a visualizar la escuela no solo desde la adquisición de conocimientos sino del desarrollo de la moral y las relaciones entre iguales, siendo un episodio importante para la reflexión en los valores ciudadanos para la convivencia, más aún en una sociedad como la nuestra con una tradición de prácticas democráticas. El ejercicio de la democracia como sistema de gobierno pero también como forma de vida, implica una serie de prácticas dirigidas a una convivencia que permita asumir conductas de respeto, tolerancia, justicia, solidaridad e igualdad.

En este momento se hace necesaria una reflexión de lo hasta ahora expuesto. En esa introspección necesaria del investigador, profundizando en su propio ser, se visualiza que dentro de ese escenario particular que es la escuela cohabitan muchos espacios donde se hace presente la intersubjetividad. La referencia alude no solo al aula de clases sino a otros espacios compartidos en las relaciones entre iguales tales como: los actos cívicos donde se recuerdan las efemérides de cada mes, el tiempo dedicado a la Educación Física, el dirigirse a buscar el desayuno o el almuerzo al comedor, el intercambio entre estar en biblioteca o en computación y al parecer –y con la convicción de que así es por la experiencia propia y compartida desde diferentes visiones- el anhelado momento del recreo, espacios todos donde se producen encuentros y desencuentros en la convivencia escolar.

Desde la anterior perspectiva y tomando en consideración que la educación se desarrolla siempre en el seno de una vida social, donde todos los involucrados en este proceso en la escuela primaria (maestros, estudiantes, familia, comunidad) interactúan en un contexto social, fuera del cual es impensable el proceso de enseñanza-aprendizaje-formación, se vivencia relaciones humanas que comunican unas pautas culturales a los individuos dentro de la sociedad. Sin embargo, cuando se rompe con las normas que garantizan una sana convivencia en el marco de las relaciones humanas se genera violencia en cualquiera de los espacios en los cuales se desenvuelva el individuo.

En nuestro país se han impulsado acciones desde las políticas públicas nacionales y en diferentes Organizaciones no gubernamentales (ONG) para disminuir los problemas de violencia asociados a la formación en valores ciudadanos para la convivencia. Entre ellas cabe mencionar la creación del Manual de la Valija Didáctica para la Formación en Educación Ciudadana y Rescate de Valores (2008:13) editado por el Consejo Moral Republicano para “fomentar los

valores ciudadanos, y en hacer posible que los venezolanos que conozcan el Proyecto de Formación Cívica y Rescate de Valores sean personas solidarias, responsables, justas, respetuosas o tolerantes, que promuevan como misión de vida los derechos y deberes ciudadanos”.

Pese a los esfuerzos desarrollados a través de políticas públicas por parte del gobierno, con preocupación se escucha constantemente entre maestros y padres, representantes o responsables la expresión “la escuela ya no es la misma”. En el encuentro con los “otros” se escucha como reclamo con un toque nostálgico “la escuela no es como antes” y entre “nosotros” se comenta con insistencia “en mis tiempos...no éramos así”. Pero, esta es una problemática que no solo la sufre Venezuela, Redón (2012) de la Universidad Católica de Valparaíso en Chile advierte que

En la dinámica de la cotidianidad de la escuela, se observan episodios que de tanto repetirse se vuelven “normales” (...) la acción agresora se invisibiliza, lo anormal se vuelve “normal” y los docentes hacen como “si nada pasa” ante el cansancio por la repetición de esas conductas. Ello refleja una pérdida del sujeto en la configuración de su dignidad, su respeto en la vida cotidiana de la escuela, en la que se supone se forja su identidad y su sentido ciudadano (p. 11).

De tal manera, acciones como empujar, gritar, golpear, parecen convertirse en algo normal de la cotidianidad lo cual atenta contra la formación del ciudadano responsable, tolerante, democrático, participativo que aspira la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) y la Ley Orgánica de Educación (2009). Es el recreo uno de los espacios escolares donde cotidianamente se observa en los niños y niñas acciones de violencia, como si nada pasara, al repetir como práctica normal lo observado en la calle y en su propia familia. De acuerdo a

recientes investigaciones el recreo escolar como espacio de socialización no normado “tiende a configurar las formas de interacción cotidiana de la vida en la escuela, por lo que comprender las interacciones que ocurren allí, permite disminuir la brecha entre la vida escolar y la vida extraescolar” (Chaparro y Leguizamón, 2015, p. 8).

El espacio del recreo ha sido escasamente tratado u olvidado en las reflexiones pedagógicas investigativas como momento a considerar de manera seria en la formación en valores ciudadanos para la convivencia, para la socialización y para la intersubjetividad. Parece, desde el sentir propio, que el recreo fuese un elemento apartado de la cotidianidad de la escuela en la formación en valores, que por ese rato se deja suspendido esta formación hasta después del timbre cuando recomienza la verdadera función escolar de la enseñanza y del aprendizaje. Los problemas de la sociedad actual vinculados con la violencia pasan por conocer qué está haciendo la escuela en un espacio tan simple pero tan complejo como el momento del recreo escolar. Por lo tanto, aunque en Venezuela no haya sido motivo de reflexiones e investigaciones pedagógicas más allá de verlo como espacio para el descanso, se considera pertinente hacer una investigación que posibilite reconocer el lugar del recreo en el nivel de Escuela Primaria y las relaciones de convivencia escolar que se expresan en un etnos particular como lo es la E.B. “Dr. Lisandro Lecuna”, escuela pública nacional ubicada en el municipio Naguanagua del estado Carabobo.

Con preocupación se viene observando desde hace cinco años cómo ha venido convirtiéndose el espacio del recreo escolar en la E.B. “Dr. Lisandro Lecuna” en un momento donde del juego se pasa a la violencia, se rompen las reglas establecidas, no se conversa se grita, se maltratan de manera física y verbal, ha pasado de ser un posible lapso de tiempo para el fortalecimiento del ejercicio de valores ciudadanos de convivencia a convertirse en un espacio que atenta contra la sana convivencia. En esa direccionalidad, la incorporación de renovados

posicionamientos teóricos en el plano educativo y pedagógico, llevan a proponer, desde una mirada reflexiva, crítica e interpretativa, la realización de una investigación sobre los escenarios de la escuela primaria que da énfasis al recreo escolar como espacio posible para la formación de valores ciudadanos para la convivencia, considerando las interacciones originadas en el espacio libre y abierto del recreo escolar en la E.B. “Dr. Lisandro Lecuna” y la comunicación directa, efectiva y afectiva de personas dedicadas al quehacer educativo en diferentes momentos de la vida del etnos de esta investigación.

Preguntas de investigación

La investigación gira en torno a tres dimensiones: la primera referida a la descripción de actitudes cotidianas de los estudiantes en la escuela primaria vinculadas con valores de convivencia ciudadana; la segunda dimensión, representada por los miembros de la comunidad escolar, en este caso los maestros, en cuanto a su sentir en el ejercicio de valores de convivencia ciudadana en el espacio del recreo escolar y; una tercera dimensión con sentido práctico que orienta a la interpretación del papel del recreo en la escuela primaria para el ejercicio de valores ciudadanos. El desarrollo de las dimensiones se orienta por una serie de interrogantes iniciales:

1. ¿Cómo experimenta el sujeto en la escuela primaria su práctica de valores ciudadanos para la convivencia al momento del recreo escolar?
2. ¿Qué valores ciudadanos para la convivencia reconocen los maestros y maestras como parte de su cotidianidad al momento del recreo escolar en niños y niñas?
3. ¿Qué significado tienen los valores de convivencia para los estudiantes y maestros en la escuela al momento del recreo?

4. ¿Cómo cumple el recreo escolar sus fines de formación para la convivencia?

Propósito general de la investigación

Construir una interpretación teórica del papel de la escuela primaria en la formación de valores ciudadanos para la convivencia en la cotidianidad del sujeto durante el espacio-tiempo del recreo escolar en su intersubjetividad desde una visión etnográfica.

Propósitos específicos

1. Describir las actitudes cotidianas de los estudiantes en la escuela primaria relacionadas con valores vinculados a la convivencia ciudadana al momento del recreo escolar.
2. Caracterizar las formas de interacción que emergen en el espacio del recreo entre niños y niñas.
3. Interpretar la opinión de los maestros y maestras con respecto al recreo escolar en relación a la práctica de valores convivencia social.
4. Comprender las acciones de niños y niñas al momento del recreo escolar en relación a la práctica de valores ciudadanos para la convivencia.

Justificación

Una de las necesidades más apremiantes de la sociedad venezolana es el impulso de valores ciudadanos para el ejercicio de una convivencia armoniosa, cuestión que invita a la realización de investigaciones que intenten la comprensión e interpretación de los elementos de carácter subjetivo y estructurales presentes en ámbitos complejos como la escuela al momento del recreo escolar. Por lo cual, la investigación desarrollada resulta pertinente y novedosa al

entrelazar elementos propios de la escuela con la dinámica social en lo relacionado a la práctica de valores de convivencia.

La mirada está dirigida hacia lo que puede significar el recreo y las diferentes relaciones que surgen en él en términos de convivencia en la jornada diaria, pues durante el recreo cada uno de los actores involucrados en él se observan asumiendo diferentes roles, los cuales dejan en evidencia ciertas interacciones que caracterizan la convivencia escolar dentro del recreo, pero que al parecer las instituciones educativas no le otorgan el valor formativo que merece. En la cotidianidad escolar, pareciera que el recreo sólo se ha visto y asumido como un lugar donde el docente descansa del estudiante y viceversa, pero no se ha interpretado como un espacio constructor de vivencias significativas, de intersubjetividades.

Esta investigación aborda la formación de valores ciudadanos desde una perspectiva amplia porque se concibe la escuela como un agente de socialización donde las relaciones de intersubjetividad se cruzan en cada sujeto, lo que hace crear un espacio para el reconocimiento del “yo” en el “otro” hasta llegar al “nosotros”. La orientación teórica y metodológica permite crear una visión amplia de la situación problematizada y que sus resultados sean útiles para generar otras investigaciones a partir de la interpretación hermenéutica.

Visionando la escuela primaria: momento teórico referencial

Desde lo filosófico

La fenomenología es una corriente de pensamiento que se interesa por la comprensión de la realidad desde la perspectiva del sujeto, uno de sus exponentes. Alfred Schütz (1989) afirma que la acción del individuo y el significado a que ésta apunta son lo único sujeto a la

comprensión; para él la estructura social del mundo social es significativa no solo para quienes viven en ese mundo sino también para sus intérpretes científicos. Expresa Schütz que solo después de haber captado con seguridad el concepto del significado como tal, se puede analizar paso a paso la estructura significativa del mundo social, su preocupación consistirá en clasificar, organizar y comprender las formas de la relación intersubjetiva en el mundo de la vida. El objeto último del trabajo de Schütz es la caracterización de las formas de interacción en la vida cotidiana, partiendo de la necesidad de analizar las relaciones intersubjetivas.

Uno de los conceptos claves de Schütz es el de mundo de la vida cotidiana, el cual define como la realidad experimentada dentro de la actitud natural por un adulto alerta que actúa entre y sobre ese mundo y entre los demás seres humanos. La realidad social es la suma total de objetos y sucesos dentro del mundo social y cultural, tal como los experimenta el pensamiento de sentido común de los hombres que viven su existencia cotidiana entre sus semejantes vinculados por múltiples relaciones de interacción. La utilización del teórico Alfred Schütz para el estudio es importante porque incorpora el mundo de la vida cotidiana, con lo que abre la posibilidad de estudiar los sistemas e instituciones y las relaciones cara a cara, pudiéndose valorar el conjunto de relaciones interpersonales y las actitudes de la gente, sus patrones aprendidos y la forma como son reproducidos en la vida cotidiana a partir del significado, el cual es amplio y aborda diferentes aspectos, considerando las vivencias propias y las ajenas. (Schütz, 1989).

Desde lo social

En la formación de un individuo influyen todas las acciones por simple que parezcan, en el dormitorio, el comedor, la sala, la cocina, en el aula de clases, en el patio del recreo, en la calle, con el vecino, cuando se compra en la cantina, al hacer Educación Física, como

participantes de una obra de teatro “son con frecuencia momentos morales” (Coles, 1998, p. 172), es decir momentos en los cuales se está formando en valores. Ciertamente, durante el proceso de formación de los seres humanos intervienen agentes de socialización que orientan el lenguaje y el comportamiento en las primeras etapas de la vida, interviene la comunidad familiar como primer grupo que deja huellas desde el momento del nacimiento transmitiendo creencias, valores y convicciones en ese proceso vivencial generando actitudes y roles aprendidos o que deben aprenderse. Según Savater (1997):

(...) aptitudes tan fundamentales como hablar, asearse, vestirse, obedecer a los mayores, proteger a los más pequeños (es decir, convivir con personas de diferentes edades), compartir alimentos y otros dones con quienes les rodean, participar en juegos colectivos respetando los reglamentos, rezar a los dioses (si la familia es religiosa), distinguir a nivel primario lo que está bien de lo que está mal según las pautas de la comunidad a la que pertenece, etc. (p.26).

Esto se corresponde de acuerdo a Berger y Luckmann (2001) con lo que se conoce como la socialización primaria. La socialización primaria ocurre en la familia, la cual de acuerdo al Compendio de la Doctrina Social de la Iglesia (2005: en línea) “es la primera estructura fundamental a favor de la *ecología humana* (...), en cuyo seno el hombre recibe las primeras nociones sobre la verdad y el bien; aprende qué quiere decir amar y ser amado”. La comunidad familiar nace de la comunión de las personas y se refiere a la relación personal entre el “yo” y el “tú” pero, la comunidad, en cambio, supera este esquema y apunta hacia una sociedad, un nosotros. Siguiendo con este planteamiento de la familia como *la primera sociedad humana*, es en el seno de este grupo humano donde se forman los primeros años de vida en los valores

morales, espirituales y culturales, aprendiéndose responsabilidades y corresponsabilidades sociales.

Luego de la familia está la escuela como el segundo agente de socialización del sujeto. Buscar una definición de escuela no resulta fácil porque en la misma se debe expresar todo el significado que ella encierra por la cantidad de relaciones establecidas en su dinámica diaria. Sin embargo, aproximarse a su definición desde una visión de sociedad conlleva a revisar algunos conceptos. Para Dewey (1897: en línea) “la escuela es, primariamente, una institución social”; para Robert Coles (1998:141) “es el lugar donde el niño se une por primera vez a su comunidad, fuera de la familia, como ciudadano participante” (p. 141). Desde esta perspectiva, la escuela es el espacio donde se ponen en ejercicio los valores aprendidos en la primera socialización y es el lugar donde el niño fuera de la familia convive con otros sujetos relacionándose.

Desde lo biológico

Desde la dimensión del desarrollo cognitivo hay que considerar los planteamientos de Jean Piaget (1991:13), cuyo mérito ha sido el de haber renovado por completo la noción del pensamiento del niño. Propuso este autor cuatro etapas para el desarrollo cognoscitivo: la etapa del lactante (desde el nacimiento hasta la edad de un año y medio a 2 años); la etapa de las primeras costumbres motrices, de las primeras percepciones organizadas y de los primeros sentimientos diferenciados y; la etapa de la inteligencia sensoriomotriz o práctica (anterior al lenguaje), de las regulaciones afectivas elementales y de las primeras fijaciones exteriores. La segunda gran etapa es la de la inteligencia intuitiva, de los sentimientos interindividuales espontáneos y de las relaciones sociales de sumisión al adulto (de los 2 a los 7 años conocida como segunda parte de la primera infancia). La tercera etapa de las operaciones intelectuales

concretas (inicio de la lógica) y de los sentimientos morales y sociales de cooperación (de los 7 a los 11-12 años). Por último la etapa de las operaciones intelectuales abstractas, de la formación de la personalidad y de la inserción afectiva e intelectual en la sociedad de los adultos (adolescencia). (Piaget, 1991, p.13).

Para la investigación resulta de interés la etapa de las operaciones intelectuales concretas donde algunas de sus características son: el surgimiento del egocentrismo infantil; los niños se vuelven más capaces de cooperar con los demás y de reconocer las reglas del juego y otros convencionalismos sociales como acuerdos negociados que pueden cambiar, aprenden a tomar en cuenta las intenciones de los demás cuando juzgan la moralidad de las acciones, de modo que distinguen las declaraciones erróneas no intencionales de hecho, de las mentiras deliberadas o los daños accidentales de la agresión premeditada. Su pensamiento acerca de la equidad (justicia) se centra más alrededor de las nociones de reciprocidad y el tratar a los demás como desean ser tratados, que en una atención temprana en el castigo de los que rompen las reglas.

Desde lo axiológico

Los valores, los hábitos y las pautas de conducta puestas en práctica en la sociedad, así como el proceso por el cual dichos contenidos son elaborados están referidos a cambios culturales, los cuales se reflejan en la escuela a través de las actitudes que muestran niños y niñas donde de acuerdo a Frondizi (2005)

El medio social forma parte del ambiente cultural. Conviene reparar específicamente en él porque ejerce gran influencia en el problema axiológico. No está constituido exclusivamente por las estructuras sociales, sino también por creencias, convenciones, supuestos, prejuicios, actitudes y comportamientos predominantes en una comunidad particular, grande o pequeña. Incluye también

las estructuras políticas, sociales, económicas con sus recíprocas interrelaciones e influencias (p. 214).

Desde esta convicción, aprehender al estudiante de la escuela primaria como sujeto no solo biológico y psicológico sino sobre todo como ser social desde su cotidianidad significa aproximarse a sus diferentes formas de socialización, para dar significado a sus actuaciones en espacios libres como lo es el momento del recreo escolar como comunidad donde se expresan actitudes y comportamientos reflejo del medio social y cultural en el cual se desenvuelven.

Desde lo ontológico

Uno de los teóricos asumidos para este estudio es Alfred Schütz, que destaca entre los principales exponentes de la teoría de la subjetividad al proponer la lectura de la realidad social a partir de la intersubjetividad desarrollada en el mundo de la vida cotidiana, reconociendo la importancia del sujeto en la construcción de la realidad social. Para ese autor “el significado es intersubjetivo; es decir, se construye considerando al otro y en interacción con el otro, lo que ocurre en el mundo de la vida cotidiana” (Hernández y Galindo, 2007, p. 234). De esa manera se ha interpretado que:

Es precisamente en el mundo de la vida cotidiana donde se construyen los significados; un mundo considerado hasta entonces como un espacio de lo irrelevante, de lo repetitivo, donde ocurren nuestras acciones de manera inconsciente. Sin embargo, la percepción de que este mundo ha sido ordenado naturalmente o como una segunda naturaleza, obedece a que para el hombre común es irrelevante preguntarse acerca de su constitución. La actitud natural se caracteriza por el supuesto de que el mundo de la vida que yo acepto como dado es también aceptado como dado por mis semejantes (Ídem: 235).

Desde que nacemos y a través de la socialización primaria se aprenden significados que están socialmente reconocidos los cuales permiten tener coherencia con los “otros”, esto es un proceso permanente que continua en la escuela con la socialización secundaria. Así se van aprendiendo los conceptos desde la propia experiencia y manera de relación con el entorno, comenzando así el sujeto a interactuar con los “otros” que igualmente tienen sus propios procesos de socialización: “la relación-nosotros en una relación cara a cara en la que los copartícipes son conscientes de ellos mismos y participan recíprocamente en las vidas de cada uno durante algún tiempo, sin importar lo corto que éste sea” (Ídem: 236).

Desde lo jurídico

La investigación tiene su sustento legal en lo que contempla en primer lugar, la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) en su artículo Nro. 2 donde se establecen los valores bajo los cuales se constituye el Estado venezolano: la vida, la libertad, la justicia, la igualdad, la solidaridad y la democracia. En su artículo Nro. 102, donde el Estado garantizará que la educación desarrolle el pleno ejercicio de la personalidad del individuo en una sociedad democrática y con la participación de las familias y la sociedad, promoverá el proceso de educación ciudadana. En segundo lugar, en lo expresado en la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2009), en su artículo número 3 se establecen los principios y valores rectores de la educación los cuales se sustentan, entre otros, en la formación de una cultura para la paz, la justicia social, el respeto a los derechos humanos, el derecho a la igualdad de género, la equidad y la inclusión

En tercer lugar en la Ley Orgánica de Protección de Niños, Niñas y Adolescentes (LOPNNA, 2009:31), en el artículo número 32 expresa el derecho que todo niño, niña y

adolescente tiene al buen trato; el artículo número 63 manifiesta el derecho que tiene al descanso, recreación, esparcimiento, deporte y juego; y, en el artículo número 81 se expresa que todo niño, niña y adolescente tiene derecho a participar de manera libre en la vida familiar, escolar, comunitaria, social y recreativa, así como a incorporarse de forma progresiva a una activa ciudadanía.

En consecuencia, se requirió de una revisión de los objetivos del Diseño Curricular del Nivel de Educación Primaria (2007:44), el cual establece “que la sociedad encuentra en la escuela, la familia y la comunidad las principales fuentes de socialización y formación de los ciudadanos y las ciudadanas”. Igualmente, expresa dentro de sus características el garantizar “la formación del ser social en y para el colectivo” (Ídem: 53). Finalmente, en los Acuerdos de Convivencia Escolar de la E.B. “Dr. Lisandro Lecuna” cuya última actualización es del año escolar 2013-2014 se establece en su Capítulo IV Sección V Numeral 6 la necesidad de “convivir dentro del plantel en un clima de amistad, comprensión, diálogo y ayuda mutua”; en esta misma sección pero en el numeral 15 se expresa como un derecho de los y las estudiantes “a una formación ciudadana”.

Desde algunos estudios precedentes

En el orden internacional para Jaramillo (2014) de la Universidad Católica de Manizales (Colombia) en su trabajo “*Juego, recreo y convivencia escolar: una mirada desde los imaginarios sociales*” el recreo es visto como una alternativa de vida para formar en lo humano. Este autor plantea que entre las propias realidades de los maestros y las realidades de los niños y niñas se construye el recreo escolar con las acciones y discursos, de tal manera que las conversaciones no son “mías” ni “tuyas”, constituyéndose una otredad que es “nuestra”,

permitiendo una realidad social estructurada en el interior de la escuela. Jaramillo expresa en una de sus conclusiones que el recreo es un escenario con vida propia al interior de la escuela, dinamizada por los actores que lo habitan, permitiendo la transformación del sujeto.

En la investigación de Burción (2015:5) de la Universidad de Valladolid (España) titulada *“El recreo libre y el recreo dirigido. Comparación de conductas del alumnado para la mejora de la convivencia”* se define el recreo como “un espacio y periodo de tiempo en el que el alumnado se desarrolla integralmente y, uno de los pocos momentos en los que se socializa entre sí”, considerando que es en este espacio donde más se potencia el desarrollo social. Uno de los objetivos planteados se dirige a profundizar en la importancia del recreo y la convivencia escolar, para lo cual establece una comparación entre el recreo libre y el recreo dirigido, llegando la autora a la conclusión que en el recreo libre el niño y la niña asume para la resolución de conflictos acciones que se tornan violentas donde acuden al docente solo como última alternativa, mientras que en el caso del recreo dirigido se asumen acciones más cívicas donde solo en ocasiones se acudía al docente para resolver la situación. Para la investigación esto resulta un aporte a considerar porque en la institución objeto de estudio el recreo se hace libre.

Por otra parte, Varela (2015) de la Universidad de Coruña (España) en su trabajo *“Los juegos populares como herramienta para la convivencia en los recreos”* presenta la experiencia obtenida de su investigación de corte microetnográfica relacionada con el propósito de explorar y describir el desarrollo de los programas de dinamización lúdica desarrollados en los colegios. Realiza el autor una reflexión donde expone que los patios de recreo deberían ser un espacio para la convivencia pacífica pero que, lamentablemente, en muchas ocasiones se convierte en un lugar de conflicto. Esto es importante para la investigación porque el reconocimiento de un espacio de

conflictividad conlleva a limitar las posibilidades de formación en valores ciudadanos para la convivencia.

En el ámbito nacional, Juárez (2012:35) en su libro *“Educar es la respuesta. ¿Qué es, para qué y cómo educar en valores ciudadanos?”*, se pasea por la educación y sus contextos destacando en esta parte el rol del docente en el cambio social porque “en él recae la tarea de llevar a buen término la preparación de los futuros ciudadanos, en el estricto sentido de la palabra”. Luego hace un recorrido por las teorías modernas sobre educación moral desde diferentes perspectivas: la socialización, la democracia, el desarrollo evolutivo-cognitivo y la formación de virtudes; finalmente el trabajo termina con un capítulo dedicado a la pedagogía en la educación en valores exponiendo como estrategias la clarificación de valores, los dilemas morales, el estudio de la realidad y el método antropológico. En sus conclusiones muestra una gran preocupación el autor porque observa que la crisis social de nuestros días es solo la punta del iceberg de un problema humano más profundo relacionado con la sustitución de unos valores por otros, por eso insiste que la educación en valores “tiene que convertirse en el proyecto bandera para la formación de la personalidad del ciudadano del siglo XXI”. (ob.cit: 138)

Igualmente, Juárez (2013) coordina la publicación titulada *“Balance y nuevos retos de la educación en valores”* en el marco de la XI Jornadas de Educación en Valores, donde se recogen diez ponencias, todas de gran importancia para la discusión y reflexión de los valores. En esta compilación Juárez recoge el trabajo de Mena titulado “Programa: aprendiendo a convivir con los valores en la etapa inicial con enfoque en Derechos Humanos” quien afirma que “formar para la ciudadanía es una necesidad indiscutible en cualquier nación, pero en las circunstancias actuales de Venezuela se constituye en un desafío inaplazable que convoca a toda la sociedad” (p. 79), en esta tarea el hogar y la escuela son espacios privilegiados para desarrollar el ejercicio

de convivir con los demás porque se pone en práctica todos los días. El autor referido expresa que es posible desarrollar habilidades para el ejercicio de la ciudadanía; sin embargo, la formación ciudadana no ha recibido el énfasis que merece. Desde esta visión y reflexionando en relación a los propósitos de la investigación, el recreo es un escenario posible para el desarrollo de habilidades prácticas de valores de convivencia ciudadana.

Por su parte, López de Cordero (2014) de la Universidad de Los Andes en su libro titulado *“Construyendo ciudadanos. Educación, ciudadanía y convivencia en Venezuela”*, producto de su tesis doctoral realizada en dos institutos de educación secundaria en la ciudad de Barcelona (España), a través de su asistencia continua y sistemática a horas en las que se impartía la materia de Educación para la Ciudadanía. La autora se centra en la formación ciudadana como elemento esencial para la convivencia donde reconoce que el “objetivo esencial de la educación para la ciudadanía, la convivencia, sólo será posible merced a un proceso educativo democrático” (p. 121), esto quiere decir, formarlo en principios responsabilidad, igualdad y justicia social. Finalmente, el libro cierra con un apartado dirigido a los valores resaltando “que la formación de los alumnos en el campo axiológico [debe estar] presente a lo largo de toda la experiencia educativa” (ob.cit., p. 137). La autora citada llega a varias conclusiones entre ellas afirma “que el aprendizaje de los valores propios de la ciudadanía y de la convivencia democrática requiere no solamente de una enseñanza teórica sino de su ejercitación y práctica en los espacios y oportunidades que brinda la escuela” (ob.cit., p. 196). Esta afirmación, para efectos de la investigación, puede ser interpretada que la experiencia educativa debe considerar el espacio del recreo para la formación en valores ciudadanos en un ambiente que propicie el ejercicio de la democracia.

Finalmente, Rubiano (2013) en su trabajo *“El espejo de la cultura escolar. En los discursos miramos el reflejo de lo que somos y de lo que quisiéramos ser”*, hace una crítica a los métodos tradicionales que aún hoy persisten en la escuela llegando a afirmar que “aprenden con la boca y con la mano, pero no con sus pensamientos y sus sentimientos” (p. 85). El recreo es visto por la autora como un momento de liberación donde “el juego se hace parte constituyente de la cultura escolar, de lo que reprime la cultura escolar, pero que se libera a la cuenta del timbre del recreo” (ob.cit., p. 133).

Recorrido metodológico desde la etnografía

En el marco de la investigación planteada, referida a la formación de valores ciudadanos para la convivencia en el momento del recreo escolar, se definió el diseño de investigación como el plan o la estrategia global en el contexto del estudio propuesto, que permitió orientar desde el punto de vista técnico y guiar todo el proceso de investigación, desde la recolección de las primeras evidencias hasta el análisis e interpretación de las mismas. Atendiendo a los propósitos de la investigación, se orientó como una investigación enmarcada en el paradigma cualitativo, con un diseño etnográfico lo cual permitió no solo observar, sino recolectar las evidencias directamente en la realidad de la situación problemática abordada, en su ambiente cotidiano, para posteriormente analizar e interpretar los resultados de las indagaciones (Goetz y LeCompte, 1988, p. 113).

La esquematización del diseño hace alusión a un plan abierto orientado hacia la construcción dialógica de la realidad a través de la observación, donde la comunicación verbal y no verbal emergía cada vez que se registraba lo que se observaba en el espacio/tiempo del recreo escolar, en esa cotidianidad propia de la escuela. El procedimiento seguido permitió un ir y venir

al campo, en este caso a la rutina del recreo escolar, de allí parte precisamente el inicio de la observación de un fenómeno diario, cotidiano, como es los minutos dedicados a estar fuera del aula, transitándose en el día a día en el acto etnográfico de vivencias de la investigadora de forma directa con los protagonistas: niños, niñas, maestras, maestros y otros, lo cual permitió una “descripción emica”, es decir desde dentro de la perspectiva del actor, para luego alcanzar la “descripción ética” que es el punto de vista del observador por lo cual afirma Aguirre (1997:85) que “emic y etic son, pues *dos puntos de vista* o perspectivas”.

Por otra parte, el “vagabundeo” permitió facilitar la recogida de datos en “el desarrollo de otros medios más formales de recogida de datos” (Goetz y LeCompte, 1988, p. 109), orientando la diagramación del etnos observando los elementos del mundo empírico. El registro de todo lo percibido transita hacia la descripción de los comportamientos expresados en la comunicación verbal y no verbal, pasando entonces a la comprensión de significados que iban emergiendo de la realidad escolar del espacio/tiempo del recreo, se llegó entonces a la construcción dialógica de una interpretación teórica de la escuela primaria en la formación de valores ciudadanos para la convivencia desde la cotidianidad de los sujetos (niños, niñas, maestras, maestros) en su intersubjetividad.

Descripción del escenario de investigación

De acuerdo a Esté (1999:51) comprender una comunidad “es comprender una realidad social donde, además de los vínculos simbólicos y económicos en relaciones mediadas, existen relaciones inmediatas y corpóreas donde intervienen todas las otras funciones del cuerpo: afectividad, sensibilidad, comunicación presencial (oral, gestual, postural, de atuendo)”. Desde esta perspectiva se pasa a describir el escenario de investigación. El etnos, la E. B. “Dr.

Lisandro Lecuna” es una dependencia Nacional Pública, situada en el Municipio Naguanagua, cercana a su casco histórico, en el estado Carabobo, creada el 26 de septiembre de 1946, comienza a funcionar en la sede de la Prefectura de Naguanagua en la Avenida Bolívar vieja de Naguanagua pero; el 3 de marzo de 1960, se muda a su sede actual ubicada en la calle Sucre cruce con calle Puerto Cabello, Nro. 185-45 en el casco colonial de Naguanagua.

Se trata de una institución estratégicamente ubicada, cercana a una gran variedad de organismos públicos y privados de salud y desarrollo social. En su planta física atiende el subsistema de educación básica en los niveles de Educación Inicial y Educación Primaria, este último con una matrícula de 1.033 estudiantes. Esta matrícula procede de diferentes caseríos, invasiones, barrios y urbanizaciones de Naguanagua y de fuera del municipio, la cual es atendida en la planta baja y el primer piso de la estructura del plantel en un total de 15 aulas de clases y el patio central donde se desarrolla el recreo escolar y los actos cívicos y deportivos.

En relación al patio central, es un área de 16mts.x33mts cuadrados donde en promedio son 230 niños en el primer bloque y 260 niños en el segundo bloque del recreo en el turno de la mañana, en el caso del turno de la tarde el promedio disminuye porque la matrícula es menor, ubicándose entre 150 y 200 de acuerdo a si es el primer o segundo bloque respectivamente. Es un espacio con escasa vegetación, no está techado, con piso irregular, con vista hacia la Avenida Universidad y la Casa de la Cultura de Naguanagua. En este espacio, hace vida al momento del recreo la matrícula escolar de 28 secciones (15 en la mañana y 13 en la tarde); sin embargo, poco importa la distribución de los estudiantes al hacer el trabajo etnográfico en el momento del recreo escolar porque se constituyen en una masa heterogénea, de manera que saber cuál es la sección o maestro sólo sería de interés si sucede alguna novedad. En el caso de la mañana el recreo se desarrolla en dos bloques: el primero de 8:30am a 9:00am para los niños y niñas de

1ero., 2do. y 3er. grado y; el segundo, de 9:30am a 10:00am para los de 4to., 5to y 6to grado. Para el caso del turno de la tarde, se desenvuelve el momento del recreo escolar también en dos bloques: el primero de 2:45pm a 3:15pm para los niños y niñas de 1ero., 2do y 3er. grado y; el segundo, de 3:30pm a 4:00pm para los de 4to., 5to y 6to grado.

Sujetos de investigación

Goetz y LeCompte (1988:77) hacen referencia a los participantes o sujetos de estudio como a poblaciones y fuentes de datos para la investigación, considerando que “habitualmente, para los etnógrafos, las personas, tiempos y escenarios son las poblaciones principales”. Otros autores prefieren referirse a los informantes definiéndolos como “todo individuo que proporciona información acerca de algo” (Junquera R., 1997, p.135). En todo caso, sujeto, participante o informante es una fuente de datos para la investigación porque “cuando uno llega al campo de estudio, (...) se da cuenta de que lo práctico es echar mano de aquellos que tienen voluntad para informar” (Ídem). Para encontrar los sujetos de investigación se procedió a elaborar una lista de atributos que incluyó: juego, convivencia, agresividad, disciplina, normas, hábitos, grito, socialización, recreación, respeto, interacción, intersubjetividad, cotidianidad, tolerancia, compartir, conflicto, localizados en el mundo real del recreo escolar.

Estos atributos fueron diagramando el grupo de estudio, en un primer momento se pensó que debía estar constituido por niños y niñas entre 9 a 12 años ubicados en los grados de 4to., 5to y 6to., quienes comparten juntos el recreo pero luego con las observaciones realizadas en diferentes momentos se consideró importante comprender cómo desarrollan los niños entre 6 a 8 años sus valores de convivencia en el bloque destinado al recreo y es que el etnógrafo utiliza “la selección basada en criterios, primero para identificar la población y, a medida que se desarrolla

el estudio, para determinar nuevos conjuntos de fenómenos con vistas a su análisis” (Ibidem, p.94). La decisión de observar ambos grupos estuvo motivada por la serie de atributos que presentaban en común.

En cuanto a los maestros de aula se tomaron como atributos docentes titulares sin reposos continuos o que no solicitaran licencias cada semana, con más de un año en la institución, con los cuales se mantuvieron conversaciones al momento del recreo, quedando la población constituida por catorce docentes. Para el caso de las tres entrevistas realizadas se asumió la selección de casos típicos, en ella “el investigador desarrolla un perfil de los atributos que posee el caso intermedio para, a continuación, encontrar un ejemplar” (Goetz y LeCompte, 1988, p. 101). Así, se descartaron a docentes de aula y a los docentes con más de diez años de jubilados de la institución y se hizo una descripción del sujeto que se buscaba el cual debía ser un docente con más de cinco años de experiencia en la institución pero que no estuviera en aula, que no faltase a su jornada diaria de trabajo, que cumpliera con sus guardias cuando estuvo activo en aula y con experiencia en otras instituciones. Igualmente, se hicieron 12 entrevistas enfocadas distribuidas entre el turno de la mañana y la tarde, contando con la opinión de niñas y niños. En el caso de estas entrevistas se realizaron unas al momento del recreo y otras al sonar el timbre antes de subir al salón de clases. Se asumió como criterio los niños de 3ero y 6to grado por ser los de mayor edad y experiencia en cada uno de los bloques de recreo.

Técnicas e instrumentos de investigación

De acuerdo a Goetz y LeCompte (1988:41) “el objeto de la etnografía educativa es aportar valiosos datos descriptivos de los contextos, actividades y creencias de los participantes en los escenarios educativos” (p. 41), desde esta perspectiva la observación se convirtió en la

técnica por excelencia para el desarrollo de la investigación, asumiéndola como “la primera forma de contacto o de relación con la realidad o con los objetos que van a ser estudiados” (Hurtado y Toro, 1997, p. 59). Para Sabino (1992:78) la observación es “el uso sistemático de nuestros sentidos en la búsqueda de los datos que se necesitan para resolver un problema de investigación”. Siendo un estudio etnográfico se asumió poner en práctica la observación no estructurada y la no participante porque “la fuente principal y directa de los datos son las situaciones naturales” (Aguirre, 1997, p. 74); además, en la observación no participante “el observador actúa de forma claramente neutra, sin que ni siquiera se precise conocer al sujeto observado” (Anguera, 1997, p. 76). Además, se hizo registro de todos los fenómenos observados y de las conversaciones sostenidas.

En este tipo de investigación cualitativa una de las técnicas más utilizadas es la entrevista para la recolección de la información por su carácter flexible y dinámico (Sierra, 1998, p. 299), por ello en el caso de los informantes clave se utilizó la entrevista en profundidad “por su carácter holístico, en la que el objeto de investigación está constituido por la vida, experiencias, ideas, valores y estructura simbólica del entrevistado” (Ob. cit: 299). Se realizaron durante los meses de Agosto y Septiembre de 2015, incluyendo en este período la transcripción, codificación y reconocimiento de categorías. A las entrevistadas se le solicitó información a través de un guión de uso interno de la investigadora. La entrevista cualitativa en profundidad se desarrolló en un solo encuentro (Ibídem: 313), siempre comenzaba con la pregunta ¿cómo te inicias en la docencia?, luego depende al desarrollo de la respuesta se iban hilando las siguientes preguntas bajo la orientación de los propósitos de la investigación. Igualmente, se elaboró un guión para las 14 conversaciones realizadas con los docentes al momento del recreo y; en el caso de las conversaciones con los niños, se realizaron unas al momento del recreo y otras al sonar el timbre

antes de subir al salón de clases entre los meses de Septiembre y Octubre de 2016, lográndose un total de 12 distribuidas en ambos turnos. Se utilizó un guión semejante al de los docentes, ajustándolo al niño.

Técnicas de análisis de la información

Tomando en cuenta que “un procedimiento común es utilizar códigos (números o seudónimos) al describir a las personas en las notas de campo y en cualquier informe generado a partir de la investigación” (Angrosino, 2012, p. 117), cada uno de los sujetos responde a una codificación elaborada por la investigadora. En correspondencia con lo anterior, se elaboró una codificación para cada sujeto, donde por ejemplo, T2 (4) JA-10, expresa que el sujeto número 10 es un maestro (no se considera género porque no hay respuestas que marquen diferencias entre masculino o femenino) del turno de la tarde, en el segundo bloque del recreo escolar, es decir entre 3:30pm a 4:00pm, de cuarto grado cuyo nombre comienza por J y su apellido por A. Para el caso de las entrevistas en profundidad solo se asumió el cuarto y quinto símbolo, es decir la inicial del primer nombre y del primer apellido (AJ, OA y BM). Igualmente, se procedió a elaborar una codificación para cada uno de los niños con los cuales se conversó donde, por ejemplo, 1(V) 3ero se trata de la primera conversación realizada, del género masculino, de tercer grado del turno de la tarde. Para los registros se hicieron foliados, ejemplo 7/27 quiere decir que es el registro 7 de 27 realizados, cada uno de los cuales presenta su descripción general y luego se presenta el registro.

El basamento teórico para la interpretación de la información está orientado por el análisis tipológico que consiste en dividir todo lo que se observa en grupos o categorías sobre la base de alguna regla de descomposición de los fenómenos. “Las tipologías se pueden diseñar a

partir de un marco teórico o conjunto de proposiciones o bien de forma más “mundana”, desde las concepciones cotidianas o del sentido común” (Goetz y LeCompte, 1998, p. 189). En este estudio se asume la elaboración de las tipologías a partir de las acciones cotidianas de jugar, conversar, comer, caminar, correr, golpear, gritar, compartir, respetar, descansar, agredir, socializar.

De tal manera, se fue tejiendo la forma para procesar e interpretar los datos. A partir de este procedimiento de carácter inductivo, donde se “empieza con la recogida de datos mediante la observación empírica” (Goetz y LeCompte, 1998, p. 30), se fue accediendo a niveles de mayor complejidad del fenómeno de estudio. Luego de la recolección de información a través de diferentes técnicas e instrumentos, se comenzó con la estructuración del discurso y la elaboración de las categorías que emergían del propio campo. La categorización hizo posible clasificar conceptualmente las unidades que son cubiertas por un mismo tópico. Las categorías soportan un significado o tipo de significado y pueden referirse a situaciones, contextos, actividades, acontecimientos, relaciones entre personas, comportamientos, opiniones, sentimientos, perspectivas sobre un problema, métodos, estrategias o procesos.

La triangulación es la obtención de información sobre el fenómeno de estudio utilizando diferentes mecanismos (Pinedo O., 2008, p. 57). Para Leal (2005:116) la triangulación “consiste en determinar ciertas intersecciones o coincidencias a partir de diferentes apreciaciones y fuentes informativas o varios puntos de vista del mismo fenómeno”. Para este autor la triangulación se utiliza como método para la validación de la información, entre sus variedades y modalidades distingue la triangulación de métodos y técnicas, la de fuentes y la de investigadores. En el caso de esta investigación se realizó triangulación de técnicas porque se “emplea la técnica de la

entrevista como proceso inicial de recolección de información para luego ser contrastado con la observación” (ob. cit.: 117).

Reflexiones y conclusiones

La investigación desarrollada se constituyó en una oportunidad para vivenciar la escuela desde una experiencia tan cotidiana pero a la vez tan olvidada como el recreo escolar. La reflexión en torno a este espacio-tiempo posibilitó profundizar en las relaciones que se establecen entre niños y niñas en los espacios de una escuela primaria, con especial interés en el papel que está cumpliendo en la formación de valores ciudadanos para la convivencia, considerando las percepciones, actitudes y opiniones de maestros, maestras y otros actores involucrados en la investigación. De acuerdo a los propósitos de la investigación se puede señalar que:

- 1) Las actitudes cotidianas de los niños y niñas relacionadas con valores vinculados a la convivencia ciudadana al momento del recreo se orientan a percibir el recreo como un momento libre, para la diversión, para comer, jugar e ir al baño. Cuando se indaga en relación a lo que observan al momento del recreo las respuestas pueden agruparse en tres expresiones: niños jugando, niños corriendo, niños peleando.
- 2) Las formas de interacción que emergen en el espacio-tiempo del recreo escolar están asociadas al juego activo: la ere y el atrapadito y juegos pasivos como cartas y muñecas o peluches, aunque estos últimos no son los más comunes. Al conversar con los niños y pedirles que describan el recreo lo asocian con el espacio físico donde realizan sus actividades de comer, jugar, correr, compartir e ir al baño, le describen como un patio grande, con la cancha, la cantina y los baños. En relación a los valores de convivencia que

se practican al momento del recreo los niños y las niñas reconocen fundamentalmente tres: la amistad, la solidaridad y el compartir.

- 3) La opinión expresada por los maestros con respecto al recreo escolar en relación a la práctica de valores de convivencia social se interpreta desde tres dimensiones: la biológica (descansar, comer, ir al baño), la social (recrear, jugar) y la educativa (orientar, trabajar habilidades sociales). Además, afirman que es un momento de la jornada diaria de mucha actividad, euforia y tensión, por lo cual es muy poco el tiempo que puede dedicarse para reforzar valores más allá de la amistad y el compañerismo que lo observan al compartir la merienda o al ayudar a levantarse a alguno que se ha caído. Resulta curioso que al conversar con cada docente todos reconocen que el espacio-tiempo del recreo es importante en el proceso de formación en valores para niños y niñas porque allí socializan, pero; a la par, sienten que el ejercicio de valores de convivencia como tal no se practican, y que por el contrario se practican antivalores.
- 4) El proceso de observación permitió reconocer diversos espacios en el área donde se desarrolla el recreo, destacando entre ellos: el centro del patio (espacio de mayor concentración, juegan, corren, se empujan, lugar por excelencia para dirimir diferencias originadas por el juego u otras rivalidades entre grupos, en él no se habla, se grita); el área de juegos tranquilos, para comer y conversar (es el menos concurrido, en él permanecen menos tiempo, se van alternando, se sientan unos, comen, conversan, se paran y por lo general se van al área de mayor concentración, aquí juegan por lo general con metras, pistas de carreras; la cantina (este espacio es poco aprovechado por los niños y niñas, los maestros si aprovechan este espacio a la hora del recreo concentrándose en él una gran parte de tiempo, el buenos días, buenas tardes, gracias y por favor, no son expresiones que

a cada momento se escuchan en este espacio a pesar de la cantidad de niños y niñas que a diario compran en ella).

- 5) El significado del recreo está asociado en todos los casos al descanso y la recreación, donde las conductas que más se repiten en los niños y niñas están asociadas a jugar, correr y empujar, llegándose a afirmar que “no los podemos controlar” (M2(4)JG-8). El no poderlos controlar se puede asociar a las conductas practicadas por los docentes en este momento de la jornada diaria tales como: meterse en el área de la cantina, no cumplir guardias, apatía y desvinculación con el grupo, con lo que pierden el control del patio, un patio con aproximadamente 180 niños en cada bloque de recreo.

En la construcción de una interpretación teórica del papel de la escuela primaria en la formación de valores ciudadanos para la convivencia en la cotidianidad del sujeto durante el espacio-tiempo del recreo escolar en su intersubjetividad desde una visión etnográfica se pudo evidenciar, desde esta experiencia de investigación, que desde la relación entre familia-escuela-comunidad, la contradicción entre el ser y el hacer y, el compromiso en el ejercicio de la profesión docente, surge la necesidad de apuntar hacia la reivindicación de los distintos espacios presentes en la escuela, pero sobre todo el espacio-tiempo del recreo escolar, para formar en valores.

El recreo escolar se fue develando en cada entrevista, en cada conversación, en cada registro, lo que permitía ampliar la comprensión de este espacio-tiempo no solo desde la función que cumple para la recreación sino para el contacto directo entre niños y niñas, estableciendo relaciones más allá de las planteadas en el salón de clases. Estas reflexiones llevan a comprender que la escuela es más que un salón de clases, el espacio vivo y cotidiano del recreo escolar es

único dentro de las instituciones educativas para observar al niño en libertad. En este sentido, la escuela debe propiciar experiencias de vida en ese espacio natural.

Referencias

Acuerdos de Convivencia Escolar. Escuela Básica "Dr. Lisandro Lecuna" (2013-2014).

Naguanagua, Venezuela: Mimeografiado.

Aguirre B., A. (Ed.). (1997). *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Ciudad de México, México: Alfaomega Grupo Editor, S.A. de C.V.

Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Madrid, España: Ediciones Morata, S.L.

Anguera, M. (1997). La observación participante. En Aguirre B., A. (Ed.). *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural* (pp. 73-83). Ciudad de México, México: Alfaomega Grupo Editor, S.A. de C.V.

Berger, P. y Luckmann, T. (2001). *La construcción social de la realidad*. Decimoséptima reimpresión. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.

Burción, S. (2015). *El recreo libre y el recreo dirigido. Comparación de conductas del alumnado para la mejora de la convivencia*. Recuperado de <http://www.uvadoc.uva.es/bitstream/10324/10647/1/TFG-G%201076.pdf>.

Carbonell S., J (2000). *Pedagogías del Siglo XX*. Cuadernos de Pedagogía. Especial 25 años. Barcelona, España: CISSPRAXIS, S.A.

Coles, R. (1998). *La inteligencia moral de los niños. Cómo criar niños con valores morales*. Bogotá, Colombia: Grupo Editorial Norma.

Consejo Moral Republicano (2010). *La valija didáctica para la formación en Educación Ciudadana y rescate de valores*. Caracas, Venezuela: Editado por el Consejo Moral Republicano.

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. Asamblea Nacional Constituyente. (1999). Caracas, Venezuela: Talleres Gráficos de la Asamblea Nacional.

Chaparro, A. y Leguizamón, J. (2015). Interacciones sociales en el patio de recreo que tienen el potencial de apoyar e aprendizaje del concepto de probabilidad. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 8(3), 8-24. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2740/274041587002.pdf>.

Dewey, J. (2004). *Democracia y Educación*. Madrid, España: Sexta Edición.

Diseño curricular del Sistema Educativo Bolivariano (2007). Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007). Caracas, Venezuela: Fundación Imprenta Ministerio de la Cultura.

Esté, A. (1999). *El aula punitiva. Descripción y características en las actividades en el aula de clase*. 3era. Edición. Publicaciones UCAB. Recuperado de https://books.google.co.ve/books/about/El_aula_punitiva.html?hl=es&id=omVHPyWu7K4C

Fronidzi, R. (2005). *¿Qué son los valores?* Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.

Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, España: Ediciones Morata, S.A.

Hernández R., Y. y Galindo S., R. (2007). El concepto de intersubjetividad en Alfred Schütz. *Revista Espacios Públicos*, 10 (20), 228-240. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67602012>.

Hurtado, L. y Toro J. (1997). *Paradigmas y métodos de investigación en tiempos de cambio*. 2da. Edición. Valencia, Venezuela: Epísteme Consultores Asociados, C.A.

Jaramillo O., A. (2014). Juego, recreo y convivencia escolar: una mirada desde los imaginarios sociales. *Revista de Investigaciones s/v* (20), 69-84. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/268220236_Juego_recreo_y_convivencia_escolar_una_mirada_desde_los_imaginarios_sociales.

Juárez P., J. (2012). *Educación es la respuesta. ¿Qué es, para qué y cómo educar en valores ciudadanos?* Caracas, Venezuela: Switt Print, C.A.

Juárez P., J. (Coord.). (2013). *Balance y nuevos retos de la educación en valores. XI Jornadas de Educación en Valores*. Caracas, Venezuela: Impresos Miniprés, C.A.

Junquera R., C. (1997). Los informantes. En Aguirre B., A. (Ed.). *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural* (pp. 135-141). Ciudad de México, México: Alfaomega Grupo Editor, S.A. de C.V.

Leal, J. (2005). *La autonomía del sujeto investigador y la metodología de investigación*. Valencia, Venezuela: Azul Intenso, C.A.

Ley Orgánica de Educación (2009). Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2009). Caracas, Venezuela: Ediciones del MPPE.

Ley Orgánica de Protección de Niños, Niñas y Adolescentes (2009). Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela. Gaceta Oficial Nro. 5859. Caracas, Venezuela.

López de C., M. (2014). *Construyendo ciudadanos. Educación, ciudadanía y convivencia en Venezuela*. Consejo de Publicaciones de la Universidad de Los Andes. Mérida, Venezuela: Gráficas Márquez, C.A.

Piaget, J. (1991). *Seis estudios de psicología*. Barcelona, España: Editorial Labor, S.A.

Pinedo O., G. (2008). *El proyecto de investigación. Una lógica para su elaboración*. Mérida, Venezuela: Fondo Editorial UNEG.

Redón P., S. (2012). *Escuela e identidad: un desafío docente para la cohesión social*. Recuperado de <http://polis.revues.org/2367>.

Rubiano, E. (2013). *El espejo de la cultura escolar. En los discursos miramos el reflejo de lo que somos y de lo que quisiéramos ser*. Valencia, Venezuela: Alfa Impresores, C.A.

Sabino, C. (1992). *El proceso de investigación*. Caracas, Venezuela: Ediciones Panapo.

Savater, F. 1997). *El valor de educar*. Barcelona, España: Ariel, S.A.

Schütz, A. (1989). *La construcción significativa del mundo social*. Barcelona, España: Paidós.

Sierra, F. (1998). Función y sentido de la entrevista cualitativa en la investigación social. En Galindo C., L. (Ed). *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. (pp. 277-345). Ciudad de México, México: Pearson.

Varela, A. (2015). Los juegos populares como herramienta para la convivencia en los recreos. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, Ext.* (2), 34-38. Recuperado de [http://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view File/ 353/pdf_18](http://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/File/353/pdf_18)

María De Castro Zumeta:

Profesora Titular, Ordinaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo, adscrita el Departamento de Ciencias de la Educación (2005). Doctora En Educación UC (2016). Magister en Historia de Venezuela (2003). Investigadora Nivel A-2, Programa de Estímulo a la Innovación (PEII-ONCTI). Coordinadora de GIRE (Grupo de Investigación para la Reflexión Educativa, FaCE-UC).

Luzmila Marcano:

Profesora Titular, Ordinaria de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Educación de la Universidad de Carabobo. Doctora en Ciencias de la Educación UCLA-UPEL-UNEXPO. Especialización y Maestría en Historia Económica y Social de Venezuela, Universidad Santa María. Investigadora Nivel A-2, Programa de Estímulo a la Innovación (PEII-ONCTI). Miembro de GIRE (Grupo de Investigación para la Reflexión Educativa, FaCE-UC).

**DIDÁCTICA REFLEXIVA DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL III DE
LA MENCIÓN DE EDUCACIÓN INTEGRAL DE LA FACE UC**

**Reflective didactics in the student's training of Professional
Practice III of the FaCE UC Integral Education mission**

Judith Romelia Arias Cuauro

<http://orcid.org/0000-0002-1986-0428>

Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Carabobo. Valencia, Venezuela.
ariasjudith@hotmail.com

Daniela Nohemi Bolaños Cachazo

<https://orcid.org/0000-0001-8963-7750>

Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Carabobo. Valencia, Venezuela.
dnbc@hotmail.com

Carmen Ynés Rodríguez Pérez

<http://orcid.org/0000-0001-7167-2603>

Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Carabobo. Valencia, Venezuela.
cyrodriguez2701@gmail.com

Resumen

El propósito del presente estudio fue diagnosticar las estrategias didácticas reflexivas que utilizan los estudiantes de la Práctica Profesional III de la mención de Educación Integral de la FaCE en la Universidad de Carabobo. La metodología utilizada fue la investigación acción participativa de Kemmis y McTaggart (1988). La técnica de la entrevista permitió realizar el diagnóstico a tres estudiantes cursantes de la Práctica Profesional III, donde se indagaron las acciones reflexivas que realizan los estudiantes en el desarrollo de sus actividades en la Práctica Profesional III. En estas primeras evidencias, se pudo constatar, que el estudiante logra activar sus procesos de reflexión, analiza y cuestiona aspectos inherentes a su Práctica Profesional; sin embargo, se observa que los estudiantes no sugieren nuevos propósitos y menos aún generan acciones transformadoras. Por lo tanto, se genera un estado de confusión e indecisión al momento de planificar. De allí, que fue diseñado un plan de acción con estrategias didácticas reflexivas que serán impartidos en el periodo I-2017, con el fin de mejorar las acciones reflexivas en el desarrollo de la Práctica Profesional.

Palabras clave: Estrategias didácticas reflexivas, Práctica Profesional.

Abstract

The purpose of the present study was to design reflective didactic strategies directed to the student of the Professional Practice III of the mention of Integral Education of the FaCE in the University of Carabobo. The methodology used was the participatory action research of Kemmis and McTaggart (1988). The interview technique allowed the diagnosis of three students in Professional Practice III, where the reflective actions carried out by students in the development of their activities in Professional Practice III were investigated. In these first evidences, it was verified, that the student manages to activate his processes of reflection, analyzes and questions aspects inherent to his professional practice; Nevertheless, it is observed that the students do not suggest new intentions and still less they generate transformative actions. Therefore, a state of confusion and indecision is generated at the time of planning. From there, a series of workshops were designed, with reflective didactic strategies that will be taught in the period I-2017, in order to improve reflective actions in the development of Professional Practice.

Keywords: Reflective didactic strategies, Professional Practice.

Recepción: 10/01/2017

Enviado a evaluadores: 13/01/2017

Aceptación definitiva: 25/05/2017

Introducción

Actualmente, la formación del docente debe ser asumida bajo circunstancias que permitan consolidar la preparación de un profesional con conocimientos dirigidos al quehacer educativo donde el futuro docente asuma la profesión con un compromiso ético y social en los diferentes contextos educativos donde se desenvuelva. Pues la realidad es cada día más compleja y los estudiantes, deben estar formados para enfrentar las incertidumbres y los problemas presentes en las instituciones educativas. Para esto, debe contar con una serie de conocimientos, habilidades y destrezas que permitan tener un alto desarrollo en la tarea profesional.

En este sentido, la formación del estudiante –practicante constituye el accionar que conlleva al recorrido académico y curricular de su carrera profesional, pues al egresar de la universidad debe asumir la profesión con criterios que lo hacen corresponsable de su actuación en el campo laboral, esta afirmación conlleva al reconocimiento de un docente capaz de desarrollar aptitudes y actitudes, más allá de la práctica del aula de clases, por cuanto, debe asumir el rol de un docente con capacidades críticas y reflexivas para que pueda comprender el rol de planificador, facilitador, investigador y evaluador, en el desempeño de su Práctica Profesional.

De esta manera, el componente de la Práctica Profesional en la Universidad de Carabobo se suscribe de acuerdo a los lineamientos expuestos por el Ministerio de Educación (1996) señalado en la Resolución N° 01, que a tal efecto, refiere como aspecto importante la capacidad reflexiva en el acto de enseñar, y señala a continuación lo siguiente:

Un énfasis prioritario en la formación del docente debe ser el cultivo de la capacidad de reflexión permanente en la acción y sobre la acción, para lograr la

transformación creadora del acto educativo y de las condiciones que limitan el aprendizaje de los alumnos, al tiempo que se estimula el propio desarrollo profesional del educador... (p.2)

Por lo tanto, se requiere que el futuro docente este en constante actualización y perfeccionamiento académico para mejorar cada día la labor educativa. En este sentido, se debe activar en los estudiantes que realizan la praxis docente la didáctica reflexiva, entendiendo que la misma, orienta el saber a través de los métodos y estrategias que emplean para comprender su trabajo, esta enseñanza favorece en los estudiantes el pensamiento reflexivo, y se crean hábitos para realizar un cuestionamiento permanente y dar respuesta a las actividades, qué hace, para qué lo hace y cómo lo hace. De esta manera, este trabajo investigativo está dirigido a los Estudiantes de la Práctica Profesional III de la mención de Educación Integral de la Universidad, que de acuerdo al Consejo Nacional de Universidades (2002) exige que al egresar el Licenciado en esta mención sea en sus más elevados niveles: Facilitador de aprendizaje, Orientador, Promotor Social e Investigador, para las dos primeras etapas del nivel de Educación Básica.

De allí, la importancia de desarrollar en los estudiantes- practicantes espacios de reflexión, en el desarrollo de su Práctica Profesional con la incorporación de estrategias didácticas reflexivas que permitan al estudiante activar el pensamiento crítico y reflexivo, a través del cuestionamiento permanente acerca de lo que hace y cómo lo hace, esa interrogación constante permite problematizar situaciones para animar la toma de decisiones en las actuaciones relacionadas a la praxis educativa y hará más consciente el acto pedagógico.

Por lo tanto, es pertinente diseñar un plan de acción que permitió planificar una serie de talleres con estrategias didácticas reflexivas para fortalecer el pensamiento crítico -reflexivo en el

estudiante de la Práctica Profesional, III de la mención de Educación Integral de la Universidad de Carabobo, con el propósito de proveer herramientas teóricas, metodológicas y prácticas para reflexionar durante la acción y sobre lo que se hace, con el fin de estar más consciente de este proceso y de esta forma, transformar las acciones inherentes a la práctica pedagógica (Schön, 1998).

La Práctica Profesional y la reflexividad desde sus acciones

La Práctica Profesional usualmente es entendida como el periodo en la cual, el estudiante luego de adquirir una serie de conocimientos en el trayecto de su carrera profesional acerca de su campo disciplinar pasa a ejercerlos, por lo cual debe enfrentarse a situaciones y realidades presentes en los diferentes entornos educativos. Es a partir de allí, que el estudiante inicia la articulación entre la teoría y la práctica y permite vivenciar las dificultades del medio para comprender que no existen fórmulas para resolverlas, sino que las soluciones parten de la capacidad, razonamiento y crítica frente a su praxis en el campo laboral. En este sentido, Pérez (2006) Señala, que la Práctica Profesional docente, es considerada como una práctica intelectual y autónoma, no meramente técnica. A tal efecto, el citado autor considera la práctica como:

un proceso de acción y de reflexión cooperativa, de indagación y experimentación, donde el profesor/a aprende al enseñar y enseña porque aprende, interviene para facilitar y no para imponer ni sustituir la comprensión de los alumnos/as; y al reflexionar sobre su intervención ejerce y desarrolla su propia comprensión. (p.429)

Desde este ámbito, existen diversas definiciones que responden a una pluralidad de conceptualizaciones de la Práctica Profesional. Sin embargo, los estudiantes internalizan diferentes vivencias que varían de un contexto a otro, y esto hace, que la intervención de la

Práctica Profesional sea considerada, como una preparación original en el propio campo de trabajo, cuyo proceso se debe deslindar de lo rutinario, y técnico para dar paso a una praxis autónoma y libre, donde el estudiante desarrolle su propia capacidad de comprensión de los fenómenos y hechos observados para poder transformarla. De allí, el reconocimiento de realizar una praxis educativa más reflexiva, que de acuerdo al planteamiento de Schön (1998), propone la reflexión como una vía para activar el pensamiento interactivo e interrogarse permanentemente y así analizar aspectos inherentes a su Práctica. Por lo tanto, de acuerdo al planteamiento del autor debe “centrarse intencionalmente en los resultados de la acción, la acción misma, y el saber intuitivo en la acción” (p.62). Esto significa, que las acciones reflexivas representan un elemento de formación en los futuros docentes, por cuanto, permiten cavilar y pensar para comprender las acciones que se llevan a cabo en la cotidianidad de su práctica pedagógica.

De esta manera, es prioritario fortalecer la didáctica reflexiva en el estudiante-practicante, debido a que el componente de la Práctica Profesional en la Universidad de Carabobo, se encuentran vinculadas hacia el desarrollo de una práctica reflexiva en el sentido, que están dirigidas a una espiral de acción- reflexión – acción. Tal como, lo señalan: Kemmis y McTaggart, citado en Bausela (2004) el estudiante diagnóstica, planifica, ejecuta y evalúa acciones esenciales de la práctica, con esto, se le ofrece la oportunidad de desarrollar su capacidad para cuestionar el conocimiento. Así que, interesa saber cómo desarrolla ese conocimiento que permita valorar la reflexión como mecanismo de comprensión e interpretación del acto pedagógico a la luz de la realidad educativa, sus sujetos y sus contextos. Es así como, Schön (1998) resalta lo siguiente:

...cuando el práctico responde a las zonas indeterminadas de la práctica manteniendo una conversación reflexiva con los materiales de tales situaciones,

rehace parte de su mundo práctico y con ello revela el proceso, habitualmente tácito, de construcción del mundo que subyace a toda su práctica. (p.44)

Igualmente, plantea el autor (ob.cit) que existen, diferentes acciones reflexivas que pueden ser practicadas en la mediación del conocimiento del estudiante, estas son: el conocimiento en la acción, la reflexión en la acción y sobre la acción (p. 62). De esta manera, la formación del estudiante de la Práctica Profesional III de la mención de Educación Integral epistemológicamente se encuentra sujeta a una constante reflexividad, porque deben dar respuestas a una serie de necesidades detectadas en las aulas de clases, para realizar estas acciones se requiere que el estudiante problematice, piense, indague, investigue, así que interesa saber cómo se activa este proceso en las Prácticas Profesionales. De allí, la necesidad de desarrollar estrategias reflexivas para ayudar al estudiante a organizar su pensamiento.

La planificación como proceso reflexivo para la construcción de nuevos saberes

Es relevante señalar, la planificación educativa como una herramienta que le permite al docente organizar de manera sistemática las estrategias a seguir para desarrollar los contenidos académicos. Alarcón (2013) considera que, “el acto de planificar le permite al docente saber hacia dónde dirigir sus esfuerzos para el logro de sus fines. Implica una situación de estar consciente en lo que desea lograr, cómo y cuándo lo hará”. (p.16). De lo antes expuesto, se desprende la utilidad que tiene para el docente la planificación, porque le brinda la oportunidad de diseñar diferentes estrategias que beneficien la construcción del conocimiento para los actores escolares. Unido a lo descrito, es un recurso valioso que contribuye a direccionar la construcción de nuevos saberes en el proceso de enseñanza y aprendizaje en los escenarios académicos.

En este orden de ideas, García y Martínez (2014) aseveran, que la planificación:

es una tarea que tiene que ver sobre los requerimientos de la práctica docente en su dimensión ontológica y pedagógica, y una posibilidad de conocer el entramado (complexus) que impera en su diseño, creación y aplicación en el aula de clase, porque de ella depende el logro de una práctica eficiente enmarcada al desarrollo de los aprendizajes esperados.(p.16)

De acuerdo con este señalamiento, la planificación educativa requiere de innovaciones en las estrategias pedagógicas que se diseñan, para ser aplicadas en el aula, con la finalidad de garantizar el logro de los aprendizajes propuestos en ella. Es pertinente destacar, la importancia del proceso de reflexión que el docente debe realizar al momento de elaborar su planificación educativa, lo cual le permitirá optimizar su praxis educativa en su día a día, y reorientar su labor pedagógica en beneficio de sus estudiantes y del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Proyecto de aprendizaje: elemento clave en la planificación de Educación Básica

En este orden de ideas, en la década de los noventa en el ámbito educativo se introdujo el concepto de proyecto, como estrategia para planificar los contenidos académicos, con la finalidad de lograr en los educandos el aprendizaje significativo de los mismos. La reforma del Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano (2007) los denomina Proyectos de Aprendizaje los cuales:

Se centran en la investigación acción, cuyo escenario es construido por los actores comprometidos, creando las condiciones que permitan el trabajo cooperativo sobre las base de situaciones reales de la vida diaria y con acciones que impliquen prácticas y desarrollos que afectan al ser humano en sus condiciones de vida, dándole sentido a lo que este aprende. Es construido en forma colectiva entre maestros, maestras y estudiantes. (p. 66)

Los Proyectos de Aprendizajes pueden entenderse como un instrumento de planificación para la construcción del aprendizaje significativo por parte de los estudiantes, en compañía del docente de aula y que deben ser abordados desde una profunda reflexión, para que el proceso de aprendizaje no se convierta en rutinario y mecanizado. Por el contrario, que le permita repensar lo planificado con la finalidad de poder incorporar nuevas estrategias didácticas, manteniendo una actitud crítica y reflexiva en el desarrollo de los mismos y centrando sus esfuerzos al logro de los propósitos planteados en ellos.

Ahora bien, los Proyectos de Aprendizaje es el producto de una reflexión previa de acuerdos y aprobaciones, entre docente, estudiantes y todas aquellas personas comprometidas en el contexto educativo, considerando las necesidades del grupo de estudiantes, para quienes va ser diseñado y creado. Tomando en cuenta, las condiciones necesarias para la realizar la planificación de los contenidos académicos que se desea impartir. Resulta oportuno señalar, que la planificación de los Proyectos de Aprendizajes es un proceso dinámico y flexible, que se ajusta a las demandas socioculturales y a la comunidad a quienes está dirigido. Además, organiza y orienta de manera integral el conocimiento, permitiéndole al estudiante que le encuentre sentido a lo que aprende, para la construcción de su aprendizaje.

Estrategias didácticas reflexivas

Las estrategias didácticas son aquellas que se refieren a la enseñanza; esto no quiere decir que se tome en cuenta sólo la labor del estudiante de la Práctica Profesional, sino que se debe tener en cuenta a toda la comunidad académica, es decir, a todos aquellos que forman parte del que hacer quehacer educativo, ya que con ellas se busca fomentar el desarrollo de competencias pedagógicas e invitan a reflexionar al estudiante sobre las nuevas estrategias de enseñanza y

aprendizaje, y de esta manera mejorar la calidad educativa. Afirma, Tineo (2008) que, “cuando se ejerce la práctica docente, una de las inquietudes más frecuentes es hallar una anhelada fórmula mágica que nos permita hacer coincidir la teoría pedagógica con la praxis, es decir con la didáctica: el arte de enseñar”. (p. 9)

En este sentido, las estrategias didácticas reflexivas en la formación del estudiante de la Práctica Profesional, motiva la capacidad para relacionar situaciones imprevistas y complejas, así como definir realmente situaciones problemáticas, producto de una elevada concienciación acerca del rol que desarrolla como educador. Es por ello, adquiere tanta relevancia para los estudiantes reformular diferentes estrategias didácticas dirigidas a establecer un enfoque de enseñanza que vaya acorde con los nuevos retos que impone la sociedad. De allí, que se hace inherente en este momento proponer algunas estrategias que inviten a los estudiantes de la Práctica Profesional III de la mención Educación Integral a reflexionar sobre los distintos modelos de enseñanza y aprendizaje. En tal sentido, Carbajal (2013) manifiesta abiertamente que Labra, Montenegro, Iturra y Fuentealba, proponen que en la formación del profesor práctico reflexivo se debe tener en cuenta que:

* La opción formativa de la práctica reflexiva se basa en el trabajo en grupo de docentes dirigidos por un experto que promueve la reflexión a partir de la experiencia docente. * A menudo la reflexión se basa en ciertas estrategias didácticas base como: el diálogo reflexivo, el modelado metacognitivo. (Mediante la cual el docente o un experto ejecuta procedimiento metacognitivo al aprender y luego los estudiantes ejecutan dicha práctica paso a paso, bajo la orientación del experto y finalmente lo harán en forma autónoma), la reflexión dialógica (entendida como el proceso de reflexionar a través del diálogo para construir conocimiento en forma colectiva y por consenso) y el diario reflexivo (que es una herramienta a manera del cuaderno de campo o la bitácora del investigador). * La práctica reflexiva permite

desarrollar el ciclo de descripción/reflexión/transferencia. * En el desarrollo de la práctica reflexiva se debe incluir la elaboración de un portafolio o de un diario reflexivo que dé cuenta del proceso. (p.164)

Igualmente, otra opinión en relación al diario reflexivo la destacan Rodrigo, Vila y Poyato (2011), este tipo de estrategia, provoca un aprendizaje reflexivo a partir de la comprensión de lo que se hace. Su escritura, es fruto del proceso dialéctico la conversación entre el estudiante y la situación, lo que le permite la reflexión y respuesta de las inquietudes generadas en su actividad diaria. De esta manera, al activar en el estudiante de este tipo de estrategia se logran alcanzar niveles de reflexividad que permitirán poner en orden su pensamiento y buscar en las teorías las respuestas a sus dudas para lograr la transformación del problema. (p.7)

La autoevaluación, también es considerada una estrategia de reflexión, por cuanto, es una herramienta de evaluación que genera cambios en la persona que la practica continuamente, este recurso motiva al futuro docente a enriquecer su praxis educativa. Por su parte, Gómez (2008) refiere que, la evaluación tiene como finalidad retroalimentar tanto la enseñanza como el aprendizaje mientras éste está ocurriendo y no la sola determinación de un estado final (p. 274). La autoevaluación retroalimenta el proceso reflexivo y/o permite que se ajuste la información que proviene de la evaluación, ésta retroalimenta el proceso y permite el arreglo de las estrategias de enseñanza para el logro del aprendizaje.

Plan de acción

De allí, la propuesta de diseñar un plan de acción con una serie de estrategias didácticas, que permitirán al estudiante de la Práctica Profesional III de la mención de Educación Integral,

reflexionar acerca de cómo y para qué se planifican las acciones inherentes en el desarrollo de la misma. El plan de acción está dirigido a los estudiantes de la Práctica Profesional II, de la mención de Educación Integral, cursantes del noveno semestre, con la intención de contribuir en su formación acerca de las acciones que se realizan previo a la ejecución de la Práctica Profesional III, por cuanto, se debe realizar un seguimiento de las competencias y habilidades que deben poseer los practicantes -docentes, para el desarrollo de la misma. El presente plan de acción se llevará a cabo, en el periodo académico I-2017, en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo.

Propósitos del plan de acción

General

Desarrollar un plan de estrategias didácticas reflexivas orientadas a fomentar el pensamiento reflexivo en la Práctica Profesional II del estudiante de la Mención de Educación Integral de la FaCE en la Universidad de Carabobo.

Específicos

1. Sensibilizar acerca del uso de las estrategias didácticas reflexivas para ser aplicadas en el desarrollo de la Práctica Profesional III.
2. Precisar las acciones reflexivas antes, durante y después en el proceso de planificación en el estudiante de la Práctica Profesional III de la mención de Educación Integral.
3. Aplicar las estrategias didácticas reflexivas en la ejecución de la Práctica Profesional III.

Orientación epistemológica del plan de acción

La propuesta investigativa se fundamenta en los señalamientos de Kemmis y Mactaggart (1992) al referir la investigación acción es una:

Indagación introspectiva colectiva emprendida por participantes en situaciones sociales con el objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o educativas, así como su comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que estas tienen lugar. Los grupos de participantes pueden estar constituidos por maestros, estudiantes, directores, de colegios, padres, y otros miembros de la comunidad; por cualquier grupo que comparta una preocupación. (p.11)

De acuerdo con este planteamiento, la investigación acción tiene como propósito fundamental, resolver los problemas cotidianos presentes en las aulas de clase y demás contextos educativos. Es un cuestionamiento reflexivo y permanente que involucra a un grupo de personas que participan de manera democrática, para mejorar la justicia y la racionalidad de sus prácticas para transformarlas. Este señalamiento, es pertinente porque permite rescatar la idoneidad del Curriculum, e invita a los responsables de impartirlo a adoptar una postura investigativa del mismo, planteando sus mejoras. En este orden de ideas Stenhouse, citado en Mckernan (2001) clarifica la investigación acción:

Como un proceso de reflexión por el cual un área- problema determinada, donde se desea mejorar la práctica o la comprensión personal, el profesional en ejercicio lleva a cabo un estudio, en primer lugar, para definir con claridad el problema; en segundo lugar, para especificar un plan de acción, que incluye el examen de hipótesis por la aplicación de la acción al problema. Luego se emprende una evaluación para comprobar y establecer la efectividad de la acción tomada. Por

último, los participantes reflexionan, explican los progresos y comunican los resultados a la comunidad de investigadores de la acción (p. 25)

De acuerdo con esto, se plantea: Desarrollar un plan de acción para mejorar la práctica actual. El mismo, debe ser flexible, deliberado y controlado que permita la adaptación a efectos imprevistos, también permite observar la acción para recoger evidencias que permitan evaluarlo. La observación debe planificarse, y llevar un diario para registrar los propósitos planificados. El proceso de la acción y sus efectos deben observarse y controlarse individual o colectivamente. Así como, reflexionar sobre la acción registrada durante la observación, ayudada por la discusión entre los miembros del grupo. La metodología para realizar este plan de acción partió de la inquietud de las investigadoras quienes se desempeñan como profesoras de la Práctica Profesional III y así conocer la reflexividad al momento de planificar las actividades de clases en el desarrollo de la Práctica Profesional de la mención de Educación Integral. En este orden de ideas, la metodología se orienta en la investigación cualitativa enmarcada en el paradigma pospositivista.

Por ello, fueron aplicadas entrevistas a tres estudiantes de la Práctica Profesional III de la mención de Educación Integral, por ser cursantes del décimo semestre y haber alcanzado en su trayecto formativo las herramientas necesarias para llevar a cabo estrategias didácticas reflexivas que le permitan mejorar su praxis. En este sentido, Taylor y Bogdan (1994) señalan que la técnica de la entrevista individual:

Es aquella que se hace a unos informantes seleccionados intencionalmente de manera individual, a través de un diálogo y una relación social, para obtener de ellos una información sobre un propósito o acontecimientos ocurridos en un contexto o ambiente determinado. (p. 114)

Esta primera fase de la investigación, estuvo orientada a indagar acerca de las estrategias didácticas reflexivas que emplean los estudiantes de la Práctica Profesional III de la mención de Educación Integral de la FaCE en la Universidad de Carabobo, para tener una visión holística de cómo reflexionan antes, durante y después del proceso, motivado a que se observa en algunos casos, que el proceso se hace rutinario y complejo en los contextos educativos y esto conlleva, a que no se generen propuestas viables que permitan solucionar las problemáticas existentes de una manera efectiva en las aulas de clases.

En relación a la entrevista, se elaboró un guión de preguntas cuidadosamente elaboradas con la intención de conversar desde la cotidianidad con las informantes seleccionadas. En este caso, interesa conocer los niveles de reflexividad del estudiante de la practica III y saber realmente que está pasando con su proceso reflexivo al momento de llevar a cabo su Práctica Profesional. Una vez realizadas las entrevistas, éstas fueron sometidas a un proceso de categorización que de acuerdo, a Martínez (2004) tomado de Claret (2009) significa:

Conceptualizar categorizar, como clasificar y codificar a través de un término; o expresiones breves que sean claras o inequívocas', extraídas del contenido o idea central de cada unidad temática, la cual puede estar conformada a su vez, por uno o varios párrafos o escenas audiovisuales. (p. 181)

Señala el autor mencionado, que la forma más concreta y práctica de hacer categorizaciones es transcribir las entrevistas, grabaciones y descripciones en los dos tercios derechos de las páginas, dejando el tercio izquierdo para la categorización, y anotaciones especiales. De acuerdo con esto, el proceso para realizar las categorizaciones consistió en primer lugar realizar las entrevistas, y transcribirlas esto permitió desarrollar en las investigadoras un

proceso heurístico porque llevo a realizar de modo concreto el análisis y la interpretación de las evidencias para darle un significado.

Igualmente, fueron identificados o seleccionados los textos o párrafos de las entrevistas para asignarles un código, para este trabajo se seleccionó una letra con una secuencia numérica, identificando la línea del párrafo, (J001 L.9) y así sucesivamente, esta clasificación permite identificar de alguna manera unidades lingüísticas comunicativas, expresadas en palabras, oraciones y párrafos, de acuerdo a nuestras ideas preconcebidas y conocimiento de la temática en estudio. Para, Rodríguez, Gil y García (2009) las unidades lingüísticas comunicativas deben “transmitir componentes temáticos que nos permitan clasificar en una y otra categoría” (p. 208). A continuación se detalla un ejemplo tomado de la pregunta N° 1. Qué significado tiene para ti la Práctica Profesional?

El Informante A responde

*El alumno se va desarrollando en el aula de clases y va observando cuáles son las debilidades que tienen los alumnos y el practicante ayudará, observará y diagnosticará, cuál es la falta que tienen los niños él tomará unos resultados y verá y observará para mejorar su debilidad que tiene el niño en este caso será una prueba de diagnóstico. **Sub categorías:***

Demostrar conocimientos, identificadas con el código (J001) ubicada en la Línea. (L. 9)

El informante B manifiesta

Bueno... yo creo, que la Práctica Profesional, es un proceso en el cual, el estudiante universitario y más que todo el docente pone en práctica este lo que son los procesos de enseñanza con los niños este, desarrolla las estrategias ya sea de la manera más creativa

posible, busca indagar cuales son las necesidades de los niños en el aula, busca establecer como cuales son las debilidades para luego acatarlas y así mejorar el ámbito educativo. **Sub categorías: Poner en práctica los conocimientos. Identificada con el código (J026), ubicada en la línea L.11 (J026) Ayuda a superar debilidades. Identifica con el código (J027), ubicada en la línea L. 19.**

El Informante C contesta

Para mí la práctica profesional fue una introducción a lo que yo tenía que vivir en el aula de clases. Mis experiencias o vivencias, eh! bueno, al comienzo de la práctica es muy difícil porque uno siente miedo, temor, no se sabe lo que se va a presentar en el aula de clases. **Sub categorías. Inicio de experiencias en el aula. Identificada con el código (J048), ubicada en la Línea (L.10) Incertidumbre para enseñar. Identificada con el código (J049), ubicada en la Línea (L.13).**

Como se puede observar fueron extraídas las subcategorías y agrupadas para posteriormente generar una gran categoría que en este caso, fue denominada: la Práctica Profesional y sus acciones reflexivas, los estudiantes al responder la pregunta reflexionan, desde el hacer de la práctica pedagógica.

No obstante, de acuerdo a las respuestas emitidas en las entrevistas realizadas a los estudiantes, se pudo detectar que las mismas realizan un proceso mecanizado en relación “hacer” de la práctica profesional, lo cual impide las acciones reflexivas en el beneficio de la transformación del proceso de aprendizaje.

Cuadro N° 1: Plan de acción. Estrategias didácticas reflexivas

Propósitos Específicos	Contenido	Estrategias Didácticas Reflexivas	Recursos	Indicadores de logro
Propósito 1 Sensibilizar acerca del uso de las estrategias didácticas reflexivas para ser aplicadas en el desarrollo de la Práctica Profesional III	Definición. Pensamiento reflexivo. La reflexión como proceso. La interrogación didáctica o “cómo enseñar preguntando	Presentación video: Las 10 razones para reflexionar la práctica docente de Phillips Perrenoud. Registrar episodio de una clase observada	Humano: Docentes de la Práctica profesional. Estudiantes de la Práctica profesional II Material: Material didáctico Equipo Multimedia	Reflexiona acerca de la importancia del uso de estrategias dialógicas, como herramienta para fortalecer los procesos reflexivos.
Propósito 2 Precisar las acciones reflexivas antes, durante y después en el proceso de planificación en el estudiante de la Práctica Profesional III de la mención de Educación	Componentes y Fundamentos Curriculares. Presentación de formatos para la elaboración de los Proyectos de Aprendizaje. Modelos de planes diarios de clase.	Presentación de las expectativas por parte de los participantes acerca del proceso de planificación. Exposición del facilitador. Reflexión dialógica, para construir un proyecto de aprendizaje	Humano: Docentes de la Práctica profesional. Estudiantes de la Práctica profesional II Material: Material didáctico Equipo Multimedia	Delibera sobre el proceso de planificación desde la reflexión para garantizar el logro de los propósitos planteados en los Proyectos de Aprendizaje. Realizar un proyecto de aprendizaje tomando como referencia los acciones reflexivas
Propósito 3 Aplicar las estrategias didácticas reflexivas en la ejecución de la Práctica Profesional III	Modelo Pedagógico tradicional-transmisionista Vs Modelo Pedagógico Constructivista Didáctica Integradora Estrategias de Reflexión Pedagógica.	Observar escenas de tres películas (la lengua de las mariposas, la sonrisa de la mona lisa, y Taare Zameen Par) para reflexionar acerca de los modelos pedagógicos (Tradicional y constructivista)	Humano: Docentes de la Práctica profesional. Estudiantes de la Práctica profesional II Material Video Beam Audiovisual. (televisor y DVD)	Conocer diferentes modelos pedagógicos. Valorar la importancia de la planificación integrada. Valorar la importancia de la autoevaluación como estrategia de Reflexión pedagógica.

Fuente: Arias, Bolaños y Rodríguez (2017)

Reflexiones

El estudiante que se autoevalúa realiza un proceso reflexivo que le permite visualizar permanentemente el desempeño de las estrategias y herramientas utilizadas, y reconocer los logros y fortalezas del proceso educativo que lleva a cabo.

Para Gómez (2008) “dicha reflexión es una de las herramientas evaluativas de la práctica como también un importante recurso para el cambio y el desarrollo profesional del profesor”. (p.98). Como se ha venido mencionando anteriormente, la reflexión invita al docente, en este caso al practicante- estudiante, a conocer cómo se procede al momento de enseñar y si se han implementado prácticas innovadoras en el proceso educativo.

Sin embargo, para lograr esta meta es necesario ir desarrollando en los estudiantes una visión crítica permanente ante hechos de su cotidianidad que pueda orientar su comportamiento hacia lo positivo, apreciable, valioso y virtuoso en situaciones particulares de su vida diaria, conscientes que es la actitud correcta y beneficiosa para garantizar una educación de calidad.

De allí, que la propuesta que se ofrece a los estudiantes de la Práctica Profesional contribuyan al fortalecimiento de estrategias reflexivas con miras a generar acciones transformativas en el desarrollo de su práctica.

Referencias

Alarcón, M (2013). *Proyecto de Aprendizaje: Estrategia Metodológica para su Formulación*. Trabajo de Ascenso. Universidad Nacional de Guayana.

Bausela, E (2004) La docencia a través de la investigación acción. Revista Iberoamericana de Educación. Disponible: rieoei.org/de_los_lectores/682Bausela.PDF. [Consulta: 26/07/2016]

Carbajal, N (2013) Formación de profesores prácticos reflexivos mediante la articulación de la investigación acción crítica y la práctica reflexiva. Revista Ciencia y Tecnología. Volumen 9. Número 2 (2013) Disponible en: <http://revistas.unitru.edu.pe/index.php/PGM/article/view/277/278> [Consulta: 11/08/2016]

Claret, A (2009) Proyectos Comunitarios e Investigación Cualitativa. Cuarta edición. Venezuela.

Currículo Nacional Bolivariano (2007). Diseño Curricular del Sistema de Educación Bolivariano. Ministerio del Poder Popular para la Educación. Edición CENAMEC. Caracas.

García, M y Martínez, M. (2014). Nociones y prácticas de la planeación didáctica desde el enfoque por competencias de los formadores de docentes. Documento en línea. libros.duhnae.com/.../149432245238. Revista. Raximhai@uaim.edu.mx. Vol. 10, número 5. Consultada: [2017, junio 29].

Gómez, V (2008) La práctica reflexiva como estrategia de autoevaluación de las prácticas de enseñanza en los profesores. Revista. Pensamiento educativo. Volumen. 43. PP 271-283

Gómez, V (2008). La práctica reflexiva como estrategia de autoevaluación de las prácticas de enseñanza en los profesores en servicio. Revista Pensamiento Educativo. Disponible en: pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/download/442/905 [consulta: 10/08/2016]

Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación acción*. Laertes. Barcelona.

Ministerio de Educación (1996). *Política de Formación Docente*. Resolución N° 01. Gaceta Oficial de la República de Venezuela, 35. 881, enero 17, 1996. Disponible: servicio.bc.uc.edu.ve/educación/revista/a6n13/6-13-9.pdf. Consultado: [consulta: 06//06/2017]

Mckernan, J (2001) *Investigación- acción y Curriculum*. Segunda Edición. Ediciones Morata. Madrid

Pérez, G (2006) *Comprender y Transformar la Enseñanza*. España: Ediciones Morata.

Rodrigo, M. Vila, G. Poyato, A (2011). *Los Docentes y las estrategias reflexivas imprescindibles para el cambio en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. Revista de Docencia Universitaria. Vol. 9 (2) 147-162

Rodríguez, G, Gil, J y García, E (2009) *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Cuarta Edición. Caracas

Schön, D. (1998): *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la formación y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós/ MEC.

Taylor, S.J y R. Bogan. (1994) *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación*. Barcelona. España: Editorial Paidos.

Tineo, E (2008). *La ciencia en mi entorno*. El Nacional. Caracas Venezuela.

Judith Arias:

Universidad de Carabobo. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Ciencias Pedagógicas. Profesora en Educación Integral. MSc. Investigación Educativa. Candidata a Doctora en Educación (UPEL) Docente Asistente en la Universidad de Carabobo. Profesora de la Práctica Profesional.

Daniela Bolaños:

Adscrita a la mención de Educación Integral. Licenciada en Educación. Magister en Historia de Venezuela. Docente Agregado de la Universidad de Carabobo. Profesora de Historia de Venezuela en Educación Integral.

Carmen Ynés Rodríguez:

Profesora en Educación Integral, Especialización en Educación Técnica, Magister en Desarrollo Curricular. Candidata a Doctora en Educación (UPEL). Docente Agregado de la Universidad de Carabobo. Profesora de la asignatura de Práctica Profesional.

SISTEMATIZACIÓN DEL PROCESO COMUNAL, DESDE LA PRÁCTICA DE LOS SUJETOS SOCIALES. CASO COMUNA MONTE SACRO

*Systematization of the communal process, from the practice of the social subjects.
Monte Sacro County case*

Tamara Cecilia Cardozo

<https://orcid.org/0000-0001-7857-618X>

Universidad Bolivariana de Venezuela.
Zulia, Venezuela.

tamaracardozolen@gmail.com

Yusvelis Gómez

<https://orcid.org/0000-0002-0475-7436>

Universidad Bolivariana de Venezuela.
Zulia, Venezuela.

yusvelysgomez@gmail.com

Resumen

El propósito de este estudio consiste en presentar criterios de orden conceptual valorados a partir de la sistematización del proceso comunal como instancia organizativa que busca incidir en la profundización de la democracia venezolana a través del ejercicio de la ciudadanía multicultural y describe de forma sintética la importancia de la participación ciudadana, a fin de interpretar procesos e integrar funciones entre cada uno de sus elementos de tal forma que permita hacer una realidad la potenciación de proyectos de desarrollo considerando las características propias de la realidad comunal. Los resultados de este estudio evidencian la necesidad de profundizar en la importancia de la autogestión tomando como punto central los elementos estructurales de la contraloría social donde los voceros constituyen el centro de una política de desarrollo endógeno a fin de incentivar y propulsar comunidades organizadas y cohesionadas para potenciar los proyectos de desarrollo y por ende el desarrollo de los pueblos.

Palabras clave: Poder popular, participación, comuna.

Abstract

The purpose of this study is to present criteria of conceptual order valued from the systematization of the communal process as an organizational instance that seeks to influence the deepening of Venezuelan democracy through the exercise of multicultural citizenship and describes in a synthetic way the importance of citizen participation, in order to interpret processes and integrate functions among each of its elements in such a way that it allows to make a reality the empowerment of development projects considering the characteristics of the communal reality. The results of this study demonstrate the need to deepen the importance of self-management, taking as a central point the structural elements of the social comptroller where spokespersons are the center of an endogenous development policy in order to encourage and propel communities organized and cohesive to promote development projects and therefore the development of the people.

Keywords: Power, participation, common.

Recepción: 10/01/2017

Enviado a evaluadores: 12/01/2017

Aceptación de originales: 29/07/2017

Introducción

El contexto internacional se ve marcado por una profunda crisis multidimensional que afecta la condición humana colectiva y los avances en el reconocimiento de la justicia de los pobres de este mundo, de los dominados por consecuencia directa de un orden capital en lo económico, social y cultural cuya lógica desenfadada es la lucha individual del hombre contra el hombre, la naturaleza y contra la solidaridad cuya esencia se erige desde el libre mercado. Partir de la experiencia del proceso comunal como parte del reconocimiento de la vida en comunidad, para avanzar en las tendencias desarrolladas desde proyectos socio comunitarios, representa una tendencia investigativa de anticipar en posibilidades novedosas dentro del campo de la sistematización desde donde la práctica popular en contextos comunales, es clave como propuesta de autogestión para combatir el individualismo que socava el trabajo colectivo comunal, la unidimensionalidad, el pensamiento único y la desigualdad social.

En este sentido, comuna o nada constituye una afirmación ontológica debatida en esta experiencia desde sus protagonistas, partiendo del análisis crítico del sujeto necesario para la transformación hacia subjetividades comunales. Por tanto, sistematizar para el aprendizaje colectivo de las prácticas socio histórico y complejo, se recalca como proceso dialéctico desde posiciones dinámicas de cuestionamiento. Los avances en este asunto, se enfocan en la necesaria revisión y rectificación del hacer en comuna como proceso donde intervienen la educación, la sociedad y la cultura, enfocando estas formas de autogobierno (comunales-consejos comunales) como pilares fundamentales en el campo de transformación que ubica al sujeto popular creativo en múltiples retos dentro del ámbito social.

Este es un desafío, donde las tendencias investigativas se ven arropadas por el sometimiento positivista de fragmentación, de desconocimiento de la raíz histórica, consagrando la estética de la mercancía, muy distanciadas de prácticas liberadoras. En tal sentido, se planteó como objetivo en esta tarea, sistematizar la experiencia del proceso comunal, desde la práctica de los sujetos sociales en comuna, en el Municipio Bejuma del Estado Carabobo en Venezuela; como forma de profundizar en el conocimiento y reconocimiento de la realidad comunal.

Así lo plantea Bigott (2011), Conocer significa:

...situarse para conocer. El situarse es determinante no sólo para el conocimiento de la realidad sino para posteriormente constituir diversidad de iniciativas y alternativas. Resulta que conocer la realidad significa, además, conocer los mediadores que, en sociedades profundamente estratificadas como la nuestra, impiden o tratan de impedir el conocimiento de esa realidad. Frente a la dominación de estos mediadores es necesario el reconocimiento de otro sujeto de conocimiento que explique y comprenda esa realidad que otros escamotean y distorsionan. (p.31)

Metodología

Para el análisis de este contexto, fue necesario hacerlo desde el método Socio Crítico a partir de la consideración de la integralidad del ser humano, asumiendo la totalidad concreta. No desde un conglomerado de dimensiones inconexas sino, desde su concreción y en la influencia de éstas en el proceso que se está construyendo, sin aras de abstraer por encima de la realidad algún fundamento.

En cuanto a las técnicas de recolección de información se tomó en primer término, la observación no participante como proceso de atención, recopilación, selección y registro

de información. De igual modo, se desarrolló la entrevista en profundidad, reforzando esta tendencia con el uso de auto reportajes y grupo focales.

En cuanto al procedimiento de la sistematización, se tomó en consideración los siguientes principios:

- Recopilación de evidencias de la experiencia: fotografías, carta fundacional y censos.
- Reconstrucción: redacción de la memoria de la experiencia a través de relatos personales.
- Aplicación de técnicas de recolección de información.
- Fuentes de información: consejos comunales, comités de trabajo, líderes comunitarios.

Resultados y discusión

Componentes del discurso comunal

La comuna Monte Sacro nace como iniciativa de refundar los espacios de autogobierno debilitados en una circunstancia de freno en torno a los consejos comunales, es decir, en la dinámica de identificarse pocas personas comprometidas en la toma de decisiones donde se conjuga una dinámica de sobrevivencia, de trabajar por resolver lo inmediato (vivienda, salud, educación) y por otro lado una dinámica de resistencia ante los ataques de desvalorizar lo que se haga con sello comunal.

En este sentido, desde el campo cultural se asume en el discurso de la dinámica de algunos voceros, como la instancia esencial siendo vital la identificación de tres aspectos centrales: el poder obediencial, el sujeto colectivo y la fetichización del poder, permitiendo

demarcar talantes teóricos en torno a lo comunal y a su reconocimiento. En este tema Dussel (2006) indica:

El poder es una facultad, una capacidad, que se tiene o no se tiene, pero con precisión nunca se toma. Los que pueden asaltarse, tomarse, dominarse son los instrumentos o las instituciones que consisten en la mediaciones de su ejercicio. Por el contrario, el sujeto colectivo primero y último del poder, y por ello soberano y con autoridad propia o fundamental, es siempre la comunidad política, el pueblo. No hay ningún otro sujeto del poder que el indicado. ¡Ningún otro!. (p.18)

En este nuevo equilibrio denominado comuna, esta capacidad referida por Dussel se identifica al momento de asumir, por parte de las organizaciones sociales de los diferentes consejos comunales, el compromiso de realizar trabajo comunitario, desde una perspectiva de transformación de las localidades con sentido socialista, y es allí donde el poder popular se convierte en el piso teórico y práctico que enfrenta enormes desafíos, uno de ellos el desinterés de participar en acciones que involucren un trabajo sistemático en el hecho comunal. ¿Cómo se logra desvirtuar o desmontar esta práctica desde el discurso comunal? Al respecto uno de los entrevistados expone:

...aquí el desafío no solo está en que hagamos buenos proyectos porque podemos hacer buenos proyecto y seguimos en una lógica de mantener unas relaciones del capital que frenan la cosa es decir aja existe la comuna ¿pero para alimentar? que ha pasado con las cooperativas aquí en Venezuela se tomaron no desde una solidaridad quien me diga eso es mentira (N. Isada, Grupo focal, Marzo 18, 2016).

Desde este sentido, se asume como reto según lo interpretado desde el informante los proyectos que se delinearán desde la comuna Monte Sacro ya que representan un valioso aporte y una dinamizante estrategia movilizadora, y más aún cuando se materializa en resultados que son evaluados públicamente. Los proyectos como unidad básica integradora de los diversos consejos comunales se imponen desde este componente como máxima cátedra constitutiva del quehacer comunal.

En ese sentido, la comuna orientó dos proyectos pilares, el primero dirigido al fortalecimiento del sustento alimentario en la comunidad de Chirgua a través de operativos Mercal atendiendo los sectores de las Piedritas II, El Caracaro, Alcabala Vieja, como forma de determinar el crecimiento de conciencia organizativa y la formación de identidades colectivizadas y el segundo, orientado hacia el diseño de estrategias metodológicas para la incorporación laboral de la mujer en el sector la Paredaña. Al respecto Rauber (2003), plantea:

En el movimiento de resistencia a la fragmentación y exclusión crecientes, y en lucha por resolver las problemáticas específicas, los diversos fragmentos sociales atomizados se constituyen en actores sociales, que forman nuevas identidades y pertenencias en la misma medida en que van desplegando un crecimiento de conciencia y organización en lucha por la sobrevivencia y transformación de la realidad en que viven, es decir, en la medida en que van asumiéndose como protagonistas conscientes de su historia.(p.14)

Proyectos que responden como frente de resistencia a la exclusión y como piso ideológico cultural cuya orientación apunte a las formas de autogobiernos desde las particularidades, partiendo de las condiciones históricas culturales; dando entrada de lo esencial de la comunidad en una fase de actividad política, es decir instituyente, partiendo de un

imaginario social que persiga la sustitución de las instituciones burocratizadas por formas de autogobierno que movilizan la capacidad creativa y transformadora del sujeto popular. Tal como lo plantea López (2008)

El modo de vida comunal fue desapareciendo en la medida que surgieron los estados como instrumento de dominación de una pequeña parte de la sociedad sobre las grandes mayorías donde el aumento de la población generó guerras entre tribus por el control de las mejores tierras y de las fuentes de agua, las guerras generaron vencedores y vencidos los vencedores crearon instituciones y normas para mantener permanentemente la dominación sobre los vencidos ejércitos, cárceles leyes, instituciones, ideologías. De esta forma surgieron los grandes estados y las sociedades divididas en clases. (p. 5)

Los factores críticos entre aspiraciones y sostenibilidad

Muchas veces los colectivos se ven desdibujados por el hecho de no existir un lineamiento general y contundente que marque pauta direccional para la permanencia y consolidación de equipos de trabajos a nivel comunal, donde converjan espacios y medios de participación protagónica para la discusión. Así lo señala una de las informantes claves:

aquí cuesta un poco ver a la gente reunida para debatir en conjunto para algún proyecto pareciera que a la gente le gusta es cuando ya está listo el proyecto ¿ me entiendes? y no como , como, como un protagonista de novela pues, esta es nuestra novela el consejo comunal, aquí se lograron las casas con el frente Francisco de Miranda y el consejo comunal es decir la comuna asistió pues a las reuniones y es como que una cosa importante logramos las casas, no teníamos un hogar ahora gracias a la revolución lo tenemos, pero es necesario para mí que nos vemos como familia para trabajar como las abejas pues.(N. Isada, entrevista, Mayo 20, 2016).

Por tanto, es vital el dominio teórico sobre dirección desde un paradigma conciliador, colectivista y liberador, alejado de toda conceptualización opresora. De esta forma, se podrían hilvanar tendencias transformadoras dentro del contexto socio comunal, sembrando una práctica creativa, con inteligencia socialista y una marcada conciencia revolucionaria. Se destaca por tanto, la iniciativa de profundizar en el cómo hacerlo, qué métodos y técnicas existen, significando una función clave para comprender el todo y las partes, acompañado de estrategias de evaluación como soporte combativo del quehacer práctico comunitario.

Diagnóstico de la realidad

Es importante entender que la comuna se presenta como una alternativa educativa, política, social, cultural novedosa para los colectivos, cuya misión se convirtió en una respuesta a un proceso de privatización que venían sufriendo las comunidades en torno al poder. Al respecto, se toma la siguiente reflexión desde uno de los entrevistados:

Aquí el problema central es buscar la forma para que la gente participe, es una de las orientaciones centrales pero que tenga una visión distinta de la cosa. No es que vengan a una reunión a exigir que si tú que si yo, no entonces vamos como el gallineto pa tras, patras, pa tras ¡no! es que la gente venga y debata.” (Mariño, entrevista, Septiembre 4, 2016)

Por tanto en el contexto de la evaluación de los procesos, es la participación activa de colectivos como lo indica el informante clave, una herramienta importante para la transformación de la comuna y la práctica educativa. Un asunto constructivo, participativo y consensuado que debe ser trabajado en forma permanente y sistemática con cada uno de los actores dentro de la comuna permitiendo la detección de fortalezas y debilidades, cuya reflexión

sobre la propia tarea pedagógica comunal, forme parte de una actividad contextualizada que considera tanto los aspectos cualitativos como los cuantitativos con un alcance que toca los insumos, procesos, productos y contextos. La dificultad de desarrollar exitosamente este postulado dentro de comunalización del poder, ha generado grandes deficiencias traducidas en el plano de la reflexión científica y la creatividad para solucionar problemas reales a través del uso crítico del conocimiento.

Principios y propósitos de fundación

Es así como desde su fundación se asume como propósito el carácter socialista y la orientación de formar a las comunidades en la toma del poder colectivo, en la contraloría y la solidaridad fundamentados en ideales democráticos capaces no solo de asimilar un proyecto cualquiera, sino de crear alternativas de innovación para el socialismo bolivariano del siglo XXI. Una de las consecuencias complejas en atacar en este desafío, se refleja en proyectos diseñados desde una visión autocrática y vertical sin tomar en cuenta aspectos culturales, sociales e históricos, proyectos desvinculados al desarrollo endógeno y a la transformación social y proyectos accionados sin una práctica de reflexión crítica de la realidad.

Desde este sentido, para el logro de la calidad en cuanto a la acción de proyecto desde la comuna, se precisa evaluar el asunto del cómo se desarrolla el ámbito parlamentario, y aquí subyace una profunda categoría donde intervienen factores pedagógicos, filosóficos, culturales y sociales. El mayor conflicto se presenta en el deterioro de las competencias generales de los voceros, la incredulidad hacia la comuna y por consiguiente la deserción en cuanto a las convocatorias de asambleas. La comuna, como única facultada en estandarizar los procesos cotidianos tiene la responsabilidad de garantizar la calidad de las acciones emprendidas haciendo

una revisión, rectificación y reimpulso del recorrido socio comunitario. Se carece de una estrategia eficiente de evaluación en cada uno de los consejos comunales constituidos que garantice el fiel cumplimiento de los contenidos programáticos de todos los planes, programas y proyectos.

Aspectos coyunturales en la comuna

La comuna Monte Sacro tiene como propósito en su carta fundacional la edificación del estado comunal en el ejercicio del auto gobierno, cuyos principios se sustentan en la corresponsabilidad, cooperación, sustentabilidad, libertad, justicia social y formación. Sin embargo, desde la práctica no se evidencia un plan articulador en este sentido, orientándose solo a los aspectos de vivienda y asfaltado. De tal modo, parte de las consideraciones de los entrevistados apuntaron hacia esa dirección, pues no se evidencia un proceso de formación vital y táctico para desembocar como eje articulador de las gestiones instituidas en la carta fundacional como programa político estratégico comunal que contempla a corto plazo: promover la creación de un grupo de intercambio solidario, siete (7) empresas de producción social (EPS), tres empresas de propiedad social indirecta comunal y la solicitud de transferencia de competencias, servicios y otras atribuciones para la gestión comunitaria y el poder popular.

En estos aspectos, desde las informaciones obtenidas, no se ha avanzado por cuanto el trabajo se ha sedimentado al campo de lo inmediato, siendo por ejemplo el tema de las viviendas la necesidad de mayor consideración por parte de los habitantes de la zona. En el caso de los grupos de intercambio solidario a los fines de ofrecer y recibir saberes, conocimientos, bienes y servicios dentro de los espacios comunitarios, solo se manifestaron en debates que no fueron sistematizados y no se pudo evidenciar los alcances esbozados convirtiéndose en aspectos

coyunturales y prioritarios de confrontar en lo inmediato desde organizaciones socioproductivas constituidas por las instancias del poder popular.

A largo plazo su acción se fundamentó desde los preceptos bolivarianos, al considerar la categoría de suprema felicidad social, como talante necesario para la consolidación del estado comunal, un elemento que solo se ha mantenido en la esfera discursiva más no en el plano práctico por lo cual se demanda, por parte del liderazgo comunal, la necesaria formación y capacitación integral para el trabajo productivo y técnico, en la formulación, desarrollo y financiamiento de proyectos socioproductivos sustentables con un alto carácter de justicia y solidaridad en miras del desarrollo socio productivo de la zona.

Conclusiones

Uno de los aspectos más importantes reflejados desde el componente del discurso comunal es el tema del parlamentarismo, puesto que desde allí se motoriza la participación activa de los colectivos involucrados, por lo que su dinámica requiere de una continua revisión y rectificación de su talento humano y procesos organizacionales tanto en lo administrativo como en lo operativo, siendo uno de los limitantes en este recorrido, el frecuente cuestionamiento por parte de los habitantes hacia la calidad de la gestión de la comuna y ello se vincula entre otros aspectos a los relacionados con: demandas solicitadas insatisfechas, direccionamiento de los proyectos y el trabajo metodológico.

En cuanto al desarrollo de los proyectos emerge, como categoría central la figura de la contraloría comunal como un foco de tensión entre los actores de la dinámica comunal y desde allí el componente discursivo interpretado desde el imaginario social, lo simboliza como punto de quiebre y de amenaza; generando de esta forma la desmotivación de asumir el carácter

evaluativo de los procesos por cuanto se desestima como mecanismo de revisión y se potencia el carácter inquisidor, generando así dificultades para alcanzar la eficiencia, eficacia y efectividad de la gestión comunal a los fines de resultados óptimos para el desarrollo dentro de la comunidad.

En cuanto a la concepción del poder popular, desde estas perspectivas interpretadas, se identifican algunas conceptualizaciones relacionadas a lo asistencial, siendo uno de los grandes conflictos a resolver; por cuanto se destaca como fuerte componente discursivo de la entidad al momento de activar acciones conglomeradas a favor de la comunidad, y en este sentido la búsqueda de una política para el ejercicio del poder positivo a favor de un pueblo, se ve afectado cuando se desvirtúa la esencia del poder obediencial, es decir un mandato que obedezca ineludiblemente al pueblo, cuando en la realidad se instituyen seres pasivos y acríticos a los fundamentos del avance comunal. Es aquí donde la formación se convierte en un elemento vital para la garantía de activar identidades participativas en comuna.

Esta ontología de la práctica comunitaria, da vigor a los componentes de un ejercicio corrompido que trascienden a la acción colectiva de la militancia comunal, y que pone en jaque la concepción de unidad y multiplicidad enérgica de voluntades autogestionarias. Es por tal razón que desde el candor, la pasión y el fervor de esa trascendencia, se refleja en groso modo por parte de los liderazgos comunales de esta región atacar el debilitamiento de la praxis comunal que se identifica para hacer frente a la dependencia hacia el estado, al tratarse de recursos, lo que presupone un retroceso a las acciones movilizadas desde el banco comunal; pues siempre está la tendencia por parte de los habitantes de esperar la asignación de recursos del gobierno para la ejecución de obras o acciones, y no desde el banco comunal como rectoría en dichos eventos.

Desde este contexto se evidenció en los discursos, la intención de reforzamiento del sistema comunal en lo práctico y en lo teórico, en contra del modelo capitalista, afrontando el ejercicio del poder autocrático que ha emergido desde algunos consejos comunales y desde la propia comuna que genera como consecuencia la desvalorización del ejercicio político de la autogestión.

Este avanzado camino transcurrido desde el inicio de la comuna, se ha desarrollado sobre resaltantes contradicciones y es en esta dialéctica de avances y retrocesos, donde se apertura la revisión y la rectificación como perfiles imprescindibles dentro del reimpulso de estrategias acordes a la realidad que se desea transformar. Para esta meta, la comuna señala la necesidad de contar con un equipo preparado en el área de planificación y dirección de procesos, pues se cuenta con una cultura muy pragmática en el hacer cotidiano; es decir lo importante es la acción, sin pensar y reflexionar en el cómo hacerla. Esto arroja en consecuencia, diversas limitaciones que trastocan, tanto el desempeño de los voceros; como el de los ciudadanos en el ámbito de la participación por cuanto en ocasiones los colectivos se ven desdibujados ante el hecho de no existir un lineamiento general y contundente que marque pauta direccional para la permanencia y consolidación de equipos de trabajos a nivel comunal donde se fortalezcan canales para la participación protagónica comunal.

Referencias

- Bigott, L. (2011). *Plan nacional de formación permanente de docentes universitarios*. Caracas: Ed. Universidad Bolivariana de Venezuela.
- Dussel, E. (2006). *20 tesis de política*. México: Ed. Siglo veintiuno.

López, R. (2008). *Los consejos comunales y el socialismo del siglo XXI*. Maracaibo: Ed. Ediluz.

Rauber, I. (2003). Los dilemas del sujeto. Movimiento social y organización política. Ponencia presentada a la Conferencia Científica Internacional por el 120 aniversario de la muerte de Carlos Marx. La Habana, Cuba

Tamara Cecilia Cardozo L.:

Profesora agregada de la Universidad Bolivariana de Venezuela. (UBV) Valencia, Venezuela, Maestría en intervención social, adscrita al Centro de Estudios Sociales y Culturales (CESYC).

Yusvelis Gómez:

Profesora Agregada de la Universidad Bolivariana de Venezuela. (UBV) Zulia, Venezuela, Maestría en intervención social, adscrita al Centro de Estudios Sociales y Culturales (CESYC).

ESTRATEGIAS GERENCIALES DESDE LA COMUNICACIÓN
EFECTIVA Y LA CONVIVENCIA

Management strategies from effective communication and coexistence

Carlos Antonio Moníz Martínez

<http://orcid.org/0000-0001-8142-3395>

Universidad Pedagógica Experimental
Libertador. Aragua. Venezuela.

carlosmonizmartinez@hotmail.com

María Adilia Ferreira de Bravo

<http://orcid.org/0000-0002-3219-866X>

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

mferreiradebravo@gmail.com

Resumen

El propósito de esta investigación fue brindar un plan de acción desde la organización de las instituciones educativas, que propicie una mejor comunicación entre las partes, al generar la toma de decisiones más democráticas, donde los puestos más altos de la organización adopten un rol mediador y favorezca la relación cooperativa de los esfuerzos comunes, motivadas en valores básicos de convivencia organizacional. Esta investigación se incorporó al tipo de Proyecto Factible. La técnica de recolección de la información elegida en este estudio, fue la entrevista abierta aplicada a los docentes y al personal administrativo de la Unidad Educativa "Generalísimo Francisco De Miranda", cuyos resultados estuvieron analizados mediante la categorización y codificación. Estos hallazgos fueron interpretados, concluyendo que la necesidad de implementar un sistema de estrategias gerenciales para mejorar la comunicación de los docentes de la institución, es cierta. Además se justificó el plan de acción, el cual permitió cumplir los objetivos y establecer las bases organizacionales que propiciarán un ambiente laboral idóneo, basado en la comunicación eficiente, con miras de desarrollar el potencial del personal docente y así alcanzar las metas institucionales trazadas para cada año escolar.

Palabras clave: Estrategia Gerencial, Convivencia, Comunicación y Unidades Educativas.

Abstract

The purpose of this research was to provide a plan of action from the organization of educational institutions, to promote better communication between the parties, to generate more democratic decision making, where the highest positions of the organization take a mediating role and Favor the cooperative relationship of the common efforts, motivated in basic values of organizational coexistence. This investigation was incorporated into the type of Project Feasible. The technique of gathering the information chosen in this study was the open interview applied to the teachers and administrative staff of the "Generalísimo Francisco De Miranda" Educational Unit, whose results were analyzed through categorization and codification. These findings were interpreted, concluding that the need to implement a system of managerial strategies to improve the communication of the institution's teachers, is true. In addition, the action plan was justified, which allowed to fulfill the objectives and establish the organizational bases that will provide an ideal working environment, based on efficient communication, with a view to developing the potential of the teaching staff and thus achieving the institutional goals set for each school year.

Keywords: Management Strategy, Coexistence, Communication and Educational Unit

Recepción: 10/11/2017

Enviado a evaluadores: 13/11/2017

Aceptación de originales: 17/02/2018

Introducción

La institución educativa es considerada un espacio dentro del sistema educativo. El funcionamiento efectivo y eficiente de cada una de ellas, determinará si este ha cumplido su objetivo. De esta manera, resulta coherente pensar que a largo plazo se puede optimizar la producción académica en cada una de ellas, al mejorar la posición educativa de una nación. De acuerdo con Puyuelo, (2008), la convivencia escolar se logra al

Aprender a comunicarse y compartir con los demás, supone un alto grado de apertura, en el cual prime la participación real, la revisión y reajustes de normas sustentadas en valores; establecidas por el consenso participativo, cooperativo y reflexivo de alumnos, docentes, directivos, padres y representantes. (p.22).

En relación a lo antes planteado, Ferreira (2018) afirma: “...para alcanzar la construcción del conocimiento (...) el maestro debe ser competente en la comunicación, sobrellevar la resiliencia de los estudiantes al momento de cambiar y transformar su aprendizaje a través de la capacidad de abstracción y el pensamiento crítico” (p.175). Como puede observarse, la comunicación ha sido un factor de integración y desintegración de los grupos, cuando ésta se desvirtúa o pierde su verdadero objetivo, puede lograrse o no las competencias trazadas.

Por lo tanto, los organismos que gestionan la educación en diferentes niveles, deben asumir actitudes reflexivas y críticas para ir en la búsqueda constante de propuestas que optimicen sus resultados, sobre la base de un propósito común, en el cual despoje la conformación de un equipo altamente capacitado, donde los actores sociales contribuyan con la construcción de una educación de excelencia, en el marco de un buen clima organizacional.

De aquí la importancia de la comunicación organizacional, esta se define de acuerdo a Zúñiga, (2012), como:

...el sistema de interrelaciones y entendimiento laborales, por medio de la definición de una misión y visión institucional propia, que dan estructura a los objetivos de logro, dirigidos hacia el beneficio individual, colectivo, y por ende empresarial, permitiendo el posicionamiento en el mercado productivo (en línea).

En este sentido, el propósito de esta investigación fue proponer un plan de acción en la organización escolar que propicie la comunicación eficiente a través de estrategias gerenciales, las cuales promuevan la comunicación efectiva y la convivencia escolar en la Unidad Educativa Generalísimo Francisco de Miranda ubicada en el Municipio Naguanagua, Estado Carabobo, Venezuela. , pues según Ferreira (2010) “la enseñanza de los contenidos ha predominado sobre el desarrollo de los procesos del pensamiento; lo que ha conducido a que el estudiante se centre exclusivamente en los productos, teniendo una visión estática de los fenómenos sin relacionarlos con su entorno” (p. 5).

Por ello, la alta gerencia de la organización debe favorecer la relación cooperativa de esfuerzos comunes, motivada en valores básicos de convivencia organizacional y en consecuencia la toma de decisiones más democrática. Tomando en consideración lo planteado anteriormente, se establecen las siguientes interrogantes. ¿Cuáles son los aspectos críticos a mejorar en la dinámica comunicacional en el plantel?, ¿Es factible la implantación de esta estrategia comunicacional en esta institución? Y ¿Cuál será la estrategia más apropiada a implementar en esta institución?

Al lograr satisfacer las interrogantes que se proponen, se estará promoviendo una efectiva gestión en la escuela y en el aula; al comprender y poner en práctica normas sustentadas en valores, así como procedimientos que conlleven a una gestión de crecimiento académico. Para ello ante la situación presentada, fue necesario trazar una ruta direccional del estudio, con la intención de dar respuesta a los ítems antes planteados.

Propósito general de la investigación

Plantear estrategias gerenciales que promuevan la comunicación efectiva y la convivencia escolar en la Unidad Educativa Generalísimo Francisco de Miranda ubicada en el Municipio Naguanagua Edo. Carabobo.

Propósitos específicos

1. Develar situaciones en el contexto escolar que generan conflictos en el personal docente, obrero y administrativo durante su ejercicio laboral en la escuela.
2. Identificar las normas que favorecen un clima de entendimiento entre los actores que integran la organización.
3. Propiciar herramientas de consolidación de lazos y solución de conflictos para los miembros de la organización.
4. Promover mejoras en el proceso comunicativo entre los miembros del personal a través de una propuesta que fomente participación democrática en la toma de decisiones dentro de la institución.

Esta investigación posee relevancia por el hecho de promover alternativas a la gerencia educativa. La comunicación en una organización es de gran importancia, ya que gracias a ésta, el

trabajo en equipo es más eficiente, ayuda a tener un ambiente laboral armonioso donde los malentendidos disminuyen y se logran mejores resultados dentro de las diferentes áreas, pues procura y mantiene las buenas relaciones entre los miembros que la integran, optimizando la toma de decisiones, y fomenta los principios de una comunicación efectiva, tales como coordinar, enseñar, aceptar, dirigir, entre otros.

Matriz epistémica y metodológica

La investigación planteada, parte de un enfoque cualitativo hasta llegar a elaborar un Proyecto Factible que permita quizás lograr una solución al problema planteado a nivel gerencial. De acuerdo a Franco (2011), el Proyecto Factible consiste en la investigación, “elaboración y desarrollo de una propuesta de 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. 45).

El estudio, por tratarse como fin último un Proyecto Factible, éste estuvo conformado por las siguientes etapas generales: diagnóstico, planteamiento y fundamentación teórica de la propuesta; procedimiento metodológico, actividades y recursos necesarios para su ejecución; análisis y conclusiones sobre la viabilidad y realización del Proyecto; y en caso de su desarrollo, la ejecución de la propuesta y la evaluación tanto del proceso como de sus resultados.

En este caso, la reflexión inicial arrojó ideas generales sobre la problemática organizacional en dicho plantel, y la planificación tuvo como propósito, determinar la situación convivencial y la disposición de los miembros de la institución a participar en una nueva dinámica comunicacional que propicie una mejora en el ambiente laboral.

Gracias a los resultados obtenidos por los informantes clave, se detectó lo imperativo de desarrollar las estrategias para desplegar las habilidades y destrezas comunicativas en la gerencia de las instituciones educativas estudiadas, se inició la segunda fase, la cual consistió en el estudio de la factibilidad en cuanto al recurso humano, que apoyó el desarrollo de la investigación. Esto dependió directamente a la aceptación posible de nuevas estrategias, la resistencia al cambio, y disponibilidad de todos los miembros de la nómina de la institución específica donde se aplicó las entrevistas.

Los investigadores presentaron al grupo, los diversos métodos disponibles hacia la obtención de la información, explicándoles su lógica, eficacia y limitaciones, con la finalidad de valorar la elección en base a los recursos humanos y materiales disponibles. De acuerdo a los resultados obtenidos en las fases anteriores, se realizó el diseño de una serie de acciones gerenciales que podrían mejorar la dinámica comunicacional dentro de la institución estudiada. En esta fase, se utilizó la información en la primera fase para poder comprender la realidad institucional, de acuerdo a la cultura de la misma.

Al culminar el ciclo de acciones, se observaron los resultados inmediatos de la jornada; a partir de ello, se llegó a las reflexiones finales, evaluando si los indicadores básicos de una comunicación eficiente en un ambiente laboral, estaban presentes, de acuerdo a las expectativas iniciales. Ante la situación planteada se presenta a continuación las Etapas del Proceso Investigativo, las cuales estuvieron descritas de la siguiente forma: *Etapa I: Selección y Entrevista a los Informantes*, *Etapa II: Desgravación y Categorización*, *Etapa III: Establecimiento de Estructuras Particulares y General*, *Etapa IV: Conclusiones y Recomendaciones*.

Dentro del proceso de selección, se tomó el número de 6 informantes claves (4 docentes, un miembro del Personal Administrativo y uno del Personal Obrero), de un Escenario de Estudio, el plantel “Unidad Educativa Generalísimo Francisco de Miranda”, conformado en su momento aproximadamente por setenta (70) profesores, doce (12) miembros de la administración, y veinte (20) miembros del personal de ambiente.

Por otra parte, dentro del marco de la clasificación y categorización, Martínez (2011) indica, los pasos más adecuados para llevar a cabo la categorización son: “transcribir minuciosamente los contenidos de la investigación una vez, por supuesto, de haber sido revisados y terminados el mismo; enumerando las páginas y las líneas de toda la información registrada colocada ya en los tercios de la páginas” (p. 58). Luego dividir los datos en párrafos que expresen una idea, y por último, categorizar descriptivamente por expresiones o términos en cada párrafo. Es decir, la clasificación y categorización de la información, implica la sistematización del proceso interpretativo, donde el análisis tuvo lugar sólo después de obtenerse la información necesaria sobre la técnica de recopilación de datos y la categorización, se dio inicio al análisis de todo el contenido.

En las entrevistas, la fiabilidad y validez son inversamente proporcionales, por lo cual, cuanto más estructuradas más fiables pero menos validez pueden tener, y dependió de la investigación el emplear una u otra. La validez del informante tuvo una razón de ser, una vez recogida la información le fueron devueltos al informante para que éste validara lo dicho. Esto disminuyó los problemas de planteamientos de preguntas y los errores de registros o interpretaciones de respuestas.

Posteriormente al analizar la información se realizó la triangulación de las categorías encontradas, pues esto permitió analizar la situación desde diversos ángulos de vista; es decir, se realizó un control cruzado empleando diferentes fuentes (ver Cuadros N° 2, 3, 4). Al respecto Arias (2000), plantea, “la principal meta de la triangulación es controlar el sesgo personal de los investigadores y cubrir las deficiencias intrínsecas de un investigador singular o una teoría única” (p.54). Para efectos de la investigación se utilizó la triangulación en las entrevistas aplicadas a los docentes titulares, interinos y suplentes de la Unidad Educativa “Generalísimo Francisco De Miranda”, así como personal directivo, subdirector administrativo y académico, los coordinadores de seccionales.

Cuadro N° 1: Categorización de la información

<i>Dimensión</i>	<i>Categoría</i>	<i>Sub-Categorías</i>	<i>Indicadores</i>
Estrategia Gerencial desde la Convivencia y la Comunicación en las Unidades Educativas del Estado Carabobo	Clima Organizacional	Conceptualización	Percepción conceptual del clima organizacional
		Situación Interna	Alegatos de: Marginación; Anomia; Autoritarismo o Desorganización
		Análisis Crítico	Críticas y Sugerencias
	Proceso Comunicativo	Evaluación Crítica	Percepción personal de la dinámica comunicacional entre empleados y gerencia.
		Situaciones Problemáticas	Alegatos de: Desinformación o Comunicación Inefectiva
		Análisis Crítico	Críticas y Sugerencias
	Plan de Acción	Disposición Personal	Disposición a la participación
		Formulación de Estrategias	Sugerencias

Fuente: Autor, 2016

Cuadro N° 2: Triangulación: Clima Organizacional

Categoría: Clima Organizacional	
Sub-Categorías: Conceptualización; Situación Interna; Análisis Crítico.	
<i>Sujeto 1</i>	El clima dentro de la institución debe ser agradable, que las relaciones entre todos los niveles de la misma sean fuertes. No debe haber favoritismo ni acoso laboral. Debe la gerencia procurar un trato cordial y justo para todos los miembros de la institución.
<i>Sujeto 2</i>	Si el rendimiento laboral está influenciado por la calidad del ambiente laboral, la gerencia debe garantizar esta condición, donde el trato hacia el personal debe ser agradable y cordial. Los cambios de actitud de la misma hacia el personal crea inestabilidad.
<i>Sujeto 3</i>	A través de la inclusión laboral en la Toma de Decisiones, el personal de una institución puede aportar soluciones a problemas en la misma, desde un ángulo diferente a la gerencia, y así tener un clima organizacional agradable y significativo.
<i>Sujeto 4</i>	El clima dentro de la institución debe ser agradable, que las relaciones entre todos los niveles de la misma sean fuertes. Debe la gerencia procurar que el proceso comunicativo entre la misma y el resto del personal debe ser asertivo y respetuoso.
<i>Sujeto 5</i>	El clima dentro de la institución debe ser agradable, que las relaciones entre todos los niveles de la misma sean fuertes. No debe haber favoritismo ni acoso laboral. Debe la gerencia procurar un trato cordial y justo para todos los miembros de la institución.
<i>Resumen Conclusivo</i>	El clima organizacional debe ser adecuado en todos los elementos que la conforman. En efecto, la comunicación asertiva permitirá otorgar la relevancia de cada miembro del personal de su labor, opinión y contribución a la institución. Finalmente, la gerencia debe procurar el desarrollo de tareas en forma colectiva, basándose en funciones de comunicación, liderazgo y reflexión grupal.

Fuente: Autor, 2016

Cuadro N° 3: Triangulación: Proceso Comunicativo

Categoría: Proceso Comunicativo	
Sub-Categorías: Evaluación Crítica; Situaciones Problemáticas; Análisis Crítico.	
<i>Sujeto 1</i>	El proceso comunicativo tiene bases suficientes para mejorar, y razones suficientes para hacerlo El problema no es sancionar las faltas, sino la forma de la misma. Las faltas deben ser señaladas cuando sean oportunas, con la elección de palabras adecuadas, de manera que no genere desagrado por irrespeto o injusticia.
<i>Sujeto 2</i>	La comunicación como medio de interacción laboral, si es inestable, compromete su objetivo, dado que predispone al personal antes de recibir el mensaje, e incrementa la hostilidad en el clima organizacional. Se debe mejorar la misma para que mantenga los estándares adecuados ante cualquier situación de estrés.
<i>Sujeto 3</i>	El proceso comunicativo es mejorable, si se mejora el clima organizacional.
<i>Sujeto 4</i>	La comunicación debe ser efectiva y asertiva, para garantizar que las relaciones interpersonales dentro de la institución sean idóneas para no comprometer ni el clima organizacional ni el rendimiento laboral.
<i>Sujeto 5</i>	La comunicación debe ser efectiva y asertiva, para garantizar que las relaciones interpersonales dentro de la institución. El proceso comunicativo debe mejorarse y adecuarse para la pronta solución de conflictos.
<i>Resumen Conclusivo</i>	El proceso comunicacional de la institución existe y funciona generalmente, pero de manera inconsistente y ocasionalmente el código del mensaje es emitido de manera no efectiva, ya sea por causas contextuales o reacciones viscerales. Esto genera malestar general y perjudica el clima organizacional. Es por esto, que la gerencia debe procurar un ambiente laboral agradable, donde la comunicación asertiva sea la herramienta para mejorar las relaciones interpersonales dentro de la institución.

Fuente: Autor, 2016

Cuadro N° 4: Triangulación: Plan de Acción

Categoría: Plan de Acción	
Sub-Categorías: Disposición Personal; Formulación de Estrategias	
<i>Sujeto 1</i>	Se debe aplicar recursos lúdicos grupales, como talleres o dinámicas, no muy largas y frecuentes, que genere lazos permanentes y propicie una comunicación más espontánea y familiar, pero respetando el tiempo personal de cada uno.
<i>Sujeto 2</i>	Para mejorar las relaciones laborales entre todo el personal se necesita una gradual inclusión de todo el personal en actividades diversas, que mejoren los lazos y promuevan el trabajo en equipo.
<i>Sujeto 3</i>	La propuesta debe estar centralizada en una mejor comunicación y el valor de la solidaridad como meta.
<i>Sujeto 4</i>	El Plan de Acción debe generar oportunidades de inclusión del personal del personal. La misma debe poseer estrategias que promuevan un sentido de pertenencia a la institución mejorando las relaciones interpersonales.
<i>Sujeto 5</i>	La propuesta debe crear el ambiente laboral y la actitud institucional para la pronta solución de conflictos y las buenas relaciones laborales entre el personal de la institución y la gerencia.
<i>Resumen Conclusivo</i>	La propuesta debe tener como objetivo general, propiciar un proceso comunicacional asertivo, así obtener importantes refuerzos sociales del entorno más inmediato, favoreciendo la adaptación e integración del personal, la comunicación asertiva y la solución de conflictos. De esta manera, para establecer las bases de un clima organizacional adecuado, donde exista la comunicación asertiva y la solución de conflictos efectiva e inmediata.

Fuente: Autor, 2016

Reflexión final desde la perspectiva de los sujetos de estudio

Desde el inicio de la investigación, se recopiló la información teórica en cuanto a la significancia de la comunicación para el clima organizacional, y la relevancia de esta última con el desempeño docente de cualquier institución.

A medida que se investigaba a fondo, fue fácil identificar muchas de la fallas ya conocidas por los investigadores, presentes en el escenario de estudio. De acuerdo con el clima organizacional, Goncalvez (2000) la define como “aquella fundamentada en las percepciones que el trabajador tiene de las estructuras y procesos que ocurren en un medio laboral” (p.89). Entonces vale decir, el clima organizacional se define de la apreciación de los miembros de la organización, donde el bienestar colectivo implica directamente proporcional a la calidad. En ese mismo orden de ideas, el descontento explícito reflejado, con respecto la gerencia de la institución en el instrumento, de parte de los informantes, muestra que la percepción sobre el clima organizacional de la misma, es negativa.

Afortunadamente, un proceso comunicativo asertivo, anudado a nuevas condiciones convivenciales, tales como, contar con alternativas en la solución de conflictos, puede mejorar dicho proceso y otros elementos relacionados en el ambiente laboral. De acuerdo a los sujetos de estudio, la gerencia acondiciona el clima organizacional de la institución a su conveniencia, el estado de estrés en el cual se han enfrentado ha sido en situaciones puntuales, y los mismos sujetos enfatizaron que la comunicación estaba frecuentemente comprometida.

En este mismo orden de ideas, consideraron la necesidad de un plan de acción, el cual capacite al personal que gerencia, con la finalidad de mantener la comunicación con cada uno de los sujetos que labora en la institución y así lograr un ambiente agradable de trabajo, al llevar a

cabo estrategias para una pronta y eficiente solución de conflictos, cuando lo amerite y a mantener con constancia los lazos fraternales entre cada uno de los miembros.

Dicho esto, la interpretación final refleja, el personal docente, obrero y administrativo de la institución estudiada, concluyen de manera general, el clima organizacional puede mejorar con un plan de acción, desde el proceso comunicacional propio. Existen acciones estratégicas gerenciales que permiten mejorar una estructura organizativa; para ello, se debe priorizar un clima organizacional adecuado que no podría tener lugar un sistema de comunicación, el cual dinamice las relaciones laborales. Asimismo, un personal motivado puede ofrecer su mejor rendimiento, pues en una institución educativa significa obtener el mejor resultado posible en la enseñanza. Es por ello, se presenta la siguiente propuesta como estrategia que sirva de guía al director de la institución estudiada, en sus funciones gerenciales, para establecer las bases que permitan generar un sistema comunicativo basado en la eficacia, integración, respeto y trabajo en equipo.

Con esta propuesta, específicamente, se proporcionarán herramientas y estrategias que lograrán con constancia y esfuerzo, el acondicionamiento de miembros del personal docente y gerencial, en materia de relacionales organizacionales. La propuesta se describe en tres (3) acciones, destinadas a mejorar progresivamente y sistemáticamente las deficiencias en la dinámica comunicacional dentro de la organización estudiada. Los mismos fueron diseñados para ser aplicados a corto plazo, con el mínimo de preparación, con recursos ya disponibles por la institución.

Dicha propuesta está compuesta de la siguiente manera:

Acción: Manejo de Conflictos				
Duración: 4 horas				
Responsables: gerentes, psicólogos del plantel y docentes designados.				
Propósito General: Ofrecer estrategias gerenciales para optimizar la resolución de conflictos laborales en la institución.				
Propósitos Específicos	Contenido	Estrategias Metodológicas	Recursos	Estrategias de Evaluación
<p>Favorecer un clima organizacional sin conflictos en la institución.</p> <p>Presentar un plan para mejorar las relaciones interpersonales entre todo el personal de la institución.</p> <p>Instruir al personal con estrategias comunicacionales para minimizar el impacto de los conflictos en el plantel.</p>	<p>Conflictos: Definición, elementos, clasificación, causas, consecuencias.</p> <p>Inteligencia Emocional</p> <p>Solución de Conflictos.</p> <p>Papel del gerente en el manejo de conflictos.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Presentación del tema. 2. Dinámica de Apertura. 3. Inducción al tema, mediante un orientador, usando presentación de diapositivas y videos instruccionales. 4. Conversatorio de los participantes en cuanto a la comunicación. 5. Reproducción de videos alusivos al manejo errado de emociones y manejo equívoco de conflictos. 6. Discusión de dichos videos, en pequeños grupos. 7. Lluvia de ideas sobre soluciones inmediatas a los conflictos. 8. Reflexiones generales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Marcadores • Video Beam • Hojas Blancas • Bolígrafos. • Recursos Humanos. • Pizarrón. • Reproductor de Sonido • Micrófono. • Computador 	<ul style="list-style-type: none"> • Asistencia e Intervención de los participantes. • Juicio de la calidad de la producción creativa. • Aporte de ideas por parte de los participantes.

Acción: Comunicación Efectiva				
Duración: 4 horas				
Responsables: gerentes, psicólogos del plantel y docentes designados.				
Propósito General: Propiciar una comunicación efectiva entre los docentes y directivos utilizando herramientas estratégicas para el mejoramiento del clima organizacional y el desempeño laboral de los mismos.				
Propósitos Específicos	Contenido	Estrategias Metodológicas	Recursos	Estrategias de Evaluación
Establecer una serie de normativas a cumplirse, para garantizar la comunicación efectiva entre los docentes y gerentes del plantel.	Definición, elementos, características, clasificación de la comunicación. Expresión verbal y no verbal de la Comunicación. Estrategias para llevar a cabo una Comunicación Efectiva	<ol style="list-style-type: none"> 1. Presentación del tema. 2. Inducción al tema, mediante un orientador, usando presentación de diapositivas y videos instruccionales. 3. Reproducción de la película reflexiva en valores sociales y personales (“Mil Palabras”) 4. Discusión de Película. 5. Dinámica grupal: Los Gerentes y Administrativos formarán un grupo, los docentes y personal obrero formarán otro. El primer grupo realizará una carta de quejas y sugerencias, pero bajo el rol del Docente y el Obrero. El segundo grupo hará lo mismo, asumiendo el rol del Gerente y Administrativo. 6. Reflexiones 	<ul style="list-style-type: none"> • Marcadores • Video Beam • Hojas Blancas • Bolígrafos. • Recursos Humanos. • Pizarrón. • Reproductor de Sonido • Micrófono. • Computador 	<ul style="list-style-type: none"> • Asistencia e Intervención de los participantes. • Juicio de la calidad de la producción creativa. • Aporte de ideas por parte de los participantes

Acción: Clima Organizacional				
Duración: 4 horas				
Responsables: gerentes, psicólogos del plantel y docentes designados.				
Propósito General: Promover la integración y participación entre el personal docente y directivo mediante talleres de autoconocimiento y crecimiento personal.				
Propósitos Específicos	Contenido	Estrategias Metodológicas	Recursos	Estrategias de Evaluación
<p>Divulgar la importancia del proceso de integración para el clima organizacional.</p> <p>La integración como elemento clave del mejoramiento del clima organizacional y mejoramiento del rendimiento laboral de la institución.</p>	<p>Importancia de la integración en el ambiente laboral.</p> <p>Presentación del propósito de la Propuesta</p> <p>Relaciones de Trabajo</p> <p>Comunicación Efectiva</p> <p>Trabajo en Equipo</p> <p>Valores</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Bienvenida a los participantes. 2. Ejercicio de Relajación. 3. Presentación y justificación de la propuesta. 4. Integración del grupo a través de la lectura, conversatorio, y videos instruccionales. 5. Dinámica grupal: Los Gerentes y Administrativos formarán un grupo, los docentes y personal obrero formarán otro. El primer grupo realizará una carta de quejas y sugerencias, pero bajo el rol del Docente y el Obrero, mientras el segundo grupo hará lo mismo, asumiendo el rol del Gerente y Administrativo. 6. Lectura Reflexiva sobre las relaciones de trabajo. (Asamblea en la Carpintería). 7. Discusión de Lectura. 8. Ejercicio de Confianza. 9. Reflexiones de los participantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Marcadores • Video Beam • Hojas Blancas • Bolígrafos. • Trípticos • Recursos Humanos. • Pizarrón. • Reproductor de Sonido • Micrófono. 	<ul style="list-style-type: none"> • Asistencia y participación individual y grupal. • Reconocimiento de la calidad creativa y factibilidad de las propuestas de los participantes. • Conclusiones de los participantes. • Propuesta grupal interna de los participantes, en materia de la interacción social de los integrantes del plantel.

Conclusiones

A partir de la recopilación y el análisis de la información recabada, mediante las diferentes técnicas ya señaladas en los párrafos anteriores, se pudo establecer holísticamente el contexto educativo-gerencial sobre la institución estudiada, y de esta manera, consolidar las bases teóricas citadas, y llegar a la última sesión con una dirección clara y concisa. A partir de esto se concluyó, los directivos hacen pocos esfuerzos, por involucrarse activamente en mejorar ciertos elementos que propician el clima organizacional, lo cual requieren y necesita toda institución educativa; tales como, una comunicación efectiva, y la integración organizacional entre todo el personal de la misma, a su vez, proporcionaría estrategias para la solución de conflictos.

Teniendo en cuenta esto, se señala la necesidad de que la gerencia, haga cambios en la estructuración y ejecución de sus propios procedimientos gerenciales internos; mediante el principio de una Gerencia Autocrática, donde sea desplazado por el de una Gerencia Democrática. De esta manera generar la participación de todos sus miembros, y finalmente, se pueda consolidar una comunicación efectiva, fluida y permanente.

Recomendaciones

Se requiere la implementación de dinámicas y cursos de orientación, para proveer al docente de suficientes herramientas y estrategias en el trabajo, con valores que le permitan actuar ante las diversas situaciones y problemas que se generan en el aula y en la escuela. Si bien todo el personal está capacitado para ejecutar una praxis educativa óptima, y posee experiencia en solución de conflictos en el aula de clases, no todos poseen conocimientos o experiencia amplia, en lo que se refiere a patologías neurológicas o problemas de comportamiento extremo.

Se sugiere que la instrucción en el área de la Orientación, Trabajo en Equipo y Manejo de Conflictos debe ser aplicada, así llevar la praxis docente a otro nivel, tanto a nivel de la gerencia de aula, como en las relaciones interpersonales dentro de la institución. De esta manera, se destaca como prioridad la implementación de dichos talleres, como estrategia para el mejoramiento del proceso comunicativo entre miembros de la institución. Los mismos deben ser implementados de manera iterativa y adaptable a nuevas necesidades.

Referencias

- Arias, M. (2000). *Triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones. Enfermera*. Revista Investigación y Educación en Enfermería. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105218294001>
- Ferreira de Bravo, M. (2010). *Diseño Instruccional basado en el modelo de Van Hiele para la enseñanza de figuras y cuerpos geométricos a nivel de séptimo grado de Educación Básica*. (Tesis inédita de maestría). Universidad de Carabobo, Valencia, Venezuela.
- Ferreira de Bravo, M. (2018). *Constructo Didáctico de la Geometría. Una visión de cambio y transformación en la capacidad de abstracción y el pensamiento crítico*. (Tesis inédita doctoral). Universidad de Carabobo, Valencia, Venezuela.
- Franco Y. (2011). *Tesis de Investigación*. Venezuela. Recuperado de: <http://tesisdeinvestig.blogspot.com/2011/07/proyectos-factibles-manual-upel.html>.
- Martínez, M. (2011). *La Investigación Cualitativa Etnográfica en Educación: Manual Teórico-Práctico*. 3ª ed. México: Trillas.

Moníz, C. y Ferreira, M.

Puyuelo, P. (2008). *Las Expresiones Artísticas como Herramienta de Desarrollo*. México: Editorial Planeta.

Zúñiga, A. (2010). *La Comunicación Organizacional en las Relaciones Humanas*. Recuperado de: <http://www.deguate.com/infocentros/gerencia/rrhh/comu.html>.

Carlos Antonio Moníz Martínez:

Licenciado en Educación Mención Informática (UC, 2010). Magister en Gerencia Educacional (UPEL, 2014). Líneas de Investigación: Desarrollo Humano y Gerencia del cambio en Organizaciones Educativas; Gestión Docente y Calidad del Desempeño Profesional de la Docencia.

María Adilia Ferreira de Bravo:

Profesora Ordinaria con la categoría de Asociado a Dedicación Exclusiva de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo, adscrita al Departamento de Ciencias Pedagógicas. Licenciada en Educación, mención Matemática, Mención Honorífica Magna Cum Laude (2004), Magister en Educación Matemática (2010), Doctora en Educación (2018).. Investigadora A-1 (2014), B (2016) del Programa de Estímulo a la Innovación e Investigación (PEII). Investigadora Asociada al CIMBUC. Investigadora Acreditada Programa de Estímulo a la Innovación y a la investigación PEII-UC

**PROGRAMA PSICOTERAPÉUTICO DE INTERVENCIÓN COGNITIVO
CONDUCTUAL EN EL TRATAMIENTO DE LA FOBIA SOCIAL.
CASO ESTUDIO: UNIVERSIDAD ARTURO MICHELENA**

*Psychotherapeutic program of conductual cognitive intervention in the
treatment of social fobia. Case study: University Arturo Michelena*

Laura Cristina Osorio Valera

<https://orcid.org/0000-0001-7460-6302>

Escuela de Psicología.

Universidad Arturo Michelena. Valencia, Venezuela.

laocv10@gmail.com

Resumen

Esta investigación tuvo la finalidad de desarrollar un Programa Psicoterapéutico de intervención cognitivo conductual para disminuir la fobia social en los estudiantes del 3er. y 4to semestre de Psicología de la Universidad Arturo Michelena, evaluada a través del inventario de Davidson (The Social Phobia Inventory, SPIN 1995) los grados de molestia relativos al miedo y evitación de situaciones sociales. De acuerdo con la terapia Cognitiva Conductual de Aaron Beck se evaluaron las distorsiones cognitivas, la manifestación de síntomas fisiológicos y las conductas desadaptativas; se promovieron nuevos aprendizajes para corregir las disfunciones. La muestra estuvo constituida por un grupo experimental de 6 estudiantes comparándolo con un grupo control de 6 estudiantes. La propuesta es un proyecto factible, tipo experimental y consta de cuatro fases: Primero se Diagnosticó la presencia e intensidad de la fobia social, se efectuó el diseño del programa, se procedió con la aplicación del programa y finalmente se evaluó la efectividad del programa. Se analizaron y compararon los resultados con el estadístico no paramétrico de la prueba de los signos de Wilcoxon. Los resultados obtenidos aseguran su efectividad.

Palabras clave: Fobia social, estudiantes de educación superior, enfoque cognitivo conductual.

Abstract

This research had the purpose of developing a Psychotherapeutic Program of cognitive behavioral intervention to reduce social phobia in 3rd. And 4th. Semester of Psychology of the University Arturo Michelena, evaluated through the Davidson inventory (The Social Phobia Inventory, SPIN 1995) the degrees of annoyance related to fear and avoidance of social situations. According to Aaron Beck's Cognitive Behavioral Therapy, cognitive distortions, the manifestation of physiological symptoms and maladaptive behaviors were evaluated; New learning was promoted to correct dysfunctions. The sample consisted of an experimental group of 6 students comparing it with a control group of 6 students. The proposal is a feasible, experimental type and consists of four phases: First, the presence and intensity of social phobia was diagnosed, the program design was carried out, the program was implemented and the effectiveness of the program was evaluated. It was analyzed and compared the results with the non-parametric Wilcoxon sign test statistic. The results obtained ensure its effectiveness.

Keywords: Social phobia, students in higher education, cognitive behavioral approach.

Recepción: 10/11/2017

Enviado a evaluadores: 13/11/2017

Aceptación de originales: 27/01/2018

El Problema

Planteamiento del Problema

Tal como plantea el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales de la Asociación Americana de Psiquiatría (American Psychiatric Association, APA) que contiene descripciones, síntomas y otros criterios para diagnosticar trastornos mentales, en su IV edición (1997):

Define a la fobia social como un cierto grado de ansiedad social, como un temor persistente y acusado a situaciones sociales o a actuaciones en público por temor a que resulten embarazosas. Y hay muy pocas personas que se encuentran sin ansiedad cuando dan una charla o se encuentran con gente desconocida en una fiesta. Esta ansiedad social no implica que un sujeto merezca el diagnóstico clínico de fobia social. El diagnóstico se reserva para las personas cuya ansiedad social es tan grave que produce un deterioro significativo. (p. 421)

Tal como plantea la Clasificación internacional de enfermedades, décima versión correspondiente a la versión en español CIE-10 (1992).

Las fobias sociales suelen comenzar en la adolescencia y giran en torno al miedo a ser enjuiciado por otras personas en el seno de un grupo comparativamente pequeño (a diferencia de las multitudes) y llevan a evitar situaciones sociales determinadas. Al contrario que la mayoría de las fobias, las fobias sociales se presentan con igual frecuencia en varones y en mujeres. Algunas de las fobias sociales son restringidas (por ejemplo, a comer en público, a hablar en público o a encuentros con el sexo contrario), otras son difusas y abarcan casi todas las situaciones sociales fuera del círculo familiar. (p.111)

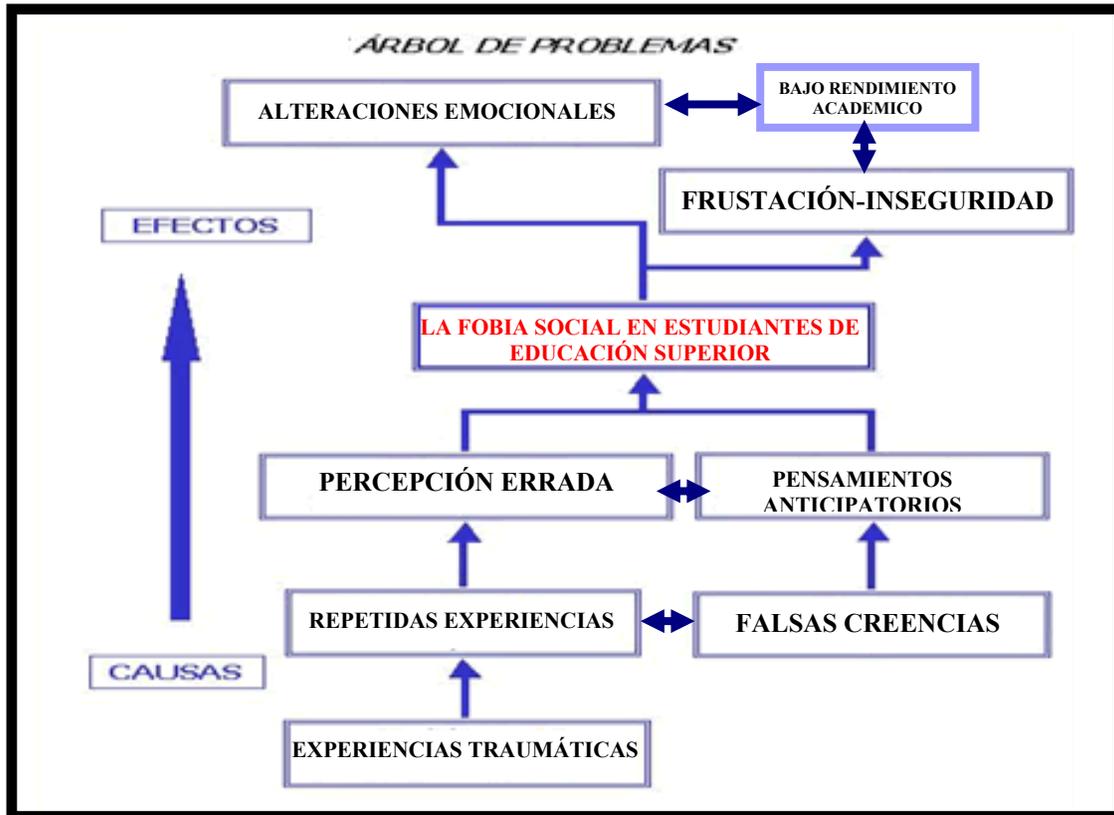
Las fobias sociales suelen acompañarse de una baja estimación de sí mismo y de miedo a las críticas. Puede manifestarse como preocupación a ruborizarse, a tener temblor de manos, náuseas o necesidad imperiosa de ir al baño y a veces la persona está convencida de que el problema primario es alguna de estas manifestaciones secundarias de su ansiedad. Los síntomas pueden desembocar en crisis de pánico. La conducta de evitación suele ser intensa y en los casos extremos puede llevar a un aislamiento social casi absoluto.

Esta es una situación que se ha podido evidenciar en los salones de clase de los estudiantes de educación superior, cuando les es solicitado por parte de sus profesores para que conformen equipos de trabajo y presenten exposiciones orales a sus compañeros y también para evaluaciones. Estos jóvenes se niegan rotundamente, ya que presentan algunos de estos síntomas: Exceso de nerviosismo a tal punto que puede convertirse en pánico, baja tolerancia a la frustración y dificultad en el manejo de las emociones.

Las causas pueden ser atribuidas a experiencias traumáticas en la interacción social de manera repetida aunada a las falsas creencias debidas a sus paradigmas personales ocasionando percepciones erradas, así como también pensamientos anticipatorios.

A la vez que pueden ocasionar consecuencias tales como las conductas evasivas que pueden llevarles a sufrir de gran frustración, inseguridad y alteraciones emocionales como la ansiedad y la depresión. (Ver figura N.º 1).

Figura N° 1. Árbol de Problemas



Fuente: Osorio (2009)

Por todo lo anterior que se expuso, esta investigación se propone el desarrollo de un programa que proporcione las herramientas necesarias tanto cognitivas como conductuales a los estudiantes de educación superior de la Universidad Arturo Michelena para disminuir la fobia social y aplicarlas en los distintos contextos en los que se desenvuelvan.

Objetivos de la Investigación

General: Desarrollar un programa psicoterapéutico de intervención cognitivo conductual para el tratamiento de la fobia social a los estudiantes de educación superior de la Universidad Arturo Michelena (UAM), Facultad de Ciencias Sociales, Escuela de Psicología.

Específicos:

1. Evaluar la fobia social de los estudiantes de educación superior de la UAM.
2. Diseñar el programa psicoterapéutico de intervención cognitivo conductual
3. para el tratamiento de la fobia social a los estudiantes de educación superior de la UAM.
4. Aplicar el programa psicoterapéutico a los estudiantes de educación superior de la UAM.
5. Evaluar la efectividad del programa psicoterapéutico en los estudiantes de Educación superior de la UAM.

Marco teórico referencial de la investigación

Entre los antecedentes al estudio se tiene a Moreno, Méndez y Sánchez (2000) en su investigación sobre “*eficacia de los tratamientos cognitivos conductuales para la fobia social: una revisión meta-analítica*”, en el cual se contrastan la eficacia de paquetes terapéuticos multicomponentes por lo cual es de gran utilidad a esta investigación ya que servirá de sustento para la elaboración de las bases teóricas, así como también para la discriminación de las técnicas a utilizar en el diseño del programa psicoterapéutico.

Olivares (2003) en su investigación sobre “*Una revisión de los estudios epidemiológicos sobre fobia social en población infantil, adolescente y adulta*”, donde presentan los resultados con relación a la epidemiología de la fobia social, las tasas de prevalencia del trastorno de acuerdo con los criterios diagnósticos en el que se basan el DSM-III, 1980; DSM-III-R, 1987; DSM-IV, 1994 y los datos relativos a las variables sociodemográficas: edad de inicio, género, estado civil, nivel socio económico y educativos así como también la comorbilidad de ésta en

relación con otros trastornos; por tales motivos fue significativo para esta investigación ya que permitió el sustento en las bases teóricas.

Bases teóricas

Fobia Social

Tal como plantea Peurifoy (2001):

La característica esencial de este trastorno es el miedo persistente y acusado a situaciones sociales o actuaciones en público que resulten embarazosas, este tipo de situaciones son sobrellevadas con grandes dosis de ansiedad o son evitadas, algunas personas con fobia social, con sólo pensar en las situaciones temidas pueden empezar a sentir una intensa ansiedad o incluso una crisis de angustia. Las personas con este tipo de fobia reconocen que sus temores son excesivos o irracionales. (p.173).

De tal manera que, un rasgo central de la fobia social es la preocupación por parecer vergonzoso, estúpido o inepto en presencia de los demás.

En particular, la persona siente que su conducta, por ejemplo, hablar en público; o una de sus funciones corporales, por ejemplo, ruborizarse o ir al baño, será el foco de atento escrutinio por las personas que le rodean, un hecho que a menudo perjudica a su rendimiento.

Las características principales son el miedo a ser evaluado negativamente en situaciones sociales, el miedo a actuar de un modo que sea humillante, la respuesta de evitación cuando la persona se expone a situaciones sociales temidas, la edad de inicio suele ser antes de los 25 años, al igual que la fobia social se puede asociar con otros trastornos psicológicos.

En la Fobia Social es importante que el adulto reconozca que sus temores son excesivos o irracionales. Al igual que en otros trastornos si la reacción emocional es congruente con el contexto no cabría pensar en que es un problema.

Terapia Cognitiva Conductual

Tal como plantea Colina y Rodríguez (2008), las terapias cognitivo-conductuales son:

Aplicaciones de investigaciones científicas a la psicología clínica y la psiquiatría, con aportaciones desde las neurociencias y las ciencias sociales. Es heredera de las investigaciones pioneras de Iván Pavlov, Edward Thorndike, la Psicología conductista, la Gestalt, Lev Vigotsky, Joseph Wolpe y Albert Ellis. (p.18)

Los objetivos de la terapia Cognitiva Conductual son aprender a reconocer y cambiar los patrones cognitivos que producen los pensamientos, las emociones y las conductas desadaptadas. Ante una situación que se interpreta como amenazante, desencadena una serie de consecuencias lo que dará lugar a que aparezcan emociones y conductas inadaptadas.

Marco metodológico de la investigación

Tal como plantea Hernández, Fernández y Baptista (2008): es una situación de control en la cual se manipulan, de manera intencional, una o más variables independientes para analizar las consecuencias de tal manipulación sobre una o más variables dependientes. (p. 202). Esta investigación está enmarcada dentro de lo que se denomina Proyecto Factible, así como también es una investigación de tipo experimental.

Diseño de la investigación

El diseño de esta investigación es con un grupo experimental y con un grupo de control donde se aplica pretest y posttest, el cual se diagrama de la siguiente forma:

G ₁	0 ₁	X	0 ₂
G ₂	0 ₁	-X	0 ₂

G₁: Grupo Experimental

G₂: Grupo control

0₁: Pretest

X: Programa Psicoterapéutico

-X: Sin aplicación del Programa Psicoterapéutico

0₂: Posttest

Población y muestra

Tal como plantea Arias (2004): población es el conjunto para el cual se validan las conclusiones que se deriven de la investigación mientras que la muestra constituye un subconjunto representativo de la población. (p. 81).

La población estuvo integrada por 235 estudiantes del 3er. y 4to semestre de la Escuela de Psicología de la Universidad Arturo Michelena y la muestra fue asignada al azar de 6 estudiantes para el grupo experimental y 6 estudiantes para el grupo control. Por otra parte los criterios para selección de la muestra fue de tipo intencionada, tomando en cuenta los criterios expuestos en las variables de control, de manera tal que estuvo conformada sólo por los estudiantes del 3er. y 4to semestre de Psicología de la Universidad Arturo Michelena con edades comprendidas entre 18 y 26 años, que fueran tanto del sexo femenino como del sexo masculino y con las mayores puntuaciones en la escala del inventario de fobia social; pues la misma según lo plantean Hernández, Fernández y Baptista (2008): “La muestra es, en esencia, un subgrupo de la

población”. (p. 241). Entonces, como tal poseen unas características similares en relación con los semestres que estudian, las edades y el sexo; a continuación, se presentan dos tablas que contienen los datos del grupo experimental y las del grupo control respectivamente. (Ver tablas Nos 1 y 2).

Tabla N° 1. Características de la muestra (Grupo Experimental)

Caso N°	Semestre	Edad	Sexo
1	IV	22	F
2	III	20	M
3	IV	19	M
4	IV	26	F
5	IV	18	F
6	IV	18	F

Fuente: Osorio (2009)

Tabla N° 2. Características de la muestra (Grupo Control)

Caso N°	Semestre	Edad	Sexo
1	III	18	F
2	IV	23	F
3	III	20	M
4	IV	19	F
5	IV	20	M
6	IV	18	F

Fuente: Osorio (2009)

Técnicas e instrumentos de recopilación de datos

Tal como plantea Arias (2004): la técnica es el procedimiento y un instrumento de recopilación de datos es un dispositivo o formato que se utiliza para obtener, registrar o almacenar información. (p. 68).

En esta investigación se utilizó El inventario de fobia social de Davidson (The Social Phobia Inventory, SPIN, 1995)

Técnicas de análisis

Para la comprobación de la hipótesis, así como también para analizar los datos obtenidos y la comparación entre los grupos se utiliza el estadístico no paramétrico de la prueba de los signos de Wilcoxon ya que se trata de un grupo pequeño ($n < 30$), tomando en cuenta las estimaciones de la disminución de la fobia social partiendo de los cálculos suministrados por el Software Statistical Package for Social Science (S.P.S.S.) versión 15, mediante la siguiente formula:

La hipótesis nula es $H_0: \theta = 0$. El estadístico W^+ es calculado tras ordenar los valores absolutos $|Z_1|, \dots, |Z_n|$. El orden de cada $|Z_i|$ viene dado por R_i . Representado por $\phi_i = I(Z_i > 0)$ donde $I(\cdot)$ es un indicador de función. El estadístico de la prueba de los signos de Wilcoxon, W^+ , se define como:

$$W^+ = \sum_{i=1}^n \phi_i R_i$$

Análisis de los resultados

Con la finalidad de conocer la presencia e intensidad de la fobia social presente en el grupo de estudiantes que conformaron la muestra, se procedió a aplicar de manera simultánea el pretest, tanto al grupo experimental como al grupo control utilizando para ello el Inventario de fobia social de Davidson, SPIN (1995).

A fin de obtener las puntuaciones luego de la aplicación del pretest, se realizó la sumatoria de cada uno de los ítems que mide el inventario de la fobia social de Davidson, SPIN (1995), por dimensión, o sea, el miedo, la evitación y el discomfort fisiológico y según la alternativa de respuesta que dieron los estudiantes, la cual permite ubicar los niveles de ausencia en 0 punto, un poco 1 punto, algo 2 puntos, mucho 3 puntos y extremo 4 puntos.

La propuesta

Fase I: Diseño de un Programa psicoterapéutico de intervención bajo el enfoque Cognitivo Conductual que ayude a disminuir la fobia social presente en los estudiantes del 3er. y 4to semestre de educación superior de la Escuela de Psicología de la Universidad Arturo Michelena.

De acuerdo a los resultados que arrojaron la presencia de fobia social en todos los estudiantes, ubicada en un promedio de intensidad valorado en extremo, se decidió diseñar un programa psicoterapéutico con las características del enfoque de la Terapia Cognitivo Conductual propuesta por Aarón Beck con la finalidad de disminuir la fobia social.

El diseño del programa estuvo orientado hacia el entrenamiento en la detección de los pensamientos automáticos y en la relación que existe entre las cogniciones y la fobia social, así mismo hubo entrenamiento en la forma adecuada de Respiración y con la técnica de relajación propuesta por Jacobson, se enseñó a elaborar jerarquías individuales de exposición, así como también se dieron a conocer las técnicas cognitivas conductuales ideales para la reestructuración cognitiva. Se hizo invitación para compartir experiencias para conocer de los cambios producidos en las cogniciones.

Fase II: Aplicación del programa psicoterapéutico de intervención Cognitivo Conductual que ayude a disminuir la fobia social presente en los estudiantes del 3er. y 4to. Semestre de educación superior de la Escuela de Psicología de la Universidad Arturo Michelena.

El programa se estructuró mediante el enfoque Cognitivo Conductual el cual contiene 10 sesiones grupales de 90 minutos de duración cada sesión, con la invitación a sesiones individuales si así lo ameritara el caso y/o mediante deseo manifiesto del paciente; con la debida aplicación de las técnicas más idóneas así como también para que se conozca la relación que existe entre los pensamientos, los afectos y la conducta, detección de los pensamientos distorsionados que afectan sus emociones y por consiguiente las manifestaciones fisiológicas que luego se traducen en conductas de evitación o inapropiadas, las cuales deben ser corregidas por otras más adaptativas.

Fase III: Evaluación de la efectividad del Programa psicoterapéutico de intervención Cognitivo Conductual para el tratamiento de la fobia social presente en los estudiantes del 3er. y 4to. Semestre de la Escuela de Psicología de la Universidad Arturo Michelena.

Luego de finalizar la aplicación del Programa psicoterapéutico y aplicado el postest de manera simultánea a los pacientes del grupo experimental y al grupo control, se procedió con la evaluación de la efectividad del Programa para conocer el impacto sobre los niveles de la fobia social, en tal sentido se detalla un análisis comparativo de los resultados obtenidos en la aplicación del pretest y del postest, utilizando como instrumento estadístico no paramétrico la prueba de los signos de Wilcoxon para la comprobación de la hipótesis y en la que se pueden

observar las variaciones en el grupo experimental después de la aplicación del programa de intervención psicoterapéutica bajo el enfoque Cognitivo Conductual.

Conclusiones y recomendaciones

Se puede concluir que la Hipótesis nula que planteaba que, entre el Grupo Control y el Grupo Experimental, no habría diferencias significativas al momento del Postest, es rechazada aceptándose la Hipótesis de Investigación y pudiéndose concluir que el programa psicoterapéutico de intervención cognitivo conductual en el tratamiento de la fobia social en los estudiantes del 3er. y 4to semestre de Psicología de la Universidad Arturo Michelena fue efectivo para la muestra estudiada.

Si las estadísticas mundiales se cumplen, en la Universidad Arturo Michelena debe haber entre 360 y 1560 estudiantes con fobia social para el momento en que se efectuó este estudio.

En vista de lo reducido de la muestra que constituyó el Grupo Experimental, los resultados obtenidos son concluyentes sólo para este grupo, no pudiéndose generalizar a otros, por lo que se hace altamente recomendable repetir esta investigación en otras muestras con lo cual finalmente pueda generalizarse los resultados y obtener datos más concluyentes acerca de la efectividad del programa.

Parecería igualmente recomendable inducir a los alumnos de las asignaturas focalizadas en el estudio de las estrategias psicoterapéuticas, el incluir como práctica de las mismas, la aplicación de este programa, con lo que se lograría reducir los niveles de fobia social entre los estudiantes de Psicología, lo que contribuiría a mejorar su desempeño, una vez profesionales en ejercicio.

Así como también, se recomienda que las Universidades tengan Programas de este tipo, y en especial a la Universidad Arturo Michelena para que coloque este Programa a la disposición de los estudiantes. No se descarta recomendar, además, la aplicación de estrategias psicoterapéuticas distintas al enfoque cognitivo – conductual para el manejo de la fobia social, en virtud de la alta incidencia de este trastorno que, sin duda alguna constituye un factor de perturbación en los procesos de adaptación y desempeño social de la persona, lo que le resta posibilidades de crecimiento personal.

Referencias

Arias, F. (2004). *El Proyecto de Investigación*. Caracas: Ed. Epísteme.

CIE-10. (1992). *Trastornos mentales y del comportamiento*. Madrid: Meditor.

Colina, L. y Rodríguez, A. (2008). *Terapia cognitiva para los trastornos de personalidad*. Serie manuales universitarios N° 62. Caracas: UCV.

DSM-IV. (1997). *Definición, manifestaciones clínicas y clasificaciones*. Guías de práctica clínica en el SNS: 19-22.

González, H. (2005). *El paradigma personal*. Consejo de Publicaciones. Mérida, Venezuela: ULA.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2008). *Metodología de la Investigación* (4ª ed.). México: MC Graw-Hill Interamericana.

Kandel, E., Jessell, T. y Schwartz, J. (1997). *Neurociencia y Conducta*. (1ª. ed.). Madrid: Prentice Hall.

Osorio, L.

Moreno, P., Méndez, F. y Sánchez, J. (2000). *Eficacia de los tratamientos cognitivo-conductuales para la fobia social: una revisión meta-analítica*. *Psicothema*. Vol. 12 (Nº 2): 346-352.

Olivares, J. et al. (2003). *Una revisión de los estudios epidemiológicos sobre fobia social en población infantil, adolescente y adulta*. *Psicología conductual*. Vol. 11 (Nº 3): 405-427.

Osorio, L. (2009). Figura Nº 1. *Árbol de Problemas*.

Osorio, L. (2009). Tablas Nº 1 y Nº 2. *Características de la Muestra. Grupo Experimental y Grupo Control*.

Pérez, M. y Cano, A. (1998). *Intervención en fobia social: caso clínico*. *Psicología.com*, Revista electrónica de psicología, Vol. 2 (Nº 2): 42 párrafos. Disponible en: http://www.ucm.es/info/masteran/pub/fob_soc/psicología.com [Consulta: 04-03-2009]

Peurifoy, R. (2001). *Cómo vencer la ansiedad*. (3a. ed). España: Ed. Descleé de Brouwer, S.A.

Wikipedia Enciclopedia Libre. (s.f.). *Prueba de los signos de Wilcoxon*. Disponible en: http://es.wikipedia.org/wiki/Prueba_de_los_signos_de_Wilcoxon [Consulta: 01-08-2009]

Laura Cristina Osorio Valera:

Profesora de FACES de La Escuela de Psicología de la Universidad Arturo Michelena (UAM). Licda. en Psicología, mención Clínica (2010). Especialista en Psicodiagnóstico, SOVEPSA, IPC (2012). Terapeuta en Medicina Tradicional China, FUNDAUC (2014). Locutor Nro. 47.439 CV (2014). Formación Docente Integral UC (2016). Facilitador Coaching, Universidad José Antonio Páez CEUJAP (2017). Orador Master, Escuela Venezolana de Oratoria, EVO (2018). Tutorías en Pregrado y Pasantías Institucionales. Consulta Profesional.

**BIOÉTICA IMPLICADA. CONSIDERACIONES TEÓRICAS Y PERSPECTIVAS
DIDÁCTICAS DESDE LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA**

Bioethics involved. Theoretical considerations and educational perspectives higher education

Génesis Daliana Gómez Delgado

<https://orcid.org/0000-0002-5032-9360>

Facultad de Ciencias Económicas y Sociales.
Universidad de Carabobo. Valencia, Venezuela
genesisgomez1492@gmail.com

Miguel Alfredo González Cese

<https://orcid.org/0000-0002-4886-4583>

Facultad de la Salud.
Universidad de Carabobo. Valencia, Venezuela
mgonzalezcese@gmail.com

Orlando Cáceres Torres

<https://orcid.org/0000-0002-5837-8271>

Facultad de Ciencias de la Educación.
Universidad de Carabobo. Valencia, Venezuela
oct2300@hotmail.com

Resumen

El presente trabajo documental tiene como intencionalidad vislumbrar una bioética implicada desde sus consideraciones teóricas y perspectivas didácticas en la educación universitaria, tomando como epicentro de reflexión émica la Universidad de Carabobo en apertura al contexto local-global. En este sentido, el eje focal estuvo constituido por un arqueo bibliográfico y digital realizado a fin de examinar la bioética desde una retrospectiva histórica y sus vinculaciones con las posturas teóricas y didácticas a lo interno de esta disciplina científica. Teniendo como punto de reflexión, que la formación universitaria en especial de la Universidad de Carabobo como núcleo productor del conocimiento científico, tecnológico y humanístico a través de la investigación sugiere declinar las antiguas disposiciones positivistas y dejar fluir la complementariedad entre episteme y doxa, a favor del diálogo inter, multi y transdisciplinario.

Palabras Clave: Bioética, teoría, didáctica

Abstract

The present documentary work has as intentionality to envision a bioethics involved from its theoretical considerations and didactic perspectives in university education, taking as epicenter of emic reflection the University of Carabobo in opening to the local-global context. In this sense, the focal point was constituted by a bibliographic and digital archival made in order to examine bioethics from a historical retrospective and its links with the theoretical and didactic positions within this scientific discipline. Taking as a point of reflection, that the university education in particular of the University of Carabobo as a core producer of scientific, technological and humanistic knowledge through research suggests declining the old positivist dispositions and allowing the complementarity between episteme and doxa to flow, in favor of inter, multi and transdisciplinary dialogue.

Keywords: Bioethics, theory, teaching

Recepción: 10/11/2016

Enviado a evaluadores: 03/12/2016

Aceptación de originales: 07/05/2017

Esbozo introductorio

La bioética suscita actualmente un profundo interés en las aulas universitarias difusoras del conocimiento científico, humanístico, tecnológico y espiritual que se mueve sobre la faz del abismo epistémico donde nunca termina de reordenarse a la luz tenue del paradigma científico lógico positivista el cual ha homogeneizado la teoría y praxis investigativa en las ciencias naturales, sociales, económicas, políticas, humanas siendo co-extensivo a las ciencias de la educación; de lo cual deviene en considerar una bioética implicada, tomando en consideración dos aspectos concomitantes, el primero de ellos se refiere a la física cuántica desarrollada en la segunda mitad del siglo XX en las aristas de la totalidad y el orden implicado propuesto por el físico Británico David Bohm (1998), cuando establece que el nuevo orden no puede estar supeditado a órdenes establecidos por la ciencia clásica, sino por el contrario debe existir un deslastramiento de su estructura (Episteme), lenguaje (semántica discursiva) y modo de observar (metodología) en pro de configurar un orden autónomo disímil de linajes científicos hegemónicos; asimismo, Heisenberg (1958) físico Alemán introduce el concepto de indeterminación o incertidumbre en el átomo, donde el observador afecta la materia u objeto que estudia, eliminando de tajo el principio positivista de causalidad.

El Segundo aspecto concomitante, hace referencia a una necesidad sentida de los investigadores docentes en ejercicio, adscritos a las Facultades de Ciencias de la Salud (FCS), Ciencias Económicas y Sociales (FaCES) y Ciencias de la Educación (FaCE) de la Universidad de Carabobo, quienes ven en el territorio bioético una disciplina fronteriza la cual no debe estar confinada al mundo médico o ecológico exclusivamente, en menester el diálogo cooperativo que posibilite un entendimiento transdisciplinario fundido en el respeto a la multidiversidad cultural

y posicionamientos políticos e ideológicos del actual mundo globalizado, que ya no resiste las diferencias norte-sur, pobres-ricos o desarrollo-en vías de desarrollo.

Ahora bien, cuando se habla de didáctica se hace referencia a la enseñanza de la bioética y allí comienzan a surgir un cúmulo de interrogantes referidas al proceso pedagógico de qué, cómo, cuándo, por qué, para qué debe enseñarse la bioética y cuál es su utilidad en el mundo cotidiano. A lo sumo en los primeros semestres de las universidades se instruye cognitivamente sobre asignaturas referidas a las dimensiones filosóficas de la ética, la moral y algunos códigos deontológicos que el profesional debe conocer para orientar su praxis profesional una vez egresado de su contexto de formación universitaria.

En el caso específico de la Universidad de Carabobo, ubicada geo-históricamente en el municipio Naguanagua del estado Carabobo, Venezuela; la misma cumple funciones formadoras de profesionales en diferentes áreas de conocimiento (Ingeniería, odontología, medicina, enfermería, ciencias puras, economía, administración, contaduría, ciencias políticas y jurídicas, y ciencias de la educación en sus diferentes vertientes praxeológicas), en virtud de dar respuestas a la alta demanda de profesionales que requiere la región central de la nación venezolana.

Por tanto, se hace imprescindible una formación bioética del estudiante universitario, pero no como una imposición verticalizada de la academia (ética de la obediencia), sino como una construcción socio-cultural horizontal de los nuevos tiempos donde nada está determinado e impera la incertidumbre en todos los niveles del sistema humano (sujeto-mundo), trabajando en terrenos movedizos subjetivos comunes, pero al mismo tiempo avanzando en protocolos objetivos incluyentes como ejes complementarios, bajo los cuales se permita precisar una fundamentación epistemológica, axiológica, metodológica, ontológica, teleológica y estética que

den cuenta de la problemática interna de la bioética como disciplina científica emergida originariamente del espectro doctrinario de la medicina y el ambientalismo en los años setenta del siglo pasado con las aportaciones teóricas a la bioética hechas principalmente por Van Rensselaer Potter.

En atención a lo antes planteado, la ética médica es la que fue esculpiendo la racionalidad instrumental de la bioética como disciplina científica desde sus orígenes, y en el caso específico de la educación médica venezolana, ésta estuvo marcada fuertemente durante el siglo XX por el paradigma biologicista, una vez que el Informe Flexner (modelo flexneriano), elaborado en 1910 fuera tomado por la Asociación Médica Americana para evaluar el desempeño académico de las escuelas norteamericanas de medicina. Federación Panamericana de Asociaciones de Facultades (FEPAFEM) (1990; citado por Malpica, 2005; p.41). Este modelo flexneriano estaba regido sobre la metáfora del médico caballero, el cual cumplía dignamente sus asignaciones filantrópicas en el hospital, mientras que recibía jugosos honorarios profesionales en la consulta privada. El problema didáctico de este modelo que en algunos contextos culturales persiste todavía, estriba en que se fue reduciendo el espacio para la función social y sensibilidad humanizadora, dando lugar al surgimiento de los laboratorios para la investigación científica en la medicina (fase de experimentación en especies animales, vegetales y humanos sin prever los inminentes riesgos psíquicos, sociales, y medio ambientales generados).

En este orden de ideas, la medicina centró su desarrollo científico y tecnológico en la enfermedad y no en la salud como el máximo disfrute de bienestar individual y social de las poblaciones humanas, y desde el siglo pasado hasta el presente los modelos médicos operativos no dan respuesta a las constantes complejidades epidemiológicas que surgen en las diferentes latitudes del globo terráqueo, aunada a nuevas fuerzas invasivas en los ecosistemas humanos:

bioterrorismo, cyberterrorismo, regreso de enfermedades extintas, uso de transgénicos para sustituir combustible fósil, clonaciones humanas a expensas de los derechos humanos, desarrollo de armas geofísicas que pueden producir terremotos, maremotos e inundaciones, hambrunas, desplazamiento masivos por guerras (convencionales y de cuarta generación), deterioro de la capa de ozono y la posibilidad de auto-destrucción humana con dispositivos termonucleares, entre otras.

Desde esta perspectiva, la universidad no puede estar dissociada de la bioética, y ésta permita abrir sus puertas al mundo académico, pero también al mundo de vida (Lebenswelt) de cualquier ciudadano, cuyo imaginario social acuse racionalmente su ubicuidad en el planeta convulsionado que le ha tocado vivir, y del cual siempre será objeto de la bioética (bio=cualquier forma de vida, ética=ethos=territorio donde se reflexionan los asuntos humanos y metahumanos).

Por su parte, Rubiano (2010), argumenta que se debe desconfinar la bioética del dominio epistémico de las ciencias de la salud, para orientarla hacia un entramado transdisciplinario en todos los programas del pregrado universitario, procurando una vigilancia epistemológica amplia respondiente a una multiarticulación de saberes. Advirtiendo que no se trata tampoco de promover el sincretismo e incluso eclecticismo científico, sino construir un camino en pro de configurar una arquitectura ética de la vida, adecuada a la sociedad del conocimiento y la información, y que responda además a los retos venideros y dilemas planteados por los avances en las investigaciones científicas y biotecnológicas.

Es así como, la ética de la vida en todas sus manifestaciones biológicas, sociales, culturales, jurídicas y simbólicas, enfocadas en el humanismo científico, en la que se emprenda una reflexión axiológica que la defienda y como tal actúe en consecuencia hacia una nueva

consciencia de la ciencia. Esta aseveración, entronca su discurso con lo expresado por Malpica (ob.cit), cuando señala la reforma curricular llevada a cabo en la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de Carabobo a finales del año 1989, donde se incluyó en la carrera de medicina la cátedra de Ética y Deontología Médica.

Dicho modelo curricular permitió la implementación de indicadores axiológicos en las asignaturas del plan de estudios de pregrado de medicina, el cual fue aprobado en diciembre de 1989. Luego en noviembre del año 2000 en plena víspera del siglo XXI, el Consejo Universitario en sesión extraordinaria por decisión unánime estipuló la obligatoriedad de la enseñanza de la ética y bioética en todas las escuelas de la Universidad de Carabobo, con la finalidad de formar profesionales responsables éticamente, según el acta 1180. Para junio del año 2000, se designó la comisión de Bioética y Bioseguridad del Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico (CDCH) a manera de consolidar una cultura bioética en la Universidad de Carabobo, en fiel cumplimiento de los acuerdos aprobados en el Código de Bioética y Bioseguridad del Consejo Nacional para Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICIT), actualizado por el Fondo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (FONACIT) en el año 2002. Surge por tanto, como intencionalidad investigativa, el vislumbramiento de una bioética implicada desde sus consideraciones teóricas y perspectivas didácticas en la educación universitaria, tomando como epicentro de reflexión ética la Universidad de Carabobo en apertura al contexto local-global.

Fundamentación histórica y teórica de la bioética

La bioética como disciplina científica es una creación netamente estadounidense, con un enfoque notoriamente ecológico al establecer una relación entre ética y medio ambiente para salvar el futuro del hombre gravemente amenazado por la biotecnología que él mismo como

especie desarrolló. Así mismo Aldo Leopold puede considerarse el pionero de la bioética, ya que era un ingeniero forestal que vivió y trabajó en los Estados Unidos, en sus escritos describe una ética del medio ambiente, línea que a posteriori proseguiría Van Rensselaer Potter al establecer una nueva relación entre la ecología (ética del medio ambiente) y las ciencias biológicas (ética de las ciencias y tecnologías biomédicas) en su libro publicado en 1971 en la Universidad de Wisconsin, *Bioética: "Puente hacia el Futuro"*, y en ese mismo año, nace el primer centro de Bioética en la Universidad de Georgetown (USA), el Joseph and Rose Kennedy Institute for the Study of Human Reproduction and Bioethics, fundado por el médico André Hellegers, y hoy conocido como el Kennedy Institute of Ethics. Luego en 1976, se funda el Instituto de Bioética, en Montreal (Canadá) y el Instituto Borja en Barcelona (España), siendo este el primer centro de bioética en Europa. El propósito central de Potter era contribuir al futuro de la especie humana promoviendo la formación de una nueva disciplina: La Bioética, restituyendo la comunicación permanente entre las ciencias y las humanidades. Téllez (2001; p. 191), Rubiano (2010; p. 13).

Para Warren T. Reich, editor de la primera enciclopedia de bioética, la misma representa un nuevo territorio de estudio o también puede concebirse como un nuevo saber de carácter interdisciplinario, pues se alimenta de las ciencias de la salud, la filosofía, la teología, la biología, y el derecho entre otras disciplinas científicas, y en ámbitos más pragmáticos significa más una praxis que una disciplina. En tal sentido, la bioética se establece entonces como parte fundamental del conocimiento porque va a indagar las relaciones de la vida humana con las ciencias, pero también con otras expresiones de la vida como la animal y la vegetal, y con ello por las complejas experiencias vitales de las personas.

Por lo tanto, entre sus finalidades está el generar acciones y condiciones que posibiliten la toma de decisiones, tanto en las relaciones con un paciente, en un momento dado, como con el

medio ambiente, la ciencia y la técnica, ámbitos en los cuales siempre estará la persona o los seres vivos como protagonistas.

Por su lado, Martínez (2004), sostiene que el término “*Bioética*” es un concepto amplio que incorpora una dimensión ética (filosofía moral: legalidad de la intervenciones sobre la vida humana), la cual implica a su vez un estudio interdisciplinar de los problemas creados por el progreso biotecnológico y médico, y su repercusión en el sistema de valores socio-culturales, tanto en el momento presente como a futuro. Estos elementos determinantes cubren cuatro campos entrelazados: el teórico (reflexión ética interdisciplinar-transdisciplinar), la ética práctica (toma de decisiones acertadas), el campo legal y el contexto cultural. Pero una resolución adecuada de estos dilemas, con la inclusión de las diferentes disciplinas involucradas en el marco de la teoría del conocimiento científico, decanta impostergablemente en el terreno de la epistemología.

En este hilo discursivo, De Santiago (2003), describe que el nacimiento de la bioética ha dispuesto la emergencia de dos importantes exigencias: La primera de ellas es la necesidad de distinguir entre el conocimiento y dominio de la ciencia, o lo que es lo mismo el mundo de los hechos científicos que siempre ha estado bajo la tutela de médicos y científicos; mientras que la segunda implica la praxis ética y moral, siendo caldo de cultivo para filósofos y teólogos principalmente. Según la histórica científica ya superada, mientras los hechos científicos constituían realidades sólidas, el mundo de los valores era relativista y altamente personalizado.

Por ello, se vuelve cada vez más evidente que el núcleo determinante de las acciones médicas sea básicamente de carácter epistemológico, es decir, la visión de una racionalidad

científica que integre la práctica médica con la ética y la biotecnología con los derechos humanos esenciales.

Asimismo, Rubiano (ob.cit) resalta el Código de Núremberg (Alemania), documento que se promulgó en 1947, durante el enjuiciamiento a los nazis por crímenes de lesa humanidad cometidos durante el régimen Hitlerista. En ese documento se definieron los lineamientos para una investigación experimental en humanos, en lo contentivo a: participación voluntaria de los sujetos, la experimentación realizada previamente en animales, evitar a toda costa el daño físico y mental de la persona que se presta al estudio, y especialmente el derecho del voluntario a abandonar el experimento en el momento que así lo decidiera.

Luego, en la Declaración de Helsinki de 1964, adoptada por la Asociación Médica Mundial, y revisada en 1989 se establecieron las pautas éticas para la investigación en seres humanos. Seguidamente para 1966, la Asamblea General de las Naciones Unidas adoptó el Acuerdo Internacional sobre Derechos Civiles y Políticos, que se hizo vigente a partir de 1976, declarando que nadie será sometido a torturas ni a penas o tratos crueles, inhumanos o degradantes. En especial, nadie será sometido sin su libre consentimiento a experimentos médicos o científicos.

Pero quizás el documento más perfilado en relación con la bioética, fue el Informe Belmont (1979) sobre Principios y Guías Éticas para la Protección de los Sujetos Humanos de Investigación, en el cual se declaró de manera explícita, la preeminencia de la persona en toda investigación científica.

Otro aspecto a evidenciar, es que la UNESCO en 1997, aprobó la Declaración Universal sobre el Genoma Humano y los Derechos Humanos, que por ser un instrumento con tipologías

no vinculantes condujo a la divulgación en 1999 de las directrices para la aplicación de tal declaración, con el propósito de exponer el compromiso moral de los Estados signatarios que aprobaron la declaración inicial, al fundamentar axiológicamente todos sus estatutos, lo cual desencadenó un debate ético desde el pluralismo protagónico y participativo, siendo congruente con la expresión libre de los diversos pensamientos filosóficos, políticos y religiosos existentes, tal como corresponde a un saber interdisciplinar que reflexiona acerca de las categorías científicas estudiadas, tales como: dignidad humana, identidad, género y persona, siempre en busca de comprender todas las dimensiones ontológicas y estéticas de lo humano. Esta declaración fue además explícita al solicitar la difusión de los principios allí establecidos por medio de la educación formal en materia de bioética en todos los niveles y modalidades. Desde esta perspectiva, y tomándola como referencia principal se han elaborado los distintos programas de formación en bioética, desde el contexto educativo inicial hasta el contexto universitario.

En cuanto a la didáctica bioética, Abellán y Maluf (2014), presentan tres enfoques de enseñanza empleados hasta el momento en contextos universitarios (Pregrado, Maestrías y Doctorados) que bien vale la pena considerar. El primero de ellos es el Enfoque Teórico Historicista Descriptivo (ETHD), el cual desarrolla una descripción panorámica de los principales documentos y aportaciones doctrinales de la bioética occidental, a la que suele añadirse una referencia a los documentos del bioderecho internacional (declaraciones, recomendaciones de los organismos supranacionales y tratados internacionales) concernientes a los temas de la vida y la salud. El segundo es el Enfoque Casuístico (EC), que lleva al profesional de la salud o investigador en la resolución de casos, para tomar decisiones en el ámbito clínico o científico.

Por lo cual, conocer, analizar y debatir racionalmente casos lo más cercanos a la realidad son una aportación positiva para la formación en bioética. Y el tercero es el Enfoque Humanístico-Integral (EHI), que implica formar a los estudiantes en antropología y ética general, dentro de la cual cabe una ética ecológica que examine los deberes morales en las conductas humanas que tienen como término al resto de los seres de la biosfera, ya que la Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos (DUBDH), la UNESCO (2005) ratifica en el Artículo 17 la protección del medio ambiente, la biosfera y la biodiversidad sobre el planeta.

Reflexiones finales en torno a la formación bioética

La bioética implicada propuesta por los autores-investigadores encuentra su significado más fecundo en los fundamentos holokinéticos (holo=totalidad; kinesis=movimiento) del físico David Bohm y el emblemático orden del universo al mirar una unidad o totalidad de la realidad no dividida; esto quiere decir, que el orden implicado (del latín implicare=plegar hacia adentro) es de donde nace la materia y la energía y a donde esa materia y energía regresa, abarcando a su vez los cinco aspectos cuánticos (energético, mental, bioelectroquímico, molecular y psicosocial). Este preámbulo se interpreta en el sentido que la bioética implicada posee un despliegue hacia adentro de la psiquis humana y de ella se conjuga un conjunto de entramados simbólicos, ideográficos, significaciones, adaptaciones, representaciones e imaginarios de su teoría-praxis que no puede fragmentarse ni reducirse a cualquier área de conocimiento ni ser exclusividad de cualquiera de ellas. Esta posición reclama los primeros cuatro principios cuánticos para su adecuación en la estructura cognoscitiva como asiento del conocimiento, siendo el quinto aspecto, el psicosocial el tejido más perceptible del comportamiento humano hacia la vida en el sin tiempo, no solo de la vida del *antropos* sino de cualquier vida posible en el pasado, presente y futuro, ya que la bioética es siempre implicación con el mundo material pero

también con el inmaterial, con el mundo socio-cultural pero también con el mundo representacional, así sucede con la ciencia, las humanidades, el arte, la religión, la política, la economía, la sexualidad y la espiritualidad, nada está separado y lo que los une es la materia y la energía existente en el universo de lo real, ya que las realidades son subjetividades vividas por cada sujeto humano.

Por tal razón, sería insuficiente hablar de una formación educativa en bioética encapsulada en los programas de pregrado y postgrado de las universidades como única vía; ciertamente, aludiendo a Bhom debe partir de allí (Universidad) recorrer continuamente el circuito de la realidad (sistema-mundo) para luego volver a ella desde la reflexión crítica colectiva. Es por ello que la formación educativa bioética conlleva en su energía configurativa lo inter, multi y transdisciplinario, ya que sus orientaciones epistemológicas, metodológicas, estructurales, didácticas, teleológicas, ontológicas y organizacionales deben estar en sintonía con la naturaleza de los contenidos programáticos y de las creencias, costumbres y mitos existentes en las diferentes culturas donde no se puede sojuzgar las conductas humanas desde visiones ajenas al hecho suscitado, sino en la implicación propia de su mismidad; de allí, también completa su pliegue articulador cualitativista la hermenéutica, la fenomenología, la etnografía e interaccionismo simbólico, debido a que las cosmovisiones europeas-norteamericanas difieren de las Latinoamericanas-Caribeñas-Africanas, donde el contenido ético-estético-bioético estaría centrado principalmente en neo-biotecnologías en las primeras, mientras que en las segundas la eticidad es una construcción más compleja, porque focaliza su acción en la dignidad humana.

En síntesis, la Universidad de Carabobo ha entendido que la bioética no es un asunto exiguo, pero debe abrir eficientemente el compás aguas adentro (intra e interfacultades) para el debate bioético profundo desde la recursividad local-global en pro de seguir el diálogo (aguas afuera) en

la sociedad venezolana que tanta ignominia ha soportado. La bioética no responde a una moda transitoria, sino precisamente a una necesidad prioritaria de formación permanente entre aquellos que hacen vida universitaria, donde hay que dejar ir las viejas disposiciones dogmáticas positivistas que impiden la complementariedad entre episteme y doxa.

Referencias

- Abellán, J y Maluf, F. (2014). De la Enseñanza de la Bioética a la Educación Bioética. Reflexiones sobre los Desafíos en los Posgrados en Bioética. *Revista Latinoamericana de Bioética*, vol. 14, núm. 2, 2014, pp. 52-65. Bogotá, Colombia. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=127032031005> [Consultado: 5-08-2016].
- Bhom, D. (1998). *La Totalidad y el Orden Implicado*. Barcelona, Ed. Kairós.
- Código de Núremberg* (1947). Tribunal Internacional de Núremberg. Disponible en: <http://www.bioeticanet.info/documentos/Nuremberg.pdf> [Consultado: 4-08-2016].
- De Santiago. (2003). *Una Perspectiva acerca de los Fundamentos de la Bioética*. Mimeografiado.
- Declaración de Helsinki*. (1964). Recomendaciones para guiar las investigaciones en seres humanos. Disponible en: http://www.bioetica.org.ec/helsinki_1964.pdf [Consultado: 5-08-2016].
- FEPAFEM. (1990). Educación Médica en las Américas. El Reto de los Años 90. Informe Final del Proyecto E.M.A. pp. 75-76. *Fondo Editorial de Interfundaciones*. Caracas, Venezuela.
- FONACIT. (2002). Ministerio de Ciencia y Tecnología. Código de Bioética y Bioseguridad. Segunda Edición. Disponible en: <http://www.fonacit.gob.ve> [Consultado: 4-08-2016]

Heisenberg, W. (1958). *Física y Filosofía*. Harpes and Row. New York.

Informe Belmont (1979). Principios y guías éticos para la protección de los sujetos humanos de investigación. Disponible en: www.bioeticayderecho.ub.edu [Consultado: 5-08-2016].

Malpica, C. (2005). Reflexiones sobre el Problema de la Enseñanza y Aprendizaje en Bioética como Disciplina para Comprender la Medicina Compleja. *Revista Educación en Valores*. Cátedra Rectoral Educación en Valores. Año 2/ Vol. 1/No 3. Enero-Junio 2005. Valencia, Venezuela.

Martínez, M. (2004). Perspectiva Epistemológica de la Bioética. *Revista Latinoamericana Polis*. Disponible en: <http://polis.revues.org/6235> [Consultado: 4-08-2016].

Organización de la Naciones Unidas. (ONU, 1966). Acuerdo Internacional sobre Derechos Civiles y Políticos. Disponible en: <http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CCPR.aspx> [Consultado: 4-08-2016].

Potter, V. (1970). *The Science of Survival*. Disponible en: <http://www.bioeticas.org/bio.php?articulo52> [Consultado: 5-08-2016].

Rubiano, L. (2010). *Una Experiencia Didáctica sobre la Enseñanza de la Bioética en Programas de Educación Superior*. Universidad Tecnológica de Pereira. Colombia. Trabajo de Maestría publicado. Disponible en: <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/1471/174957R896.pdf;jsessionid=E99A50EE1BC75E8D5A1DC830A82F8906?sequence=1> [Consultado: 5-08-2016].

Téllez, P. (2001). Genealogía de la Bioética. *Revista Ciencias de la Educación*. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Carabobo. Segunda Etapa año 1/No17-200.

UNESCO. (1997). *Declaración Universal sobre el Genoma Humano y los Derechos Humanos*.
Aprobada el 11 de noviembre de 1997.

UNESCO. (2005). *Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos*. Disponible en:
<http://www.sbbioetica.org.br/wpcontent/uploads/2011/11/TEXTODADUBDH.pdf>
[Consultado: 5-08-2016].

Génesis Daliana Gómez Delgado:

Licenciada en Educación mención Orientación. Docente contratada, adscrita al departamento de Ciencias de la Conducta, en la asignatura Dinámica de Grupo en la Escuela de Relaciones Industriales, Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad de Carabobo, núcleo Valencia.

Miguel Alfredo González Cese:

Técnico Superior Universitario en Tecnología Cardiopulmonar. Docente ordinario adscrito al departamento de Ciencias Fisiológicas en la Cátedra de Fisiología en la Escuela de Ciencias Biomédicas y Tecnológicas, Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de Carabobo, núcleo Valencia.

Orlando Cáceres Torres:

Licenciado en Educación mención Orientación, Magister en Educación mención Orientación y Asesoramiento. Docente ordinario adscrito al Departamento de Orientación en la cátedra Métodos de Investigación en Orientación, Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Carabobo, núcleo Valencia.

APALABRAR LA IGNOMINIA: ACCIONES CONDUCENTES
AL HACER (SE) PROGRESIVO

Putting words to ignominy: Actions toward making it progressive

María Teresa Bethencourt

<http://orcid.org/0000-0003-3849-6737>

Universidad Pedagógica Experimental
Libertador. Maracay, Venezuela.

mariatbethencourt@hotmail.com

María Margarita Villegas

<http://orcid.org/0000-0002-4965-2291>

Universidad Pedagógica Experimental
Libertador. Maracay, Venezuela.

margaritavillega@hotmail.com

Resumen

El apalabramiento provee oportunidades enunciativas-comprensivas orientadas a la autorregulación, por lo que en este artículo examinaremos las acciones asociadas al proceso de implicación vivido por estudiantes universitarios cuando apalabran la ignominia en narrativas. Primero, discutiremos acerca de los alcances de la palabra en la construcción del conocimiento de sí mismo. Seguidamente expondremos el abordaje metodológico etnográfico, conducente a los testimonios de un grupo de estudiantes, sistematizados en los textos (narrativas) y metatextos (diarios de clases y entrevistas) que constituyen el corpus informativo. Como resultado de su análisis, se presentan los hallazgos del estudio en torno a acciones desencadenantes que explicitan el proceso de implicación objeto de estudio: romper el silencio; asumirse parte del problema; desarrollar un mecanismo de interpretación; encauzar los deseos a planes. Se concluye consintiendo la escritura como medio que otorga poder a la palabra y a la autorregulación progresiva del comportamiento en el contexto de la interpelación.

Palabras Clave: acción, apalabramiento, subjetividad, autorregulación, conocimiento.

Abstract

The putting words provides enunciative-comprehensive opportunities aimed at self-regulation, so in this article we examine the actions associated with the process of involvement experienced by university students when they express the ignominy in narratives. First, we will discuss the scope of the word in the construction of self-knowledge. Next, we will present the methodological ethnographic boarding, conducive to the testimonies of a group of students, systematized in the texts (narratives) and metatexts (class diaries and interviews) that constitute the informative corpus. As a result of their analysis, we present the study findings about triggering actions that explain the implication process: to break the silence; to be part of the problem; develop an interpretation mechanism; to channel desires to plans. We concludes, by consenting to writing as a means of empowering the word and progressive self-regulation of behavior in the context of interpellation.

Keywords: action, to put words, subjectivity, self-regulation, knowledge.

Recepción: 15/07/2016

Enviado a evaluar: 16/07/2017

Aceptación de originales: 07/10/2017

Introducción

En este artículo discutiremos acerca del valor de la acción en relación con la palabra para la construcción del conocimiento desde sí mismo, enfatizando sobre todo en las posibilidades que la misma ofrece para el reconocimiento, autorregulación y transformación de los contextos personales y sociales del estudiante universitario. Iniciaremos destacando la necesaria participación del aprendiz en los procesos de producción de conocimiento pretendidos por la universidad, para después decantar el apalabramiento de la ignominia como oportunidad para la toma de consciencia de los recursos personales - sociales del estudiante que se recrea y reencuentra en la escritura narrativa. Seguidamente, se describe la metódica que inspira el desarrollo de este estudio, con base en los protocolos producción y análisis de información, distinguidos por los principios del método etnográfico y del análisis de contenido, respectivamente.

En la sección de los hallazgos se discuten las cuatro categorías emergentes del análisis cualitativo efectuado al corpus, las cuales reponen a modo de desenlace las cuatro acciones propiciatorias del proceso de implicación vivido por estudiantes universitarios, mediado por el apalabramiento de la ignominia en textos narrativos. Finalmente, se exponen las conclusiones exaltando la trascendencia de la transformación del aprendiz cuando gestiona cambios sociales en los entornos académicos en los que participa y se implica.

La acción en la palabra

Entender el aprendizaje y la enseñanza, desde el elemental acto de transmisión y reproducción de saberes, destaca la dificultad que tienen las ciencias sociales para poner en el centro de las teorías a los sujetos (García Canclini, 2006; Beller, 2012). Es evidente, por tanto, la

subestimación a la cual es sometida el aprendiz, quien a su vez reproduce una cultura derivada del carácter ficcional con el que la escuela ha pactado con él.

Creemos que en el caso de las universidades el problema se agudiza, tal vez por la impronta que distingue a las mismas con un fin ensimismado en valor: la responsabilidad de producir conocimiento. En efecto, la universidad sería una representación del capital humano que en ella hace vida, y son esas personas quienes deberán producir saber a través de una relación distinta a la paradójicamente denunciada por Freire (1970): la relación entre opresores y oprimidos; pero cuánto más pretendida y fundamentada por Maffesoli (1997) en “razones internas”, aludiendo con ello a un tipo de relación distinguida por racionalidades de fondo que se expresan en sucintas razones circunstanciales, en el reparto de valores compartidos por grupos determinados, en la expresión de una cultura específica, desde la cual el sujeto universitario existe y se reconoce en otros por medio del lenguaje para producir saberes compartidos, correspondidos.

De acuerdo a esto, implicarse existencialmente en la universidad amerita que sus actores se reconozcan responsables de su papel en ellas, se asuman el centro de las teorías y no depósitos de las mismas. Por lo que se aprecia indispensable el desarrollo de sus habilidades combinatorias (Vigotsky, 2001) para representar, crear su imagen, recrearse cultural y socialmente en el ejercicio de sus derechos y deberes; es decir para ejercer control sobre los recursos personales con los cuales cuentan para desarrollarse, aprender y apropiarse utilitariamente de un conocimiento que al ser apreciado como recurso vital (Larrosa, 2003), repone a un estudiante que se reconoce a sí mismo, conociendo y percibiendo el cómo de su conocer (Freire, 1984), subjetivándose en la acción por medio de la palabra, que es expresión de autoridad y propiciatoria de un estado de inquietud en torno a sí mismo, el cual es valorado por Foucault (2002) como el “momento del primer

despertar... especie de aguijón que debe clavarse allí, en la carne de los hombres, que debe hincarse en su existencia y es un principio de agitación, un principio de movimiento, un principio de desasosiego permanente” (p. 23-24)

Así, las palabras comportan un recurso (Vigotsky, 1993) que inspira a la acción desde la adjudicación y el desplazamiento de significados compartidos; movilizan las intenciones de quienes son sus forjadores; propician la construcción de sus identidades (Bruner, 2003; Rivas Flores, 2010), a través de la toma de consciencia de los procesos implícitos en las propias vivencias, esas que encarnan “la secuencia continua de un conocimiento, de un poder y de una instrucción precisa” (Dubuc de Isea, 2007, p. 19), que “compromete nuestra capacidad de escucha” (Larrosa, 2003, p.28), en el sentido de poner a prueba, además de la habilidad de decir, de leerse en el sistema de símbolos y signos que es la escritura según Vigotsky (1996), y con el cual se establece una relación mediada por la atención contemplativa del sí mismo en la temporalidad de la historia personal que, al implicar a su autor, cultural y cognitivamente hablando, lo interpela y moviliza hacia la comprensión.

En este contexto la ignominia tiene un papel importante. Concebida como afrenta pública (DRAE, 2014), acto trasgresor de los valores culturales y sociales (Giddens, 1995), colinda con la vergüenza que interpela. La borrosidad de tales límites hace que lo que inicialmente es concebido como un acto, adquiera la forma y el sentido de una emoción sana y creadora (Fernández Puig, 2000), portadora de un código ético y estético que impulsa a la persona a gestionar procesos de transformación personal y social, necesarios para aprender, para construir conocimiento.

El apalabramiento de la ignominia representa una oportunidad para ocuparse de sí mismos en momentos y entornos educativos donde se complica incluso el modo de ser sujetos,

especialmente cuando “el objetivo principal de los individuos en las sociedades actuales se relaciona más con la libertad existencial y la constante creación cultural” (Aranda Sánchez, 2000, p.229). Es así como en el contexto del postmodernismo y el constructivismo social, se aprecian los alcances de la narrativa, cuya forma “es una ventana transparente hacia la realidad” (Bruner, 2003, p.20), y su alcance una oportunidad de análisis socialmente asistido y determinado por el reconocimiento de la imagen de sí en conjunción social.

Objetivo

El objetivo que orienta el desarrollo del presente estudio es: examinar el proceso de implicación que viven los estudiantes universitarios, mediado por el apalabramiento de la ignominia en textos narrativos.

Abordaje metodológico

La etnografía orquesta el desarrollo de una investigación más amplia de la cual se desprende este reporte, cuyo propósito ha sido develar el imaginario sociocultural del estudiante de la carrera docente (Bethencourt, 2015) y para lo cual ha sido necesario concertar las bases distintivas del método etnográfico (Goetz y LeCompte, 1984), destacándose la preponderancia del grupo y las interacciones ocurridas entre sus miembros, a fin de “descubrir las redes de relaciones y de valores que se mueven en el interior de una asociación juvenil” (Cerri, 2010, p. 2), acceder a los significados culturales subyacentes a su naturaleza y dinamizados en sus prácticas cotidianas.

Así, las prácticas ocurridas en las aulas de clase universitarias entre un grupo de jóvenes estudiantes de la carrera docente, adscritos a una universidad pública venezolana, se apreciaron

indispensables para 1) producir información a través de la técnica privilegiada por la etnografía: la observación participante (Taylor y Bogdan, 2000).

Dadas las características de este estudio y del contexto en el que se desarrolla, la observación no podía restringirse al registro descriptivo de las acciones que las investigadoras advierten en los informantes durante el curso de sus interacciones, por ello propusimos una variación estratégica a la misma: la auto observación interpretativa, inspirada en las apreciaciones de Gadamer (1992) y mediada por la elaboración de textos y metatextos que aglomeran el corpus informativo utilizado en este estudio.

Los textos, de naturaleza narrativa – vivencial, fueron escritos por estudiantes universitarios en circunstancias asociadas al desarrollo de una asignatura de formación general, en la que una de las investigadoras fue facilitadora. Dichas narrativas condensan historias que reproducen el contexto sociocultural en que se producen, es decir, contienen las interpretaciones que los sujetos de estudio ofrecen, por medio de sus propias voces, a sus realidades personales, sociales y culturales (Pujol y Montenegro, 2013; Bolívar Botía, 2003; Trahar, 2010)

Por su parte, los metatextos fueron producidos en dos versiones paralelas: los diarios de clase y las entrevistas en profundidad. Su intención ha sido profundizar en las contemplaciones reflexivas elaboradas por los estudiantes sobre la base de la propia experiencia de escribir sus narrativas, en las cuales se reseñaron situaciones ocurridas en la universidad.

La información producida y sistemáticamente registrada en los instrumentos de recolección, fue cuidadosamente transcrita, organizada y codificada según su procedencia y ubicación (p.ej Alejandro/DC/145-146), en matrices para el respectivo 2) análisis de contenido, cuyo procedimiento se sustenta en las directrices de la teoría fundamentada (Glaser & Strauss,

1967), a fin de procurar la construcción interpretativa ascendente de los significados aportados por los informantes y su posterior reposición en la discusión que será presentada más adelante en la sección de los hallazgos.

En cuanto a la construcción interpretativa ascendente, pretendida en el proceso de análisis de la información, seguimos el esquema: incidente crítico - indicador - categoría. Ello nos exigió la lectura detenida del material transcrito y organizado en las matrices para identificar las marcas discursivas contentivas de los asuntos de interés, que una vez subrayados pasaron a ser expresión del *incidente crítico* y luego, demanda interpretativa para la sucesiva construcción del *indicador*.

En consecuencia, cada indicador es representación del esfuerzo interpretativo de las analistas, quienes nos exhortamos a permanecer fieles a las intenciones de los informantes, es decir, a los significados implícitos en sus intervenciones y/o perspectivas.

El mismo proceso de construcción de indicadores, va permitiendo inferir la relación entre ellos, dando pie a su clasificación en conjuntos temáticos que conservan relaciones de orden conceptual.

Por lo que de manera progresiva se llegó a la *categorización*, distinguiendo nexos entre los indicadores y la formulación de un concepto que los integrara, les diera sentido y favoreciera la exposición de algunos testimonios estudiantiles, que han sido utilizados como sustento para ilustrar los fenómenos sobre los cuales se discute en las cuatro (4) categorías emergentes, que reportan de acuerdo al objetivo perseguido por este estudio, los procesos de implicación vividos por el estudiante para apalabrar la ignominia.

Hallazgos

En los párrafos sucesivos serán expuestos y discutidos los hallazgos encontrados en el corpus analizado. Las cuatro categorías que a continuación se presentarán remiten acciones: romper el silencio exponiéndose; asumirse parte del problema; desarrollar un mecanismo de interpretación; encauzar los deseos a un plan. Como acciones, se apoyan en el cuerpo de actitudes (p. ej. *mantenerse afiliados*) que aparecen en el texto con la destacada letra *cursiva*, a fin de representar la idea de conjunto, sugerente del proceso que viven los estudiantes universitarios cuando se implican progresivamente en una dinámica que les exige apalabrar sus desacuerdos e inconformidades. A fin de facilitar el establecimiento de los nexos y progresos correspondientes, los resultados serán presentados a modo de desenlace, por lo que cada categoría requerirá ser apreciada en su carácter de continuidad respecto a la siguiente.

Romper el silencio exponiéndose

El silencio es un estado y como tal depende de la persona portadora de la voz enunciativa, salir o mantenerse en él. No obstante, la presencia de algunos factores externos: vinculados al mantenimiento del orden institucional; e internos: miedo a la crítica y necesidad de aceptación, pudiesen condicionar dicha decisión:

...Sí hablamos: “-Yo estoy en contra de esto-, -por esto-, -no me gusta esto-, -por esto otro-”. No pasa de allí [no hay discusión] y a la final terminamos “echando broma” de eso mismo y de cada lado igualito. Nosotros no tenemos ese tilde político ni nada de eso. Somos como hermanos en la universidad. Muchos pasan todo el día aquí en la universidad, a veces nos peleamos, nos contentamos, a veces rumbeamos, a veces nos quejamos o no hacemos nada, eso (Lucas/E/40-43)

Justificar es un recurso lingüístico que permite expresar percepciones y posturas frente a determinadas situaciones de carácter socio institucional, pero que al mismo tiempo está sometido a la necesidad de resguardar las apariencias y procurar la armonía en los grupos, especialmente cuando la relación se da cara a cara. Ello pudiese revelar que, aún y cuando se exalta la pluralidad de miradas en el seno de los grupos estudiantiles, sus miembros instan a la homogeneidad de pareceres a fin de evitar conflictos, los cuales se presumen convalidados como situaciones negativas que aquejan la dinámica familiar instalada en la universidad desde el principio de “hermandad” que prima en la relación estudiantil.

Aunque pudiese percibirse que todo intento de pronunciarse críticamente en torno a un problema estaría reducido a “echar broma”, vemos cómo esto responde más bien a la necesidad de *mantenerse afiliados* por encima de unas diferencias que aprecian incompatibles. Conforme a ello, la relación presencial entre estudiantes se sustenta y afianza en el placer que lo lúdico convoca, sin que ello denote necesariamente indiferencia hacia otros asuntos que también se perciben relevantes para ellos y que se atreven a pronunciar a través de sus narrativas:.

Muchas veces sorprende cómo en la universidad formadora de docentes, quizás por moda, quizá por un problema que nos aqueja, en silencio, toda la moral que según la ley debe tener el docente, brilla por su ausencia (Giacomo/N/1-3)

Atraverse a *reconocer en sí mismo* la presencia de sensaciones asociadas a la perturbación, incomodidad, desequilibrio, e *identificar perceptivamente las distancias* y contradicciones entre el ideal aspirado, contemplado en los estamentos legales, cuya jerarquía de ley imprime carácter irrefutable; y una contraparte, que supone ausencia absoluta, son dos actitudes que favorecen la ruptura de ese silencio que previamente se reconoce y, que si bien exhibe al autor,

lo resguarda de las interpelaciones inmediatas que otros pudiesen hacerle amparados en la figura del desacuerdo.

Sin embargo, no por ello el estudiante queda exonerado de posturas opuestas a la suyas, pero le permite *exponer una serie de fundamentos*, elaborados intencional y medítadamente con el propósito de incidir y convencer al lector de sus apreciaciones, las cuales se supeditan a la *discreción* con la cual son expresadas. Así lo vemos en la utilización que Giacomo ofrece al adverbio “quizá”, para indicar que otras posturas diferentes tienen cabida y que permisa la posibilidad de discrepar las suyas.

Asumirse parte del problema

Ésta acción promulga el valor de la solidaridad y el compromiso de todos los miembros implicados, en tanto promotores y beneficiarios del cambio social, a la vez que expresa el control que sobre sí mismos comienzan a orquestar los jóvenes desde los roles ejercidos y sus lugares de adscripción. Ésta acción se expresa en tres actitudes, como lo son:

El manejo de primera persona en plural como instrumento de complicidad.

No vamos a las clases con ánimo de aprender, no vamos a las prácticas profesionales para sumergirnos en nuestro papel de formadores, en nuestro papel de padre y madre. Sólo acudimos a estudiar porque es fácil, porque está cerca de la casa, porque no podemos estudiar lo que de verdad queremos o por la dicha de tener tres meses de vacaciones al año (Edgar/N/11-15).

El “yo” no desaparece en las afirmaciones que Edgar nos ofrece, pero tampoco se muestra expedito de las responsabilidades de los otros, de modo que al incluir el nosotros, este estudiante

denota que la responsabilidad es de todos. Si bien ello permite comprender que los asuntos sociales trascienden a la persona y dependen de las acciones mancomunadas, podría traer como consecuencia el desdibujamiento de la persona portadora de la voz que denuncia, el escabullimiento y posible evasión de las responsabilidades que le son propias y, por ende, la dificultad para asumirlas y trabajar en esos asuntos que se estiman inadecuados, en tanto alejan a dicho estudiante de sus objetivos de aprendizaje y de la calidad en la formación educativa que aspira alcanzar en la universidad.

El uso de la pregunta como instrumento de autoindagación.

Día aquel en que al levantarme de mi lecho, empezaron una serie de dudas que se convirtieron en un conjunto sin límite extendido al infinito de preguntas, que me hicieron sentir como un astronauta en el espacio, como el estudiante de las mil y una noches que indaga en su mente incógnitas sobre él: ¿cómo me irá?, ¿será que escogí la carrera correcta? (Samuel/N/16-21).

Conforme a los señalamientos que Samuel nos ofrece, el proceso de formularse preguntas precede al desconocimiento que sobre diversas situaciones vinculadas a la universidad y a la elección de la carrera. Con las preguntas Samuel parece instarse a sí mismo a explorar los espacios que le resultan desconocidos e inciertos, espacios localizables desde su ubicación corpórea. Es decir, para responder las preguntas que se formula, se dirige y adentra indagatoria y cuestionadoramente en los espacios físicos, tal es el caso del campus universitario (exterior respecto a sí mismo) y en su propia mente (interior de sí mismo).

El resarcirse a sí mismo como posibilidad de identificación:

Derivada de las anteriores, esta actitud repone el reencuentro progresivo del estudiante consigo mismo, favorecido por el proceso escritural, tal y como lo expresa Alejandro cuando afirma: “en ella [su narrativa] me identifico...En realidad éste trabajo me llama mucho la atención, ya que al pasar los días me identifico más con él” (DC/133-134; 143-144)

Escribir sobre un asunto que ha impactado su vida y que es parte de él, le ha permitido a éste estudiante volcarse en el texto. Ello pudiese estar revelando que la narrativa y él son uno solo, se presentan fusionados, por lo cual es posible que el analizar su propio texto le permita examinarse, leerse y, por ende, comprender sus propias dinámicas internas a través de los desplazamientos que desde el exterior (espacios físicos) hasta el interior (de su mente) el autor de la narrativa va logrando.

Además de ser el autor de la narrativa, la escribo con la finalidad de una misión, que es pasar por varios tropiezos para poder graduarme de educación en la especialidad de química (Alejandro/DC/145-146)

En éste sentido, Alejandro nos deja ver que escribir su narrativa tiene un propósito que trasciende lo inmediato (Aguilar y Fregoso, 2016) , por lo que no se trata solamente de cumplir con un requisito o figurar como autor de la misma, sino que hay una “misión” de por medio.

Dicha misión le puede haber sido socialmente adjudicada, por lo que intuye que como futuro profesor tiene la responsabilidad de plasmar cómo superó las dificultades que han ido surgiendo en el transcurso de su formación. Ello revelaría que éste estudiante para profesor comienza a conceder valor a los procesos asociados al desarrollo personal, a la construcción de su

identidad estudiantil y docente, a reconocerse como parte de los problemas y, por ende, asumir las responsabilidades y compromisos que le competen.

Desarrollar un mecanismo de interpretación

Toda posibilidad de interacción con el medio está supeditada a las interpretaciones que sobre los diferentes asuntos o fenómenos allí implícitos elabora el sujeto, lo cual favorece el proceso de reconfiguración que sobre sí mismo y sobre las situaciones sociales la persona dinamiza.

En éste escenario, consideramos esclarecedoras las contribuciones de Cassany (2010) y Larrosa (2003), quienes sostienen que la lectura y la escritura son algo más que tareas lingüísticas y procesos psicológicos, son también prácticas socioculturales en las que las personas utilizan los textos para elaborar subjetivamente una realidad valiéndose de los juegos de palabras, asociaciones simbólicas, descripciones con adjetivos, hipérbolos, metáforas (Agís Villaverde, 2000).

Los textos son objeto de reconstrucción interpretativa, proceso definido por Ricoeur (2000) como “el arte de comprender las manifestaciones vitales fijadas de manera duradera” (p.119). Interpretar es un acto de recreación de los significados atribuidos por las personas a las diversas situaciones que demandan su interés; dichos significados son una representación de su esencia humana, de sus percepciones y pareceres, por lo que su captura favorece la comprensión del ser y los procesos de transformación de las propias realidades personales y sociales.

Es por ello que en el proceso de interpretar el mundo, los espacios de adscripción (roles, identidades, culturas) marcan pauta, por lo que podría decirse entonces que la lugaridad gravita como realizador a la hora de escribir sobre un determinado asunto, lo que nos aproximaría al modo

en que los estudiantes, desde el lugar de adscripción cultural que les concierne en tanto jóvenes, leen los fenómenos que tienen efecto en la universidad estudiada:

No me equivoqué cuando dije que surgirían nuevos conceptos sobre la sección, pues ésta con el tiempo sufrió cambios. Varias personas desertaron de la carrera y creo el resto se fraccionó en grupos de trabajo, cosa que es normal en toda comunidad universitaria (Liliana/N/94-97)

Según puede apreciarse en el discurso de Liliana, las interpretaciones sobre el comportamiento de los miembros del grupo de la sección a la cual pertenece, están arraigadas a un esquema previo.

Dicho esquema contiene información sobre algunas vivencias estudiantiles anteriores, lo cual le permite a Liliana leer desde ellas, situaciones nuevas en las que convergen algunas similitudes. Como puede observarse, los esquemas estarían sujetos a dos condiciones: sustitución o permanencia. En éste caso particular, vemos que el esquema utilizado por la estudiante para hacer la lectura del fenómeno se mantiene, lo cual le permite asumir una actitud de *confirmación inferencial*.

Al respecto, Cassany (2010) sostiene que a través de las inferencias el lector construye interpretaciones más complejas que ponen en evidencia sus sesgos ideológicos. De allí que a los efectos de los estudios sobre cultura resulte relevante conocer cómo las inferencias elaboradas por los estudiantes nos aproximan a los significados que ellos mismos atribuyen a sus mundos de vida universitarios. Conforme a ello, la inferencia es la habilidad de comprender algún aspecto determinado del texto (o cualquier otra situación susceptible de ser interpretada) a partir del significado del resto.

Se tiene entonces que la construcción de una inferencia requiere: *identificar las señales o indicios* provenientes de los significados que albergan en la mente de quien ejerce el proceso de lectura.

Éste asumirá una actitud de sospecha que promueve la *generación de los nexos* entre la situación planteada y la información que alberga en su memoria cultural y que le permite conectarse (desde su individualidad) con los fundamentos que respaldan a su grupo de adscripción, de ahí que las interpretaciones sobre el fenómeno estén impregnadas de las voces culturales: inmediatez, ruptura, resignación; propiedades que distinguirían algunos de los estereotipos de la modernidad denunciados por Maffesoli (1997) y que se filtran en la lectura que Liliana ofrece a la situación interpretada. Ello presupone la posibilidad de *formular una hipótesis* que luego será confirmada o rechazada.

Encauzar los deseos a un plan

Hacer referencia al deseo requiere ubicarse en el terreno de las posibilidades, es decir, en aquello que por avizorarse factible procura la movilización de las personas hacia un objetivo determinado, dada la tensión provocada por un estado de insatisfacción persistente.

El deseo de mejorar las condiciones adversas que aquejan la dinámica universitaria parece expresarse en el no dejarse intimidar por factores externos, lo cual nos lleva a pensar que los estudiantes confían en que las ganas de lograr y hacer algo, son controladas por ellos mismos y valoradas como objeto de posesión:

...uno dice: “pero este desorden es muestra de una mala organización”, puesto que todo no estaba organizado como debería ser. Pero, por otra parte, ¡no!, no me quitó las ganas ni me desmotivó (Gema/E/64-65)

Al no claudicar, Gema deja entrever que el deseo persiste sobre las adversidades y que éste puede ser considerado un instrumento para la absolución de las mismas. Ello podría significar que un deseo latente es garantía de resolución de problemas, siempre y cuando el involucrado tome consciencia y oriente sus acciones en pro de ello. Aquí, la escritura es fundamental, pues le da poder a la acción:

... Yo dije: “a lo mejor son ellas que no se organizaron bien y, a lo mejor, en un futuro yo pueda estar organizando a esas personas y como ya viví la mala organización, tal vez yo pueda colaborar en que las cosas, en otra oportunidad, sean de otra manera, de una mejor manera (Gema/E/66-68)

La promesa de un futuro promisorio se instala en el discurso de Gema, quien confía en que por haber sido una afectada directa, posee el conocimiento que la lleva a *distinguir dónde se sitúa el foco de la problemática planteada*. Esto podría revelar que los involucrados poseen una mejor perspectiva de la situación cuando escriben sobre las circunstancias que impactan su cotidianidad, dado el lugar que ocupan, lo cual les lleva a advertir, desde allí, las posibles causas generadoras y proponer modos de solución que, en consecuencia, favorecen el desarrollo de sus dominios personales y sociales:

... porque el problema de organización, aunque traiga otros problemas más, es un problema que suele ser fácil de resolver. En el sentido de que sólo hay que hablar para poder llegar a una buena organización. Si nosotros hablamos, nos reunimos y todo eso, las cosas pueden fluir de una mejor manera. Sin embargo, yo creo que lo que pasa es eso, que no hay comunicación; la mala comunicación o la poca comunicación es lo que ha hecho que todo sea un desastre (Gema/E/77-81)

La solución a la problemática planteada se muestra de modo accesible y, si se quiere fundamental. Cuando Gema afirma “sólo hay que hablar”, parece estar indicando que la solución está al alcance de las manos aún y cuando algunos no hayan logrado percibirla.

Con base en ello *propone un plan general*, conformado por acciones elementales, sustanciadas en sus propios deseos de ascenso social en el entorno universitario:

...nosotros que prácticamente estábamos aquí como novatos y somos los que vamos avanzando... Yo digo que ya está más como que en nosotros, en los que ya estamos aquí y que estamos conociendo cuál es... cómo se maneja todo en la universidad, ¡cómo podemos organizar las cosas pues!. Ya quedaría como parte de nosotros hacerlo de una manera mejor, porque, por ejemplo, las personas que están ahorita en el caso de la Federación... Esas personas no van a estar, por lo menos, dentro de dos años; entonces puede ser que las personas que estamos ahorita, seamos el relevo
(Gema/E/71-76)

Las marcas discursivas nos aproximan a lo que parece ser una tendencia de estratificación estudiantil, inspirada en los términos: novatos y expertos. Según se aprecia, el tiempo de permanencia en la universidad no es el criterio absoluto para distinguir a los expertos de los novatos, pero sí parece serlo el conocimiento que se tiene sobre la universidad, expresado en el abordaje de las situaciones allí implícitas, a través de las organizaciones estudiantiles reconocidas en el ámbito universitario (tal es el caso de la Federación de Centros de Estudiantes). Lo cual permite a los estudiantes ascender de escalafón social, en un proceso que se asume en permanente renovación y que les ofrece la oportunidad de hacerse visibles en la esfera pública, lugar desde el que es posible gestionar acciones conducentes al hacer (se) en el contexto universitario.

Conclusiones

El valor de la escritura narrativa y las oportunidades reflexivas que la misma inspira, otorgan poder a la acción, desencadenada en un proceso autorregulatorio que favorece en el estudiante la toma de conciencia de los recursos personales y sociales con los que cuenta para transformarse a sí mismo, cuando gestiona cambios sociales en los entornos académicos en los que participa.

La primera acción identificada es *la exposición a través del rompimiento del silencio*, la cual demanda la identificación del estudiante en una comunidad que le exige: mantenerse afiliado, reconocer en sí mismo, identificar perceptivamente las distancias y exponer discretamente fundamentos.

En este contexto, se pone en marcha una segunda acción: *asumirse parte del problema*, en la que el estudiante se exige volver la mirada hacia sí mismo a través del manejo de la primera persona en plural, autoindagarse a través de la pregunta como instrumento y, el resarcirse como posibilidad de identificación. La tercera acción decanta el desarrollo de un *mecanismo para interpretar*, identificando indicios, generando nexos y formulando hipótesis inferenciales, que le permite al estudiante evaluar posibles formas de intervención que, por último, le instan a *encauzar sus deseos a un plan de acción* en procura de la resolución de los problemas que los implican.

Referencias

Agís Villaverde, M. (2000). *El sentido de ser interpretado*. En: Con Paul Ricoeur: indagaciones hermenéuticas. Valdés, M (comp.) Barcelona España: Azul Editorial.

Aguilar, L; Fregoso, G. (2016). *El reto de la escritura académica en posgrado*. México: Publicaciones Universidad de Guadalajara.

Aranda Sánchez, J. (2000). *El movimiento estudiantil y las teorías de los movimientos sociales*. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, 21, 225-250.

Beller, W. (2012). *Teorías en tensión: sujeto y subjetividad*. *Reencuentro*, 65, 30-37.

Bethencourt, M. (2015). *El imaginario sociocultural del estudiante universitario para profesor*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Venezuela.

Bolívar Botía, A. (2002). *¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfica narrativa en educación*. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, (1), 4. Disponible: <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>.

Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias: Derecho, literatura, vida*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Cassany, D. (2010). *Sobre las inferencias en ELE y L2*. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la enseñanza de las lenguas* (7). Documento en Línea. Disponible en: http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_530db3e1d9cab.pdf. [Consulta: Abril 2014].

Cerri, C. (2010). *La importancia de la metodología etnográfica para la investigación antropológica*. *Periferia*, (13), 2, 1. Disponible: http://revista-redes.rediris.es/Periferia/Articles/1-Cerri_periferia_articulo.pdf.

Gadamer, H.G. (1992). *Verdad y método* (Tomo II). Salamanca: Sígueme.

García Canclini, N. (2006). *Diferentes, desiguales, desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona España: Gedisa.

Giddens, A. (1995). *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea.*

Barcelona: Ediciones Península.

Dubuc de Isea, L. (2007). *Del imaginario popular. Palabra y memoria colectiva.* Trujillo: Fondo

editorial Arturo Cardozo.

Fernández Puig, V. (2000). *Vergüenza profunda, corrosión interna.* Emociones Thémata, (25),

201-207.

Foucault, M. (2002). *La hermenéutica del sujeto.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Freire; P. (1970). *Pedagogía del oprimido.* Buenos Aires: Siglo XXI editores.

Freire. P. (1984). *¿Extensión o comunicación? La conscientización en el medio rural.* México:

Siglo XXI Editores.

Glaser, B. y Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research.* Chicago: Aldine.

Goetz, J. y LeCompte, M. (1984). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa.*

Barcelona España: Ediciones Morata.

Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación.* México:

Fondo de Cultura Económica.

Maffesoli, M. (1997). *Elogio de la razón sensible: Una visión intuitiva al mundo contemporáneo.*

Barcelona: PAIDÓS.

- Pujol, J. y Montenegro, M. (2013). *Producciones narrativas: Una propuesta teórico práctica para la investigación narrativa*. En: Coloquios de investigación cualitativa. Desafíos en la investigación como relación social. Paulín, H; Rodigou, M (edits). Córdoba: Socialex.
- Ricoeur, P. (2000). *Interpretación*. En Valdés, M. (Edit). Con Paul Ricoeur: indagaciones hermenéuticas. España: Monte Ávila Editores.
- Rivas Flores, J. (2010). *Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento en la investigación educativa*. En: Voz y Educación: la narrativa como enfoque de interpretación de la realidad. Coord: Rivas Flores, J y Herrera, D.
- Taylor, S y Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: PAIDÓS.
- Trahar, S. (2010). *La atracción del relato: el uso de la investigación narrativa para estudios multiculturales en la educación superior*. Profesorado, Revista de Currículum y Formación de Profesorado, (14), 3, 49-62.
- Vigotsky, L. (1993). *Pensamiento y Lenguaje: teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires: Editorial La Pleyade.
- Vigotsky, L. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: España Crítica.
- Vigotsky, L. (2001). *Imaginación y creación en la edad infantil*. Caracas: Editorial Laboratorio Educativo.

María Teresa Bethencourt:

Profesora de Educación Preescolar; Magister en Educación, Mención Orientación; Doctora en Educación. Agregada a la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Núcleo Maracay, en el Área de Psicología del Componente Docente. Coordinadora del Centro de Investigaciones Educativas Paradigma CIEP. Investigadora activa en la Línea de Investigación en Ciencias Cognitivas.

María Margarita Villegas:

Licenciada en Educación Preescolar; Magister en Educación Mención Orientación; Doctora en Educación. Investigadora activa, perteneciente al Centro de Investigaciones Educativas Paradigma CIEP, en donde coordina la Línea de Investigación Conocimiento e Investigación. Miembro del Comité Editorial Revista Paradigma.

EL MÉTODO BIOGRÁFICO Y LA MOVILIDAD SOCIAL EN LA FAMILIA
VENEZOLANA. HISTORIA DE VIDA DE MARÍA VENTURA

*The biographical method and social mobility in the Venezuelan family.
History of the life of María Ventura*

Serghina Guadalupe Márquez Toro

<https://orcid.org/0000-0001-9052-0090>

Centro de Investigaciones Populares,
Carabobo. Valencia, Venezuela
serghina@gmail.com

Luzmila Vivian González

Facultad de Ciencias Económicas y Sociales
Universidad de Carabobo. Valencia, Venezuela.
vivian1412@gmail.com

Resumen

El tema de la movilidad social vertical ascendente es un asunto relevante y de discusión en nuestro contexto nacional, diversas opiniones se dejan sentir al respecto. La mayoría cree que la educación posibilita esa aspiración, pero otros creen que ya las generaciones actuales no tendrán las oportunidades de superación que en décadas pasadas. Comprender el sentido de la movilidad social en la familia venezolana fue la intencionalidad del estudio. Hábitus de Bourdieu (2000), Socioantropología del venezolano popular de Moreno (2016) y una revisión de la historia de la Venezuela contemporánea, como base teórica referencial. Paradigma cualitativo con historia-de-vida (Moreno, 2009) en sus tres fases: pre-historia, historia e interpretación produjeron cinco grandes bloques de sentido: “Las Tablas... un caserío”, “Cuando nos vinimos para acá, para Valencia”, “De ahí pasé a la Escuela de Enfermería”, “Mira yo empecé a trabajá”, y la gran lección: “Qué... quieren hacer con... ustedes más adelante cuando vayan al liceo...”. En el contexto de la familia venezolana la educación fue el gran pivote que impulsó la movilidad social en el contexto contemporáneo democrático desde una socioantropología del hombre matricentrado.

Palabras clave: movilidad social-educación-familia, sociedad, historia-de-vida.

Abstract

The theme of upward vertical social mobility is an issue relevant and discussion in our national context, different opinions are left feeling on the matter. Most believe that education enables this aspiration, but others believe that current generations will no longer have opportunities for improvement than in past decades. Understanding the meaning of social mobility in the Venezuelan family was the intention of the study. Habitus in Bourdieu (2000), socioanthropology of the popular Venezuelan Moreno (2016) and a review of the history of the contemporary Venezuela, as theoretical referential base. Qualitative paradigm with history-of-life (Moreno, 2009) in three phases: prehistory, history and interpretation produced five big sentido blocks: “tables...a farmhouse”, “When we came here, to Valencia”, “then went to the school of nursing”, “Mira I began to work”, and the great lesson: “whant...want to do with you later...when they go to high school...” In the context of the Venezuelan family education was great pivot that drove social mobility in contemporary democratic context from a socio anthropology of the matricentrado man.

Key words: social-education-family, society, history-of-life.

Recepción: 19/08/2017

Enviado a evaluadores: 20/08/2017

Aceptación de originales: 11/12/2017

Introducción

En Venezuela era común escuchar, de hecho, así lo escuchamos reiteradamente de nuestros padres: “estudien para que sean alguien en la vida”, o bien, cualquiera de nosotros oyó que le dijeran: “estudie, eso es lo único que yo puedo dejarle en herencia”. Estas afirmaciones en el ámbito familiar ponen al frente de nosotros lo que se conoce como las valoraciones que darán forma a la construcción de la identidad. Así, cuando nos fuimos formando, como parte de la crianza fuimos objeto de una presión por parte de nuestras figuras parentales en relación a pensar y proyectarnos en que debíamos surgir y progresar, y que para lograrlo la educación tenía mucho que aportar. Así pues, las expresiones familiares respecto al valor de la educación para la familia son de fuerte presencia en nuestra cultura y poseen alta valoración como camino a la superación personal en todos los ámbitos de la vida.

Ese precisamente fue el tema a investigar, la movilidad social en la familia venezolana. Entiendo por movilidad, la capacidad de moverse de un sitio a otro, por tanto, hablar de movilidad social implica establecer la existencia de diferentes posiciones o lugares susceptibles de ser ocupados por los actores sociales. En un estudio de Briceño, et al. (1980), se le define como el movimiento que entre ciertos lugares sociales tienen los individuos o las familias.

Los estudios de la movilidad social operan, por lo general, a partir de la reconstrucción estadística de diferentes estatus considerados de valor diferente, a los cuales accede un individuo o familia. Los estudios que se producen bajo este enfoque suelen ser de tipo descriptivo o explicativo. Cuando se quiere llegar a la comprensión del fenómeno, se debe optar por un enfoque cercano a la experiencia de vida, tal como opera en el enfoque cualitativo. Cónsono con

esto, la historia-de-vida nos puede abrir la comprensión del fenómeno de la movilidad social en una sociedad concreta.

La comprensión del proceso de la movilidad social en la familia venezolana a partir del estudio hermenéutico de la historia-de-vida de una enfermera llamada María Ventura, y de ese modo comprender el fenómeno en nuestra sociedad actual y generar aportes a la investigación en educación.

El estudio denominado *El uso del Método Biográfico en el Estudio de las Trayectorias Sociales Precarias*, realizado por Casassus (2009) en Chile, resulta ser un antecedente importante a considerar, ya que su autor, a través de la historia de vida buscó identificar los elementos decisivos en una vida profesional estableciendo diferencias de importancia entre los oficios y entre los individuos de misma profesión. Destaca entre las conclusiones que el método biográfico es irremplazable para establecer los vínculos y relaciones que se establecen entre lo social y lo profesional. En el presente estudio una historia-de-vida fue el ámbito desde el cual se buscó comprender cómo se da el fenómeno de la movilidad social en la historia reciente de Venezuela.

Por su parte, Moreno, et al. (1998) en “Historia-de-vida de Felicia Valera”, desde la historia de una mujer, llega a la familia popular venezolana y con ello accede a la antropología real, histórica y actual del venezolano. Un estudio útil para todo aquel que quiera entrar en la comprensión de la realidad social venezolana en cuanto a la movilidad social ascendente desde el interior de su vivencia y significados, más allá de datos, números o estadísticas.

De manera que, una vez descrito el contexto de esta investigación, queda clara la intencionalidad con la que fue realizada: Comprender el sentido de la movilidad social en la familia venezolana a través de la Historia-de-vida de María Ventura. Se espera que sus aportes se

traduzcan en un modo de investigación con historia de vida como apuesta epistemológica en el ámbito de la educación en función de la comprensión del proceso de la movilidad social desde la cotidianidad, la socioantropología y la historia contemporánea venezolana.

Marco epistemológico del método biográfico

Considerando la profunda reflexión epistemológica que el enfoque cualitativo ha venido aportando a las ciencias sociales en los últimos cincuenta años, fue oportuno, trabajar una metódica de investigación comprendida bajo este enfoque.

Así, se toma la historia de vida como opción epistemológica, en su posición más actual, la planteada por Ferraroti (2012), es decir, como la contracción de lo social en lo individual, de lo nomotético en lo idiográfico, de manera, que en cada persona está lo social y lo social está en lo particular, en cada historia está contenida la sociedad.

A partir de los trabajos realizados con la familia venezolana, se optó por trabajar con la historia de vida, desde la perspectiva de Moreno (2009) y el Centro de Investigaciones Populares (CIP), opción que resultó la más idónea, a fin de ir más allá de conocer, a comprender este fenómeno gestado en la familia venezolana.

Interesa en este estudio, desde la historia-de-vida convivida, comprender la dinámica de los acontecimientos, desde el sujeto que la vive y cómo vive la realidad. Cabe destacar que la historia-de-vida como la plantea Moreno, Campos, Pérez y Rodríguez (2008), no es un simple dato que se recoge, es el producto de una relación cómoda y de confianza que se da entre el narrador (historiador) y el entrevistador (cohistoriador).Entonces, no es la historia de vida, sino la historia-de-vida convivida.

Moreno (2012, p.6), expresa “que no se trata de conocer un sociedad, una comunidad, una etnia, un grupo humano a través de una historia de vida sino en una historia de vida pues en el sujeto está su mundo” .No se trata de una entrevista a profundidad sino la narración de toda la historia vivida por una persona tal como a ella le va saliendo en máxima espontaneidad, en un proceso entre dos o más, quien cuenta su historia, y quien o quienes la escuchan, la historia, no se produce en solitario sino entre interlocutores.

El Diseño de Investigación con Historia-de-vida Convivida

El CIP ha desarrollado un proceso metodológico para el trabajo con historia-de-vida, en el que indica que la historia-de-vida no comienza, ni termina cuando se graba y recoge la narración, sino que se inicia con una fase de prehistoria antes de la grabación de la historia-de-vida y luego avanza con la interpretación hermenéutica y producción del conocimiento (Moreno et al., 2007).

Una vez producida la historia, esto es, grabada y transcrita, teniendo, el texto fiel y exacto de la historia-de-vida, se avanza al proceso más complejo de la investigación convivida, la interpretación y comprensión; que consiste en ir tras los significados inmersos en la historia-de-vida, y con ellos a su sentido. Siguiendo a Moreno (2016) y al CIP, para esto es indispensable valerse de la hermenéutica como método e instrumento de interpretación; ya que interpretar, no se limita al análisis literal del texto.

Es descubrir los significados que están en la historia-de-vida, darle palabra a lo que se dice y no se dice, es decir, a aquello que rige el actuar, creer, vivir de la persona, sus valores, creencias, ideas, ir al fondo, tras lo que le da sentido a lo que está a simple vista, y sin lo que ello, no existiría o carecería de sentido.

De allí, la comprensión vaya de la mano con la interpretación, unidas, interpretación-comprensión, porque el encontrarse con la realidad, sus significados y comprenderlos desde el horizonte del que provienen, enunciarlos tal cual son, en su horizonte de intérprete, pero ambos en interacción, ya que “conocer humanamente es interpretar, o lo que es lo mismo, conocimiento es estructuralmente interpretación” (ob. cit., p. 23).

Nos valimos de la metódica que, para el CIP, es una posición abierta a toda posibilidad de método e instrumento según la historia misma va surgiendo, “nos servimos de la fenomenología, del análisis del lenguaje, de la confrontación con la propia experiencia”. Moreno et al. (1998, p. 16). Es la flexibilidad en la historia-de-vida convivida, para en función de lo que va surgiendo en ella, ir haciendo uso de métodos e instrumentos, de acuerdo al que más se le adecúe, no saliendo de uno para usar el otro, sino unidos entre sí, interactuando, acompasados entre sí, haciendo posible el proceso interpretativo-comprensivo. Las marcas-guías son “señales de posibles significados organizadores que, a lo largo de toda la historia, pueden convertirse en claves de comprensión del sentido disperso en ella y del núcleo frontal generante de todo el sentido y el significado” (ob. cit., p. 39). En todo trabajo de interpretación, tanto cuando se hace análisis como cuando se hace uso de las marcas-guías, Moreno sugiere valerse de la clásica pregunta hermenéutica: ¿Qué es aquello que no está en el texto, pero sin lo cual el texto no será el que es o simplemente no sería? El “aquello” de la pregunta es un significado expresado en una frase u oración con sentido (ibídem).

Tras interpretar toda la historia-de-vida de María, dentro de un proceso sistemático y riguroso como lo exige la misma, línea por línea, sin editar la narración y aplicando una metódica de interpretación según la propia historia lo demande, bien fenomenología, bien una incipiente

hermenéutica, análisis del lenguaje, y todo a través de bloques narrativos, a partir de los cuales se fueron produciendo espacios para la comprensión gestáltica desde las partes al todo, en la que el todo es algo más que la suma de sus partes; apareció la complejidad social implícita en la biografía personal y el develamiento de la movilidad social y del papel de la educación en ella dentro de nuestro habitus cultural venezolano.

Grandes comprensiones

Los resultados se organizaron, a partir de los temas-significado que permitieron comprender la movilidad social en el contexto venezolano y el papel que la educación jugó en ello. A continuación, presentamos los bloques de sentido que aparecieron en nuestra investigación:

Antropología relacional del venezolano: la familia es un gran tema-clave en este bloque de sentido. La expresión “**Vengo constituida con una familia bastante numerosa...**” (Líneas 2 y 3) la historiadora en una expresión de grave mugre humana, como diría Meneses (2009), porta en su seno mucho significado de vida. Es que en ese vocablo expresado desde la relación-familia, nos dice que el venezolano no piensa, no vive, ni actúa la vida en la individualidad sino en la relación. Es por ello que la constituye la familia y con ello se escucha antropología relacional del venezolano de la cual nos ha informado Alejandro Moreno en sus investigaciones.

Validación de la historia historicista contemporánea venezolana en la historia-de-vida de María: Las familias como bien dicen los documentos de Historia de Venezuela consultados, validados con la historia-de-vida de María, migraban a las ciudades pues tenían aspiraciones para sus hijos con respecto a la educación. Venezuela, para el momento en que nace la historiadora, entre los años 60 y 70, es ya un país en democracia y con ello queremos decir,

que se fue alejando del militarismo y las dictaduras en un proceso, por sus aspiraciones sociales, políticas, económicas y culturales democráticas.

El proyecto de familia y Estado se conjugan: “que los hijos estudien”: En el marco democrático de entonces, el campo venezolano, las zonas rurales de esos años aparecen como insuficientes para cumplir el proyecto de la familia: que los hijos estudien. La ciudad promete la posibilidad de cubrir esa ambición de la familia. Pero todo esto tiene valor si se da una base familiar que apoye en esto al Estado que hace las ofertas educativas. De fondo, se deja entrever que familia y Estado estuvieron en un mismo horizonte de búsqueda.

Educación y familia: Este bloque narrativo, estuvo cargado de claves de comprensión para este estudio de la movilidad social, permite comprender el significado de los estudios para obtener una profesión, pero fundados en las bases de una familia que se vive de un modo concreto y a través de la cual llegamos a un mundo-de-vida, el mundo-de-vida popular venezolano. Además, sujeto, familia, estudios, están enclavados en una sociedad abiertamente democrática.

Una familia matricentrada con presencia de padre: En sentido estricto, María nos ha hecho historia de una familia en matrimonio, en pareja, no ha hecho historia de la madre-hijos en exclusividad y en ausencia de padre. La familia se nos mostró matricentrada, a un modo donde la madre, está en compañía de una pareja estable a lo largo de la narración, formando pareja y criando los hijos. El padre y el esposo tienen sentido desde lo narrativo en la historia-de-vida de María, su presencia constante a lo largo de toda la vida de la historiadora, se hace sentir pero a la vez se deja sentir dentro de una estructura matricentrada. En esta familia matricentrada de María Ventura tiene presencia la pareja y el padre. Al igual que en la investigación realizada por Pérez

(2010), la familia matricentrada cuando existe el matrimonio posibilita la aparición de un padre significativo.

Aunque me he detenido hasta ahora en la significativa presencia del padre, elemento nada común en la familia popular venezolana (Moreno, 1998) la figura parental preponderante en la historia es la madre. Una madre fuerte, decidida, una personalidad fuerte. Pero más allá de la personalidad ¿Qué se deja escuchar? Más allá, subyace el factor cultural, el mundo-de-vida. No olvidemos que la familia es un acontecimiento histórico. La familia se inserta en un mundo más amplio, el cultural y vital, tiene una profunda relación con la cultura. Entiendo por cultura la totalidad del vivir concreto de un grupo humano determinado en un tiempo histórico, en donde se incluye la vida misma en su historicidad, no en su ontología, nos dice Moreno (ob. cit.)

Dentro de este marco cultural, es desde donde debemos comprender el asunto de la movilidad social, comprender cómo fue aconteciendo ésta sobre un piso histórico-cultural. La matriz de la familia narrada es la cultura matricentrada, una cultura hecha de madre, pero abierta a otras posibilidades de relación: pareja y padre. Esta familia con pareja, ha generado un determinado tipo de padre, que está presente y su presencia tiene sentido en la madre. La madre, de tanto vivir y practicar madre, va configurando y dando sentido a un sistema integrado de practicas, donde su sola presencia constituye el centro de confluencia afectiva y relacional. Desde allí podemos decir que la familia matricentrada, crea un habitus cultural (Bourdieu, 2000) cuyo sentido es materno. En María, ese habitus cultural materno tiene presencia de pareja y de padre, pero el centro fuerza es materno: la madredad.

Que los hijos estudien: fuente de movilidad social ascendente vertical: Estas mujeres que no tuvieron posibilidad de estudios, ponen al frente algo muy claro en la orientación de su

familia: que los hijos estudien. En la historia-de-vida de María se expresa un tiempo histórico, en ella se despliega cómo fue que la mujer venezolana pasó de una situación hacia otra, donde estudiar y profesionalizarse para el trabajo se volvió una realidad. Pero esto, lo que aconteció en la historia-de-vida de María se dio en el marco del desarrollo histórico social y familiar venezolano. La madre de la historiadora, expresa cómo para los años 50-60, la madre podía pensar en el futuro profesional de sus hijos independientemente del hombre y del matrimonio y basándose en el valor personal, la formación recibida y la experiencia histórica de su condición. Una época de imponderable potencialidad de cambio ascendente se dejó oír en nuestro país y evidenciada en la historia-de-vida de María.

Movilidad social: un proceso generacional e histórico-familiar: La mujer venezolana, una mujer-madre, en la figura del personaje-significado de la madre de la historiadora, junto con el desarrollo histórico de Venezuela, se perfila el conocimiento respecto a la mujer-madre, una figura con una inquebrantable decisión porque sus hijos estudiaran. Si la madre de María representa esa creencia de posibilidad de ascenso social a través de la educación, la propia historiadora hace realidad esa idea, esa posibilidad social, al estudiar y egresar como enfermera a nivel de bachillerato. La fuerza, la energía de la autoridad materna no le deja a la hija otra opción que cumplirla como tan bien lo hará llegado el momento.

La historiadora interpreta su realidad con sus marcos lógicos y racionales. Interpreta y actúa en función de dicha interpretación y de la forma en que percibe su entorno y a sí misma y de la oportunidad: oportunidad de que los hijos tengan profesión y con ello llegar a donde se propongan llegar. Ella, y junto con ella, el padre, le dan a sus hijos la oportunidad de estudiar hasta tener una educación de técnico medio de enfermería. Todo lo demás a lo cual cada hija

podrá llegar, dependerá de cada una de ellas. Lo que sí está ya determinado es que no se van a quedar sin estudiar una carrera técnica que les sirva para el trabajo cualificado y de trampolín para aspiraciones mucho más altas realmente asequibles en el contexto socio-político-cultural en que viven: Venezuela y democracia.

La madre, pues, mujer de la generación del 40-50, termina siendo el motor que interpreta, canaliza, concreta y orienta las energías de los tiempos que les tocó vivir. Es ella un talante singular y a la vez macro social. Es ella un libro abierto del habitus cultural venezolano, habitus democrático e igualador.

Un habitus cultural cuyo sentido es materno: El sujeto es inconsciente del habitus nos dice Bourdieu (2000), hace ver que el habitus se aprende, y se aprende mediante un proceso de familiarización práctica que no pasa por la conciencia. Para el autor en su teoría sociológica la articulación de lo económico con lo simbólico, cada posición social distinta le corresponde distintos universos de experiencias y conforme a ello actúa aún de modo inconsciente.

En la familia de María el habitus, entendemos, que se despliega es el de la posición social humilde que poco a poco va ascendiendo a ser una posición de clase media a lo largo de la vida de las tres generaciones desplegadas en la historia de vida: la del abuelo, la madre de la historiadora y narradora, esto es del conuco de la Venezuela agraria a la mujer costurera de los años 50 y la nueva generación estudiada de los años 70. Pero ese habitus, al inicio entendido junto con Bourdieu (2000) se va a ir complejizando a la luz de la teoría socio-antropológica del hombre popular venezolano de Moreno (1998). Para él, coincidiendo con Bourdieu, el habitus es el modo en que se vive, no propio de un individuo, ni de un sector privilegiado sino compartido

por todo el pueblo o comunidad humana, producido por ella y productor al mismo tiempo del sentido de su discurrir existencial.

Así que para Moreno, se puede sintetizar el habitus como un modo de habérselas con la realidad, realidad que es tanto física, social, simbólica como espiritual. Es el habitus, una estancia compartida donde el hombre es tanto productor como producido por ella.

Pero ¿dónde se asienta el habitus? Moreno explica que al igual que la cultura el habitus se funda en el modo de vida. Así nos está resultando que el habitus es cultural y luego podemos decir que es un habitus cultural matricentrado. A esto debemos agregar que la incorporación del habitus supone la apropiación de los esquemas que sirven para traducir las prácticas adecuadas a la situación y de hecho de incorporar el interés en jugar el juego; allí está el capital cultural del que habla Bordieu. Hemos comprendido toda esta posibilidad concretada en acto de movilidad social en la familia venezolana, apoyándonos en dos teorías sociales: una foránea y otra producida en el país. De ese modo la teoría referencial ayuda al proceso interpretativo de la historia-de-vida.

Conclusiones

Comprender la movilidad social en la familia venezolana significó en esta investigación haber desvelado el papel fundamental de dos grandes ámbitos de sentido abiertos por la historia-de-vida de María.

Esto es, la historia-de-vida conduce tanto al espacio de la historia contemporánea de Venezuela como al ámbito de la antropología cultural del venezolano popular; ambos elementos

imprescindibles para la interpretación-comprensión del habitus cultural del venezolano que posibilita la movilidad social encontrada en nuestra sociedad contemporánea.

Si no estudiamos integral e interdisciplinariamente la historia-de-vida nos perdemos de su riqueza heurística. La historia de una familia que conduce a la hija dentro de un proyecto de familia-país de superación de condiciones económicas pero en el marco de la consecución de una vida mejor donde la educación es pivote significativo y fundamental, todo ello en una sociedad con un habitus cultural democrático. El escenario histórico venezolano, es de ideas igualitarias y libres de limitaciones sociales de castas, se va evidenciando como un terreno espacial y temporal enfocado en la apertura y en los cambios de la sociedad nacional venezolana.

A modo sintético se puede decir que a partir de este estudio se abre un nuevo horizonte de investigación centrado en los siguientes aspectos-claves para la comprensión de la movilidad social en Venezuela:

- Una trayectoria típica de hijos de un grupo social con creencias, percepciones y ambiciones de superación cifradas en la educación.
- Un socio-estructura anclado en la democracia: la educación, el trabajo, la oportunidad.
- Una socio-simbólica anclada en el desarrollo histórico de país democrático y en una fuerza de familia matril mediadora para introyectar valores de superación.
- Las bases de la movilidad social soportadas en un trabajo estable en el que se graba la experiencia, permitiendo la movilidad según la preparación profesional, la constancia.
- Un país que se abría al crecimiento en todos los ámbitos de la vida personal e institucional.

- Hacer carrera en una profesión aparece asociado a la movilidad social.
- Entrañables vínculos y relaciones se establecen entre lo social y lo profesional, entre lo micro y macrosocial.

Referencias

Briceño, R., González, S., Phelan M., y Ruíz A. (1980). *La movilidad social en Venezuela*. Caracas: LIS/UCV.

Bourdieu, P. (2000). *Poder, derecho y clases sociales*. Bilbao: Desclee de Bouver.

Casassus, C. (2009). El uso del método biográfico en el estudio de trayectorias sociales precarias. En Lulle, T., Vargas, P. y L. Zamudio (coords.) *Los usos de la historia de vida en las Ciencias Sociales I*. Colombia: Anthropos-CIDS.

Ferrarotti, F. (1991). *La historia y lo cotidiano*. Homo sociologicus. Barcelona: Ediciones Península.

Meneses, G. (1972). *El falso cuaderno de Narciso Espejo, en Cinco Novelas*. Caracas: Monte Ávila Editores.

Moreno, A. (2016). *Antropología cultural del pueblo venezolano*. Vol. I. Caracas: Fundación Empresas Polar/ CIP.

_____ (2012). Prólogo a la primera edición en español. En Ferrarotti, *Historia e historias de vida*. Colección Convivium Minor. Caracas: CIP.

_____ (2009). *El Aro y La Trama. Episteme, Modernidad y Pueblo*. Colección Episteme. Miami: Convivium Press.

Moreno, A., Campos, A. y Pérez, M. (2008). *Y salimos a matar gente..* Investigación sobre el delincuente venezolano violento de origen popular. Tomo I. Maracaibo: CIP/LUZ.

Moreno, A., Brandt, J. y Campos, A., (1998). *Historia-de-vida de Felicia Valera*. Caracas: CONICIT.

Pérez, M. (2010). *Vida cotidiana y familia popular venezolana. Inmaculada Concepción siglos XVII-XX*. Caracas: Bid&co. Editor.

Serghina Guadalupe Márquez Toro:

Investigadora del Centro de Investigaciones Populares (CIP). (2013). Licenciada en Enfermería-Universidad de Carabobo (2008). Magister en Investigación Educativa-Universidad de Carabobo. (2015)

Vivian González:

Profesora Asociado. Ordinario de la Facultad de Ciencias de la Educación de la U.C (FaCE). Adscrita al Departamento de Orientación. Doctora en Educación FaCE U.C (2004). Investigadora del Centro de Investigaciones Populares (CIP). Coordinadora del proyecto de investigación "Socioantropología y mundo-de-vida en la comprensión de la persona consumidora de drogas CDCH-Dipi FaCe U.C. Autora del libro "La Orientación como Problema" (2008). Investigadora Acreditada Programa de Estímulo a la Innovación y a la investigación PEII UC.

FACTORES ASOCIADOS A LAS CONDUCTAS AGRESIVAS DE LOS ADOLESCENTES QUE ACUDEN A LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS PÚBLICAS EN EL MUNICIPIO VALENCIA, ESTADO CARABOBO

Factors associated with the aggressive behaviors of adolescents who come to the public educational institutions in the Municipality of Valencia, Carabobo State

Emnycar María de Jesús Carrillo Durant

<https://orcid.org/0000-0002-9055-0422>

Facultad de Ciencias de la Educación.

Universidad de Carabobo. Valencia, Venezuela.

emnycarcarrillo@gmail.com

Resumen

En el contexto de una sociedad globalizada de complejas interacciones, cotidianamente se vinculan hechos violentos y transgresores. El estudio se propuso determinar Factores asociados a las conductas agresivas de los adolescentes que acuden a las Instituciones Educativas Públicas en el Municipio Valencia. Se asume una investigación de tipo Descriptiva, la técnica de recolección de datos utilizada fue un cuestionario dicotómico. Se conformó una muestra de 100 estudiantes con edades entre 12 y 16 años en Educación Media General, mediante el muestreo aleatorio simple. Los hallazgos más relevantes evidencian un 72.4% de los adolescentes manifiesta conocimiento acerca del concepto, características y finalidad de la agresividad; 79% se comunican con sus compañeros a través de expresiones verbales: gritos, amenazas e insultos. Las conductas agresivas son reacciones ante el maltrato, ausencia de figuras parentales, falta de atención y comunicación familiar; la presencia cotidiana de situaciones violentas en su entorno.

Palabras clave: Agresión, adolescencia, factores asociados.

Abstract

In the context of a globalized society of complex daily interactions, violent and transgressive events are linked. The study was proposed to determine factors associated with the aggressive behavior of adolescents who attend the Public Educational Institutions in the Municipality of Valencia. It assumes a descriptive type of research, the data collection technique used was a dichotomous questionnaire. A sample of 100 students aged between 12 and 16 years in General Media Education was confirmed by simple random sampling. The most relevant findings show that 72.4% of adolescents manifest knowledge about the concept, characteristics and purpose of aggressiveness; 79% communicate with their peers through verbal expressions: shouting, threats and insults. Aggressive behaviors are reactions to abuse, absence of parental figures, lack of attention and family communication; the daily presence of violent situations in their environment.

Keywords: Aggression, adolescence, associated factors.

Recepción: 10/12/2017

Enviado a evaluadores: 13/12/2017

Aceptación de originales: 07/02/2018

Introducción

El ser humano, en la actualidad ha de enfrentar conflictos de diversa índole: bélicos, religiosos, políticos, sociales y ecológicos los cuales desencadenan crisis y desequilibrios en lo interno del individuo y en sus interacciones con los distintos contextos donde se desenvuelve. En este sentido, los adolescentes se ven obligados a interactuar con las necesidades y carencias propias de una etapa vital caracterizada por profundos y violentos cambios físicos, psicológicos, fisiológicos y emocionales, en unos escenarios que, lejos de ofrecerles dignas y productivas oportunidades pertinentes a su desarrollo integral, le plantean exigencias para las cuales no poseen ni las herramientas, ni la madurez necesarias que le permitan afrontarlos con satisfactorias posibilidades de éxito.

En este contexto la presente investigación se argumenta desde el análisis de la conducta, específicamente la agresiva en los adolescentes, y los factores que pudiesen estar asociados a la construcción y manifestaciones diversas de este tipo de conducta. En este sentido, se presentan un conjunto de conceptos y proposiciones, las cuales parten de puntos de enfoques y perspectivas que intentan describir el fenómeno objeto de estudio, constituyendo el soporte gnoseológico para el análisis de los resultados en la investigación

Planteamiento del problema

La sociedad actual se caracteriza por sus complejas relaciones imbricadas en profundas mutaciones científicas y tecnológicas, coexistiendo paradójicamente bajo cosmovisiones intencionadas hacia el logro del bienestar integral del ser humano, con aquellas de qué manera progresiva contribuyen en la acelerada destrucción de la vida en el planeta. En este sentido cabe destacar, la pobreza, la discriminación, la violencia y el afán desmedido de dominación centrado

en los enfoques economicistas y armamentistas, aunados al deterioro permanente de nuestra biodiversidad en sus ecosistemas.

Tales realidades nos obligan a reflexionar sobre la existencia en un planeta, el cual avanza vertiginosamente hacia la extinción de su propia especie y recursos naturales; de manera particular reconocer y revalorizar los comportamientos y experiencias cotidianas de nuestros adolescentes en sus interacciones con entorno signados por situaciones vinculadas con las más diversas expresiones de la violencia; quienes inician su vida coexistiendo con agentes y factores, colocándoles cada vez con mayor frecuencia frente a la muerte no solo física, sino psicológica, espiritual, moral y social; lo cual imposibilita el desarrollo pleno y armónico de un proyecto de vida efectivo y productivo.

Al respecto la Organización Mundial de la Salud (OMS) y la Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (UNODC) en el informe sobre la situación mundial de la prevención de la violencia (2014), presentan un avance sobre la situación actual de los países en relación a la violencia interpersonal, definida de la manera siguiente: "...ocurre entre miembros de una misma familia, parejas, amigos, conocidos y desconocidos; incluye el maltrato infantil, la violencia juvenil (...). La violencia interpersonal es un factor de riesgo para la salud a lo largo de toda la vida (...)" (p. 3). Por otra parte, la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2008) en su primer informe mundial sobre la violencia y la salud revela, la violencia es una de las principales causas de muerte en la población de edad comprendida entre los 15 y los 44 años y esta cifra sigue aumentando. Al respecto el Fondo de Naciones Unidas para Infancia (UNICEF, 2014), señala que 1 de cada 3 estudiantes entre 13 y 15 años en el mundo están en situación de riesgo de violencia escolar entre adolescentes.

En el informe de UNICEF (2018), “Violencia en las escuelas: una lección diaria”, el acoso y las peleas físicas entre compañeros obstaculizan la educación de 150 millones de jóvenes entre 13 y 15 años. En este orden de ideas, el Informe señala las estadísticas siguientes: 1 de cada 3 estudiantes de entre 13 y 15 años experimentan acoso, y una proporción similar participan en peleas físicas; 3 de cada 10 estudiantes de 39 países industrializados admiten que acosan a sus compañeros. En todo el mundo, 1 de cada 3 estudiantes de entre 13 y 15 años experimentan acoso, y una proporción similar participan en peleas físicas.

En el caso de Venezuela, en el 2013 según el Observatorio Venezolano de Violencia hubo 24.763 homicidios registrándose una tasa del 79%, mientras la tasa mundial se ubicaba dicho año en un 7.4%. Ya, para el 2015 estas cifras se ubicaron en: 27.875 homicidios, una tasa del 90% la más alta del mundo, se registra actualmente en un 6.2%, de esta manera Caracas se convierte en la ciudad más violenta del mundo con una tasa del 119,87%.

En este contexto resulta de fundamental importancia precisar la situación de un país cuyos entes públicos obstaculizan la obtención y revisión de cifras oficiales sobre la población que experimenta situaciones vinculadas a hechos violentos. Ello, afecta la elaboración de informes y la credibilidad de los planes y proyectos presentados por el gobierno de carácter preventivo y sancionatorio.

Al respecto, cabe destacar, que las investigaciones y los informes tienen su fundamento las cifras presentadas a través de estudios realizados por instituciones, organismos particulares o privados; organizaciones no gubernamentales (ONG), tal es el caso del Programa Venezolano de Educación-Acción en Derechos Humanos (PROVEA), presenta en su informe anual

Enero/Diciembre 2015, denominado “Situación de los Derechos Humanos en Venezuela”, en el refleja las últimas cifras disponibles, señaladas a continuación:

El Ministerio Público en su informe anual del 2015 indicó que murieron 245 personas en los 5 meses del “Operativo de Liberación y Protección del Pueblo” (OLP, “como acción emprendida por el gobierno venezolano para el abordaje de la inseguridad y el fenómeno de la violencia en el país”. Esta acción gubernamental según PROVEA multiplicó las denuncias sobre las presuntas ejecuciones policiales, éstas responden a políticas de seguridad establecidas en la misma. En este orden de ideas, para el 2015, la tasa de homicidios oficial fue de 58 por cada 100.000 personas, una de las más altas en el mundo. Además, se registró un total de 215 víctimas de violación al derecho a la vida debido a la actuación de cuerpos policiales y militares del país; 143 denuncias registradas en PROVEA, incluyen 18.184 casos de violación del derecho a la integridad personal, con 969 víctimas individualizadas; incrementando un 908.43% la violación al derecho a la vida. Durante la investigación se logró obtener el género de 410 personas el 95.3% masculino (391) y 4.63% femenino (19) 42.3%.

En este contexto, Moreno (2016), apunala que la edad del delincuente ha oscilado entre los 15 y 25 años, no obstante las últimas estadísticas oficiales y extraoficiales revelan una significativa recurrencia en las edades de los asesinos oscilan entre 12, 13 y 14 años de edad, es decir, cada vez son más jóvenes los victimarios. En el caso de las instituciones educativas públicas del Municipio Valencia, conforme a la información aportada por el personal directivo y orientadoras del plantel, se evidencian diversos tipos de comportamientos caracterizados por el uso de la violencia bien sea física o verbal, tales como peleas, dentro y fuera de la institución, acoso entre los compañeros, amenazas, maltrato hacia los docentes, deterioro de las instalaciones y material didáctico; participación junto a estudiantes de otras Instituciones en

manifestaciones violentas en detrimento de su propia integridad y la de los demás miembros de la comunidad escolar.

Tales situaciones demuestran como en esta institución interactúan estudiantes cuyos comportamientos revela acciones violentas y transgresoras, las cuales afectan el ambiente escolar, obstaculizando el normal desenvolvimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje y con ello el desarrollo integral de los estudiantes, fin último de la educación. Ello conlleva al progresivo deterioro de la integridad física, moral, psicológica y social del adolescente. En tal sentido resulta de fundamental importancia la realización de un estudio con el objeto de determinar los factores asociados a las conductas violentas de los adolescentes cursantes del Nivel de Educación Media General del Municipio Valencia, Estado Carabobo.

De lo anteriormente expuesto surgen las siguientes interrogantes de investigación: ¿Cuáles serían los factores asociados a las conductas agresivas en los adolescentes de instituciones educativas públicas ubicadas en el Municipio Valencia, Edo. Carabobo? ¿Qué nivel de información acerca de la agresividad tienen los adolescentes que acuden a las instituciones educativas del Municipio Valencia, Estado Carabobo? ¿Cuáles son las manifestaciones agresivas evidenciadas en los adolescentes que acuden a las instituciones educativas del Municipio Valencia, Estado Carabobo?

Objetivos de la investigación

General

Determinar los Factores asociados a las conductas agresivas de los adolescentes que acuden a las Instituciones Educativas Públicas en el municipio Valencia, Estado Carabobo.

Específicos

1. Indagar el nivel de información acerca de la agresividad en los adolescentes que acuden a las instituciones educativas del Municipio Valencia, Estado Carabobo.
2. Identificar las manifestaciones agresivas evidenciadas en los adolescentes que acuden a las instituciones educativas del Municipio Valencia, Estado Carabobo.
3. Describir los factores asociados a las conductas agresivas de los adolescentes que acuden a las instituciones educativas del Municipio Valencia, Estado Carabobo.

Justificación

Las manifestaciones de conductas agresivas, transgresoras y violentas son cada vez más frecuentes en la sociedad actual, día a día en la cotidianidad de su existencia de los adolescentes en los diversos contextos donde interactúan: familiar, escolar, grupos de amigos, se enfrentan a situaciones caracterizadas por el maltrato, el abuso físico y verbal, atentando contra su vida; en ocasiones el adolescente es la víctima y en otra es él victimario.

La realización de un estudio cuyo propósito fundamental lo constituye el determinar factores asociados a las conductas violentas en los adolescentes se considera un aporte significativo, en virtud de su contribución al conocimiento de los factores que intervienen en dichas manifestaciones conductuales y de esta manera elaborar planes, programas de intervención y abordaje más efectivos. En este sentido, se ofrece a los docentes la posibilidad de obtener una información pertinente y adecuada acerca de las realidades subyacentes en las interacciones realizadas por los adolescentes en su cotidianidad, las cuales de alguna manera modelan en las mismas, conductas violentas y transgresoras.

Marco referencial

Un proceso investigativo científico implica de manera insoslayable la revisión exhaustiva de referentes teóricos y hallazgos resultantes de investigaciones previas vinculadas con la temática objeto de estudio. Ello permite consolidar una perspectiva global sobre las realidades subyacentes en la problemática que se pretende abordar con objetividad científica y argumentaciones teóricas sólidas para orientar la investigación hasta el logro de los objetivos propuesto en la misma con relevancia en el mundo del conocimiento.

Antecedentes de la investigación

A partir de una revisión profunda del estado del arte del tema objeto de estudio, se presentan algunas investigaciones con relevancia científica, considerándose referentes importantes en el presente estudio.

Rivera & Cahuna (2016). Realizaron un estudio titulado **“Influencia de la familia sobre las conductas antisociales en adolescentes de Arequipa-Perú”**. El objetivo fue determinar la influencia de la familia sobre las conductas antisociales en adolescentes no institucionalizados. El objetivo de la investigación fue determinar la influencia de la familia sobre las conductas antisociales en adolescentes no institucionalizado. Para el estudio fueron seleccionados los colegios más representativos de cada estrato socioeconómico, considerando los parámetros de la Asociación Peruana de Empresas de Investigación de Mercados sobre los niveles socioeconómicos (NSE) de todo el Perú, participaron 15 instituciones educativas públicas y privadas de Arequipa metropolitana. De ellos, 437 son mujeres (47%) y 492 son varones (53%), cuyas edades fluctuaban entre los 13 y 17 años, con una edad promedio de 15.35 años. Se estudiaron las variables demográficas y socioeconómicas, relación familiar, cohesión y

adaptabilidad familiar, satisfacción familiar. Entre las conclusiones de la investigación se precisa la existencia de diferencias significativas en las conductas antisociales según el estado civil de los padres, consumo de alcohol por parte de los mismo y la violencia intrafamiliar.

Gómez (2014). En su estudio titulado **“Factores asociados a la violencia: revisión y posibilidades de abordaje”**, se plantea como propósito fundamental el estudio sobre la manera en que los comportamientos agresivos se han transformado desde una función meramente adaptativa (atada a supervivencia) hacia formas violentas asociadas a una falta de control inhibitorio. Benítez (2013) realiza una investigación titulada **“Conducta Agresiva en Adolescentes del Nivel Medio del Colegio Nacional Nueva Londres de la Ciudad de Nueva Londres.”**, presentada a la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Tecnológica. Esta investigación el objeto principal fue determinar la existencia de Conductas Agresivas. El estudio reveló la existencia de conductas agresivas en sus distintas formas por la cual se requiere de control suficiente a objeto de poder solucionar los conflictos presentes en la institución.

Musri (2012), realiza una investigación en la Universidad Tecnológica Intercontinental de Paraguay, titulado **“Acoso escolar y Estrategias de Prevención en Educación Escolar Básica y Educación Media”** Este trabajo de investigación tiene por objetivo describir la situación del acoso escolar y las estrategias de prevención abordadas por la institución y los profesores del 3º ciclo de la Educación Escolar Básica y la Educación Media del Colegio Nacional de EMD. Los hallazgos de la investigación evidencian en la institución todos los tipos de acoso, existiendo una relación inversa entre la gravedad de la conducta de acoso y la frecuencia. Las agresiones verbales, exclusión social y la agresión física son las formas de acoso más frecuentes, siendo la clase y el patio los escenarios más elegidos. La Institución se encuentra en un proceso de

transición en cuanto al cambio de estrategias para el abordaje pasando de lo punitivo sancionatorio a la prevención con el objeto de lograr una convivencia armónica y segura.

Fernández (2013) “*Propuesta sobre un proyecto para el estudio de la violencia escolar y su incidencia en el proceso de aprendizaje en los Liceos Bolivarianos del Municipio Libertador –Edo. Mérida.*” La autora se propone como objetivo fundamental determinar si la violencia escolar tiene consecuencias negativas en el aprendizaje de los jóvenes en los Liceos Bolivarianos del Municipio Libertador, El estudio concluye fundamentalmente en los tipos de violencia ejercidos, las motivaciones del agresor, el comportamiento de los profesores, el entorno, en los hogares, el rendimiento académicos de los estudiantes.

La revisión de los antecedentes permite la contrastación de las variables objeto de estudio con los hallazgos de investigaciones previas, respecto a manifestaciones conductuales agresivas, de manera particular en adolescentes y factores asociados a las mismas.

Bases teóricas

Comprenden un conjunto de conceptos y proposiciones, a partir parten de enfoques y perspectivas que intentan explicar el fenómeno objeto de estudio, estas constituyen el soporte gnoseológico en el análisis de los resultados de la investigación.

Transiciones de la niñez a la adolescencia

El ser humano desde el momento de la concepción, se ha venido enfrentando a una serie de transformaciones significativas que van marcando cada etapa de su complejo proceso de desarrollo, el dejar de ser un feto para convertirse en un bebé, dejar de ser un bebé al convertirse en un niño, y dejar ser un niño y convertirse en un niño en edad escolar. No obstante, el proceso

de transición de la infancia a la adolescencia es considerado por Santrock (2004) y Papalia (2005), la más importante en la vida de una persona.

La transición de la infancia a la adolescencia implica una serie de cambios biológicos, cognitivos y socioemocionales. Entre los cambios biológicos, se señalan, la pubertad con su estirón, los cambios hormonales y la maduración sexual. Por otra parte, durante la adolescencia temprana se dan una serie de modificaciones a nivel cerebral, las cuales dan lugar al pensamiento complejo, iniciando así el desarrollo cognitivo, caracterizado por el incremento del pensamiento abstracto, idealista y lógico. Además, es importante destacar que en esta etapa individuo adquieren mayor responsabilidad en la toma de decisiones.

En cuanto a los cambios socioemocionales se apuntalan, el deseo de independencia, el incremento de los conflictos con padres y una mayor motivación e interés de compartir la mayor parte del tiempo con amigos de la misma edad. En este sentido, la transición de la infancia a la adolescencia es compleja y multidimensional, lo cual implica la vivencia por parte de la persona de importantes y significativos cambios en diferentes aspectos de su vida: físico, social, intelectual y emocional.

La Adolescencia

La adolescencia se puede definirse como la transición del desarrollo entre la niñez y la adultez caracterizada por diversos cambios físicos, psicológicos y sociales, provenientes de sí mismo, conjugándose con su entorno. Ello, resulta trascendental para los grandes cambios fisiológicos generados en el individuo lo hagan llegar a la edad adulta. La adolescencia es un fenómeno biológico, cultural y social, por lo tanto sus límites no se asocian solamente a características físicas. (Santrock, 2004).

Problemas de la adolescencia

Las tensiones internas

El individuo en esta etapa de su vida no se encuentra suficientemente formado para resistir esta tensión; por ello ocasionalmente, se descarga a través de actitudes antes desconocidas; el egoísmo, la crueldad o dejadez (Santrock, 2004).

Disolución de la identidad infantil

Afortunadamente la mayoría de los niños y niñas que han crecido bajo un modelo educativo distante de la rigidez o de una excesiva permisividad; les será muy útil ahora de superar la crisis de la preadolescencia. Solo la seguridad y la confianza adquirida durante la infancia permitirán al preadolescente concluir airoosamente su desarrollo afectivo (Santrock, 2004).

Los conflictos familiares

A partir de estos momentos, y hasta que el adolescente haya dejado la niñez definitivamente atrás y adquirido un concepto distinto de la realidad, más adulto, las críticas dirigidas contra los progenitores pueden ser poco menos incesantes e inspiradas por motivos muy diversos.

Al principio son aspectos más superficiales de la cotidianidad, quienes merecen su desaprobación, pero poco más tarde, a medida que van ampliando la comprensión del entorno social y cultural donde interactúan cotidianamente, no dejan de manifestarla ante cuestiones más esenciales o profundas. (Wicks y Allen, 2006).

Agresividad

Etimológicamente el término agresividad, proviene del latín “agredi”. Este formado por cuatro vocablos del latín: el prefijo ad, sinónimo de “hacia”, el verbo gradior, el cual puede ser traducido como “andar o ir”, equivalente a “relación activa” y el sufijo dad el cuyo significado es “cualidad”. Según la Real Academia Española” es la tendencia ha actual o a responder violentamente”. A diferencia de la agresión, quien constituye un acto o forma de conducta “puntual”, reactiva y efectiva, frente a situaciones concretas de manera más o menos adaptada, la agresividad consiste en una “disposición” o tendencia a comportarse agresivamente en las distintas situaciones (Berkowitz, 1996), a atacar, faltar el respeto, ofender o provocar a los demás, intencionalmente.

En este orden de ideas, Berkowitz (1996), Kaplan y Sadolk (1887), apuntalan que la agresividad es un componente normal del comportamiento manifestado por el ser humano ante distintas situaciones para responder sus necesidades, constituyéndose en maneras de protegerse y sobrevivir en sus entornos. Sin embargo, hicieron una descripción de la agresividad patológica, la cual involucra algún daño a otro y ciertas características de las conductas siguientes: Causar daño a la víctima; Coacción (influir en la conducta de otras personas); Obtener poder y dominio (demostrar el poder ejercido en la familia) Alcanzar una reputación e imagen (el líder a veces se muestra agresivo dentro del grupo).

Conductas agresivas

Las conductas agresivas manifestadas por el ser humano en diferentes contextos de su cotidianidad, han sido motivo de grandes estudios e investigaciones sobre todo en la actualidad, caracterizada por el énfasis y expansión de la violencia, la agresividad y la trasgresión sin

distinción alguna, a partir de multiplicidad de factores que van desde lo personal, ciertas condiciones socioeconómicas y culturales desfavorecedoras convirtiéndose en factores riesgo realmente importantes en el desarrollo del mismo. En este orden de ideas, Dollar y Miller (1939), apuntalan que debido a frustraciones, cuando se es evitado obtener algo deseado, la agresividad puede dirigirse bien sea directamente hacia la persona quien, según la percepción del victimario es la causante de ello o pudiese desplazarse a una tercera persona u objeto, esta definición apoyaría la idea acerca del poco dominio de la expresión emocional o las percepciones erradas de la persona podrían convertirse en factores significativos en la aparición de dichas conductas.

Tipologías de las conductas agresivas

La agresión es un constructo multidimensional; por ello de él se derivan diversos tipos de conducta en las cuales intervienen una variedad de procesos fisiológicos y mentales (Liu, 2004). Éstas se presentan a continuación:

Tipología de la agresividad según su naturaleza

Agresión Física: Ataque a un organismo mediante armas o elementos corporales, con conductas motoras y acciones físicas, el cual implica daños corporales. (Buss 1961).

Agresión Verbal: Respuesta oral que resulta nociva para el otro, a través de insultos o comentarios de amenaza o rechazo. (Valzelli, 1983).

Agresión Social: Acción dirigida a dañar la autoestima de los otros, su estatus social o ambos, a través de expresiones faciales, desdén, rumores sobre otros o la manipulación de las relaciones interpersonales (Galen y Underwood ,1997).

Tipología de la agresividad según su relación interpersonal

Agresión Directa o Abierta: Confrontación abierta entre el agresor y la víctima, mediante ataques físicos, rechazo, amenazas verbales, destrucción de la propiedad y comportamiento autolesivo (Valzelli, 1983).

Agresión Indirecta o Relacional: Conductas mediante las cuales se hieren a los otros indirectamente, a través de la manipulación de las relaciones con los iguales: control directo, dispersión de rumores, mantenimiento de secretos, silencio, avergonzar en un ambiente social, alienación social, rechazo por parte del grupo, e incluso exclusión social (Crick, Casas y Nelson, 2002).

Tipología de la agresividad según su función

Agresión Sexual: Para establecer contacto sexual (Wilson, 1980)

Agresión Parental Disciplinaria: Para enseñar conductas y establecer límites a los menores por los progenitores (Wilson, 1980).

Agresión Irritativa: Inducida por el dolor o por estímulos psicológicamente aversivos (Wilson, 1980).

Componentes de la violencia

Según Aguado (s/f), en los diversos tipos de violencia subyacen componentes que deben ser considerados a la hora de elaborar y ejecutar programas de intervención:

Componente cognitivo. A la violencia subyacen deficiencias cognitivas, las cuales impiden comprender los problemas sociales y conducen a: conceptualizar la realidad de forma

absolutista y dicotómica (en términos de blanco y negro), graves dificultades para inferir adecuadamente las causas que originan los problemas, la tendencia a extraer conclusiones excesivamente generales a partir de informaciones parciales y sesgadas, problemas en el procesamiento de la información y en la toma de decisiones.

Componente afectivo o evaluativo. El riesgo de violencia aumenta cuando ésta se asocia a valores o a personas con quienes el sujeto se identifica. Una de sus principales causas suele ser el sentimiento de haber sido injustamente tratado, lo cual provoca una fuerte hostilidad hacia los demás, así como la tendencia a asociar la violencia con el poder y a considerarla una forma legítima de responder al daño que se cree haber sufrido.

Componente conductual. La violencia suele producirse por la falta de habilidades que permitan resolver los conflictos sociales sin recurrir a ella; y se refuerza a través de experiencias mediante las cuales el individuo responde a una de las funciones psicológicas mencionadas anteriormente.

Es importante precisar que en las instituciones escolares a objeto de prevenir las situaciones vinculadas a la manifestación de conductas violentas, se elaboren programas educativos a través de los cuales se aborden los diversos componentes de la violencia. Ello permitirá ofrecer al individuo oportunidades y herramientas para encontrar respuestas no violentas a sus situaciones conflictivas.

Adolescencia, conductas agresivas y factores modulantes

El desarrollo del ser humano en su continuo vital implica la confluencia de diversos y complejos contextos interaccionales en función de su multidimensional naturaleza. Es así como,

en la construcción de su personalidad se entrecruzan factores individuales de carácter genético, psicológico, social, cultural y antropológico

En este orden de ideas, el desarrollo de conductas agresivas en el adolescente están influenciadas por sus experiencias interrelacionales en los contextos familiares, sociales y escolares en los cuales se ha identificado y vivido situaciones o realidades caracterizadas o asociadas con la violencia, la hostilidad, el trato injusto, violencia intrafamiliar, abandono, ausencia afectiva de figuras parentales y amenazas, que de alguna manera han ido reforzando y retroalimentando algún tipo de conducta agresiva, violenta y trasgresora como una forma de relación y afrontamiento.

Marco metodológico

El proceso investigativo se enmarcó bajo un enfoque cuantitativo, el cual según Fernández y Díaz (2002), "trata de determinar la fuerza de asociación o correlación entre variables. La generalización y objetivación de los resultados a través de una muestra, para hacer inferencia a una población de la cual toda muestra procede" (p.76).

Diseño, tipo y nivel de la investigación

Para Palella y Martins (2010), el diseño de investigación se refiere "a la estrategia que adopta el investigador con el objeto de responder al problema, dificultad o inconveniente planteado en el estudio" (p.95). En este sentido, considerando los objetivos propuestos el estudio se enmarca en un diseño de campo no experimental. Es importante precisar, que en el abordaje metodológico no se manipulan las variables, se analizan los datos tal cual como son recolectados en el contexto donde se desarrollan.

Población y muestra

En el desarrollo de la presente investigación se asume como población objeto de estudio a 350 estudiantes regulares de instituciones educativas de Educación Media General, ubicado en el Municipio Valencia (Edo. Carabobo). En el desarrollo del estudio se utilizó una muestra de tipo probabilístico. Palella y Martins (2010), consiste en seleccionar, de acuerdo con un procedimiento simple los componentes integrantes de la muestra. De esta manera la muestra quedó constituida por 100 estudiantes.

Técnicas e instrumento de recolección de datos

Las diversas técnicas e instrumentos para la obtención de la información relevante en el desarrollo del estudio se justifican a partir la descripción del objeto de estudio, la cual se constituyó por 100 estudiantes. El cuestionario diseñado para la investigación se caracteriza por la siguiente estructura formal: 9 dimensiones que se generan a partir de las variables objeto de estudio: Conductas Agresivas y Factores asociados a las conductas agresivas. Se encuentran organizadas en 3 partes, las cuales se describen a continuación:

Parte I, Datos Sociodemográficos: consta de 5 indicadores relacionados con Sexo, Edad, Religión, Año que estudia y Grupo familiar. **Parte II, Agresividad:** Contempla la variable Agresividad con la dimensión concepto y está constituida por 1 ítems. **Parte III, Manifestaciones Agresivas:** Contempla la variable Agresividad con las Dimensiones: Agresividad Física, Agresividad Verbal, Gestual, Agresividad Sexual. 15 Ítems. **Parte IV, Factores asociados a las conductas agresivas:** En ella se contempla la segunda variable objeto de estudio y abarca las dimensiones Factores Familiares con 7 Ítems y Factores Extrafamiliares con 5 Ítems.

A partir de las dimensiones definidas conceptual y operacionalmente se identifica los indicadores que permiten construir 41 ítems o preguntas redactadas a modo declarativo o afirmativa. Las respuestas a cada ítems o pregunta son dicotómicas, esto quiere decir que el adolescente participante de la muestra seleccionada tiene dos posibilidades de respuesta SI o NO.

Validez y confiabilidad del instrumento

La validez se define como la relación entre la puntuación o medida de la prueba y las variables que pretenden medir en la misma; es decir, la prueba mide lo cual supone debe medir (Kaplan y Saccuzzo, 2006). El cálculo de la validez del instrumento se realiza desde dos perspectivas: la validación de contenido y la validación de constructo. Se realiza por juicio de expertos. Esta se define metodológicamente como el proceso mediante el cual se evalúan cada uno de los indicadores, reflejados, y sistematizados en el instrumento a objeto de establecer si los mismos miden lo que se pretende medir; es decir se precisa su pertinencia y adecuación a los objetivos del estudio.

Se lleva a cabo a través de una revisión crítica de expertos, donde se concreta la definición de violencia, factores psicosociales, emocionales y adolescencia, conceptos claves desarrollados a lo largo de la investigación, vinculados a la determinación conductas violentas y transgresoras en adolescentes construirse a partir de la aplicación de la escala construida para tal fin. La confiabilidad se refiere a la “estabilidad, la solidez o la consistencia de los resultados de una prueba” (Kaplan y Saccuzzo, 2006; p. 227). El cálculo de confiabilidad del instrumento de recolección de datos del presente estudio se realizó mediante el coeficiente Kuder Richardson, el cual según Kerlinger y Lee (2002) resultó en dos fórmulas de confiabilidad para la consistencia

interna de un instrumento: KR-20 y KR-21; ambas asumen que cada reactivo tiene la misma medida y la misma varianza “Las fórmulas de Kuder-Richardson son aplicables a instrumentos de medición con un sistema dicotómico o binario de calificación de respuesta (...)”(p. 594). El resultado obtenido fue 0,87, Confiabilidad Muy Alta.

Análisis e interpretación de los datos

En este sentido, el proceso de análisis e interpretación de los datos obtenidos en el estudio mediante la aplicación del cuestionario a los estudiantes de Educación Media General, se realizó con base a lo establecido por la estadística descriptiva. De esta manera, se elaboró la distribución de frecuencias mediante la organización de los datos asignando a cada uno su frecuencia correspondiente. Posteriormente se expresan las frecuencias en porcentajes. De este modo, se emplea un sistema matemático formal que permite la representación del nivel de las variables medidas en el estudio en relación a la población estudiada a partir de la muestra extraída de la misma.

Esta distribución porcentual se apoya en gráficos de barras y tortas las cuales favorecen una interpretación visual y completa de los resultados del estudio. Posteriormente, se utiliza la estadística inferencial mediante, ésta se realiza el proceso de interpretación de los hallazgos cuyo dominio permite la caracterización, análisis y determinación de los factores asociados a las conductas agresivas en los adolescentes; lográndose desde allí la extrapolación o generalizaciones a la población asumida en el estudio de quien se obtuvo la muestra.

Análisis e interpretación de los resultados

El análisis de datos en la investigación según Kerlinger y Lee (2002), es el proceso de categorizar, ordenar, manipular y reducir los datos a una forma interpretativa, de manera que las relaciones puedan ser estudiadas para responder a las preguntas de investigación. A continuación se presenta el análisis interpretativo de los datos de mayor relevancia obtenidos en el proceso investigativo:

Cuadro N° 1. Distribución Porcentual de la Variable Agresividad.

Dimensión	SI		NO	
	F	%	F	%
Concepto	78	78,0	22	22,0
Características	73	73,3	27	26,7
Finalidad	66	66,0	34	34,0
Total	72	72,4	28	27,6

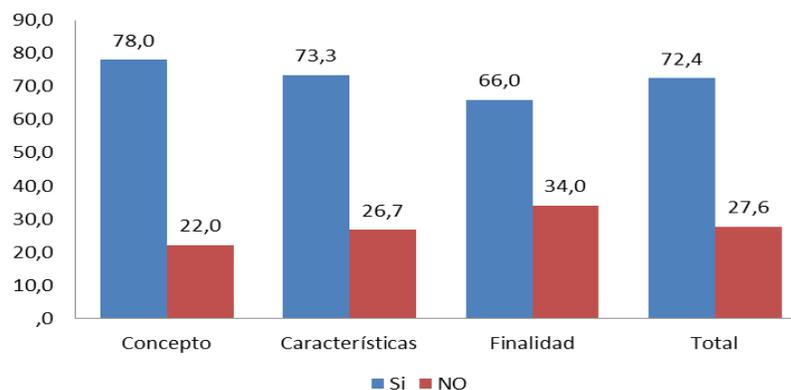


Gráfico N°1 . Representación porcentual Variable Agresividad.

En el cuadro N° 10 y el gráfico N° 9 en la distribución porcentual de las respuestas a los indicadores de las dimensiones de la variable agresividad, se evidencia que el 72.4% de los estudiantes manifiestan conocimiento respecto al concepto, características y propósito de la agresividad, mientras un 27.6% no.

Manifestaciones agresivas

Cuadro N° 2. Distribución Porcentual de la Variable Manifestaciones Agresivas

Dimensión	SI		NO	
	F	%	F	%
Física	55	54,8	45	45,2
Verbal	69	69,2	31	30,8
Gestual	51	51,3	49	48,67
Sexual	21	21,0	79	79,0
Total	49	49,1	51	50,9

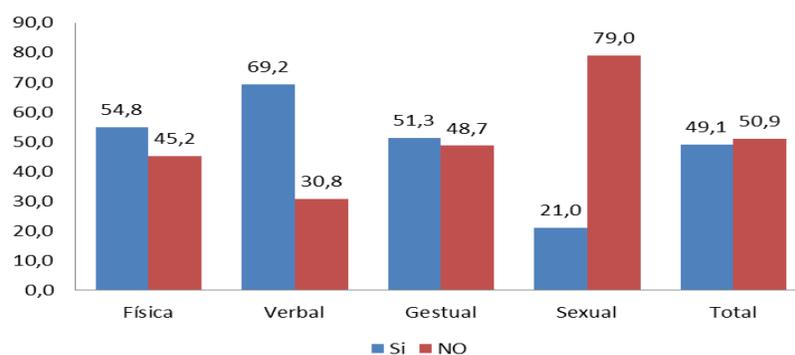


Gráfico N° 2. Representación porcentual Variable Manifestaciones Agresivas

A partir del análisis de la distribución porcentual de los datos obtenidos mediante la medición de los indicadores de la dimensión agresividad física, verbal, gestual y sexual, reflejados en el cuadro N° 2 y representada en el gráfico N° 2, se comprueba en la mayoría de los adolescentes integrantes de la muestra (54.8%), la manifestación de conductas relacionadas con la agresividad física tales como; golpes, empujones y patadas, mientras un 45.2% responde que no. Los resultados obtenidos no revelan una diferencia porcentual significativa 49.1% (sí), 50.9% (no), en la sumatoria de los datos porcentuales de las 4 dimensiones medidas, sin embargo, resulta relevante precisar la existencia de indicadores, tal como se señala en párrafos

anteriores que sí reflejan diferencias porcentuales muy significativas, tal es el caso de los Indicadores medidos en los Ítems N^o 15, 16 (Dimensión Agresividad Física); Ítems 21, 22, y 24 (Dimensión Agresividad Verbal); el Ítems 26 (Dimensión Agresividad Gestual).

Factores Asociados a las Conductas Agresivas

Cuadro N^o 3. Distribución Porcentual de la Dimensión Factores Familiares.

Ítem	SI		NO	
	F	%	F	%
30	40	40,0	60	60,0
31	38	38,0	62	62,0
32	39	39,0	61	61,0
33	63	63,0	37	37,0
34	62	62,0	38	38,0
35	54	54,0	46	46,0
36	58	58,0	42	42,0
Total	51	50,6	49	49,4

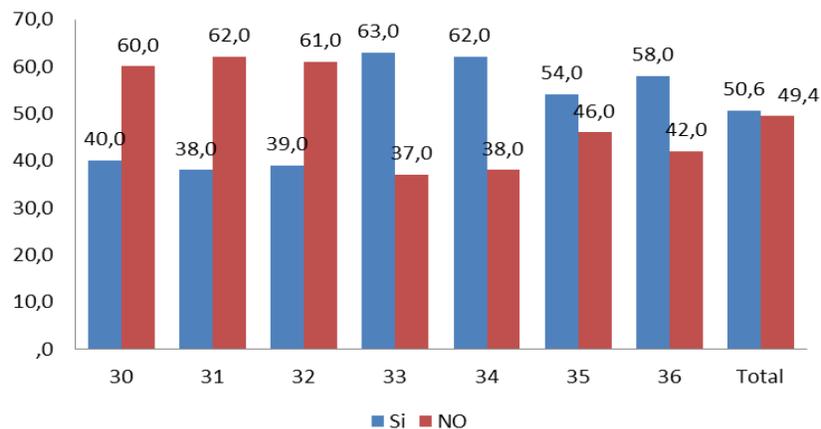


Gráfico N^o3. Representación porcentual de la Dimensión Factores Familiares.

En relación a los resultados obtenidos a través de la medición de la variable factores asociados a las conductas agresivas en su dimensión Factores Familiares reflejan que en el 50,6 % de los adolescentes integrantes de la muestra, la conducta agresiva se debe a experiencias vividas en situaciones de agresividad en el núcleo familiar, mientras el 49,4% respondió que no.

En este orden de ideas en el Items 34, el indicador estilo de crianza autoritario de los padres con la aplicación de castigos y maltratos, los resultados presentan una diferencia muy significativa, el 62% de los adolescentes señaló que de estas situaciones experimentadas en el contexto familiar se generan conductas agresivas con sus compañeros. Conforme ha los resultados del estudio los adolescentes sometidos en el contexto familiar a situaciones de insultos, ameznas, maltratos, imposicion de autoridad mediante la aplicación de castigos y maltratos, la falta de atencion y de comunicación en la familia influye directamente en la manifestacion de conductas agresivas en las realciones interpersonales.

Este tipo de conducta se experimenta cuando el nivel de tensión o dificultad supera la capacidad de la persona para afrontarlo de otra manera a desarrollar dichas conductas en el futuro, si, ese estado emocional ha sido generado por conflictos familiares relacionados con la violencia (violencia intrafamiliar), el niño podría internalizar tal comportamiento como una forma de relacionarse con el otro. Tal aprendizaje es denominado Aprendizaje Social, desarrollada por Albert Bandura (1976), quien considera que las personas aprenden cuando observan e imitan las conductas de otras personas.

Cuadro N° 4. Distribución Porcentual de la Variable Factores Asociados a las Conductas Agresivas

Dimensión	SI		NO	
	F	%	F	%
Familiares	51	50,6	49	49,4
Extrafamiliares	47	47,0	53	53,0
Total	49	48,8	51	51,2

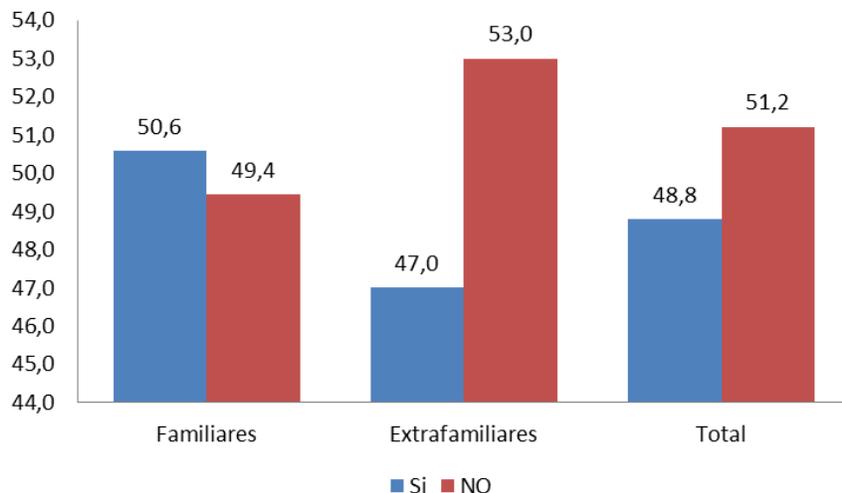


Gráfico N° 4. Representación porcentual Variable Factores Asociados a las Conductas Agresivas

En relación a los resultados obtenidos en la medición de la variable factores asociados a las conductas agresivas en su dimensión Factores Extrafamiliares no se evidencia una diferencia significativa en la sumatoria de los porcentajes obtenidos en la medición de los indicadores de la dimensión no (53%), si (47) es decir, solo hay una diferencia porcentual de 6%. no obstante, si se evidencia una diferencia significativa en la distribución porcentual en el Items 40, midió la influencia de los grupos de pares; 54% (sí) y 46% (no),

Al respecto, en la adolescencia las relaciones con las personas de la misma edad (grupo de pares) se vuelven muy importantes y necesarias, estas permiten comprender mejor los cambios y vivencias obtenidas; encontrar un lugar propio en un grupo social; obtener apoyo y afecto; explorar conductas y destrezas sociales; expresar abiertamente sus deseos y necesidades.

Conclusiones

A través del desarrollo del estudio se logró obtener información relevante y pertinente que permitió profundizar en la conceptualización, características y factores asociados a la

manifestación de conductas agresivas en los adolescentes cursantes del nivel de Educación Media General en instituciones educativas del Municipio Valencia Estado Carabobo, en este sentido, a continuación se presentan las conclusiones a las cuales llegó el estudio realizado:

Los resultados obtenidos permiten predecir que los adolescentes víctimas de violencia psicológica experimentan estados de insatisfacción, frustración y estrés; estos modelan conductas agresivas, violentas y trasgresoras; les impiden construir un concepto positivo de sí mismo y a su vez establecer relaciones armónicas con su entorno.

Recomendaciones

La identificación y caracterización de los factores asociados a las conductas agresivas, transgresoras y violentas de los adolescentes en sus relaciones interpersonales en la dinámica convivencial del contexto escolar, debe propiciar que todos los actores escolares y familiares asuman de manera cooperativa interdisciplinar la necesidad de crear contextos favorables en los cuales estos adolescentes en pleno proceso de formación y construcción de su personalidad encuentren elementos y herramientas intra e interpersonales permitiéndoles afrontar con éxito ambientes familiares, sociales y comunitarios adversos, intimidantes o amenazantes.

Dado que la conducta del adolescente está vinculada con los diversos contextos en los donde se desarrolla, de manera particular en el intrafamiliar; se considera importante que los padres y presentantes creen espacios mediados por la afectividad, el encuentro, la retroalimentación positiva favoreciendo en el adolescente la creación de una percepción positiva de su ambiente familiar y su dinámica, fomentar valoración positiva de su familia hacia ellos, su percepción sobre el apoyo de la misma en la realización de sus tareas escolares y aspectos de

interés para los adolescentes, incentivar sus expectativas futuras, metas, sueños y proyectos y fortalecer la comunicación con cada uno de los miembros integrantes del núcleo familiar.

Diseñar, ejecutar y evaluar Programas, Planes y Proyectos de intervención direccionados a fortalecer los factores protectores y minimizar o eliminar el impacto negativo de los factores de riesgo presentes en los contextos individuales y colectivos de las escuelas venezolanas y que están determinando en los adolescentes el aprendizaje de conductas agresivas. Ello permitirá ofrecerles oportunidades y herramientas con la finalidad de encontrar respuestas no violentas a sus situaciones conflictivas.

Referencias

Benítez, M. (2013). *Conducta Agresiva en Adolescentes del Nivel Medio del Colegio Nacional Nueva Londres de la Ciudad de Nueva Londres*.

Berkowitz, L. (1996). *Agresión. Causas, consecuencias y control*. Bilbao: DDB.

Fernández, L. (2013). *Propuesta sobre un proyecto para el estudio de la violencia escolar y su incidencia en el proceso de aprendizaje en los Liceos Bolivarianos del Municipio Libertador –Edo. Mérida*. Universidad de los Andes. Disponible en: <https://es.scribd.com/document/95797302/Propuesta-Proyecto-Violencia-Escolar>.

Recuperado el día 28.05.216.

Fernández y Díaz. (2002). *Investigación cuantitativa y cualitativa*. Complejo Hospitalario Universitario de Coruña, España. Candaten Primaria. Disponible en: http://www.fisterra.com/mbe/investiga/cuanti_cuali/cuanti_cuali.asp Recuperado el día 3.10.2009.

Fondo de Naciones Unidas para Infancia. (UNICEF, 2014). Informe Anual. Disponible en: https://www.unicef.org/spanish/.../files/UNICEF_Annual_Report_2014_Spanish.pdf.

[Recuperado el día 13.09.2017.](#)

Gómez, C. (2014). *Factores asociados a la violencia: revisión y posibilidades de abordaje*. Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología, 7(1).

Kerlinger, F. y Lee, H. (2002). *La Investigación del Comportamiento. Métodos de Investigación en Ciencias Sociales*. Cuarta Edición. México, D.F: McGRAW-HILL INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V.

Moreno, A. (2016). *Conferencia dictada en el I Congreso Internacional de Extensión Universitaria*. Actualidad y Perspectivas. Valencia, Venezuela.

Musri, S. (2012). *Acoso escolar y Estrategias de Prevención en Educación Escolar Básica y Educación Media*. Tecnológica Intercontinental de Paraguay. Disponible en: <http://www.utic.edu.py/v6/investigacion/attachments/article/61/Tesis%20Completa%20SILVIA%20MUSRI.pdf> . Recuperado el día 28.05.2016.

Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito. (UNODC, 2014). Informe sobre la situación mundial de la prevención de la violencia.

Organización Mundial de la Salud. (OMS, 2008). *Primer Informe Mundial sobre la Violencia y la Salud*. Disponible en: http://www.who.int/whr/2008/08_report_es.pdf - -1k
Recuperado el día 6.10.2009.

Programa Venezolano de Educación-Acción en Derechos Humanos. (PROVEA). Informe anual. Enero/Diciembre 2015.

Rivera, R. & Cahuana, M. (2016). *Influencia de la familia sobre las conductas antisociales en adolescentes de Arequipa-Perú*. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.15517/ap.v30i120.18814>. Recuperado el día 24.11.2017.

Santrock, J. (2004). *Psicología del Desarrollo, Adolescencia*. Novena Edición. Madrid, España: McGRAW-HILL INTERAMERICANA DE ESPAÑA, S.A.U.

Valzelli, L. (1983). *Psicobiología de la agresión y la violencia*. Madrid: Alhambra.

Emnycar María de Jesús Carrillo Durant:

Licenciada en Psicología Mención Clínica. Universidad Arturo Michelena. (2010). Diplomado en Programación Neurolingüística. Universidad José Antonio Páez. Centro de Extensión. (2011). Maestría en Ciencias Mención Orientación de la conducta. Instituto de Investigaciones Psiquiátricas y Sexologías de Venezuela. Actualmente en curso. Docente Ordinario de la Universidad de Carabobo. Ponente en diversos Congresos, Foros, Seminarios, Simposios Y Talleres.

EDUCACIÓN UNIVERSITARIA CONECTIVISTA EN TIEMPOS INCIERTOS

Connectivist University Education in Uncertain Times

Nolberto Goncalves Rodríguez

<https://orcid.org/0000-0003-4140-8419>

Facultad de Ciencias de la Educación.

Universidad de Carabobo. Valencia, Venezuela.

nolbertogoncalves@gmail.com

Resumen

Los incesantes cambios y oportunidades que ofrecen las herramientas web, aunado a la dualidad entre las sociedades de información y conocimiento, crean ambientes de transformaciones en las organizaciones, incluyendo el sistema educativo. El desarrollo de experiencias educativas a nivel universitario que inserten elementos del contexto mencionado, es menester de los entes responsables y más aún, cuando involucra profesionales gerentes de diversas organizaciones y, en situaciones coyunturales inciertas. Por ende, se efectuó una experiencia en la asignatura Herramientas de las Tecnologías de la Información, cuyo propósito fue integrar herramientas digitales en ambientes semipresenciales, acorde al enfoque conectivista del aprendizaje (Siemens; 2004, 2006). Los datos fueron recabados asumiendo una investigación descriptiva de campo (Arias, 2006; Bisquerra, 1989), el análisis de contenido y triangulación de datos (Denzin, 1989) para sistematizar los hallazgos, los cuales se presentaron a través de una matriz DOFA, evidenciándose oportunidades de crecimiento personal y profesional de los actores involucrados.

Palabras clave: Educación universitaria, conectivismo, herramientas digitales.

Abstract

The incessant changes and opportunities offered by web tools, coupled with the duality between information and knowledge societies, create transformative environments in organizations, including the education system. The development of educational experiences at the university level that insert elements of the aforementioned context, is necessary of the responsible entities and even more so, when it involves professional managers of different organizations and, in uncertain situations. Therefore, an experience was made in the subject Tools of Information Technologies, whose purpose was to integrate digital tools in blended environments, according to the connectivist approach to learning (Siemens; 2004, 2006). The data were collected assuming a field descriptive investigation (Arias, 2006, Bisquerra, 1989), content analysis and data triangulation (Denzin, 1989) to systematize the findings, which were presented through a SWOT matrix, evidencing opportunities for personal and professional growth of the actors involved.

Keywords: Digital communication, university education, digital tools

Ámbito de la experiencia

En pleno siglo XXI, las constantes transformaciones de la sociedad se ven reflejadas por el fenómeno de la digitalización en las organizaciones, impulsado con mayor énfasis debido al auge de la Web 2.0, en la cual los usuarios pasaron de ser simples lectores a autores, escritores y copartícipes en la multiplicidad de herramientas que se ofrecen bajo esta concepción de la Web (Goncalves, 2011); proporcionando al usuario innumerables oportunidades de participar activa y protagónicamente en la red de redes.

En las organizaciones el proceso comunicativo es fundamental. Al respecto Bisquert (2003) indica que la comunicación organizacional es un género comunicacional que por su forma y contenido intenta personalizar, distinguir y hacer conocer a una institución. Es aquella que se desarrolla en el seno de una institución, destinada a interconectar tanto a públicos internos como externos y a ambos entre sí. Constituye un proceso permanente que la organización debe asumir y desarrollar con naturalidad en todos sus procesos comunicativos.

La comunicación se caracteriza por su diversidad de procesos, que se densifica constantemente y por ende, sus técnicas se especializan y proliferan. El tráfico comunicacional aumenta en volumen y tiende a la inserción de los recursos digitales, propios del contexto actual en el cual estamos insertos. En este auge comunicacional heterogéneo, las organizaciones presentan importantes desafíos que deben afrontar de manera satisfactoria. De allí que, la presencia de tiempos inciertos en su contexto inmediato puede constituirse en situaciones que permitan nuevos enfoques y maneras de desempeñarse y para ello, la comunicación es de vital importancia.

El término incertidumbre puede asumir diversas acepciones, según el contexto en el cual se encuentre inmerso. En nuestro caso, es la falta de certidumbre, seguridad o confianza sobre algo que genera en los seres humanos sentimientos como temor e inquietud. Lo anterior se origina producto de una serie de factores externos, ajenos a nuestra voluntad, pero que repercuten en el planificar y actuar, haciendo que las acciones y decisiones sean tomadas de manera no tradicional.

Dirigir personas, en cualquiera de las áreas de la organización, nunca es fácil y menos en tiempos de incertidumbre. En tiempos normales siempre está la mirada de los colaboradores puesta sobre sus jefes. Tiempo de prueba para las organizaciones que apuestan por su gente, donde lo más importante es el capital humano y en este caso, la formación permanente de profesionales universitarios que se desempeñan en ámbitos gerenciales de diversas naturalezas, en los cuales el manejo eficiente de la comunicación es factor clave en el aprovechamiento de la situación.

Bajo este contexto global y local de la realidad social e histórica cambiante, los sistemas educativos han implementado recursos y estrategias en aras de ajustarse al ámbito en el cual están inmersos. Por ende, los roles del docente y estudiante han experimentado modificaciones considerables, las teorías clásicas o tradicionales del aprendizaje no resultan ser lo suficientemente amplias para tratar de explicar cómo se concibe el aprendizaje en esta era actual; por consiguiente, han surgido diversas concepciones, entre ellas, el conectivismo como una teoría de aprendizaje para la era digital (Siemens; 2004, 2006) y el aprendizaje invisible propuesto por Cobo y Movarec (2011).

Lo anterior implica la construcción y adaptación de escenarios educativos, por ejemplo, el que se sintetiza en el presente documento, efectuado en estudios de cuarto nivel, con el propósito de integrar herramientas digitales en la administración semipresencial o mixta de un curso en línea,

atendiendo a la realidad sobrevenida que se presentó al momento de su ejecución, lo cual implicó proceso de reajustes, así como, la inserción de diversos recursos tecnológicos para afrontar la realidad de manera organizada y decidida.

Objetivos de la experiencia

General

Integrar herramientas digitales en las actividades diseñadas de un curso en línea administrado bajo la modalidad semipresencial o mixta, en ambientes educativos acordes al enfoque conectivista del aprendizaje planteado por Siemens.

Específicos

1. Planificar, con los actores involucrados, una propuesta de inserción de herramientas digitales en el diseño instruccional del aula virtual destinada para la asignatura.
2. Ejecutar las estrategias y actividades ajustadas con el propósito de integrar herramientas digitales en ambientes acordes al enfoque conectivista.
3. Valorar el proceso desarrollado en la asignatura, conforme a la planificación ejecutada y bajo la reflexión del colectivo involucrado.

Enfoque conectivista del aprendizaje

Los postulados de George Siemens (2004, 2006), plantean que el conectivismo es una teoría del aprendizaje para la era digital, basada en el análisis de las limitaciones que tiene el conductismo, el cognitivismo y el constructivismo, para explicar el efecto que la tecnología ha tenido sobre la manera en que actualmente se vive y aprende; postura que concuerda

completamente con la experiencia educativa presentada, donde el curso en línea dejó de ser un simple repositorio de archivos, vinculándose con diversas herramientas digitales y enlaces a diferentes recursos en la web. El conectivismo es una tesis de que el conocimiento se distribuye a través de una red de conexiones, y, por lo tanto, el aprendizaje consiste en la capacidad de construir y atravesar esas redes.

El referido autor, también menciona que el aprendizaje es un proceso que ocurre dentro de una amplia gama de ambientes que no están necesariamente bajo el control del individuo. Es por esto que el conocimiento (entendido como conocimiento aplicable) puede residir fuera del ser humano, por ejemplo, dentro de una organización o una base de datos, y se enfoca en la conexión especializada en conjuntos de información que permiten aumentar el estado actual de conocimiento.

Esta teoría es conducida por el entendimiento de que las decisiones están basadas en la transformación acelerada de las bases. Continuamente nueva información es adquirida dejando obsoleta la anterior. La habilidad para discernir entre la información que es importante y la que es trivial es vital, así como, la capacidad para reconocer cuándo esta nueva información altera las decisiones tomadas en base a información pasada; habilidad que se debe manejar si empleamos diversidad de recursos, materiales y enlaces que se encuentran en el vasto mundo digital.

La actualización constante es fundamental en todas las actividades conectivistas de aprendizaje. Una decisión correcta escogida en forma de aprendizaje, puede estar equivocada en el futuro, debido al constante cambio del conocimiento tecnológico y la adquisición constante de nueva información, gracias a las redes de conexiones humanas y no humanas. Además, el conocimiento puede residir en una base de datos que debe estar conectada con las personas en el

contexto adecuado para que pueda ser clasificado como aprendizaje. De los párrafos anteriores se desprende, que el conectivismo conlleva en sí, una concepción de aprendizaje totalmente diferente de los esquemas clásicos considerados en el ámbito educativo. Es así como Siemens (2004) menciona que “El área de la educación ha sido lenta para reconocer el impacto de nuevas herramientas de aprendizaje y los cambios ambientales, en la concepción misma de lo que significa aprender”. (p. 4).

Esta lentitud reside entre otros aspectos, en emplear estrategias educativas sustentadas en concepciones clásicas del aprendizaje, las cuales respondieron a realidades sociales e históricas que difieren sustancialmente de la actual. Tal y como lo mencionan Cobo y Movarec (2011), en tiempos de internet el aprendizaje puede ocurrir en cualquier momento, lugar o edad; por ende, es necesario pensar en un modelo continuo de aprendizaje, en una especie de universidad expandida en la que todos seamos co-aprendices y co-educadores. Ese nuevo aprendizaje referido por Cobo y Movarec, se refiere básicamente a las habilidades estratégicas, tales como el pensamiento crítico, el trabajo colaborativo, la resolución de problemas y la gestión de la complejidad, las habilidades que un individuo debe tener para la vida y el trabajo en la Sociedad del conocimiento.

Ahora bien, el punto de inicio del conectivismo es el individuo. El conocimiento personal se hace de una red, que alimenta de información a organizaciones e instituciones, las cuales a su vez retroalimentan información en la misma red, que finalmente termina proveyendo nuevo aprendizaje al individuo. Este ciclo de desarrollo del conocimiento permite a los aprendices mantenerse actualizados en el campo donde han formado conexiones, lo cual fue propicio en los profesionales universitarios que participaron en la experiencia educativa referida en este documento; quienes crearon redes gerenciales comunicacionales como producto final del curso,

integrando herramientas digitales en ambientes educativos acordes al enfoque conectivista del aprendizaje planteado por Siemens, cumpliendo así con el propósito general de esta experiencia.

Bajo la perspectiva conectivista, los roles de los actores responsables del acto didáctico cambian de manera ineludible. Los participantes se encuentran en un entorno donde pueden dirigir su propio aprendizaje, encontrar su propia información y crear conocimiento mediante la participación en redes de distancia del aprendizaje formal. Estas características de participación directa y responsable de su propio proceso de aprendizaje fueron llevadas a cabo en esta experiencia educativa en la cual, se requirió de la participación mancomunada de los participantes y del facilitador, para cumplir de manera satisfactoria con los objetivos académicos que se tenían trazados al inicio del curso, lo cual requirió una reorganización de las actividades previstas, en atención a la situación contextual que se tenía en ese momento.

Metodología

En esta experiencia educativa se asumió una investigación descriptiva de campo (Arias, 2006), lo cual se aduce en una investigación descriptiva con un diseño de campo según las características planteadas por Bisquerra (1989).

Población y muestra

La experiencia se desarrolló con los veinte (20) participantes de la asignatura Herramientas de las Tecnologías de la Información, pertenecientes al Programa de Maestría en Gerencia de la Comunicación Organizacional de la Universidad José Antonio Páez, ofertado en el periodo académico 2016-2. Por considerar que la población es reducida y accesible en su totalidad, no se extrajo una muestra, tal como lo plantea Arias (2006), en consecuencia, se arrojaron todos los datos

de la población objeto de estudio; pues tal y como lo indica el autor precitado, se obvia la sección correspondiente a la selección de la muestra.

Técnicas e instrumentos

Con el objeto de recolectar información necesaria en esta experiencia educativa, se empleó la encuesta semiestructurada como técnica para la recolección de datos, la cual fue administrada de manera virtual a través de un foro de discusión dispuesto en el curso en línea, así como en el grupo de WhatsApp creado para la asignatura. Ahora bien, con el objeto de analizar la información recolectada se emplearon dos técnicas específicas: triangulación de datos y matriz DOFA.

En relación a la triangulación de datos, se asumió partiendo de la postura de Denzin (1989) quien señala cuatro tipos básicos de triangulación (de datos, investigadores, teórica y metodológica); y a efectos de esta experiencia, se empleó la triangulación de datos, la cual consiste en emplear varias fuentes de información del mismo objeto de estudio; a saber las tres fuentes de información fueron el arqueo teórico, los datos obtenidos en la encuesta semiestructurada y el facilitador del curso.

Luego de emplear la triangulación de datos, se empleó la matriz DOFA, también llamada DAFO o FODA (SWOT en inglés). Esta técnica se origina en una investigación conducida por el Stanford Research Institute entre 1960 y 1970, y por la necesidad de descubrir por qué falla la planificación corporativa; de allí su inserción como técnica de análisis dentro de esta experiencia educativa. Al respecto, López y Correa (2007) indican que esta herramienta es una estructura conceptual para el análisis sistemático que facilita la comparación de amenazas y oportunidades con las fuerzas y debilidades de una organización.

Etapas de la experiencia

Considerando la metódica seleccionada y los objetivos propuestos, el estudio se desarrolló en tres momentos: antes, durante y después del desarrollo del curso; los cuales se explican a continuación:

Momento I

Esta fase comprendió la planificación de todas las actividades previstas para el curso, las cuales según su naturaleza se dividieron en actividades presenciales, virtuales y mixtas. En cada una se establecieron las pautas y condiciones, las cuales fueron breves y explícitas en cada caso, con la finalidad de garantizar la efectividad de la modalidad empleada en la mediación del acto didáctico.

Cabe destacar que la singularidad en esta experiencia residió en las características en las cuales fue desarrollada, variables externas como el suministro eléctrico y las fallas constantes en el servicio de internet, incidieron en la reorganización constante de las actividades previstas. Lo anterior se vislumbró como un escenario propicio para el desarrollo de actividades gerenciales en tiempos inciertos, considerando además que los participantes involucrados son profesionales universitarios de diversas áreas que se desempeñan como gerentes en organizaciones de naturalezas diferentes.

Momento II

La reorganización de las actividades previstas en la planificación contemplada en el momento I fueron asumidas, en conjunto con los actores involucrados, en el segundo momento de esta experiencia. Para ello, se procedió a realizar los ajustes necesarios en el diseño instruccional

y edición de cada una de las actividades del curso, que incluyó la inserción de las herramientas digitales. A continuación, se resumen las herramientas digitales empleadas por temas:

Cuadro 1: Estructura del curso

Tema	Título	Herramientas Digitales asociadas
1	Gestión de la Información	Google Académico, Delicious, herramientas para elaborar infografías y mapas conceptuales
2	Gestión de Documentos	Slideshare, Scribd, Issuu
3	Gestión de Sitios Web	Google sites, Bolgger, Wix, Webnode
4	Gestión de Documentos Colaborativos	Google Driver (anteriormente Docs)
5	Redes Sociales	Linkedin, Twitter (PaperLi), Hootsuite, E-learning Social
6	Cierre del Curso	Todas las involucradas en el curso

Fuente: Goncalves (2018)

Es importante mencionar que el cuadro 1 forma parte de la planificación final, producto de las seis semanas de actividades desarrolladas en el curso. Para ello, se partió de una planeación básica por tema y a partir del desenvolvimiento de los factores externos que afectaban el desarrollo de alguna actividad, se procedía de manera inmediata a realizar los cambios necesarios, en mutuo acuerdo y negociación con los participantes del curso, en un ambiente de constante interacción, empleando para ello diversos medios de comunicación síncronos y asíncronos, entre ellos el correo electrónico, mensaje de textos y grupo en la aplicación WhatsApp.

El último tema del curso constituyó la integración y aplicación del contenido desarrollado a lo largo de las seis semanas. En este se realizaron dos actividades que permitieron en los participantes sistematizar los conocimientos adquiridos en la asignatura, desde el plano teórico, como del plano práctico. En el plano teórico, elaboraron un ensayo sobre las implicaciones de las herramientas digitales en las organizaciones, atendiendo a unas pautas previamente establecidas. Y en el plano práctico, los participantes realizaron la construcción intangible de una Red Gerencial

Comunicacional, seleccionando herramientas vistas a lo largo del curso (con la oportunidad de adicionar algunas herramientas), las cuales se integraron con un mismo propósito laboral, personal o profesional.

Momento III

Esta fase constituye la valoración de la experiencia educativa efectuada, la cual se realizó en conjunto con los actores involucrados. Para ello, los datos de los participantes se obtuvieron del análisis de contenido de sus respuestas en el foro de cierre del curso, así como, de las valoraciones que plasmaron en el grupo de WhatsApp. Es importante mencionar, que el grupo de WhatsApp fue empleado como medio de comunicación con los participantes (al igual que otras herramientas mencionadas previamente) y por ende, no aparecen referidas en la estructura del curso.

Para obtener los resultados de esta fase, los datos obtenidos de los participantes conjuntamente con el facilitador del curso y los referentes conceptuales, constituyeron tres fuentes de información que fueron analizados y sistematizados empleando la triangulación de datos propuesta por Denzin (1989). Luego de la triangulación, se procedió a estructurar sistémicamente toda la información analizada en una matriz DOFA, la cual se detallada a continuación.

Resultados y discusión

Una vez recabados los datos, se procedió a su análisis respectivo y como producto de ese análisis, se presenta la matriz DOFA. Para el diseño de dicha matriz, tal y como lo indican López y Correa (2007) se debe partir de dos análisis fundamentales: Externo e Interno.

El análisis externo es el diagnóstico del medio ambiente externo (entorno), tiene como objetivo fundamental identificar y prever los cambios que se producen y su comportamiento

futuro; dichos cambios se pueden identificar como un impacto favorable (conocido como Oportunidades) o un impacto adverso (conocido como Amenazas). Ahora bien, el análisis interno comprende los aspectos propios de la organización, los cuales se deben maximizar (en el caso de las Fortalezas) o minimizar (en el caso de Debilidades) y de esta manera, enfrentar de manera adecuada los retos del entorno. En atención a lo presentado en el párrafo anterior, se describe los resultados del análisis interno y externo derivado de esta experiencia educativa, presentando extractos de los aportes de los participantes que sustentan lo planteado en dichos resultados.

Oportunidades

En relación a las oportunidades, varios participantes argumentaron que a pesar de los múltiples contratiempos presentados, el trabajo en equipo y las estrategias empleadas permitieron el desarrollo y fortalecimiento de actitudes positivas ante situaciones algo complejas, producto de la incertidumbre del momento. De allí que, varios participantes se referían al “*maratón digital*” como una forma de significar metafóricamente la experiencia vivida en el curso.

Es así como, uno de los participantes indicó: “...*esta asignatura fue muy interesante, donde aprendí muchísimo a pesar del poco tiempo y lo atropellado de las circunstancias ajenas, pero aun así fue fascinante ir aprendiendo con estrés jajajajaja fue muy enriquecedor y también sirvió para seguir creyendo y confiando en mi equipo académico; es lo máximo, todos trabajamos en conjunto apoyándonos*”. Al respecto, Bisquert (2003) menciona que la crisis contemporánea global contiene muchas señales de peligro pero, simultáneamente, cada peligro puede ser también una oportunidad para transformar la crisis en oportunidades de crecimiento y desarrollo; tal y como sucedió en las actividades desarrolladas en la asignatura.

El crecimiento quedó evidenciado en el fortalecimiento de valores y principios necesarios para el desarrollo personal y profesional, es así como una participante aseveró: *“en todo momento debemos mantener la disciplina, la constancia y sobre todo la tolerancia; tres principios claves para mantener una vida equilibrada y llena de éxitos.”*

Amenazas

En las amenazas es importante mencionar que la resistencia al cambio es común en este tipo de organizaciones, ya que la cultura tecnológica de la educación universitaria tradicional puede obstaculizar el desarrollo de experiencias educativas innovadoras, por cuanto aún prevalece en algunos actores (ya sean facilitadores o participantes) aspectos vinculados a la resistencia al cambio y una predisposición no favorable al uso de algunos recursos digitales. Al respecto, una participante indicó: *“Particularmente tuve mucha resistencia antes de realizar cada asignación, me parecía casi imposible, muchas veces estuve bloqueada, me di cuenta que era cuestión de tiempo y paciencia, y a medida que iba logrando algo más me entusiasmaba.”* Es importante recordar que estas no fueron las únicas amenazas, pues las condiciones externas relacionadas al suministro eléctrico y de internet, también incidieron en el desarrollo de las actividades. Es más, estas condiciones fueron una de las principales causas de la reorganización de las actividades previstas en el curso, reorganización efectuada en el segundo momento de la experiencia.

Fortalezas

El último tema del curso contemplaba, entre otros aspectos, la construcción intangible de una Red Gerencial Comunicacional, seleccionando herramientas vistas a lo largo del mismo (con la oportunidad de adicionar otras), las cuales se integraron con un mismo propósito laboral, personal o profesional. Esta actividad se constituyó en una de las principales fortalezas del curso,

al respecto un participante indicó: “...nos llevaron a ver que no existe limite, ni contratiempo (Fallas de Luz, fallas de internet, desconocimiento, impaciencia, resistencia al cambio) que nos impida conocer un mundo de herramientas y adquirir nuevos conocimientos, rompiendo con fronteras o barreras predispuestas como seres humanos que somos; hoy viendo mi red gerencial, me doy cuenta que no hay imposibles, que esas herramientas que conocía y que no era capaz de utilizarla me llevaron a ver un mundo de posibilidades y ventajas, que si son bien utilizadas generan mucho provecho. Cuando se Quiere se puede y usted fue el impulsador de los grandes logros no solo de mi sino de mis compañeros. Mil Gracias”

De lo anterior se desprende otra fortaleza a destacar, es el rol del facilitador del curso y sus participantes, pues uno de los factores que promueve el actuar sinérgico y efectivo del binomio facilitador-participante, es sin lugar a duda, cuando el facilitador brinda escenarios oportunos para la participación activa de todos los involucrados. Es así como Cristiani (2009) menciona que “El factor clave determinante es el directivo y su estilo de dirigir; sus actitudes y decisiones tienen un gran impacto sobre el clima en la organización y sobre el compromiso de los empleados con la empresa” (pág. 6). Aunque esta experiencia no se circunscribe directamente en la relación de empresa jefe-empleado; se constituyó en un ambiente educativo idóneo para el fortalecimiento de estos valores organizacionales en el cual están insertos los participantes del curso.

Las fortalezas descritas en los dos párrafos anteriores convergen en un factor común: el uso adecuado de las herramientas digitales, al respecto un participante indicó: “...los conocimientos obtenidos son vitales para el desarrollo de cualquier profesional en estos tiempos donde la tecnología juega un papel fundamental en el ámbito profesional”. Y además, se tiene esta otra participación: “...las herramientas tecnológicas de la información son un tema muy interesante,

donde se debe tener mucha paciencia para poder obtener de ella un aprendizaje significativo, gracias por todos los conocimientos, herramientas y experiencia vivida...que me permitió aprender que es una red gerencial y que tipo de utilidad le puedo dar a nivel personal y profesional.”. Estos argumentos tienen asidero en lo que plantea Siemens (2006), pues a medida que descubrimos nuevos recursos (nodos de conocimiento, personas o tecnologías), podemos optar por crear nuestra red de aprendizaje personal.

Debilidades

Las debilidades estuvieron comprendidas en dos aspectos, por una parte, se tiene las condiciones de los laboratorios de computación y por otra parte; la posición de tres participantes del curso en relación a la metodología empleada. En relación con el último aspecto, dos participantes (de los tres mencionados) fueron más enfáticos en su posición, al referirse que el tiempo establecido para el desarrollo del curso fue corto y que presentaron muchos inconvenientes para cumplir con las actividades. Sin embargo, no se percibió intento de subsanar esta situación, incluso con el tiempo extra o prórroga otorgada a las actividades de cierre del curso. En el cuadro 2 se sintetizan los aspectos desarrollados anteriormente, en relación al análisis externo e interno de las variables descritas.

Cuadro 2: Matriz DOFA

DEBILIDADES	OPORTUNIDADES
<ul style="list-style-type: none">- Condiciones internas de los laboratorios- Metodología empleada (*)	<ul style="list-style-type: none">- Desarrollo de principios y valores para una vida equilibrada y exitosa.
FORTALEZAS	AMENAZAS
<ul style="list-style-type: none">- Liderazgo para fomentar el trabajo en equipo.- Red Gerencial Comunicacional: conceptualización con mucho potencial.	<ul style="list-style-type: none">- Resistencia al cambio- Condiciones externas coyunturales

Fuente: Goncalves (2018)

En el cuadro resumen anterior es importante mencionar, que la debilidad referente a la metodología empleada fue indicada solo por dos participantes (*), tal y como se explicó en el apartado referente a las debilidades. Por otra parte, los principios y valores mencionados en las oportunidades son: disciplina, constancia, tolerancia y paciencia; y las condiciones externas coyunturales a que se hace mención en las amenazas fueron las fallas en el suministro eléctrico y la disminución considerable de la calidad del servicio de internet.

Conclusiones

El desarrollo de experiencias educativas a nivel de postgrado como la presentada en este documento, evidencian que los programas de actualización o formación permanente son un medio ideal y factible para propiciar en los participantes, un ambiente conectivista favorable de crecimiento personal y profesional. Pues tal y como lo indica Siemens (2006), el aprendizaje es algo más que la adquisición de conocimiento, de manera tal que el academicismo universitario no se desliga de la realidad, del contexto laboral o profesional del participante.

Ahora bien, es importante mencionar que esta experiencia educativa no es la primera que se realiza específicamente en este programa de Postgrado (Maestría en Gerencia de la Comunicación Organizacional). Se pueden puntualizar dos que ya fueron sistematizadas anteriormente (Goncalves, Alonso y Zanini, 2011 y 2012), pero que se diferencian de manera sustancial por el contexto en el cual se desarrollaron. La presencia de una serie de factores que incidían desfavorablemente en su realización (Amenazas en la matriz DOFA) se constituyeron en el punto de partida para su reestructuración y con ello, se desarrollaron oportunidades de

crecimiento personal y profesional para los participantes y el facilitador; en un ambiente donde la tecnología, la ciencia y la sociedad se interconectaron de manera sinérgica.

No se debe soslayar la importancia que tiene esta experiencia desde la visión organizacional. Para ello, recordemos que Siemens (2004) menciona que el flujo de información dentro de una organización es un elemento importante de la efectividad organizacional; flujo de información que debe readaptarse de manera permanente al manejo eficiente de la comunicación organizacional o corporativa y por ende, el manejo adecuado de la comunicación interna y externa. Lo anterior debe llevarse a cabo considerando el manejo pertinente y cónsono de herramientas digitales, de manera tal que su inserción en la mediación didáctica se logre en un ambiente de naturalidad y consistencia en el uso de recursos tecnológicos con diversas finalidades o propósitos.

Esa gestión comunicacional a través de diversas herramientas digitales adquiere mayor importancia cuando estas organizaciones enfrentan momentos de incertidumbre, tal y como sucedió en la experiencia sistematizada en el presente documento. Lo anterior conlleva a que los participantes tengan la posibilidad de experimentar realidades en el manejo gerencial de la comunicación ante situaciones con alto grado de incertidumbre, y esto a su vez, puede tener una repercusión favorable en las instituciones a las cuales pertenecen o laboran. De esta manera se estará promoviendo el desarrollo de lo que Goncalves (2015) titula como organización digitalmente inteligente; al respecto indica que, estas organizaciones, además de disponer de los recursos digitales cónsonos al tipo de institución y adecuados al momento histórico: "...los insertan en todos sus procesos y estructuras de manera sistémica y armónica, permitiendo cambiar de manera natural con el propósito de adecuarse a los nuevos tiempos.". (pág. 222)

A modo de recomendaciones, es importante mencionar que en esta experiencia educativa no tradicional destaca la interactividad y el aprendizaje, aprendizaje que en esta realidad socio-conectada no sucede de forma lineal ni unilateral, propio del enfoque conectivista del aprendizaje propuesto por Siemens (2004). De allí que se recomienda el desarrollo de experiencias similares, no solo a nivel de postgrado, con el propósito de fomentar el desarrollo de actos didácticos cónsonos a los tiempos actuales, cónsonos a la búsqueda de un aprendizaje realmente significativo y aplicable al contexto del participante.

Aunado a lo anterior, en la implantación de las modalidades educativas no tradicionales apoyadas con recursos informáticos, entre ellos la plataforma virtual de aprendizaje y las herramientas digitales; es recomendable la sistematización de la experiencia, como la presentada en este documento, pues constituyen insumos importantes para los educadores e investigadores del área.

Referencias

Arias, F. (2006). *El Proyecto de Investigación. Introducción a la metodología científica*. (Quinta edición). Caracas: Editorial Episteme.

Bisquerra, R. (1989). *Métodos de Investigación Educativa*. Guía Práctica. Barcelona: Ediciones CEAC.

Bisquert, A. (2003). *La Comunicación Organizacional en Situaciones de Crisis. Razón y Palabra*. Primera Revista Electrónica de América Latina Especializada en Comunicación. Abril-Mayo 2003. Disponible en:

<http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n32/abisquert.html?iframe=true&width=95%&height=95%>.

Cobo, C y Moravec, J. (2011). *Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Colección Transmedia Siglo XXI. Laboratorio de Mitjans/intractvs. Universidad de Barcelona.

Cristiani, A. (2009). *Al mal tiempo, buena cara, gestión del clima organizacional en tiempos inciertos*. Revista de Antiguos Alumnos del IEEM, ISSN 1510-4214, Año 12, N°. 5, 2009, págs. 28-33. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3075528>.

Denzin, N. (1989). *Strategies of Multiple Triangulation*. The Research Act: A theoretical Introduction to Sociological Methods.

Goncalves, N. (2011). *La Plataforma Virtual Moodle y los Edublogs: Una Combinación para la Educación Superior*. Ponencia presentada en la VII Jornadas Nacionales de Investigación Humanística y Educativa. San Cristóbal, Universidad Católica del Táchira. Recuperado de: http://servidor-opsu.tach.ula.ve/7jornadas_i_h/paginas/doc/JIHE-2011-PN18.pdf.

Goncalves, N; Alonso, J y Zanini, D. (2011). *Las Herramientas 2.0 y la Plataforma Moodle: Medios para Promover la Gerencia Comunicacional*. Ponencia presentada en el Congreso Internacional de Investigación Educativa UPEL-IMP 2011. Venezuela, Isla de Margarita, del 26 al 28 de octubre de 2011.

Goncalves, N; Alonso, J y Zanini, D. (2012). *Herramientas 2.0 en la Comunicación Organizacional*. Eduweb: Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación. Volumen 6, No. 2 Julio - Diciembre 2012. págs. 149-161.

Goncalves, N.

Goncalves, N. (2015). *Principios para un Modelo Integrador de las Tecnologías de Información y Comunicación al Currículo de la Educación Universitaria Venezolana*. Tesis Doctoral. Universidad Nacional Experimental de las Fuerzas Armadas. Caracas, Venezuela.

López Trujillo, Marcelo y Correa Ospina, Jorge Iván. (2007). *Planeación estratégica de tecnologías informáticas y sistemas de información*. Primera Edición. Colombia.

Siemens, G. (2004). *Conectivismo: Una Teoría de Aprendizaje para la Era Digital*. Recuperado de:

http://130.206.30.47:8080/rid=1289843335708_655838098_2725/conectivismo_era_digital.pdf.

Siemens, G. (2006). *Conociendo el Conocimiento*. Recuperado de:

<http://www.nodosele.com/editorial/2010/01/prsentacion/>

Nolberto Goncalves Rodríguez:

Licenciado en Educación, Mención Matemática (UC), Magíster en Educación Matemática (UC), Doctor en Innovaciones Educativas (UNEFA), Candidato a Doctor en Educación (UC) y realiza estudios en la carrera de Ingeniería en Telecomunicaciones (UJAP). Docente ordinario en la Universidad de Carabobo (UC). Investigador acreditado en el Programa de Estímulo al Investigador e Innovador y en el ONCTI-UC.

IMPACTO DE LA EDUCACIÓN VIRTUAL Y LAS TIC EN LA ANDRAGOGÍA

Impact of Virtual Education and ICT in Andragogy

Yerikson Suárez Huz

<https://orcid.org/0000-0003-1149-2787>

Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Instituto Pedagógico de Maracay. Maracay, Venezuela.

yhuz553@gmail.com

Resumen

La sociedad enfrenta un gran número de cambios, especialmente en el acceso y generación de información, y dando paso a una nueva materia prima, el conocimiento; lo cual se debe en gran medida al acelerado avance que han tenido las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC). Esta sociedad del conocimiento requiere de capital humano preparado y dispuesto a asumir de manera idónea los retos que ofrece el Siglo XXI. De allí, que sea necesario ampliar las ofertas educativas, en particular a la población adulta. Es aquí donde interviene la Educación Virtual como espacio para dar respuesta desde la modernidad, a la preparación y mejoramiento profesional del adulto por contar con principios similares a los postulados propios de la andragogía. Es por esto que en el presente artículo se diserta acerca de la adecuación de la educación virtual como alternativa formativa explicitando las bondades, beneficios y retos de esta modalidad educativa en la adultez.

Palabras clave: Andragogía, adultez, TIC, educación virtual, educación a distancia.

Abstract

At present the society faces a large number of changes in a diversity of areas, and especially in the access and generation of information, leaving aside the industrialized stage and giving way to the new component, knowledge; thanks to the accelerated progress made by Information and Communication Technologies (ICT). In turn, this knowledge society requires capital human prepared and ready to assume in an ideal way the challenges offered by the 21st Century. Hence, it is necessary to expand educational offerings to an increasing number of people, and in particular the adult population. It is here that Virtual Education intervenes as a space to respond from the modernity, to the preparation and professional improvement of the adult to have principles similar to the postulates proper to andragogy. It is for this reason that in the present article it is discussed about the adequacy of the virtual education as a formative alternative explaining the benefits and challenges of this educational modality in the particular case of adulthood.

Keywords: Andragogy, adulthood, ICT, virtual education, open education.

Recepción: 10/11/2017

Enviado a evaluadores: 03/12/2017

Aceptación de originales: 25/03/2018

Introducción

La educación es una práctica socialmente instituida desde los albores de la humanidad, y por ende fuertemente influenciada por la concurrencia de elementos sociológicos, psicológicos, históricos, culturales y políticos. Así, la educación es un acto complejo y una piedra angular de la humanidad, que ha permitido el avance, progreso y evolución de las personas y de la sociedad en general. Por tratarse un tema tan amplio; concebido y estudiado desde múltiples aristas y enfoques, nos concentraremos en este ensayo en un aspecto particular; el de la educación en la etapa de la adultez.

En palabras de Ríos (2004) y tomando como referencia la quinta conferencia internacional de educación de adultos celebrada en Hamburgo en el año 1997, entre los objetivos de la educación de adultos se encuentran (a) fomentar el desarrollo humano y su integridad, (b) formarlos para asumir y afrontar los desafíos del futuro, (c) cultivar valores como la paz, la inclusión, la ciudadanía, la cooperación y la solidaridad, y finalmente (d) estimular el desarrollo social en pro de una sociedad más justa.

Así mismo, actualmente el mundo se encuentra en un sinfín de transformaciones y cambios gracias a las tecnologías digitales. El campo de la educación no escapa de ellos y es por esta razón que ha venido experimentando en las últimas dos décadas una serie de cambios vertiginosos gracias a la presencia de las TIC; lo que ha motivado el surgimiento de nuevas formas de aprender, innovadores modos de enseñanza, el empleo de creativas estrategias didácticas, novedosos esquemas y formas de presentación de contenidos, apertura a la socialización del conocimiento, nuevos procedimientos en la planificación y en la evaluación. De allí que hoy en día, se hable de corrientes de aprendizaje sustentadas en las TIC, como el

conectivismo; el uso de la metodología de aula invertida como estrategia de enseñanza, los entornos personales de aprendizaje, el aprendizaje colaborativo, y el X-Learning como modalidad educativa alternativa. Es por ello que se intentará poner en evidencia la importancia que tiene la educación virtual y las TIC como alternativa formativa de los adultos, implicando para ellos beneficios y retos a considerar al momento de emprender el proceso de aprendizaje en esta modalidad.

Aprendizaje en el adulto. Un proceso social, afectivo e intelectualmente exigente

Iniciaremos por conceptualizar brevemente el significado de ser adulto. Al respecto, Adam (1970) lo define como aquel ser humano con “capacidad de procrear, de participar en el trabajo productivo y de asumir responsabilidades inherencias a su vida social, para actuar con independencia y tomar sus propias decisiones con entera libertad” (p. 3). Del mismo modo, Amador, Monreal y Marco (2001) sostienen que la adultez no es un periodo estable, y por ende, su conceptualización no es sencilla.

Etimológicamente proviene de la expresión *adultum*, que significa dejar de crecer o que ha dejado de crecer, por lo que los autores antes citados lo definen como aquella etapa entre la adolescencia y la vejez; lo que nos llevaría a una nueva disertación acerca de estos momentos o fases, y que escapan de los alcances de este texto. Sin embargo, cronológicamente ubican al adulto como aquel entre 20 y 60 años, aunque recalcan que esto puede variar de una sociedad a otra y a factores jurídicos, sociales y psicológicos. Legalmente el adulto es definido por medio de la noción de mayoría de edad, socialmente; mientras que desde el punto social y psíquico entran en juego constructos como madurez, reconocimiento ante la sociedad, asumir responsabilidades, e independencia.

Lo anterior sugiere que un adulto es entonces aquel ser capaz de valerse y dirigirse por sí mismo, de tomar decisiones producto de amplio proceso reflexivo, de valorar las consecuencias de dichas decisiones y de asumir las responsabilidades de las mismas. Por ello, el ser humano, siendo un ente complejo por naturaleza, alcanza su etapa de adultez desde distintas aristas, entre las que Adam (ob. cit.) destaca la adultez biológica, psicológica y sociológica.

Desde la pluralidad de visiones con las que puede ser observado un adulto, su educación es uno de los elementos más investigados, dando origen a la ciencia andragógica o Andragogía. La Andragogía, considerada como un área del conocimiento encargada de comprender el proceso de educación del adulto; estudia aspectos históricos, filosóficos, culturales, biológicos y pedagógicos de la educación para adultos (Castro Pereira, 2017). Por su parte, Alcalá (1995) refiere que la educación de adulto “debe proporcionar a los participantes los recursos personales apropiados para trabajar, crear, innovar y producir” (p. 5), lo que implica la convergencia de una serie de acciones que conviertan al adulto en un ser productivo que genere aportes a la sociedad donde se desenvuelve. Esta disciplina plantea algunas interrogantes acerca del aprendizaje del adulto, como por ejemplo ¿cuáles son los factores que lo afectan? Postulamos que esta diversidad de factores pueden ser agrupados en tres grandes categorías vinculadas entre sí. De este modo, podemos considerar la existencia de factores biopsicosociales, afectivos o emocionales, y cognitivos o intelectuales que influyen en el acto de aprender de los adultos; y que serán descritos en las siguientes páginas.

Factores biopsicosociales del adulto en situaciones de aprendizaje

De los factores biopsicosociales del adulto en situaciones de aprendizaje, vale la pena iniciar por el hecho de que este tipo de estudiantes no tiene tiempo que perder y depende de

adecuadas relaciones interpersonales con el docente-facilitador. Adicionalmente, en palabras de Castro (2017), el aprendizaje en el adulto tiene un alto componente de trabajo colectivo y colaborativo, de modo tal que la interacción predominante gire en torno al reconocimiento del otro como un igual y no a relaciones de poder, subordinación o sumisión del aprendiz frente al docente; sino que por el contrario, debe estar dado desde la empatía y la igualdad.

De hecho, Capitillo (2017) menciona tres principios de la andragogía que guían el aprendizaje del adulto y su relación con los otros; estos principios son (a) la horizontalidad, referida a la igualdad de condiciones entre estudiantes y docentes, (b) la participación, relacionada con la interacción con sus pares a través de distintos medios de comunicación, y (c) la flexibilidad, considerada como la posibilidad de negociación entre iguales para alcanzar los acuerdos y metas trazadas de modo consensuado.

Capitillo (ob.cit.) declara que los adultos necesitan de una mayor atención para desarrollar y llevar a cabo su escolaridad, esto es debido entre otras razones, a la existencia de ciertas preferencias o prioridades tales como garantizar trabajo estable y obtener dinero para satisfacer necesidades como vivienda, siendo estas condiciones las que prevalecen en el adulto por encima de la de estudiar.

De allí, la importancia del entorno social como factor de peso en la prosecución o fracaso escolar del adulto, ya que tal y como lo señala Adam (1970), “la propia sociedad, y al referirnos a ella estamos indicando a la sociedad adulta plena, reguladora del ordenamiento de la vida comunitaria” (p. 5), incide directamente en los marcos de relaciones sociales que establece el adulto con su familia, sus colegas del trabajo, y los miembros de la comunidad donde cohabitan;

los cuales pueden servir como sujetos de apoyo o de obstrucción en el deseo de estudiar del adulto.

Factores afectivos/emocionales del adulto en situaciones de aprendizaje

En relación con los factores afectivos/emocionales del adulto en situaciones de aprendizaje, Capitillo (2017) en relación a la motivación la considera como todo aquello que “dirige, orienta y selecciona el curso de la acción a seguir” (p. 7), por lo que actúa como un disparador o activador. Castro (2017) sostiene que la motivación es un elemento clave en el aprendizaje del adulto, y menciona que algunos criterios que pueden hacer que una persona adulta se prepare pueden ser (a) continuar con su desarrollo profesional, (b) actualizarse en su área laboral, obteniendo nuevas concepciones acerca de su profesión, o (c) especializarse; mientras que Capitillo (2017) agrega la motivación por promoción o ascenso (exigencia laboral), así como por una recompensa económica.

También es posible identificar agentes que de algún modo atenten o dificulten el proceso de aprendizaje desde el punto de vista emocional. Castro (2017) señala por ejemplo el miedo al fracaso, el temor a ser considerado un ignorante, o el sentimiento de no pertenencia. Sin embargo, Andersen (2017) refiere que a pesar de la resistencia al cambio propia de las personas en etapas de la adultez, existen cuatro virtudes, (a) conocimiento propio, (b) curiosidad, (c) vulnerabilidad y (d) aspiraciones; las que pueden servir de mucho a la hora de emprender la aventura de estudiar en este período de la vida. Respecto al conocimiento propio, en el aprendizaje del adulto es sumamente importante que éste reconozca lo que sabe y lo que no, de qué destrezas dispone y cuales competencias posee, y a partir de tal diagnóstico, identificar los elementos nuevos a asimilar y aprender.

De la virtud de la curiosidad, podemos afirmar que es un factor accionante en el adulto, quien debe moverse en las aguas de la exploración y el cuestionamiento constante acerca de lo que desea estudiar, hacer uso del aprendizaje por descubrimiento es clave en este contexto. Por su parte, la vulnerabilidad, entendida como el descubrimiento de nuestros puntos débiles y que necesitan ser fortalecidos, nos indica que un aprendiz reconoce la existencia de situaciones en las que no necesariamente tiene las mejores respuestas, pero que por ello justamente se brinda la oportunidad de aprender y convertirse en alguien que empieza a convertirse en un conocedor y potencial experto. Finalmente, en relación a las aspiraciones, los adultos cuando deciden dedicarse al estudio, intentan centrarse en los beneficios – que de diversa naturaleza – le ofrece el aprendizaje, y los estimula a ello.

Vemos entonces como el adulto se debate en un vaivén de emociones y actitudes ante la vida, diferentes de un estudiante niño o adolescente, ya que para Flores (2004) “El estado adulto se caracteriza por el disfrute de los esfuerzos realizados y la obtención de los frutos, pero puede tener desilusiones al no obtener las recompensas esperadas, aunado a la proximidad de los límites de la vida” (p. 6); por lo que es fundamental que el sistema educativo donde el adulto decide empezar sus estudios tome en cuenta esta situación, y se fortalezcan aquellos sentimientos que contribuyan y fortalezcan la acción de aprender, y al mismo tiempo ofrezca herramientas para afrontar desencuentros.

El adulto en situación de aprendizaje debe entender que no está solo en dicho proceso, por lo que las relaciones interpersonales son fundamentales. Por ejemplo, su trato con el docente debe estar sustentado en la cordialidad, la fraternidad y la igualdad; necesita de la comprensión de sus familiares y seres cercanos, de quienes espera le brinden apoyo, bien sea apoyo en tiempo

que necesita el aprendiz, o en espacio para estudiar o en la ejecución de ciertas labores y tareas que quizás no pueda desempeñar en la misma regularidad. Caso análogo aplica al de las relaciones laborales, en especial considerando que lo más usual es que el trabajo sea prioridad para el adulto ya que le brinda estabilidad financiera, lo que repercute en otros ámbitos de su desarrollo.

Factores cognitivos/intelectuales del adulto en situaciones de aprendizaje

Ahora consideraremos los aspectos cognitivos/intelectuales del adulto en situaciones de aprendizaje. En relación a la integración del aprendizaje en las persona en la etapa de adultez, Castro (2017) plantea que el adulto aprende al concebir su formación como un proceso innovador, como una acción que le permita desarrollar la capacidad para resolver problemas, o como un mero acto de imitación. Del mismo modo, el autor antes citado postula como principios de educación del adulto el hecho de que estos sujetos terminan relacionando lo que aprenden con lo que viven a diario y si lo puede contrastar con algo que ya ha vivido; puede ser capaz de encargarse y dirigir de modo autónomo su proceso de aprendizaje, y considera que realmente ha aprendido cuando puede poner en práctica y evaluar el impacto real en situaciones concretas. Así mismo, para Alcalá (2010) el aprendizaje en el adulto es un “proceso de interacción, con criterios de horizontalidad y participación, entre personas adultas motivadas por un acto educativo en el cual uno de ellos orienta a los que aprenden y les facilita, según sus intereses, información de utilidad inmediata o posterior” (p. 130).

De este modo, los adultos poseen un elevado nivel de motivación cuando deciden estudiar, y basan en la experiencia personal su aprendizaje. Ahora bien, no se trata de que aprenda de modo más difícil que un niño o un joven, sino que lo hace desde otras situaciones o

realidades, y bajo el principio de aprendizaje autodirigido, el cual es definido por Knowles, citado por Capitillo (2017) como un proceso por medio del cual los sujetos toman la decisión, apoyados o no en otros sujetos, de reconocer lo que han aprendido sobre algo, plantearse metas de logro de aprendizaje, e identificar recursos y materiales adecuados para gestionar su propio estudio y valorarlo para hacer los ajustes necesarios. Es por ello que, bajo esta visión, el rol de docente es el de facilitador y mediador del aprendizaje, una especie de enlace entre el estudiante y el conocimiento, ya que se debe evitar cometer el error común de concebir que el aprendizaje autónomo es solitario y aislado, ya que por el contrario, algunos sujetos adultos podrían necesitar de orientación y dirección; y por tanto se debe prescindir en la educación de adultos de cualquier clase de actuaciones autoritarias o de imposiciones.

Es por ello, en este contexto formativo, no es viable la concepción tradicional de enseñanza, basada en el sujeto experto que vacía conocimientos, conceptos y terminologías en el aprendiz, quien es visto como un depositario que recibe de manera sumisa lo ofrecido por el maestro, donde en palabras de (Capitillo, 2017) el “educador es un dador de clase que desvaloriza el grupo como ambiente de trabajo. Todo lo que se va a prender será suministrado por el profesor” (p. 27).

Por el contrario, se requiere estrategias de que pongan como foco de atención al estudiante, quien es el verdadero centro del acto de aprender; y por ende, se debe recurrir a prácticas que faciliten la participación y la construcción del conocimiento. Hoy en día, gracias a las TIC es relativamente sencillo emprender indagaciones a través de la web, participar en foros virtuales, en debates en línea, gestionar tutorías y asesorías en aulas virtuales, entre otras estrategias que faciliten el aprendizaje desde una visión activa del estudiante.

De igual manera, existen una serie de factores externos al adulto que influyen en gran medida en el nivel de compromiso y dedicación al estudio, tales como la satisfacción de las necesidades básicas (alimento, salud, hogar, familia, trabajo); por lo que el modelo educativo presente - modelo andragógico – debe ser flexible, adaptativo y horizontalizado; que tome en cuenta las características propias de los adultos, sus realidades más inmediatas y concretas y sus interés, permitiendo que se sientan cómodos como para querer aprender. En este sentido, la labor del docente, como facilitador y mediador, es de vital relevancia para no hacer sentir solo al aprendiz, sino que sienta que cuenta con el apoyo de otros.

La educación virtual como nuevo paradigma de la educación de adultos mediada a través de las TIC

El tema andragógico ha sido estudiado desde diversas instancias. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO por sus siglas en inglés) ha venido desarrollando unas conferencias internacionales sobre la educación de los adultos y en su quinta conferencia celebrada en el 1997 aborda el asunto de las TIC y los adultos con necesidades de aprendizaje, y si bien se reconoce la importancia de las tecnologías digitales para la educación en esta etapa del ser humano, también se insta a coadyuvar a la adquisición de competencias digitales adecuadas para hacer un uso adecuado de las mismas por parte de esta población. De modo que se contempla a las TIC como un instrumento para empoderar al adulto de la información y el conocimiento, favoreciendo de este modo su capacidad de aprendizaje. De igual modo, se amplía el acceso a entornos formativos de distinta naturaleza, promoviendo la educación permanente tan necesario en los tiempos actuales donde se considera que la materia prima más valiosa es el capital humano en la hoy llamada sociedad del conocimiento.

Pero para la adquisición de las competencias digitales en el adulto que se mencionaba anteriormente, en primera instancia se requiere de un proceso de alfabetización digital que permita el reconocimiento de las distintas herramientas digitales y su potencial uso como recurso educativo; y que debe tratar aspectos técnicos ¿cómo usarlos?, educativos ¿para qué utilizarlos? y éticos ¿cómo utilizarlas con integridad?, para garantizar un uso correcto y responsable de las TIC. Esto es particularmente necesario en los adultos quienes no necesariamente han crecido y se han desarrollado haciendo un uso constante de la tecnología y mucho menos para fines educativos. De no recurrir a este proceso de alfabetización digital se corre el riesgo de que la dimensión digital en el aprendizaje del adulto se vuelva contra él y se convierta en un obstáculo para su educación, propiciándose entonces la exclusión del mismo del sistema educativo.

De tal modo, el adulto con necesidades de formación posee ciertas características propias tanto vinculadas con el acceso y uso a las TIC, como con el reconocimiento de sus prioridades asociadas a su familia y al trabajo, y por ende la necesidad de independencia económica; con lo cual posee limitaciones de su tiempo y restricciones para desarrollar sus estudios a dedicación total y asistiendo regularmente a un centro educativo. Por el contrario prefiere el estudio autónomo, guiado u orientado, y que pueda desempeñar desde su hogar o lugar de trabajo evitando traslados que le consuman el valioso pero restringido tiempo del que dispone, por lo que requiere de una modalidad educativa distinta a la tradicional; y es aquí donde interviene la posibilidad de la Educación Virtual como opción formativa para el adulto.

En las últimas décadas se han generado profundos cambios gracias al uso de la tecnología, lo que ha originado transformaciones en los diversos contextos donde se ha implementado. La Educación Virtual o educación en línea, como también se suele denominar, se erige como una

modalidad educativa que ha ido ocupando espacios de manera gradual y constante. En esta prevalece la separación física alumno-maestro durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, el cual es mediado gracias al uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC). Jordán (2017) la define como “aquella en que los docentes y estudiantes participan en un entorno digital a través de las nuevas tecnologías y de las redes de computadoras, haciendo uso intensivo de las facilidades que proporciona Internet y las tecnologías digitales” (p. 1). Es un error el considerar a la Educación Virtual como una simple modificación de la educación presencial, y debe ser pensada más bien como una nueva visión del acto educativo y una verdadera innovación tecnológica en el campo de la educación. Esta posición podría obedecer a una serie de factores entre los que vale la pena mencionar que se trata de una modalidad predominantemente dirigida a los adultos, sin presencia constante entre estudiantes y docentes, y sustentada en el manejo de las TIC; lo cual implica, en palabras de Casas Armengol (2017), desarrollar posturas psicológicas, filosóficas y didácticas propias, distintas a la educación tradicional y presencial.

Al respecto conviene aclarar, el adulto aprende de modo distinto al niño y a los adolescentes, y por ende manejan de modo diferentes los procesos cognitivos; además la experiencia es clave en el adulto y la influencia que éste le confiere al aprendizaje ha sido ampliamente reportado en la literatura, al igual que el modo en que se relaciona con los otros, y que constituye un factor clave en el proceso de aprendizaje. Esta alternativa de educación en línea favorece la educación de los adultos ya que permite formar talento humano en pregrado, así como perfeccionar la fuerza laboral con postgrado o cursos de actualización profesional, sin limitaciones de tiempo y espacio, ya que puede estudiar a su propio ritmo y conectarse desde cualquier lugar para hacer las actividades de aprendizaje, siempre y cuando haya conectividad.

Por otro lado, el éxito de Internet ha impactado de manera directa en los espacios educativos, quienes han tenido que ir haciendo adaptaciones acordes a los tiempos propios de la era digital que nos acoge, y ha tenido especial repercusión en la Educación a Distancia. García Aretio (2017) expone:

Estas prácticas a distancia van progresivamente arrebatando espacio y tiempo a las formas más convencionales de enseñar y aprender, las metodologías a distancia que priman el trabajo autónomo de los estudiantes, así como las actividades cooperativas y colaborativas donde estos mismos participantes aprenden con otros, de otros y para otros, a través de las redes sociales, a través de comunidades de aprendizaje residentes en soportes digitales o, lo que en la última década ha venido siendo más habitual, a través de plataformas virtuales o entornos virtuales de aprendizaje diseñados con finalidades docentes. (p. 10)

La Educación Virtual es una alternativa educativa en edificación, pero cada vez más afianzada y utilizada particularmente a nivel universitario y en la formación de talento humano en organizaciones de distinta naturaleza, que gracias a la presencia de las TIC, y muy especialmente a internet, se encuentra en constante evolución y crecimiento. Las TIC proveen los elementos para procesar, transmitir y transformar los datos y la información; y consecuencia tiene implicaciones en la cocreación, gestión y producción del conocimiento.

Gracias al avance las tecnologías digitales, y en especial, la aparición de internet, las TIC suponen una deslocalización, en tiempo y espacio, del proceso de humano de comunicación; lo que a su vez permite interconectar a las personas y compartir conocimiento de forma instantánea, y que a su vez se acondiciona perfectamente a las necesidades y características de la Andragogía.

En palabras de Bello (2016), la educación virtual se caracteriza por el autoaprendizaje como elemento distintivo de cualquier otra práctica en un sistema educativo. Para facilitar el autoaprendizaje, y gracias al movimiento Web 2.0 y a la proliferación de las plataformas digitales con fines educativos que se nutre a la Educación Virtual en estos tiempos, y es posible disponer de recursos tales como foros en línea, aplicaciones digitales, narrativas digitales, infografías, videos, e-books, objetos virtuales de aprendizaje, y recursos educativos abiertos, entre algunas de las herramientas que soportan el estudio autónomo e independiente propio de este sistema de estudio.

De esta manera, la educación en línea es un modelo pedagógico que se nutre actualmente de los Learning Management Systems (LMS) o Sistemas administradores (o de gestión) del aprendizaje, que son plataformas digitales en las que es posible crear cursos enteros – desde el registro de estudiantes, hasta la evaluación del aprendizaje- con predominio de actividades virtuales, tanto síncronas y asíncronas, que debe realizar el estudiante, y que se sustentan en el constructivismo de Piaget, Ausubel, Bandura y particularmente el constructivismo social de Vygotski. Entre los LMS destaca la plataforma de Moodle como la más utilizada, tal y como lo reporta la página principal de Moodle.net (<https://moodle.net/stats/>), la cual refleja más doce millones y medios de cursos distribuidos en 234 países y con más de cien millones de usuarios (entre administradores, profesores y estudiantes).

Pero el principal aliado de los LMS, y el éxito que han tenido las plataformas como Moodle, obedecen a la diversidad de TIC susceptibles de ser utilizadas en estos contextos, y en este sentido, particularmente la Web 2.0 marcó un hito en cuanto al auge y evolución de educación virtual se refiere. En palabras de Ortiz de Zárate (2008) la Web 2.0 se concibe como un “fenómeno social en relación con la creación y distribución de contenidos en Internet,

caracterizado por la comunicación abierta, la descentralización de autoridad, la libertad para compartir y usar”. (p. 18). De igual manera, para Cabero (2009) existe un fenómeno de carácter social y tecnológico, de gran envergadura denominado 2.0. Este sufijo 2.0 se ha convertido en una etiqueta que viene a referido a cambios en los procesos llevados a cabo en determinados contextos. Así se habla hoy día de la empresa 2.0, periodismo 2.0, aprendizaje 2.0, educación 2.0. Para hablar de la Web 2.0, este autor refiere que se puede hacer desde una perspectiva tecnológico-instrumental y social.

Al considerar la visión tecnológico-instrumental, es bueno tomar como punto inicial de referencia para este fenómeno, el momento de transición de la Web 1.0 a la Web 2.0, donde se migra de una visión de la web estática, la web como lectura y textual, a una web dinámica, escritural, y apoyada en nuevos recursos comunicacionales basados en una mayor participación y herramientas colaborativas. De lo anterior se desprende, que la Web 2.0, se sustenta en el movimiento y quehacer de un conjunto de sujetos que crean contenidos, los comparten, colaboran entre sí y se comunican por diversos modos, de allí que sea reconocida también bajo el calificativo de Web Social.

Desde la perspectiva social, la Web 2.0 plantea eliminar y romper con la visión del sujeto como un simple agente receptor de la información, y además se propone la construcción de saberes en colectivo, de forma colaborativa. Los espacios sociales son fundamentales para el fortalecimiento del aprendizaje, lo cual coincide con los principios de la andragogía. Por ello, el papel del docente en la educación virtual es diferente al que desempeñaría en la educación presencial puesto que es necesario que el profesor adquiriera el rol de tutor, de guía y de mediador, lo cual, según Piña y Rodríguez (2016) solo podrá alcanzar en un ambiente de confianza,

sinceridad y familiaridad, como elementos claves de la educación de adultos. De hecho, muchas características de la Educación Virtual coinciden con las cualidades asociadas a la andragogía, tales como la *flexibilidad, autonomía e independencia* al permitir que los ritmos y procesos de aprendizaje se adecuen a las necesidades de cada estudiante; es *abierta* puesto que el aprendizaje de cada sujeto no se reduce a un mismo proceso o contenido particular de estudio sino que puede ser vivido de modo personal utilizando los recursos que más le convenga y anteponiendo la experiencia vivida por el sujeto adulto; su *interactividad*, ya que ofrece la posibilidad de que sea el propio estudiante quien experimente construya, verifique, compruebe y juzgue, asistido por sus pares; orientado, dirigido y apoyado por el profesor mediante el acompañamiento o asesoramiento, y con el apoyo en las TIC.

Para Jordán (2017), es importante el reconocimiento de ciertas prácticas propias de la educación en línea, y que la diferencia claramente de la educación presencial como (a) el reconocimiento de que los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje son diferentes de los ambientes educativos presenciales, (b) el aprendizaje no se basa en consumir conocimiento sino en construirlo por medio de las TIC, (c) las tecnologías digitales no son un fin último sino un medio para lograr el aprendizaje por lo que siempre se debe privilegiar la pedagogía por encima de la tecnología, y (d) el desarrollo de comunidades virtuales de aprendizaje es primordial para alcanzar aprender de modo colaborativo.

En relación a este último punto, la educación virtual involucra un modo de aprender bajo un enfoque colectivo, en contraposición a un modelo individualista y personal. Cabero (2009) refiere que la construcción colaborativa del conocimiento “supone trabajar en una cultura de la colaboración, donde el intercambio de la información y la construcción conjunta de conocimientos se convierten en la pieza clave de desarrollo del proceso educativo”. (p. 27)

Este nuevo enfoque de trabajo conjunto puede ser ampliamente aceptado por los estudiantes, debido a las facilidades que ofrecen las TIC para permitirles interactuar, entablar conversaciones de forma sincrónica y asincrónica, y compartir información y conocimientos con sus pares. Esto puede ser evidenciado, por ejemplo, gracias al auge de las redes sociales, tanto en el volumen de usuarios como en la proliferación de diversas redes. También es constatable el incremento en la creación de comunidades virtuales de aprendizaje en un modelo de comunicaciones tiende a ser cada vez más horizontal y menos vertical, lo que influye, a favor, en la motivación de los estudiantes participantes en un proceso de aprendizaje conducido por ellos mismos. Por ello, las TIC pueden ser concebidas como dinamizadoras de los procesos educativos a distancia y/o en línea, de tal manera que la inclusión de las TIC en este contexto implica nuevos canales y formas de comunicación, nuevos roles de parte de estudiantes y profesores, diversidad de ambientes educativos, innovadoras pedagogías y estrategias didácticas; todo ello en un marco de responsabilidad sobre el proceso de aprendizaje.

Ya se mencionaba que la educación del adulto no implica en lo absoluto estar aislado o que se trata de un proceso en solitario por el hecho de disponer como recursos de libros y/o un computador. Por el contrario, el empleo de las TIC abre un mundo de posibilidades para encuentros virtuales, promueve la creatividad y permite establecer nexos con otras personas con las cuales quizás no fuese posible hacerlo sin el apoyo de las tecnologías digitales. Agrega Morales (2013):

También la educación a distancia, a través de la red, nos abre nuevas posibilidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida y facilita el acceso igualitario a la sociedad del conocimiento, ya que no hace falta la presencialidad en el aula, sino un ordenador desde el que podamos seguir la formación, lo que hace que aquellas

personas que, por distintas razones, como puede ser una discapacidad, trabajo, obligaciones personales, no pueden acudir a un centro en horario ordinario puedan formarse en su casa y a su tiempo. Lo que en definitiva favorece la calidad de vida de las personas mayores. (pp. 3-4)

De lo anterior se desprende que el uso de las TIC en entornos escolarizados, tal y como lo hace la educación virtual, ofrece un conjunto importante de potenciales ventajas para el adulto, entre las que se puede mencionar el desarrollo del discernimiento y la crítica a la hora de seleccionar contenidos en la red; y construir sus propias ideas, contrastarlas, ampliarlas, reorganizarlas, compartirlas y enriquecerlas gestionando su propio aprendizaje y sus conocimientos.

Al mismo tiempo, el uso de estos recursos brinda cierto grado de autonomía en el estudio ya que el aprendiz puede profundizar lo trabajado en clase con el apoyo de la Web, ya que Knowles, citado por Alcalá (2010), refiere que el modelo andragógico debe ofrecer un clima respetuoso, horizontal y afable, con una planificación educativa sustentada en el consenso y el diálogo pero que contemple estrategias adecuadas a las necesidades del adulto como el desarrollo de proyectos de aprendizaje, el estudio independiente y la vinculación con la realidad y el entorno; y en este sentido, la educación virtual responde a estos requerimientos.

Reflexiones finales

Se debe reconocer entonces que las dimensiones biopsicosociales, afectivas/emocionales y cognitivas/intelectuales del adulto cohabitan en él interconectados de manera compleja y en algunos casos incluso hasta caótica; y que son igualmente importantes cada una de ellas al momento de intentar obtener logros de aprendizaje en el adulto. Es necesario comprender que

para el adulto estudiar no es una acción prioritaria ya que no está dispuesto a eliminar o desatender otros roles y espacios de su vida como el trabajo o la familia; y por lo tanto debe sentirse altamente estimulado para aprender, ya que es él quien debe decidir cuándo y bajo cuáles condiciones hacerlo y asumiendo que dispone de un tiempo limitado para realizarlo. El proceso de aprendizaje en esta etapa del desarrollo humano depende en gran medida de la vinculación de lo que se aprende con la realidad inmediata del aprendiz, ya que siempre buscará asociarlo con su experiencia y posible utilidad.

La introducción de entornos virtuales de aprendizaje en la educación de personas adultas demanda reconsiderar los modos de relacionarse entre los involucrados, esto es, docentes, estudiantes, el estado y sus políticas educativas, las organizaciones no gubernamentales y entes multilaterales involucrados con la educación y con el avance científico y tecnológico.

Ciertamente, la educación mediada a través de las TIC ofrece importantes beneficios al aprendizaje en el adulto, pero para ello se necesita mucho más que manejar desde el punto de vista técnico las herramientas digitales por parte de éste, ya que no se debe privilegiar la tecnología por encima de la andragogía.

Necesario es trascender hacia la comprensión del modo en el cual se modifican los procesos cognitivos cuando se median a través de la tecnología, y a explorar el tipo de situaciones que potencialmente permitan alcanzar un aprendizaje significativo en el adulto cuando se utilizan las TIC.

Otro asunto importante a tener en consideración es que a pesar de que la educación virtual como alternativa formativa para el adulto se ha incrementado de manera acelerada en los últimos años, es necesario alfabetizarlos tecnológicamente y que desarrollen competencias

digitales asociadas a la búsqueda y gestión de información, comunicación digital, trabajo colaborativo, uso ético de las TIC, identidad y seguridad digital, entre otras; ya que la educación de adultos bajo entornos virtuales de aprendizaje debe empezar a concebirse como educación permanente, como educación para toda la vida, en especial si tomamos en consideración que la sociedad del conocimiento nos exige estar a la par de los grandes cambios que se suceden día a día, ocurridos en gran medida gracias a las TIC.

Referencias

- Adam, F. (1970). *Andragogía Ciencia de la Educación de Adultos*. Capítulo II Concepto de Adulter. Universidad Nacional Abierta. [Documento en línea] Disponible en: <http://dip.una.edu.ve/mead/andragogia/paginas/adam1977.pdf> [Consulta: Agosto 06, 2017].
- Alcalá, A. (2010). *Andragogía: Ciencia y arte de la educación de personas adultas*. Caracas: Ediciones UNA.
- Alcalá, A. (1995). *Aspectos Legales Teóricos y Conceptuales de la Educación de Adultos*. Universidad Nacional Abierta. [Documento en línea] Disponible en: <http://postgrado.una.edu.ve/andragogia/paginas/alcala1995.pdf> [Consulta: Agosto 06, 2017].
- Amador, L., Monreal, C., y Marco, M. (2001). El adulto: Etapas y consideraciones para el aprendizaje. *Eúphoros*, [Revista en línea] 3, pp. 97-112. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1183063> pdf [Consulta: Agosto 06, 2017].

- Bello, R. (2016). Epistemología de la Educación a Distancia y Virtual, en Cruz, M. y Rama C. (Ed.), *La educación a distancia y virtual en Centroamérica y El Caribe*. Santiago de los Caballeros, República Dominicana: Virtual Educa, y Universidad Abierta para Adultos, pp. 93-96. Disponible en: <http://virtualeduca.org/documentos/observatorio/2016/la-educacion-a-distancia-en-centroamerica-y-el-caribe.pdf> [Consulta: Agosto 02, 2017].
- Cabero, J. (2009). Educación 2.0 ¿Marca, moda o nueva visión de la educación? En Castaño, C. (Coord.), *Web 2.0 El uso de la web en la sociedad del conocimiento. Investigación e implicaciones educativas* [Libro en línea]. Universidad Metropolitana, Caracas. Disponible en: <http://tecnologiaedu.us.es/tecnoedu./images/stories/castanio20.pdf> [Consulta: Agosto 02, 2017].
- Casas Armengol, M. (2017). *Fundamentos teóricos de la educación a distancia*. Caracas, Venezuela: Universidad Nacional Abierta, Dirección de Investigaciones y Postgrado.
- Capitillo, J. (2017). *El adulto y sus características en situación de aprendizaje*. Caracas, Venezuela: Universidad Nacional Abierta, Dirección de Investigaciones y Postgrado.
- Castro Pereira, M. (2017). *El adulto y su aprendizaje*. Caracas, Venezuela: Universidad Nacional Abierta, Dirección de Investigaciones y Postgrado.
- Flores, M. (2004). *Factores Biopsicosociales y Ergológicos del Adulto que Aprende*. Universidad Nacional Abierta. [Documento en línea] Disponible en: <http://dip.una.edu.ve/mead/andragogia/paginas/flores2004-factores.pdf> [Consulta: Agosto 06, 2017].
- García Aretio, L. (2017). Educación a distancia y virtual: calidad, disrupción, aprendizajes adaptativo y móvil, *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 20(2), pp.

9-25. Disponible en: <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/18737> [Consulta: Agosto 02, 2017].

Jordán, C. (2017). *Educación en línea*. Caracas, Venezuela: Universidad Nacional Abierta, Dirección de Investigaciones y Postgrado.

Morales, P. (2013). El uso de las TIC y la formación permanente del adulto: una mejora de la calidad de vida, *Ariadna; cultura, educación y tecnología*, 1(1), pp. 58-62. Disponible en: <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/83306> [Consulta: Agosto 02, 2017].

Ortiz de Zárate, A. (2008). *Manual de uso del blog en la empresa* [Libro en línea]. Infonomía. Disponible en: <http://www.infonomia.com/img/libros/pdf/BlogsEmpresa.pdf> [Consulta: Agosto 02, 2017].

Piña, J. y Rodríguez, B. (2016). Construcción del aprendizaje del adulto, *ARJÉ. Revista de Postgrado FaCE-UC*, 10(18), pp. 9-17. Disponible en: <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/arje/arj18/art01.pdf> [Consulta: Agosto 02, 2017].

Ríos, M. (2004). *La educación de adultos: Principal impulsora de la educación permanente*. *Eúphoros* [Revista en línea], 7, pp. 237-248. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1973658> [Consulta: Agosto 02, 2017].

Yerikson Suárez Huz:

Profesor de Matemática (UPEL-Maracay). Especialista en Educación Superior, Magister en Enseñanza de la Matemática. Docente adscrito al Departamento de Matemática de la UPEL-Maracay. Especialista en Educación Virtual y Educación a Distancia. Coordinador de la línea de investigación en TIC, Innovación y Educación Matemática (UPEL-Maracay).

**IMPORTANCIA DE LAS ARTES Y EL DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD
EN LA FORMACIÓN DEL PERFIL DEL DOCENTE**

*Importance of the arts and the development of the creativity
in the formation of the profile of the teacher*

Beatriz Gómez

<https://orcid.org/0000-0003-1746-9764>

Facultad de Ciencias de la Educación.

Universidad de Carabobo. Valencia, Venezuela.

beagomez_5@gmail.com

Resumen

Cada día resulta más significativo conocer los alcances de las artes y su aplicación en ámbitos educativos, así como también el desarrollo de la creatividad en la formación de los docentes para cumplir con un perfil adecuado para fines didácticos y pedagógicos. Es por ello, que el objetivo de esta investigación es exponer la importancia del dominio de las artes y el desarrollo de la creatividad en la formación académica de los educadores. Para cumplir con el propósito planteado se realizó una investigación documental basada en las teorías psicológicas del aprendizaje que sustentan la importancia de la creatividad y el arte en la formación del perfil del docente, haciendo referencia a cada una de las expresiones de arte. Según lo planteado, puede afirmarse que los procesos educativos deben enriquecerse constantemente a través de la aplicación de diversas prácticas artísticas creativas, en especial, cuando se trata de la formación académica de los docentes.

Palabras clave: Arte, creatividad, perfil docente.

Abstract

Every day it is more meaningful to know the scope of the arts and its application in educational fields, as well as the development of creativity in the training of teachers to meet a suitable profile for teaching and pedagogical purposes. It is for this reason that the objective of this research is to expose the importance of mastery of the arts and the development of creativity in the educational formation of educators. In order to fulfill the stated purpose, a documentary research was carried out based on the psychological theories of learning that support the importance of creativity and art in the formation of the teacher profile, making reference to each of the expressions of art. According to the above, it can be affirmed that educational processes should be constantly enriched through the application of various creative artistic practices, especially when it comes to the academic training of teachers.

Keywords: arts, creativity, teacher's profile.

Recepción: 15/12/2017

Enviado a evaluadores: 16/12/2017

Aceptación de originales: 02/04/2018

Introducción

Tras la vieja discusión de si una cosa es el arte y otra la creatividad, ha habido una brecha entre ambas en algunos ámbitos académicos en lo que respecta a la formación de los docentes. De allí que sea necesario abordar este tema con la finalidad de darle respuesta a un mundo que exige revisiones constantes mediante el aporte de ideas, puntos de vista, insumos, en cuanto al perfil de un egresado de un instituto universitario o de otra modalidad que tenga que ver con la educación en términos generales y la educación para las artes, específicamente, aun cuando se entiende que existen universidades, tecnológicos, instituciones que sólo forman al participante teóricamente, sin que los niveles de exigencia pasen por dominar los lenguajes y sus proyecciones prácticas de las artes respectivas y se desvinculen los currículos con relación a cómo tendría que perfilarse cognoscitiva y técnicamente el(la) egresado(a).

Revisando algunos teóricos de la Psicología del Aprendizaje, se encontraron enfoques tanto divergentes como convergentes en torno al perfil del egresado en los ámbitos educativos así como la importancia de las artes, incluyendo el componente creativo en los planes y programas. Obviamente, se optó por los convergentes para que los criterios de unidad y coherencia fuesen más claros respecto a llevar los argumentos por el camino de los objetivos planteados. No por ello se quiere decir que las ideas divergentes carezcan de coherencia y unidad, sólo que el presente estudio no alude a las diferencias de las corrientes del pensamiento dentro de un campo específico de la Psicología, sino que versa sobre la visión de su autora acerca de porqué es esencial incluir en un pensum el arte y todo lo que impulse el desarrollo de la creatividad para garantizar un perfil del egresado cónsono con las exigencias del ámbito académico.

Consecuentemente, se incluyen breves y concisas referencias a las expresiones de arte y sus vínculos con el hecho creativo considerado como proceso y resultado, a la vez, teniendo esta relación con la formación del docente en distintos niveles y con los potenciales participantes como educandos.

Es así, como están presentes la literatura y dos logros inseparables como lo son la oralidad y la literariedad al momento de hablar de la narrativa, la poesía, el ensayo; las artes visuales y sus componentes pintura, escultura, artesanía; la música con sus múltiples maneras de hacerse presente e instrumentalizarse; el teatro con su rasgo bidimensional entre la literatura dramática (texto) y la teatralidad (representación); la danza y su primaria proximidad al cuerpo humano; fotografía y artes audiovisuales, aunque diferenciables en el hacer, tienen innegable interdependencia (de hecho, una da origen a la otra) y basan su existencia en dispositivos provenientes de la tecnología.

Finalmente, se busca aportar la idea de que arte, creatividad, formación educativa y perfil del egresado, deben ir de la mano y que su enfoque, lejos de agotarse, se hace maleable, se renueva, se mantiene vigente con el correr de los años, según sean las circunstancias que se presenten. Del mismo modo, la adaptabilidad de las teorías debe contemplar las idiosincrasias, las cosmogonías y los imaginarios de los pueblos. Pretender que en los grados de desarrollo de cada hemisferio del mundo hay uniformidad es soslayar un problema de clase social que se impone a cualquier estudio que se haga sobre el ser humano. En este caso, la inclusión de las artes y sus vínculos con la creatividad están intrínsecamente relacionados con la vida pública de una nación, un territorio, una etnia, una cultura. De allí, pues, que se haga necesario tomar esto en cuenta a la hora de diseñar planes, programas, currículos, entre otros.

Bases psicológicas que sustentan la creatividad en los individuos

El saber cómo enseñar y aplicar los métodos de enseñanza a los estudiantes resulta álgido en los procesos educativos y esto es bien conocido por los educadores que vigilan de cerca y evalúan constantemente sus planificaciones. En cuanto a lo relacionado con el desarrollo de la creatividad, se torna relevante la revisión de algunas de las investigaciones en el campo de la Psicología que estudian las posibilidades creativas de la mente humana. De allí, la importancia de revisar las teorías psicológicas que estudian la relación intrínseca de la creatividad y el desarrollo de la inteligencia en el ser humano, definida como un tipo de competencia cognitiva que hace al individuo un pensador y hacedor más efectivo, pues, le faculta para razonar, manipular y crear símbolos, resolver problemas, codificar, almacenar y aplicar nuevos sistemas conceptuales; actuar perspicaz e intuitivamente, manejar con buen juicio los asuntos personales, interactuar eficazmente con otros y adaptarse a las demandas del ambiente.

En primer término, es necesario plantear algunos aportes con relación a los procesos de la mente y sus vínculos con el arte, entre los cuales se encuentran los de Rudolf Arnheim (1969), psicólogo y educador en el campo de las artes, en cuyos estudios destacan la función cognitiva de los sentidos y la percepción, asegurando que las artes son los medios por excelencia para desarrollar estímulos sensitivos que promueven la imaginación y la creatividad. Es así cómo, desde su perspectiva, se afirma que el ser humano necesita tanto las formas racionales como las intuitivo-perceptivas del conocimiento para su desarrollo cognitivo. Nelson Goodman (1976), filósofo fundador del “Proyecto Cero” en la Universidad de Harvard, aproxima las artes a partir del estudio de diferentes símbolos y su funcionamiento sobre los sistemas expresivos. Además, criticó la noción de que las artes y las ciencias tuvieran ámbitos mutuamente excluyentes, por lo que implementó instrumentos para evaluar las producciones artísticas en función de su eficacia

estética, destacando que, al utilizar los sistemas de símbolos de las artes en los procesos educativos, se expande la conciencia, así como también, se duplican y complejizan las oportunidades de aprender, practicar, internalizar y transferir habilidades y conocimientos adquiridos en ambientes creativos, donde se entrecruzan los pensamientos crítico, dialógico y dialéctico, además del aprendizaje cooperativo.

Por su parte, Gardner (1983), estudioso de la psicología evolutiva de las artes y creador de la teoría de las inteligencias múltiples, presenta una visión pluralista de la mente. Asegura que el ser humano tiene diferentes potencialidades cognitivas y diversos estilos cognitivos, derivando una clasificación de varias inteligencias: lingüística, lógico matemático, espacial, musical, corporal, cinética, haciendo énfasis en el pensamiento artístico, pues, considera las artes como formas complejas de pensamiento que implican la transformación de diversos sistemas simbólicos. Desde su punto de vista, el arte y la ciencia ocupan lugares semejantes en el conocimiento humano.

Así mismo, destaca el pluralismo cognitivo de Eisner (1988) como uno de los aportes teóricos más resaltantes de la Psicología Educativa. El autor explica que examinar la cognición humana como un proceso dinámico donde la percepción a través de los sentidos es esencial para el aprendizaje y tomar en cuenta las diferentes capacidades intelectuales del ser humano es una tarea obligada de todo educador, pues, cuanto mayor sean las oportunidades, la capacidad de aprendizaje se amplía. De ese modo, se plantea la necesidad de diversificar las estrategias y recursos didácticos mediante los cuales la comprensión pueda expandirse.

En consecuencia, el conocimiento se desarrolla a través de múltiples formas de representación adaptadas al contexto y a las metas y perspectivas en las cuales es adquirido y

aplicado. Así pues, cuando se incorporan lenguajes artísticos en el proceso de formación del futuro profesional de la educación, se promueve la diversidad de contextos para la construcción multisensorial del conocimiento. Albert (2008: 51) expone que:

Los seres humanos poseen la capacidad de crear y manipular símbolos, de ahí que la inteligencia humana sea simbólicamente mediada. El pensamiento simbólico no solo está involucrado en las formas numéricas y discursivas tradicionalmente preferidas en las escuelas, sino también en formas artísticas tales como, música, poesía, danza, y artes visuales. Si añadimos a nuestros modos tradicionales de simbolización aquellos usados en las artes aumentaremos nuestra capacidad de procesar información con formas cualitativamente diferentes de conocer.

Como compendio, se puede afirmar que los intentos por comprender mejor el contenido y los dinamismos de la mente han conducido a importantes teóricos a considerar que las formas artísticas y estéticas del conocimiento merecen un lugar entre las formas más significativas de la inteligencia humana, destacando el valor especial de la educación en las artes en cuanto al desarrollo de la creatividad y el pensamiento creativo del ser humano.

Por qué es importante la creatividad en la educación

Siguiendo la orientación de la teoría materialista, lo que le permitió al hombre ir saliendo de su estadio más primitivo en la época de las cavernas fue la interacción permanente con el hábitat y sus congéneres mediante el trabajo. Éste le proporcionó los hallazgos necesarios para prolongar la mano (herramientas, desde las más elementales hasta las más elaboradas) y, gradualmente, los movimientos, la atención puesta en las tareas, la observación de la naturaleza y sus fenómenos y, principalmente, la interacción diaria como mecanismo de sobrevivencia le permitieron reflexionar acerca de las labores y sus resultados, colectiva e individualmente.

Someramente, habría que convenir que estudios más recientes a la teoría marxista indican que el trabajo interacciona con la razón como mecanismo de retroalimentación para hacer avanzar a las sociedades.

Ante cada nuevo avance de esa lucha diaria por vivir y de transformar la naturaleza, el cerebro se fue desarrollando hasta poder perfilar una forma que le facilitara la comunicación: el lenguaje articulado y también otras maneras de comunicarse como fueron las figuras grabadas sobre piedras (petroglifos) y las tallas en madera; representaciones de sí mismo y animales en cuevas y otras superficies rocosas (arte rupestre); mimesis usando pieles y apéndices de los ejemplares a cazar que les suministraban alimentos, incluyendo la imitación de emisiones sonoras y movimientos; reproducciones de sonidos utilizando elementos elaborados o en estado natural; corporalización de experiencias y relatos alrededor del fuego, muchas veces con fines didácticos, además de la diversión. Con un poco de atrevimiento, se podría señalar que lo lúdico es también un elemento de construcción social.

Viéndolo más de cerca, arte y trabajo poseen lazos indisolubles, pese a que, en los siglos posteriores, haya habido un deslinde de ambos logros (discriminación social del trabajo) considerando a las labores operativas como meramente productoras de bienes de consumo y servicios, mediante las cuales, por supuesto, una mercancía, concretamente la producida en serie, está muy lejos de ser considerada obra de arte o artesanía. Paradójicamente, una obra de arte debe considerarse producto del trabajo, así se intente trazar una línea divisoria entre la intención estética del creador o creadora y la utilidad o utilitarismo de un elemento destinado al consumo. Dicho de otra forma: aunque haya diferencias políticas y socioeconómicas, un par de zapatos de marca industrial (producido en serie) tiene similitudes, en cuanto al uso, con uno elaborado por un artesano que se identifica con todas las fases del proceso de fabricación, incluso, si el diseño

se repitiera en otro ejemplar. Ahora, por el contrario, un artista es poseedor de lo creado no sólo como propiedad y logro personal sino como autoría indiscutible de un resultado que no se va a repetir. Estas reflexiones previas vienen al caso para plantear que el ejercicio del arte como trabajo y la creatividad como cualidad humana tienen raíces ancestrales y han servido para establecer nexos didácticos entre los miembros de la sociedad, han sido factor fundamental para la consolidación de las civilizaciones y, por lo tanto, deben ser tomadas en cuenta a la hora de proponer un modelo educativo adaptado a estos tiempos y circunstancias, en los que la tecnocracia ha arrojado, en buena medida, la posibilidad de educar del educando su capacidad lúdica, imaginativa, creadora. Según Fandiño (2004: 234):

En la actualidad, se requiere de la formación de profesionales, no sólo en los campos científicos y tecnológicos, sino también en el de los lenguajes artísticos, lo que permitirá que sus conocimientos y aplicaciones tengan sentido en los alcances culturales particulares y sociales. Por lo que se necesitan profesionales enriquecidos desde el campo artístico en su sensibilidad para que, a través de sus propios imaginarios, sean creativos en sus contextos y desde sus culturas, orientando su ejercicio profesional hacia el crecimiento integral de los seres humanos bajo sus influencias y hacia la humanidad toda, por extensión.

Por otro lado, en pleno siglo XXI, el asombroso avance tecnológico ha simplificado la vida cotidiana, acortando distancias comunicativas y propuesto un enfoque novedoso de las artes, habiendo creadores visuales que usan computadoras para producir sus piezas, un cine cuyos efectos especiales sorprenden y un creciente uso de aparatos electrónicos para la música. Es la academia, entonces, uno de los órganos sociales llamado a promover, diseñar y orientar la formación holística de los participantes en todas sus dimensiones, ofreciendo tanto conocimientos como un ambiente propicio para el desarrollo de todas sus potencialidades,

dirigidas desde la propia vocación del niño, el joven y el adulto. Les corresponde a las universidades, los institutos, las iniciativas gremiales especializadas y las instituciones privadas la formación de profesionales en los campos del arte y la activación e investigación cultural, comprometiéndose a cimentar una nueva concepción de sociedad incluyente, que dé sentido al imaginario de los actores sociales desde sus propias raíces étnicas, idiosincráticas, históricas, enriqueciendo y fomentando métodos de investigación adaptados a los nuevos tiempos y a las realidades particulares de los pueblos.

El arte como componente del enfoque curricular en el ámbito educativo

En lo que respecta a la identidad nacional, es necesario descartar considerarla como un estanco inamovible de expresiones, pensamientos, valores, visiones intra y extra territoriales. Si bien es cierto que preservar la memoria significa fortalecer la vida de los pueblos, también es fundamental reconocer que las sociedades van descubriendo nuevas formas de expresarse y convivir. De manera que, asumir las riendas de gestar un nuevo paradigma en cuanto a la propuesta de programas y currículos en materia artístico-cultural pasa por revisar, desde adentro, manifestaciones, tradiciones, producciones, movimientos artísticos, en sus concreciones y potencialidades, de manera que, estos sirvan de insumos para reelaborar, con rigor científico, el tratamiento académico que pueda dársele a dichos fenómenos socioculturales.

Por ende, innovar no significa obviar experiencias previas, ignorar lo ancestral, dejar de un lado lo lúdico de la cotidianidad. Más bien, debe haber claridad en que ni el más avanzado nivel de la tecnología puede estar por encima de la persona, del hombre, la mujer, la ciudadana, el ciudadano (creadores por excelencia) y que concentrar atenciones para delinear planes de formación en el teatro, la música, las artes visuales, el cine, la fotografía, la literatura, la danza, la

investigación cultural, el periodismo literario, la crítica, entre otros, exige adentrarse en los predios donde se den las manifestaciones y se desarrollen las prácticas de sus hacedores o estudiarlos a través de modos efectivos de recopilación de datos que permitan, objetivamente, sus posteriores análisis. Eso señala que el arte, como ya se dijo, tiene raíces originarias en el hacer cotidiano, independientemente que, con el correr de los años, se haya discriminado entre el arte como expresión máxima de la creación y la artesanía, el folclore, las tradiciones como frutos “menores”, repetibles y telúricos de la creatividad. Por eso, es de vital importancia que la educación de las artes sea generador del desarrollo de la expresión creativa natural que todo ser trae consigo y estimule tanto las cualidades como los valores sociales, morales y la autoestima. Según Esquivas Serrano (2004: 5)

La experiencia artística, dada su naturaleza, facilita la representación de hechos o fenómenos, promueve la formulación e identificación de problemas inherentes al arte, además de la búsqueda de soluciones inusuales y divergentes, propicia experiencias interpersonales que permiten percibir, sentir, comunicar y expresar emociones propias, identificar las ajenas y reaccionar en concordancia...

Por supuesto, uno de los puntos del enfoque innovador metodológico y tecnológico debe centrarse en que los artistas reconocidos y consagrados no llegaron al nivel máximo alcanzado partiendo del techo de lo que hoy se conoce como postmoderno, no objetual, transvanguardista. Los participantes en los procesos de formación tienen que manejar o saber captar los rudimentos básicos de toda expresión de arte para, más adelante, entrar a una fase más elaborada de uso o interpretación de los códigos o lenguajes artísticos.

Siguiendo la idea anterior, por ejemplo, un pintor puede diseñar cualquier resultado de su creación que se inscriba en lo indefinible, lo incomprensible a simple vista, lo enrevesado. Pero,

si, en su fase inicial de formación, no ha pasado por el caballete, no sabe componer en el espacio, no sabe seleccionar, combinar colores, entonces, también se pudiera poner en cuestionamiento su valía como creador al hacer una propuesta sin sustento técnico, sin cumplir con los códigos mínimos expresivos de un arte determinado, y ofrecerlo como arte no convencional. Otro ejemplo sería si un supuesto músico especula hacer rasgueos sin ritmo en una guitarra marcando arpeggios inarmónicos, desordenados, ad libitum y se autocatalogue como un creador o intérprete postmoderno, transvanguardista, porque su práctica es “no convencional”. ¿Qué pasaría si un niño que quiere aprender le pide que marque la secuencia de la tonalidad de Do Mayor? Lo mismo ocurriría con el teatro, la danza. Ejemplos de especuladores hay suficientes, pero, no vienen al caso.

La tecnología es también auxilio de las artes, al punto que serían inconcebibles el cine y la fotografía sin ella. Por eso, un enfoque metodológico propio debe tener la finalidad de introducir al educador y al educando en la ardua y fascinante tarea de la creatividad, la sensibilidad, la apreciación artística y la expresión como elementos indisociables del trabajo, factores estos que contribuyen al espíritu creativo y social de todo individuo. Por ende, el arte es factor determinante en el proceso educativo. Vera (2000: 2) señala:

La danza, la música, el teatro y las artes plásticas en la educación establecen una serie de condiciones importantes que ayudan a la integridad en el desarrollo del ser humano, tales como la psicomotricidad, la expresión y la simbología; la imaginación y la creatividad, el sentido estético, la apreciación artística, la sensibilidad, la percepción y el conocimiento.

A esto, García Ilia (1995: 73) agrega que “El hombre es síntesis de lo material y lo espiritual, carga de sentimientos y afectos, y como ente sociocultural que esencialmente es, se

mueve en un universo complejo.” Si estos elementos integradores de las artes no se establecen en el campo educativo, la formación del estudiante no se realizaría dentro de un sentido pleno y difícilmente habría una relación armónica entre el individuo y el mundo exterior. El arte en la educación es un factor determinante, en cuanto al proceso del desarrollo evolutivo, sensitivo e intelectual del ser humano, y constituye un medio para comunicarse y expresarse en pensamientos y sentimientos. Su objetivo fundamental es lograr el proceso creativo y también desarrollar la capacidad de expresión en la formación educativa. Su importancia reside en la maduración de la personalidad del educando y considera un equilibrio a los binomios pensamiento/cuerpo, razonamiento/sensibilidad. La persona que experimenta un proceso de creación desarrolla hábitos y pautas creativas que luego extenderá a otros contextos y situaciones. Al respecto, Palacios (2006: 39), manifiesta:

...creo, del mismo modo, que a través del arte es posible aprender a apreciar las estructuras y percibir el todo; también a través del arte es posible aprender a apreciar las particularidades, a través del arte se afina la atención y se agudiza la capacidad, las cualidades específicas de los objetos y los fenómenos de la realidad.

Aquí, Palacios propone una visión bidireccional del fenómeno estudiado: abarca las partes y el todo, al mismo tiempo. Por su parte, Ros (2004: 4) argumenta que “En efecto, el conocimiento y la aplicación de técnicas artísticas implican el dominio de sus facetas sintácticas, semánticas y pragmáticas, lo que contribuirá a alcanzar competencias complejas relacionadas con el pensamiento crítico y la apropiación de valores culturales”. Estas son capacidades primordiales que deben considerarse en la formación académica de todo educador. Por lo tanto, se considera de gran importancia la incorporación de las artes en el enfoque curricular para la formación de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo, ya que las mismas contribuirían a desarrollar el pensamiento y las habilidades

multisensoriales e integrales (en forma visual, auditiva, táctil-kinestésica, cognoscitiva, mimética, lúdica) en los futuros educadores, redundando en la aplicación de ese nivel académico a los procesos didácticos y pedagógicos en diversos contextos educativos.

La creatividad y el manejo de técnicas en los procesos pedagógicos

Como el propósito es considerar la necesidad de promover la creatividad en ámbitos educativos, se expondrán algunos puntos de vista de diversos autores. Según Elisondo y otros (2009:3), "...la promoción de las ideas y el pensamiento creativo parece ser una de las finalidades relevantes del sistema educativo universitario, sin embargo, muchas prácticas educativas no están orientadas hacia el logro de ese objetivo general".

Es, justamente, en la aplicación de lo proyectado por escrito donde debe centrarse el estudio o cálculo de resultados verificables; es necesario comprobar si lo planificado en el contenido programático tiene repercusión en la práctica. Muy poco aportaría un diseño curricular que incluya la creatividad como eje transversal en la formación del participante si en la experiencia viva de aplicación están ausentes las técnicas, las estrategias y actividades que la sustentan teóricamente.

Precisamente, motivado a ese factor teórico, se examinará la concepción de varios autores, con respecto al concepto de creatividad, referidos por Esquivas (2004: 4, 5,6), los cuales serán objeto de breves comentarios. Uno de ellos es Guilford (1952), quien sostiene que "La creatividad, en sentido limitado, se refiere a las aptitudes que son características de los individuos creadores, como la fluidez, la flexibilidad, la originalidad y el pensamiento divergente". Guilford no generaliza al acotar "en sentido limitado", aunque, paradójicamente, su sentencia alcanza un amplio compás al hablar de "originalidad", término cuestionado por

diversas corrientes del pensamiento como utópico e impertinente, pero, siempre gravitando sobre lo probable y lo posible en la inconmensurable capacidad humana.

Aquello coincide con Ausubel (1963), quien aduce que “La personalidad creadora es aquella que distingue a un individuo por la calidad y originalidad fuera de lo común de sus aportaciones a la ciencia, al arte, a la política, etcétera” (p.34). Así que, “fuera de lo común” estriba sobre la idea de distinción, genialidad, poco frecuente, por lo que habría que pensar en si la creatividad se puede o no desarrollar, siendo, por supuesto, asunto de otro estudio. De igual manera, De Bono (1974) manifiesta que la creatividad “Es una aptitud mental y una técnica del pensamiento”. No hay que perder de vista el término “aptitud” como coincidencia de estos tres autores, lo cual refiere a lo naturalmente incorporado, sólo que De Bono añade el logotipo “técnica”, en consonancia con lo elaborado, trabajado, logrado y en contraste con lo innato. Otro aporte interesante es el de Gagné (1982) al observar que “La creatividad puede ser considerada una forma de solucionar problemas, mediante intuiciones o una combinación de ideas de campos muy diferentes de conocimientos” (p.45). Vuelven, aquí, a mezclarse la capacidad natural con la que el ser humano viene dotado (intuiciones, según Gagné) y lo que es producto de una formación consciente, sea en predios académicos o no, es decir, lo aprendido. Sumado a esto, esta significativa sentencia de Gardner (1999) expone:

La creatividad no es una especie de fluido que pueda manar en cualquier dirección. La vida de la mente se divide en diferentes regiones, que yo denomino ‘inteligencias’, como la matemática, el lenguaje o la música. Y una determinada persona puede ser muy original e inventiva, incluso, iconoclasticamente imaginativa, en una de esas áreas sin ser particularmente creativa en ninguna de las demás. (ob. cit)

Ahora, con Gardner, se agrega el elemento “inteligencias”, al parecer, particularizadas en cada área del saber, puesto que este pensador propone que la creatividad puede estar en un ámbito determinado y no en otro, siendo que un individuo con inclinación a las ciencias exactas, por ejemplo, pudiera no ser apto para el arte. Por lo visto, como ya se ha dicho, aunque la creatividad estriba en condiciones materiales de existencia, toda persona es un portador de dicha facultad, tal como también lo afirma Erich Fromm, citado por Esquivas Serrano (2004: 4): “La creatividad no es una cualidad de la que estén dotados particularmente los artistas y otros individuos, sino una actitud que puede poseer cada persona”. Fromm señala dos términos que son oportunos para darle cabida al desarrollo de la creatividad en las secuencias didácticas en cualquier ámbito educativo contextualizado de acuerdo con sus características propias: CUALIDAD y ACTITUD. Sin la segunda, la primera es mera condición inerte. Por eso, en los modelos pedagógicos o instruccionales, hay que estimular lo más que se pueda al educando porque su voluntad consciente es la única garante de compartir y extroyectar las capacidades lúdicas, imaginativas que dan lugar a la creatividad.

Se ha hablado considerablemente respecto a cómo el modelo educativo del aula de clases, la cual es cúbica o rectangular, con dispositivos para leer y escribir (sean pupitres, mesas, sillas) colocados frente a otro rectángulo (pizarrón), reproduce una forma de pensar poco a nada creativa, estando llamada la escuela, el liceo, la universidad a romper las barreras del prejuicio academicista que encauza los procesos de construcción del conocimiento mediante el viejo esquema bancario (ese que tanto criticaba y combatía Freire) de desarrollar contenidos sin o con muy escasa intervención de la imaginación, el potencial lúdico del niño o el joven, no como complemento ejemplificado en la lectura de un cuento o una fábula, la escenificación de una dramatización circunstancial, una canción o un baile, un dibujo o cuestiones similares, sino como

esencia programática, como compendio planificado de competencias creadoras a hacer surgir en la persona. En esto, el concurso de las artes es fundamental.

Es bueno recordar que las edades tempranas son proclives a soltar las amarras del prejuicio y permitir que la creatividad sea parte del aprendizaje individual y colectivo, aplicable a la vida, posteriormente, dándole el mismo valor y rango que a las áreas típicamente académicas, sean ciencias sociales, matemáticas, lenguaje, áreas tecnológicas, entre otros aspectos, que la innovación debería considerar. Ni la más reciente generación de computadoras sustituiría el alma, el espíritu de un ser humano, entendiéndose éste como un complejo biológico, social, cultural, espiritual. Quien haya estado por un tiempo, más o menos prolongado, frente a las circunstancias de tener a un grupo de estudiantes en predios convencionales de la academia, habría notado que la integración es mucho mayor cuando se desarrolla alguna actividad en la que los participantes tienen la libertad de crear, imaginar, compartir espacios o logros a través de lo lúdico.

Así que, en los centros de formación de aspirantes a la docencia, la adquisición de destrezas en el campo de las artes ha de ser fundamental. Si un claustro universitario no dispone de espacios físicos (infraestructura) y de contenidos programáticos (diseño curricular) efectivos, verdaderos impulsores de la creatividad, difícilmente pueda contarse con una ola innovativa de los modelos de construcción del conocimiento. Ahora bien, de abríseles las puertas a la inclusión de módulos progresivos de adquisición de rudimentos básicos y/o avanzados en materia teatral, musical, dancística, audiovisual, pictórica, escultórica, literaria, entre otras, las posibilidades de avance serían bastante amplias. Incluso, si sólo fuesen planes para la sensibilización y el monitoreo de tales expresiones, también se tendría un buen terreno ganado.

Al respecto, Heller (1990: 17) manifiesta:

También debemos hablar de un educador diferente, comprometido afectivamente con su significativa función dentro del quehacer educativo, con una visible sensibilidad social y capaz de enfrentar el reto de la novedad con estrategias y modalidades instruccionales que faciliten la interiorización de aprendizajes permanentes y significativos.

Allí está una clave para entender mejor lo planteado: interiorizar aprendizajes permanentes y significativos, siendo frecuente observar en estudiantes de carreras científico-técnicas como, por ejemplo, ingeniería o medicina, inclinaciones hacia un quehacer artístico adquirido fuera del marco de sus estudios regulares. Eso refleja una necesidad de cubrir un vacío que no lo dan las profesiones aludidas, habiendo casos de tecnólogos que son poetas, músicos, ensayistas, teatreros, pintores y, entre ellos, los arquitectos, quienes están sumamente emparentados con el arte visual urbano o son considerados creadores por sus diseños únicos en la generación de nuevas infraestructuras.

Aun así, hay un inconveniente a resolver, pues, existen participantes en carreras educativas en sus distintas especialidades que parecieran ser impermeables a destacarse en el fomento de su propio cultivo de la imaginación creadora, por no decir en la adquisición de habilidades artísticas, tratándose de expresiones como música y artes plásticas, las cuales ofrece la Universidad de Carabobo. Habría, entonces, que revisar esos currículos porque, por ejemplo, un docente en artes plásticas y en música no sólo tienen que ser creativos per se: es que deberían dominar una buena parte de las destrezas y los códigos del lenguaje de estas expresiones, según sea el caso, ya que es ella o él quien está destinada(o) a formar a los demás en sus respectivos campos.

Sería, hay que aclarar, una limitación si se sesga la creatividad a tener que, forzosamente, poseer el don de manejar las herramientas de determinada expresión de arte. Ésta emerge también en los modelos y enfoques de cada encuentro didáctico, en la apertura que el docente tenga respecto a descubrir o redescubrir formas novedosas de fomentar el autoaprendizaje, aplicando estrategias, tácticas que despierten en los participantes el componente lúdico con el que se encara un reto cognitivo o pragmático, bien sea en la ciencias sociales, el lenguaje, las artes o en las ciencias exactas o de la salud, porque la creatividad y su ocurrencia son inherentes a cualquier actividad humana. Por supuesto, como el presente artículo se ocupa del tema educativo, hacia él se puntualiza todo lo expuesto en estos párrafos.

La creatividad está indisolublemente ligada al ingenio. Ingeniar es poder darle respuesta oportuna a percances, necesidades, requerimientos, aprietos, retos personales o grupales, chanzas, una salida chistosa, entre muchas otras circunstancias, de forma inesperada, efectiva, rápida, no convencional, ocurrente. Ingeniar es también inventar, crear, innovar y es talento para resolver o solventar obstáculos. Así que, es una temeridad afirmar que para ser portador o garante de creatividad habría que poseer destrezas, conocimientos, formación, manejar las habilidades de una expresión de arte. Realmente, imaginar, ingeniar, crear son dones que pudieran materializarse de muchas maneras, siendo el arte una de ellas, tal vez, la principal.

Ahora bien, se aborda en este artículo un asunto de adquisición integral de componentes cognitivos, espirituales, técnicos y didácticos aplicados a la formación del individuo dentro de un sistema integral educativo, en el cual la academia dé respuesta a la sociedad, según las demandas que de ella emanen. Por eso, se plantea en este estudio la incorporación de programas que contemplen las artes como elementos esenciales en planes y diseños curriculares de la educación formal dedicada a garantizar un perfil docente versátil, bien dotado de herramientas pedagógicas.

Esto tiene su fundamento en los requerimientos que un espacio formativo presenta como proceso, desde el inicio hasta la culminación de una etapa educativa, partiendo del nivel inicial hasta el universitario. Cuidar el perfil del egresado, en esos aspectos, es proporcionar una posibilidad de avance social en materia educativa.

Las artes y sus beneficios didácticos

Se expondrán razones por las cuales el perfil de un egresado de la carrera docente debe abarcar un conjunto de habilidades básicas, para su aplicación posterior, y cuáles son sus características más notorias y los beneficios que éstas traen. Se ha hecho mención a cómo y porqué se justifica que alguien que obtenga un título en, por ejemplo, mención música, no adquiera las herramientas propias de esa expresión, tales como desarrollo vocal para el canto, dirección coral, lectoescritura musical, ejecución de, al menos, un instrumento nacional de cuerdas y tenga el participante que formarse (respecto a esas habilidades) fuera del claustro universitario. Para optimizar la enseñanza en unas áreas como las señaladas, es menester manejar los códigos de las mismas en forma teórico-práctica, pues, de otro modo, las limitaciones saltarían a la vista.

Oralidad, literariedad y literatura

Es inconmensurable el aporte cognoscitivo y creador a partir de los miles de años de oralidad que el ser humano vivió desde la invención del lenguaje hablado. Civilizaciones enteras pervivieron y se desarrollaron mediante la comunicación oroauditiva. Sobran los ejemplos de cuentos maravillosos, parábolas, narraciones extraordinarias, cosmogonías y mitologías enteras como base fundamental de las sociedades antiguas hasta el presente; incluso, de civilizaciones que jamás desarrollaron un alfabeto como las etnias autóctonas de Venezuela y otras de América

Latina, recordando con eso que eran culturas ágrafas (sin escritura). Pero, eso no significó atraso ni carencia de avance como comunidades organizadas sino todo lo contrario: como pueblos antiguos desarrollaron una gran imaginación que los ayudó a abrirse paso con los siglos, demostrando ser muy lúdicos y creativos y, una vez descubierta la escritura (donde la hubo), se abrieron las ventanas por las que se conocen muchas de esas herencias de la antigüedad.

Siguiendo lo anterior, concientizar y tener herramientas para poner en práctica el uso vivo del lenguaje en los procesos de formación debe ser tarea de la academia. Lo mismo ha de ser con el lenguaje escrito. Leer, crear desde la literariedad, narrar, lograr imágenes poéticas, rimar son bondades casi que empotradas en la memoria colectiva de la gente, entendiéndose, por supuesto, que la imaginación se desarrolla a partir de los estímulos, las orientaciones, las guías y las acciones constantes que tiendan a socializar el uso creativo del lenguaje. Los primeros habitantes de estas tierras fueron capaces de fabricar un universo alterno valiéndose de la realidad, sus vivencias, siendo su fuente primordial, nada más y nada menos, que su capacidad lúdica, el ingenio, la inventiva, aunado a las necesidades y a los imponderables que la realidad les iba presentando. Una vez ocurridos el sincretismo y la devastación sociocultural, los pueblos continuaron con su infranqueable manera de ser creadores, siendo el lenguaje arma y escudo de interrelación y convivencia, además de ser portador e impulsor, al mismo tiempo, de transmisión de conocimientos, cuyos elementos básicos deberían tomarse en cuenta para elaborar planes y programas con propósitos pedagógicos innovativos.

Artes Visuales

El formato tradicional de la superficie sobre la cual se escribe, se dibuja, se pinta es rectangular, en distintos tamaños. Esa cuadratura incide en anclar el cerebro en un modelo

trillado, encajonado en cuatro bordes rectos que poco lugar da a romper ese esquema lineal del pensamiento. De manera que, aprender a trazar líneas en todo sentido, componer, combinar y difuminar colores, ubicar puntos de luz y sombra, lograr la perspectiva, elaborar collages fusionando elementos, entre otros, abre un abanico de posibilidades para el desarrollo mental, manual. Sea en el papel, en la tela o en otra superficie bidimensional, la mano obtiene un significado muy diferente cuando la canalización de lo innato creador de la persona se conduce por hacer emerger el pintor, el dibujante, el diseñador potencial del participante. Ya de por sí la manufacturación de algo nuevo que no sea seriado implica, aunque sea de manera incipiente, una forma creativa de resolver necesidades.

Algo similar ocurriría en la escultura, cuya tridimensionalidad permite salir del plano y exigir una mirada de mayor abarque para idear y concebir una figura corpórea, palpable. También el barro, el gres, la arcilla, con sus innumerables posibilidades, permiten transformar lo crudo natural en un producto elaborado con pericia y técnica adecuada. Por otro lado, desde las más elementales facultades de componer en el plano hasta las más complejas formas de expresión plástica, tienen su gradual modo discursivo en la forma y en el fondo para comunicar, a través de la imagen, la intención o mensaje de quien las produce, salvando las grandes distancias entre las técnicas artesanales y las más avanzadas. Aquí, hay que añadir el color como fuente e insumo de producción artística visual, cuyo alcance es sumamente amplio en cuanto a valoración cromática se refiere.

Por ende, un docente en artes plásticas requiere ser portador de habilidades básicas, al menos, para lograr fomentar las facultades manuales, compositivas, conceptuales en quienes estén bajo su influjo didáctico. La creatividad, enfocada de este modo, deriva del manejo de técnicas y del conocimiento de las artes visuales.

Música

Los sonidos son tan primarios que las aves son las pioneras emisoras de este arte ancestral, aunque, en realidad, todo aquello que no se considere ruido sino sonido organizado pudiera entrar en los cánones de la música y, aquí, tendrían que incluirse las claras notas del roce del viento entre objetos diversos. Entonces, como elemento natural, el ser humano viene dotado de un instrumento básico como lo es su voz y, como ejemplo, se diría que difícilmente haya alguien que en su tiempo vital no haya tarareado, siquiera, una frase melódica, por elemental que sea. Existe, por otro lado, la facultad percusiva del cuerpo, principalmente, las manos. Con ellas, además de los pies, se logran construcciones rítmicas voluntarias, sólo que, aún faltarían los pasos conducentes a hacer de la música una expresión sistemática, voluntariamente elaborada, de lo más elemental hacia lo técnicamente considerado como oficio. En ese rango, hay infinidad de matices y es, precisamente, en ese espectro de destrezas, donde habrían de centrarse los enfoques metodológicos para la academia.

La música tiene la potencialidad de desarrollar el cerebro mediante la interpretación de piezas sonoras, bien sea con la voz o algún instrumento. La inteligencia múltiple aumenta y, con ello, la posibilidad de resolver mejor los problemas porque la facultad creativa lleva a la persona a encarar las situaciones con mayor tino, con precisión y certeza. Oír las notas interiormente y proyectarlas a modo de melodía equivale a conectar la audibilidad con el ambiente de una manera distinta a lo común. Es saberse poseedor de un elemento comunicativo más allá de los enunciados del habla, ésta vez, con ritmo, armonía y melodía. Si a esto se le añade la destreza de ejecutar un instrumento, es mayor, aun, el intercambio neuronal entre lo físico (manos, dedos, brazos) y lo mental (el cerebro fija en su memoria hacia dónde se dirigen los ejecutores del sonido producido en determinado instrumento).

Entonces, en un ámbito universitario de formación musical, es fundamental considerar que los niveles de exigencia del (la) egresado(a) conduzcan a adquirir destrezas promedios en el manejo de la voz y la ejecución de un instrumento musical cónsono con el medio donde vaya a desempeñarse. En el caso de Venezuela, los aires musicales tradicionales y urbanos pasan mayoritariamente por el cuatro (instrumento nacional), el arpa, la bandola, la mandolina (bandolín), la guitarra, entre otros, si se hace referencia a los cordófonos y, en lo atinente a la percusión, el tambor (en sus distintas modalidades), las maracas, la charrasca, entre muchos otros. La ventaja que implicaría dominar, por ejemplo, el primero de los nombrados, redundaría en multiplicar en la niñez y la juventud no sólo las mismas habilidades sino generar mayor apego al imaginario nacional, con la posibilidad de unir el amor a lo que define la idiosincrasia de un pueblo con el despliegue creativo, mediante el conocimiento y la práctica lúdica de la música.

Teatro

El teatro, por su naturaleza compleja de contener la dualidad del texto (literatura dramática) y la teatralidad (representación), impulsa al ser humano a estadios por sí mismo desconocidos de expresividad, tanto en su fase escrita como en la representacional. La dramaticidad da paso a la palabra dialogada, usa el habla de los personajes para la construcción discursiva y eso permite que las potencialidades creadoras del individuo aumenten al prescindir, en la mayoría de los casos, de la narración de la historia planteada (trama), porque, por simple que sea, ésta exige más alta agudeza al ser concebida y desarrollada mediante la dialogización. Además, la riqueza del léxico se pone de manifiesto, pues, un personaje se expresa como piensa, vive y se relaciona con los demás y el entorno y, por lo tanto, es vocero, en distintos grados de incidencia, de una cultura, una forma de ser, un modo de vivir en colectivo.

En cuanto a la escena, el participante abre un abanico impredecible de expresividades, toda vez que en ella intervienen los aspectos psicológico, físico, espiritual, social, cultural, alternativamente, en la tridimensionalidad de dos ámbitos diferenciables: a) público (aunado a la ubicación espacial); b) lugar de los sucesos ficcionales (obra representada). Emitir la voz hablada en la instancia de un diálogo para que la audiencia perciba visual y auditivamente los enunciados significa un mínimo entrenamiento de proyección vocal y de adecuación de los órganos articulatorios para la dicción y de emplear un lenguaje no verbal mediante la gestualidad, los movimientos y desplazamientos, las caracterizaciones, el uso de máscaras, accesorios, utilerías, vestuarios, conjuntamente con un sinfín de elementos comunicadores subyacentes como las miradas, las emociones, los silencios, además de los aspectos técnicos como decorados, escenografías, musicalización y sonidos, iluminación, los cuales pueden obviarse si se tratase de un nivel amateur o de uno profesional meramente enfocado hacia el actor. Hay un viejo adagio que reza “Cuando un niño pisa un escenario, cambia su visión del mundo”, pudiendo aplicarse lo mismo a un joven y un adulto.

Un especialista en teatro (egresado de la academia) tiene que dominar estos rudimentos para poder desplegarlos en los participantes potenciales y aplicarlos al trabajo lúdico, creador. La teatralidad gesta en la persona las interconexiones, al unísono, de lo más elaborado de la expresividad humana por el carácter integrador de ese arte y motiva al hacedor a búsquedas posteriores a su trabajo, una vez que el resultado se expone a la audiencia, lo que equivale a decir que cada representación es única en sí misma y evita la repetencia. Ello incide en el desarrollo de las potencialidades creadoras que engloban el intelecto, la imaginación, el entrenamiento físico, la comprensión de la realidad, el afianzamiento de las ideas (tanto de quien observa como del que representa), la facultad de raciocinio, la comunión entre participantes (integración social), el

uso del cuerpo y sus miembros externos como recursos para la comunicación no verbal, el mejoramiento de la emisión de la voz, entre otros beneficios. La máscara y la pantomima, por ejemplo, acondicionan al cuerpo para expresividades más allá de lo usual.

Mención especial habrá que hacer con relación al teatro de muñecos en sus diferentes estilos y modalidades. Estos crean un halo de expresividad distanciante e intermedia en el que un ser cobra vida a partir de otro y se da el caso de verse el público reflejado en la animación de lo inanimado, así como el desdoblamiento de quien lo maneja o bien detrás de un teatrino o ante la evidencia de la manipulación a la vista, lo que, a su modo, es también una manera de encubrimiento. Sean cuales fueren las condiciones en que estos artefactos se muestren, siempre estará presente la convención de identificar al títere, marot, guiñol que “habla y se mueve” con lo viviente, lo que respira y transpira. Allí reside una buena parte de su potencialidad lúdica, imaginativa, creadora. Los pueblos antiguos tuvieron vínculos con la escena a partir de representaciones indirectas, contribuyendo a emerger, así, un imaginario que tiene plena vigencia y que, de ser aplicado al hecho pedagógico, redundaría en avances significativos en el ámbito de la educación.

Danza

Por extensión, se señalará como danza no sólo la clásica, la contemporánea, el ballet, sino toda expresión que tenga que ver con bailes tradicionales y urbanos. Este arte prescinde de la voz como elemento comunicador, por eso potencia al resto de las capacidades expresivas. Es, por lo general, más externo que el teatro, aunque, la danza contemporánea incluye el trabajo de la interioridad de los danzadores y las danzatrices para lograr una mayor fuerza interpretativa. En todo caso, esta expresión de arte cubre un completo uso del cuerpo humano y tiene como

complemento esencial la música, pese a propuestas realizadas desde el silencio. En lo atinente a las manifestaciones tradicionales y folclóricas, los bailes, casi siempre, contemplan celebraciones mágico-religiosas en las que se integran los cantos, los rituales, las representaciones, las alegorías, la artesanía, entre otros elementos, y se extienden más allá de los sitios originarios de ocurrencia, trascendiendo en el tiempo algunos de ellos. Lo más novedoso lo exponen las propuestas de bailes urbanos, cuyos alcances derivan de lo conocido como moda y, en no pocas ocasiones, existen allí componentes alienantes que nada tienen que ver con un desarrollo sano de la persona, pero, en otros casos, están presentes elementos que canalizan el ímpetu juvenil hacia resultados edificantes de esa práctica. Como este trabajo no versa sobre juzgar qué es pertinente y qué no en este quehacer, lo importante es señalar su potencialidad como vehículo creador, como generador de voluntades expresivas que, en mayor o menor grado, contribuyen con el crecimiento integral del niño o joven o el adulto entrenado. De algún modo, la mente está contenida en el cuerpo y entre ambos existe una retroalimentación que debe ser tomada en cuenta cuando se diseñen planes y programas para la formación dancística.

Fotografía y audiovisuales

El campo científico-técnico es garante de dos de las expresiones de artes más recientes como lo son la fotografía y el cine y, con ellos, las expresiones audiovisuales en general. La imagen fija y las imágenes en movimiento son un discurso que puede implicar puntos de vista distintos, aun siendo las mismas, y eso pasa cuando éstas se logran o muestran con intenciones estéticas. Por supuesto, no toda imagen captada por un lente debe considerarse arte, por lo tanto, para que esto ocurra, se requiere el uso creativo de los artefactos que la hacen posible, poniéndose de manifiesto el asunto de los criterios, los conceptos, la óptica del creador. Los hay meramente utilitarios, referenciales, temporales y, claro está, oficios como el de reportero gráfico

o camarógrafo de televisión tampoco están exentos de producir piezas de valor estético, cuando ese sea el propósito.

En tal sentido, la academia está llamada a dar respuestas con relación a este tema porque, cuando se instruyen las técnicas y los códigos de los oficios de fotógrafo, cineasta, documentalista y así por el estilo, tiene que estar presente el ingenio creador del oficiante. Por ejemplo, en las carreras educativas audiovisuales, garantizarle al participante el dominio integral de dispositivos tecnológicos impulsa y multiplica la creatividad de su usuario potencial. Una cosa es aprender a enfocar, alumbrar, pulsar el obturador de una cámara, balancear, captar el objetivo, mover el dispositivo y todo lo que implique el manejo técnico de un aparato y otra es, además de lo anterior, mantener un criterio estético, demostrar la destreza de conocer los códigos de los lenguajes visuales y audiovisuales, más allá de lo manual. A esto también se le agrega que el análisis de una fotografía, de una película, un video, entre otros, requiere de herramientas que tendrían que adquirirse en los espacios donde formar docentes para tales fines esté dentro del diseño curricular.

Consideraciones finales

Concebir un diseño curricular es tarea de un equipo multidisciplinario que logre establecer acuerdos de cómo implantarlo, qué incluir, cuál es la orientación que va a dársele al mismo. En las más recientes décadas, ha sido el constructivismo el enfoque que más relevancia ha cobrado en los sistemas educativos del mundo entero, con diversos puntos de vista dentro de ese modelo, lo cual es comprensible por lo complejo del tema. Sin embargo, al momento de aplicar sus distintos postulados a la realidad concreta del hecho pedagógico, existe la sinergia necesaria como para que se solventen las posibles contradicciones teóricas y conceptuales de los

impulsores de tal enfoque, surgiendo, así, una pregunta: ¿Por qué, entonces, se producen los estancos, los reductos cuando se revisan los resultados determinados en el pensa de estudios educativos en terrenos de la academia?

Tal vez, la respuesta radique en lo anacrónico de ciertos planes y programas o en la aplicación errónea de lo que en el papel luce viable, novedoso, apropiado. No hay intenciones en este trabajo de pretender dar una razón definitiva. En lo que sí se ha hecho énfasis es en la urgente necesidad de precisar cómo la formación del docente, en muchos casos, va en sentido contrario a las exigencias de un mundo cambiante, sumido en el pragmatismo, la voracidad del tiempo de ocio, la tecnologización alienante, considerando al arte y al desarrollo de la creatividad como dos de los elementos, junto a otros, que pudieran salirle al paso a esas demandas de la humanidad actual. Es decir, ambos aplicados sistemáticamente a construir el perfil de un egresado que, luego, se convertirá en multiplicador de los hallazgos, las revelaciones, las técnicas, los conocimientos adquiridos en dicho proceso.

Referencias

- Albert B., M. (2008). *El poder cognitivo de la educación a través del arte*. Universidad de Carabobo. Delform C.A. Venezuela.
- Elisondo, R., Dondo, D. y Rinaudo, M. (2009). *Ocasiones para la creatividad en contextos de educación superior*. Revista de docencia Universitaria. Número 4.2009.http://www.um.es/ead/Red_U/4.
- Esquivas, M. (2004). *Creatividad: definiciones, antecedentes y aportaciones*. Revista Digital Universitaria, volumen 5 número 1. ISSN: 1067-6079.

Gómez, B.

Fandiño, J. (2004). *El arte y la educación superior Educación y Educadores*. Revista Educación y Educadores. PDF unisabana.edu.co

García, I. (1995). *Las Historias de Vida Como Herramienta Heurística para el estudio de lo regional, en Paradigmas, Métodos y Posmodernidad*; en Rigoberto Lanz y Miriam Hurtado, Universidad de Los Andes, Consejo de Publicaciones y Funda Episteme, Barinas; Mérida.

Heller, M. (1990). *El arte de enseñar con todo el Cerebro*. Estudios Venezuela.

Palacios, L. (2006). *El valor del arte en el proceso educativo*. Revista Reencuentro, número 46. México. Red de bibliotecas virtuales CLACSO.

Ramos, M. (2006). *Educadores creativos alumnos creativos*. Venezuela: San Pablo.

Ros, N. (2004). *El lenguaje artístico, la educación y la creación*. Revista Iberoamericana de educación. ISSN: 1681-5653.

Vera, B. (2000). *El arte: factor determinante en el proceso educativo*. Quaderns digitals.net Revista Educar / Número 15. Educación artística. México <http://www.jalisco.gob.mx/srias/educacion/consulta/educar/dirseed.html>.

Beatriz Gómez:

Profesora Asistente, Ordinaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo, adscrita al Departamento de Arte y Tecnología Educativa, Licenciada en Educación, Mención Artes Plásticas (1995), Magister en Gerencia Avanzada en Educación (2004), Coordinadora de Extensión del Departamento de Arte y Tecnología Educativa (2016).

IMAGINARIO SOCIAL DEL SER-ORIENTADOR EN LA CONSTRUCCIÓN DEL
SABER PEDAGÓGICO. EXÉGESIS, REALIDAD Y SUBJETIVIDAD

*Imaginary social being-counselor in the construction of pedagogical
knowledge. Exegesis, reality and subjectivity*

Cleidy Alexa La Rosa Falcón

<https://orcid.org/0000-0003-2880-5014>

Facultad de Ciencias de la Educación.

Universidad de Carabobo. Valencia, Venezuela.

cleidylarosa@gmail.com

Resumen

El presente artículo versó en el ser-orientador y cómo, en el imaginario social construye un saber pedagógico, sostenido en la inminencia de significados que supone aquello que vive, siente y piensa en acciones de reciprocidad. De naturaleza cualitativa con un enfoque descriptivo e interpretativo, y la participación de informantes claves (6), la exégesis desveló representaciones y manifestaciones simbólicas vinculadas a su experiencia y la manera de concebir un conocimiento para la orientación. Los postulados teóricos revelan que el ser-ahí es ser en cuanto es comprendido en el mundo, porque es ser-con-otros donde sintetiza su vida social; Así pues, en las interacciones humanas, creencias y valores del ser-orientador subyace la construcción del saber pedagógico. Desde esta perspectiva, imaginario social, realidades y subjetividades se hacen visibles en su acción reflexiva transformando la teoría que la rige para generar así nuevas formas de aprendizajes.

Palabras clave: Ser-orientador- imaginario social - saber pedagógico- realidad- subjetividad.

Abstract

The present article versed in the be-counselor and how, in the social imaginary constructs a pedagogical wisdom, sustained in the imminence of meanings that assumes that lives, feels and thinks being in actions of reciprocity. Qualitative in nature with a descriptive and interpretative approach, and the participation of key informants (6), the exegesis unveiled representations and symbolic manifestations related to their experience and the way of conceiving knowledge for guidance. The theoretical postulates reveal that being is to be as is understood in the world, because it is being-with-others where synthesizes his social life; thus, in human interactions, beliefs and values of the be-counselor underlies the construction of the pedagogical wisdom. From this perspective, social imaginary, realities and subjectivities are visible in your reflective action transforming the theory that applies to generate new forms of learning.

Keywords: Be-counselor- social imaginary - pedagogical wisdom- reality- subjectivity

Recepción: 06/10/2017

Enviado a evaluadores: 13/10/2017

Aceptación de originales: 25/02/2018

Introducción

El hacer de la orientación nace con el precepto de acción social a partir de una relación de ayuda, mediación y acompañamiento al otro para facilitar su desarrollo humano holístico e integral. Su propósito articula la responsabilidad del orientador desde un acto de reciprocidad para brindar apoyo necesario a las personas a fin de obtener una clara “comprensión de sí mismo, sus aptitudes, habilidades e intereses, ambiciones, recursos, limitaciones y sus causas...” tal como lo señala Parsons (1854-1908) en Bisquerra, (1996:24). Desde esta perspectiva, se establece que la finalidad suprema de la orientación está en lograr que la persona alcance la felicidad, el bienestar y calidad de vida como un derecho ineludible; para ello según el autor, es necesario ayudarlo a vivir con plenitud y en armonía.

Sin embargo, en los atisbos de la modernidad encontramos cambios substanciales que han venido socavando la estructura de la sociedad generando crisis en los individuos, comprometiendo el logro de la anhelada felicidad y de la vida plena. Acontecimientos que de algún modo, aumenta la demanda y ahínco en la responsabilidad del orientador a fin de garantizar, desde su apoyo y mediación el bien de la humanidad en contextos educativos; no obstante, siendo el orientador una persona más dentro de la sociedad, y a pesar de poseer una sólida formación, también experimentara imprevistos existenciales; entonces ¿Qué esperar del hacedor del acto de la orientación, si vive también, embebido en las cosas misma de la vida, intentando atinar la felicidad plena?

Ante esta incertidumbre, y tomando en cuenta la diversidad de funciones, roles y responsabilidades que tiene en la actualidad el orientador, procuré una cercanía a los sentidos y significados de aquello que vive, siente, piensa el ser-ahí en su interacción social para descubrir

los aportes pedagógicos que hace al conocimiento desde las bases del imaginario social. Las circunstancias que ronda su ser, motivaron a mirar su mundo, escuchar desde sus palabras, contemplar lo subjetivo y dejar que la exégesis explore su pensar, sentir y actuar. De allí que, interpretar la vida misma no es tarea fácil; es por ello, que la cuestión de esta travesía reflexiva estuvo dirigida a la persona, el ser-ahí-orientador, intentando develar los sentidos y significados de aquello que vive, ir a su encuentro e interpretar sus vivencias, comprender lo que ilumina y da sentido a su vida. Del mismo modo, descubrir cómo lo cotidiano y lo acontecido en su imaginario social van construyendo la cimentación de un saber para la orientación. La apuesta teórica de Heidegger (1927), Ferraroti (1981), Maffesolí (2003), Castoriadis, (1993), entre otros, concedieron un bosquejo de la construcción de la realidad social a partir de deseos, anhelos y frustraciones, inmersas y entrelazadas con vivencias y experiencias cotidianas, del mundo y su praxis reflexiva.

El camino que conduce: imaginario social, realidades y subjetividades

La senda para la transformación social está en el conocimiento y en las realidades que favorecen los cambios; resulta evidente reconocer que la educación es un medio, el camino de evolución hacia el bienestar del ser, por eso, de cualquier modo (la educación) siempre estará presente en todas las sociedades del mundo por su rango universal, es pilar fundamental para el desarrollo de una nación. Por esta razón constantemente aparece en agendas de gobiernos y organismos nacionales e internacionales responsables de monitorear el cumplimiento de las políticas educativas y la calidad de la educación. Tal es el caso de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Comité de Redacción del Foro Mundial sobre la Educación, entre otros.

Es importante destacar que en el año 2000, el Comité de Redacción del Foro Mundial sobre la Educación, presentó a los países miembros un documento dedicado a los hacedores educativos y en su pronunciamiento exhortó a: “mejorar la condición social, el ánimo y la competencia profesional de los docentes” (...) admitiendo además que “Los docentes desempeñan un papel esencial para promover la calidad de la educación” (...), por lo tanto “Será preciso establecer estrategias bien definidas y más imaginativas para encontrar, atraer, formar y retener a buenos profesores” (...) A través de esta moción, se reconoció la presencia imprescindible del docente en el desarrollo del ser humano, por lo que instó a garantizar la permanencia de “*buenos profesores*” en los escenarios educativos. De allí pues la interrogante ¿Quién es ese buen profesor?

Al meditar en las diversas y complejas situaciones que exhiben los escenarios educativos, familiares y comunitarios, es común apreciar diferentes formas de violencia, embarazo en adolescente, cuestiones académica, vocacional y de aprendizaje, drogas, abandono, maltrato, inseguridad; conflictos familiares que incrementan los factores de riesgo en el estudiante; también el desempeño, compromiso y responsabilidad del docente para lograr una educación de calidad. En este transitar procuré mis pensamientos en el orientador, asunto de esta indagación, por ser el profesional mediador y asesor en estas situaciones, a quien le corresponde promover, impulsar el desarrollo humano, integrando lo personal-social-familiar durante su ciclo vital, a través de procesos sistemáticos y continuos, y pregunté: ¿Quién es ese buen orientador, qué hace y cómo vive las experiencias, su praxis?

Esta demanda significó, en el mejor sentido de la palabra, realizar una extensa búsqueda documental atinando escasa información que permitiera, desde el acercamiento íntimo, conocer el ser-ahí-orientador. Los encuentros más cercanos discurrieron sobre el deber ser de la

orientación, cómo y para qué hacerlo, a quién dirigir su acciones. Fue entonces cuando sospeché, que para hablar de este “buen” orientador es importante mirar dentro de la persona que cumple esa función, escuchar su voz y permitir que la palabra hable ¿cómo es su sentir?, y después describir su génesis.

Así pues, en cuanto a las implicaciones y realidades que rondan los entorno de la orientación, precisé a González (2008:47), describiendo algunas debilidades que afectan su proceso, tales como: “Multiplicidad de enfoques o modelos conceptuales y prácticos (...) incapacidad para demostrar su valor cualitativo, otorgar distintas concepciones y definiciones (...) a la praxis; también reseña la pérdida de espacios laborales ocupados por otros profesionales. De igual modo alude la ausencia de criterios uniformadores para la formación de este profesional, la descontextualización (...) En cuanto a la atonía que se observa dentro de la praxis, hay quienes insisten en “Culpar a la orientación de los problemas de la juventud (...)se suele decir que la existencia del consumo de drogas, embarazos de adolescentes, de la repitencia estudiantil, de la indisciplina en el salón de clase, y de los egresados universitarios sin empleo, es producto de un mal desempeño de los orientadores”. Al respecto subrayo, que por razones profesionales he participado en diversas actividades y distintos escenarios educativos, asistenciales, empresariales, comunitarios, donde, tanto la orientación como el orientador han sido objeto de críticas y cuestionamientos vinculados con aspectos funcionales, estructurales, personales, profesionales y su praxis.

El contexto de la orientación es multireferencial y complejo, la percepción de los escenarios ronda las vivencias del orientador y hablan ciertamente de creencias y supuestos contruidos e interpretados socialmente. Como no existe una realidad única, cada quien la

construirá desde su mirada y entendimiento logrando transformar la realidad. De allí que las personas imaginan, crean, inventan su propio mundo dando lugar a subjetividades y representaciones. Así pues, en cada mirada a lo cotidiano emerge un nuevo pensamiento, a lo imaginado. Al respecto, González, G. (2016; 44) citando a Cisneros (2011) afirma que “Lo imaginario refiere a la praxis social que elaboran los individuos mediante sus acciones (...) también señala que lo imaginario ofrece condiciones para el cambio y por la otra, que los individuos ponen a trabajar su imaginación para producir la alteración de lo dado. (p. 45)

De igual modo, Castoriadis, (1997), en González. G. (ob. cit.), alegan:

El imaginario tiene que ver con la creencia, la fe e incluso con la no creencia. El imaginario social es el cimiento o soporte ilimitado e indescifrable en el cual descansa toda sociedad; es el conjunto de significaciones, articulación última de la sociedad, de su mundo y de sus necesidades más sentidas. Conjunto de esquemas organizadores representando todo lo que en una sociedad puede crearse. (p. 47)

Tomando en cuenta la elaboración de preceptos, lo imaginado, las creencias y no creencias del quehacer del orientador, será que ¿toda actividad educativa está bajo su corresponsabilidad y es su deber solventarlas? Ante estas conjeturas, es pertinente señalar que actualmente la familia, la escuela y la comunidad, en lo social y cultural vienen mostrando bruscos y acelerados cambios, transfigurando su dinámica en la medida en que van apareciendo nuevos contextos y situaciones que incitan al ser humano a modificar estilos y calidad de vidas, sin embargo, no se puede pretender culpabilizar a la orientación (y obviamente a la educación) de las consecuencias de los avatares. Es fácil advertir en el día a día cómo constantemente el acto educativo es objeto de críticas y censuras, responsabilizando a los profesionales de lo que sucede en esos ambientes; pareciera que ambas son competencia

exclusiva de la escuela. Partiendo de estas presunciones, acaso, ¿El orientador carece de la esencia y formación de un buen profesional?, ¿Será capaz de apropiarse del rol social en un acto de reciprocidad y acompañar a otros para que puedan tener una clara comprensión de sí mismo y logren alcanzar la felicidad y el bienestar en su vida?, ¿Es necesario primero atender al ser-orientador, contemplar lo que hace y cómo lo está haciendo? ¿Qué pedagogía sostiene su praxis? Al percibir las complejidades que subyacen en la vida misma, sospecho que no será faena fácil penetrar los albores existenciales del orientador para descubrir lo que piensa y siente; sin embargo, como sujeto en la sociedad, serán los imaginarios sociales los que responden a estas interrogantes fundamentales.

Por lo tanto, representaciones y subjetividad se han de oír en las voces de sus realidades para conocer “quiénes somos como colectividad, qué somos para los otros, qué queremos, qué necesitamos” (...) Castoriadis, (1975), en Coronado y otros, (2011:75-76), voces que ofrezcan respuestas, claridad y significados a lo que le envuelve; además presenten con precisión la sociedad a la cual pertenece y una representación clara del mundo donde existe. En tal sentido, representaciones y subjetividad permiten al ser-orientador, construir su realidad a partir de interpretaciones en el colectivo social con sentido existencial haciendo posible con ello su propio estilo de vida. Para Pintos, (2004) los imaginarios sociales cumplen funciones básicas en la construcción de procesos perceptivos de la realidad social fundadas como verdaderas. Desde su perspectiva Arráez, Calles y Moreno (2006, en Coronados y otros, ob. cit.: p.76) refieren:

La realidad no se puede conocer objetivamente, dada la complejidad de las situaciones y problemas que muestran la necesidad de remitir determinados signos a su significado, relacionar los signos lingüísticos con el pensamiento, referir el

pensamiento con las cosas y llevar a la práctica una teoría o metodología de la comprobación de los significados ocultos en un mensaje humano.

Así pues, admitiendo lo expuesto, se sume que la realidad de cada orientador depende de la manera en que interpreta su propia historia; tanto lo simbólico como los significados, en lo individuales y colectivos facilitan un acercamiento a su mundo cavilando y trasformando su praxis para cimentar nuevos saberes.

Contemplando buenos profesores

Buenos profesores, siempre existirán, aunque a veces será cuestión de buscarlo, como dice Arráez y otros (ob.cit) en “...los significados ocultos en un mensaje humano”. Indudablemente, en cada espacio educativo abundan buenos orientadores con vivencias colmadas de valores y significados, experiencias que aportan un conocimiento y necesitan ser escuchadas. Colás Bravo (1998, en Piñas, 2010) dice:

La experiencia vivida es esencialmente un proceso interpretativo. Lo importante es la descripción de la presencia de ese mundo para el hombre. Por ello se trabaja en base a un lenguaje descriptivo que tiene el propósito de hacer evidente la experiencia humana a través de la reflexión y así descubrir las formas genuinas y verdaderas de los propios pensamientos (p.38)

Desde esta mirada, el orientador en su proceso dialógico se reencuentra con lo vivido; entre la confianza y la empatía describe la presencia de un mundo social, donde va elaborando la propia historia con repertorios de anécdotas viviente; escucharlas, es plausible recrearlas.

En ellas, probablemente, fluirán recuerdos enlazados con cada parte de lo vivido, impregnando de sentido y significado la existencia. Contar la propia historia permite situarse

como protagonistas de un recorrido y en un contexto en particular. En palabras de Larrosa (2008:90), citado por Builes y Londoño (2012:7), eso es la experiencia que constituye aquello que “me pasa”, “aquello que “me afecta” subjetivamente, y, por tanto “me forma y transforma”; esto es la mundología, las propias experiencias de la vida, la sagacidad con que las personas se desenvuelven en ella y su vinculación en lo social. (Diccionario de la Real Academia, 2016)

En la perspectiva de Larrosa (ob.cit) resulta interesante elaborar una exégesis para reflexionar, interpretar, comprender el mundo social desde la contemplación del protagonista. Allí transita su imaginario, trasciende la existencia misma, contemplando lo que hace y algunas veces interrogarse sobre su vivencia y la manera cómo percibe y la siente. Para un investigador de realidades sociales, interpretar es un talento, una habilidad, lo que para muchos sigue siendo una tarea difícil de asumir cuando se busca comprender en los testimonios, el valor y los significados que encierra una historia, libre de sentimientos o de juicios, “...descifrar el sentido oculto en el sentido aparente...” (Ricoeur, 1986:17)

Partiendo de esta idea, asumo que no hay lugar para la interpretación sin el lenguaje, precisamente porque cuando el ser habla la palabra es la que comunica, allí está su significado, no en el sujeto. Al respecto Heidegger, (1927: 246- 257) dice: “...Y se le ha dado al hombre el más peligroso de los bienes, el lenguaje... para que muestre lo que es (...) Más allá de la palabra se encuentra la existencia del hombre; su estar-siendo-en-el-mundo. Para este autor, “El lenguaje es la casa del ser” (...) allí se divisa al ser-de-mundo, la existencia misma, lo develado “la misma esencia de la verdad”. En lo cotidiano, el lenguaje expresa y devela la realidad, la misma en cuanto a la historia del ser-en-el-mundo, apareciendo la auténtica y plena existencia del ser.

Si, el lenguaje habla del hombre, entonces ¿Qué muestra el ser-ahí, cómo interpretar sus vivencias? Llegado a este punto sospecho que el ser-orientador se encuentra cara a cara con lo cotidiano en un acto de reciprocidad, de modo que, individuo y sociedad establecen una interacción social determinada por procesos subjetivos, donde el primero (individuo) se va construyendo socialmente en su realidad, la concreta en la rutina del segundo (sociedad) y en esa relación con otros, va erigiendo su historia, cimentando su ser-en-mundo; la propia conciencia social, donde se percibe así mismo en el mundo que le rodea.

En lo cultural, va interpretando eso que vive entretejiendo ideas y pensamientos para descubrir los valores y creencias que dan sentido a su praxis. Por tanto, la realidad es esa verdad subjetiva, determinada en la propia experiencia y le pertenece porque solo él conoce. Pero ¿cómo saber que su verdad es su verdad? Y ¿Qué es la verdad? Para Heidegger (ob.cit) la verdad un término complejo, abstracto, resultado de lo vivido, es fiable en cuanto a los hechos que se muestran; era el develamiento del ser, por lo tanto es indeterminada.

De tal manera, el ser-orientador simplifica su verdad en la cotidianidad de su existir, así constituye la historia personal, transitada de significados. Esto supone su realidad social compleja, producto de esa historicidad cuando se mira en las cosas que rodea la vida misma, haciendo de si un ser sensible, emotivo.

Para Salgueiro (1998, en Villegas y González, 2011) “Cuando el individuo no se ve como autor de la historia, su vida cotidiana se hace historia cuando trasciende del ámbito personal, y se des-individualiza.” (p.34) A eso corresponde la subjetividad e intersubjetividad de su vida cotidiana, con su rutina, los saberes; realidades dentro de su praxis, acompañas del

discurso social, siempre impregnada de sentidos a partir de esquemas interpretativos, significados construidos en la interacción del día a día, en su imaginario social.

Praxis, una mirada de lo colectivo a lo individual

Ahora bien, es responsabilidad de todo profesional de esta carrera, hacer cumplir los principios de la orientación establecido en el Sistema Nacional de Orientación (2009:28) entre ellos:

Se concibe la Orientación como praxis social dirigida a la facilitación de los procesos de desarrollo humano en las dimensiones del Ser, Convivir, Servir, Conocer y Hacer, en el contexto personal, familiar y comunitario a lo largo del continuo del ciclo vital con la finalidad de potenciar talentos y de generar procesos de autodeterminación, libertad y emancipación en la construcción permanente del desarrollo y bienestar integral de las personas y su comunidades.

Por lo tanto, el quehacer de la orientación, cimentada en enfoques preventivos; se convierte en ordenadoras del mundo social cuando centra su atención hacia la diversidad y el desarrollo humano a través de proceso interdisciplinario y transdisciplinario. (Berger y Luckman, (1986: 242) Desde esta mirada en lo colectivo se exalta y distingue la relevancia absoluta que tiene el desempeño del orientador dentro de los contextos socioculturales, enaltecendo aún más su importancia disciplinar dentro del acto educativo. No obstante, en la actualidad el mundo social muestra un horizonte con tiempos revestidos de vicisitudes y transformaciones percibiendo delicadas dificultades que afectan saberes y comportamientos dentro y fuera de los espacios educativos, modificando de algún modo lo cotidiano en los

diversos contextos donde el orientador, corresponsablemente debe regular y re orientar el comportamiento humano.

En este sentido, para advertir las vivencias del orientador en ese mundo social, osé mirar dentro y fuera del recinto escolar para percibir lo que allí acontece, escuchar las historias en la voz de cada protagonista. Para ello, dialogué con orientadores con el propósito de oír sus experiencias y así poder generar una aproximación sobre el significado que otorgan a sus vivencias en lo cotidiano. Para tal fin, inicié un proceso metodológico cualitativo, bajo un enfoque descriptivo interpretativo, a través de observaciones y entrevistas aplicadas a seis (6) orientadores adscritos a los Estado Carabobo, Aragua, Falcón, Portuguesa, Yaracuy. Una vez, confrontadas y analizadas las categorías surgidas en las diversas lecturas, condujo a integrar algunos aspectos, comentarios e ideas significativas. A través de la triangulación, logré disminuir sesgos personales respecto a los datos e informaciones recolectadas.

Subjetividad y realidad en los significados del orientador desde la expresión de su lenguaje. Voces reveladoras

La incursión en estas experiencias llevó a comprender a quien habla porque en la palabra manifiesta los significados de eso que siente, piensa; eso que lo hace sensible y afecta. Ricoeur (1986:111-112) afirma: "... si bien no todo es lenguaje, nada en la experiencia accede al sentido, sino con la condición de ser llevado al lenguaje" porque "...lo más importante y valioso de la naturaleza propia del lenguaje es hacerse revelador, representativo de todo cuanto siente la persona."

Partiendo de este discurso se presentan extractos breves de diálogos sostenidos, expresiones reveladoras de significados y representaciones, para comprender un sentir. ¿Qué

es eso que deja escuchar sobre la vivencia del ser-orientador? La síntesis de sus testimonios reflejó a la persona que ejerce una función, sus vivencias, aquello que lo afecta, sus necesidades y sus retos: “Es un profesional que puede brindar apoyo- ayuda o asesoramiento a cualquier personas en diferentes ámbitos bien sea social, emocional, académico, profesional, apoyado en una planificación, programación y desarrollo de nuevas propuestas que lleven al ser a ser mejor cada día brindándole herramientas necesarias para su desarrollo.” Vivencias: “...coartadas por las propios avatares del devenir diario en el que se desenvuelve...”/ qué afecta: “Las expectativas de tener una vida armoniosa, la infidelidad de la pareja, intolerancia, problemas de comunicación. El crecimiento de los hijos y los problemas que pueden afectarles, la salud/ “...la descomposición social...la delincuencia, la desintegración familiar...”/ “Su rol profesional no está claro en el común de la gente. Necesidades: “...bienestar para una adecuada calidad de vida” / “Recreación...”/“formación sólida...”autoridades educativas comprometidas que atienda las necesidades laborales con directrices y programas adecuados a la realidad del país”/ “mejoras salariales y acceso a bienes...” Sus retos: “crecimiento como ser humano integral...”/ “...que tome en cuenta la parte emocional y espiritual para poder ayudarse a progresar...”

Reflexiones

El lenguaje deja catar la palabra que fluye en la voz del orientador; contemplando aquello que siente, piensa e ir más allá de su apariencia de lo que no puede ser discutido, hay más verdades ocultas, acalladas, “lo obvio ni se ve ni se escucha” (Heidegger 1927).

En la narración de lo cotidiano aparece una historia personal, entretejida y enlazada con un ser integral y holístico que va constituyendo el significado de su realidad social. Como diría el mismo Maffesolí (1993): “que el discurso sobre lo social escuche el discurso de lo social,

aunque su incoherencia pueda molestar a las inteligencias rigurosas formadas en el racionalismo de las Luces” (p. 52) En el encuentro del ser-orientador, las expresiones descubrieron un ser cuya vivencias vulnera lo deseado, lo soñado y aun así, en las circunstancias se fortalece para transformarlas.

Lo social en el sentir humano es subjetivo y esa forma de entender e interpretar su realidad conforma su mundología, va construyendo el conocimiento. He allí las motivaciones que emprende el orientador para Ferraroti, (1981: 21) coincide con lo antes señalado cuando afirma que un “individuo resume, sintetiza la vida social, de tal manera que la vive como experiencia”, permitiendo conocer la propia vida y en cierto modo comprenderla.

No obstante, para conocer al ser-ahí de la orientación es vital contemplar lo cotidiano de su existir, sus significados y como va enlazando su experiencia, develando otras formas de vivir la profesión. Cuando logra discernir su hacer puede transformar el conocimiento generar nuevas prácticas y ponerla en beneficio de otros, allí reside su saber pedagógico

Maffesolí (en Cassián y otros 2006:52), expresan que la realidad social es “imposible de comprender” en su totalidad, para ello, es necesario aproximarse desde una “multiplicidad de intervenciones económicas, políticas, administrativas, culturales y cotidianas”. Este ser-en-el-mundo, advierte lo que está-ahí, su contemplación de mundo personal y social donde lo subjetivo concede un valor tangible de las cosas que le atañen dentro de lo humano para luego trasladarlo a su praxis, ofreciendo de este modo, elementos que permiten desde su quehacer, meditar y repensar para construir su saber pedagógico.

A partir de lo vivido en su día a día, consciente o no va diseñando saberes que se aprecian en su desempeño. Desde esta perspectiva, Castoriadis (1994:69), sostiene que la

subjetividad da significado al imaginario social y a través de él “sabemos quiénes somos y qué papel debemos desempeñar en la sociedad”. Este reconocimiento conlleva a descubrir el impacto social que tiene su labor y en sus posibilidades, procurar los modos de innovar y reinventar estrategias para fortalecer su quehacer.

En consecuencia, revalorizar la práctica profesional supone una formación sólida que motive el crecimiento holístico e integral de su personalidad hacia el logro de estados armoniosos y plenos, allí subyace la superación, en procurar vivir las experiencias de la vida más allá de las circunstancias. En eso reside, en gran medida el éxito profesional de aquellos orientadores, que a pesar de vivir situaciones poco satisfactorias siempre alcanzan lo deseado. El hecho de la superación en término de desarrollo, siempre estará presente en el pensamiento de un orientador cuando busca e incorpora nuevas victorias a su vida personal, y para lograrlo, tal como lo exponen, será necesario entre otras acciones: “...realizar talleres, diplomados, especialidades que más que le sirvan en lo laboral, sean de estímulo para fortalecerse como persona”. Esta manera de trascender conlleva a querer conquistar nuevos escenarios y estrategias para encaminar su praxis, construir su saber pedagógico y así encontrar sentido a lo que hacen y viven. Heidegger, (1927:22-41) afirma que “en la pre-comprensión del mundo el hombre encuentra una totalidad de significados”.

El orientador es un profesional innovador, cuando concibe su praxis desde un acto razonado y plausible, deliberado sobre aquello que vive y hace; donde las circunstancias meditadas provocan nuevas ideas. El término praxis, según Carr (2002:50) “... es una forma de acción reflexiva donde se transforma la teoría que la rige, construyendo así nuevos saberes”, así pues, en esta conjunción teoría-praxis reflexiva se va originando el saber pedagógico.

Desde esta mirada, la reelaboración de saberes se hace posible cuando el orientador hace suya la teoría, provocando saberes nacientes que facilitan, a la vez, nuevas acciones para hacer más propia e interesante la función orientadora. Las prácticas de la orientación están centradas en teorías, pero una vez que los profesores al enlazar sus vivencias hacen suyas las teorías, es decir, transforma “el saber que” con “el saber cómo”.

En síntesis, desde un acto reflexivo de cada experiencia vivida, este profesional va reconstruyendo el saber pedagógico de la orientación implícita en la praxis mesurada de las realidades cotidianas, analizada, interpretada y comprendida, enlazando de una manera armónica la totalidad de significados.

Referencias

- Berger P. y T. Luckmann. (1986): *La construcción social de la realidad* (Cap. III). Buenos Aires: Amorrortu. Disponible en: http://wdb.ugr.es/~granados/wp-content/uplo/Texto_6_BergerLuckmann_1986_CapIII1.pdf. [Consulta 25-8-16].
- Bisquerra. (1996). *Orígenes y desarrollo de la orientación psicopedagógica*. NARCEA.SA de Ediciones Madrid.
- Builes, M. y Londoño, M. (2012). “Las voces de los estudiantes narran al maestro” Universidad de Antioquia. Disponible en: <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/.pdf> [consulta: 25-8-16].
- Carr. W. (2002). *Una teoría para la educación*. (3º ed.) Colección Educación Crítica Trad. Manzano, E. Ediciones Morata. Madrid.

Cassián N, Escobar Ma. Espinoza, R. García, R. Holzknicht, M. y Jiménez, C. (2006).

Imaginario Social: Una aproximación desde la obra de Michel Maffesoli. Athenea

Digital, 9. Disponible en <http://antalya.uab.es/athenea/num9/Cassian.pdf>.

Coronado, E. Estupiñan, M. (2012). *Imaginario Social sobre el desempeño del docente*

universitario. Revista Diversitas - Perspectivas en Psicología - Vol. 8, No 1, 2012

Disponible en <http://www.scielo.org.co/pd> (Consulta: 18-6-17).

Ferrarotti, F. (1981). *Storia e sStoriae di vita.* (Moreno A. Trad.) Roma-Italia: Saggi Tascabili

Laterza.

González, G. (2016). *El ser docente: construcción epistémica desde la identidad e imaginario*

social del estudiante universitario en educación. Tesis Doctoral. Universidad de

Carabobo. Valencia Venezuela.

González, J. (2008). *La Orientación Profesional en América Latina. Fortalezas,*

Debilidades, Amenazas y Oportunidades. Revista Mexicana de Orientación Educativa.

Vol. V. N. 13. Pp. 44-49.

Real Academia Española. (2016). *Diccionario de la lengua española.* (25 ed.). Madrid España:

autor Disponible en <http://dle.rae.es/>. [Consulta: 29-8-16].

Heidegger. (1927). *Ser y tiempo.* Trad. Rivera, J. (2003)

Ricoeur, P. (1986). *La vida: un relato en busca de narrador,* en Ricoeur, P. Educación y cultura.

Docencia. Buenos Aires.

Manual de Capacitación sobre registro y sistematización de experiencias pedagógicas. (2003).

Disponible en: http://www.porlainclusion.educ.ar/documentos/Manual_de_sistematizacion

[Libro1.pdf](#) [Consulta: 27-08-16].

Pintos, J. (2004). *Inclusión/exclusión. Los imaginarios sociales de un proceso de construcción social*. Semata. Ciencias sociales y humanidades.

Piña de, E. (2010). *Los significados de la praxis pedagógica en los docentes formadores de formadores*. *Investigación y Postgrado*. Disponible en: <http://www.scielo.org.ve/scielo.25> (2-3), 087-097. [Consulta: 27-08-16].

UNESCO. (2015). *Educación para todos 2000-2015. Logros y desafíos*. Disponible en: <http://es.unesco.org/gem-report/report/2015/la-educac>. [Consulta 17-7-16].

Villegas, M. y González, F. (2011). *La investigación cualitativa de la vida cotidiana, medio para la construcción de conocimiento sobre lo social a partir de lo individual*. Disponible en: <http://www.psicoperspectivas.cl>. [Consulta: 18-7-16].

Cleidy Alexa La Rosa Falcón:

Profesora Ordinaria de la Universidad de Carabobo. Adscrita al Departamento de Orientación. Jefe (e) de la Cátedra Técnicas en Orientación. Profesora de Técnicas y facilitación grupal, Técnicas de Evaluación en Orientación y Seminario en Orientación. Doctorando en Educación. UC. Magister en Educación mención Orientación. UC Licenciada en Educación mención Orientación. UC Docente del Programa de postgrado. UC Investigadora, Ponente, Tutora y jurado evaluador de trabajos de grados.

POSITIVISMO APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE VENEZUELA

Positivism learning and teaching the history of Venezuela

Ana Millán

<https://orcid.org/0000-0002-1530-8628>

Facultad de Ciencias de la Educación.

Universidad de Carabobo. Valencia, Venezuela.

anamillan10@hotmail.com

Resumen

El presente artículo, es parte de una investigación realizada con el propósito de conocer la influencia y presencia del paradigma positivista en el aprendizaje y la enseñanza de la Historia de Venezuela, a través de opiniones, valoraciones, conocimientos y posiciones teóricas que manifiestan poseer estudiosos de la historia, profesores y estudiantes de la Historia de Venezuela, en relación a esta corriente del pensamiento histórico presente en las prácticas de enseñanza de los docentes de aula y en los textos escolares de Historia de Venezuela de la Educación Básica venezolana. Realizando un análisis crítico a este paradigma desde la perspectiva del materialismo histórico. Concluyendo de esta manera, en la Venezuela del socialismo del siglo XXI, siguen vigentes muchas de las ideas expuestas por los autores Aranguren, Villalba y Bravo, los cuales sostienen que el modelo positivista, eurocentrista y tecnocrático no ha desaparecido del sistema escolar, así como tampoco de las universidades, haciendo casi imposible, lograr un modelo de educación que enseñe otra historia, la cual permita la construcción de una patria identitaria, nacionalista, independiente, soberana, solidaria y justa.

Palabras clave: Historia de Venezuela, Positivismo, Aprendizaje, Enseñanza.

Abstract

The present article is part of an investigation carried out with the purpose of knowing the influence and presence of the positivist paradigm in the learning and teaching of the History of Venezuela, through opinions, evaluations, knowledge and theoretical positions that students have the history, professors and students of the History of Venezuela, in relation to this current of historical thought present in the teaching practices of classroom teachers and in the textbooks of Venezuelan History of Basic Education in Venezuela. Carrying out a critical analysis of this paradigm from the perspective of historical materialism. Concluding in this way, in the Venezuela of 21st century socialism, many of the ideas set forth by the authors Aranguren, Villalba and Bravo remain valid, which maintain that the positivist, Eurocentric and technocratic model has not disappeared from the school system, as well as nor of the universities, making it almost impossible to achieve a model of education that teaches another history, which allows the construction of an identity, nationalist, independent, sovereign, solidary and just homeland.

Keywords: History of Venezuela, Positivism, Learning, Teaching.

Recepción: 06/10/2017

Enviado a evaluadores: 09/10/2017

Aceptación de originales: 25/02/2018

Introducción

La realización de investigaciones en el ámbito de educativo, no son nada fácil, por una parte, es necesario considerar los embates provenientes desde otras disciplinas como la psicología y la sociología que se han venido posicionando y acreditando este campo de investigaciones como suyo, colonizando este campo de estudio en desmerito de las Didácticas de las Ciencias Sociales.

Atreviéndose a negar la legitimidad y validez de estudios realizados desde otros campos disciplinares educativos, sobre todo aquel originado en el marco de la Didáctica de la Historia. Igualmente, se hacen difícil es este tipo de investigaciones, porque en ellas, como ocurre en este caso, se exige lograr un acercamiento con las prácticas de enseñanza y las posiciones teórico ideológicas del profesorado de historia, así como con la direccionalidad dada a la Historia de Venezuela en los textos escolares de esta disciplina escolar en la Educación Básica venezolana, en cuanto se cree que la Historia de Venezuela, como asignatura escolar ha sido afectada tanto en la práctica de aula, como en los textos acreditados por el Ministerio de Educación por ideologías y posiciones teórico epistemológicas atadas a la corriente positivista, que han dominado este ámbito del conocimiento histórico, político y social del venezolano, con el propósito de justificar el orden social y su devenir histórico, el cual ha trascendido hacia el Sistema Educativo venezolano y en especial hacía la Enseñanza y el Aprendizaje de la Historia de Venezuela, por el interés y significado que ésta tiene para la formación de ciudadanos y la construcción de la identidad nacional del venezolano.

Por su naturaleza, esta investigación tocará aspectos fundamentales y significativos de la enseñanza de la Historia de Venezuela, en cuanto abordará los hechos históricos relacionados

con la identidad y el ciudadano venezolano que aprende su historia patria en las aulas de clase, bajo la influencia del modelo teórico paradigmático positivista y euro-centrista, debido a ello su propósito, por lo imperativo de su análisis, se enfocará desde la perspectiva paradigmática crítico del materialismo histórico.

Positivismo, aprendizaje y enseñanza de la historia de Venezuela

El origen de la corriente positivista nace en Europa, específicamente en Francia, durante las primeras décadas del siglo XIX, a través de los escritos de Augusto Comte, Emile Durkheim, Saint Simon y Talcott Parsons, entre otros; quienes se plantearon considerar la sociedad como un organismo vivo y por tanto epistemológicamente asimilable a la naturaleza. Por consiguiente, sostienen que tanto en la sociedad como en la naturaleza, reina una armonía natural, es decir, la sociedad está regida por Leyes Naturales, invariables e independientes de la voluntad del hombre. En ese sentido, conciben la historia como un proceso continuo regido por Leyes Naturales que gobiernan la evolución socio-cultural del hombre a través de etapas o ciclos sucesivos y de los cuales no se puede escapar. En el caso de Venezuela, esta corriente positivista fue promovida desde las cátedras de Filosofía de la Historia en la Universidad Central de Venezuela por intelectuales de la talla de Rafael Villavicencio, legitimando este pensamiento positivista como pensamiento político, y que en opinión del padre Sosa, (1985), simplifica la historia a una especie de:

1. Etapismo determinista: A partir de las proposiciones teóricas de John Stuart Mill y Herbert Spencer; contexto donde las leyes ocupan un lugar determinante en la producción de los fenómenos o hechos sociales.

2. Evolucionismo: A partir de esta noción se identificó todo desenvolvimiento con evolución, la cual según el positivismo, no es más que un avance hacia el progreso, junto a este concepto de desarrollo.
3. Transfusión sanguínea: A través del cruce entre los habitantes originarios de Europa y los nacidos en el territorio venezolano.
4. Lavado cerebral: Por considerarse que los originarios de nuestras tierras, no tenían condiciones, ni biológicas, ni intelectuales, para orientarse hacia el progreso humano.
5. Logro de la libertad: Según el positivismo Spenceriano, el progreso de la evolución, condujo a una visión del haciendo. (p.132)

Se comprende, de acuerdo con lo citado por el padre Sosa, el pensamiento político venezolano que se generó a través de la cátedra de filosofía de la historia de la Universidad Central de Venezuela, terminó por asentar un modelo de pensamiento político para el país, considerado por muchos investigadores de las ciencias sociales, como perjudicial y hasta dañino, debido a que provocó en la sociedad venezolana un sentimiento de desarraigo, vergüenza y hasta pena por la identidad nacional y cultural, ocasionando así la invisibilidad de la identidad del venezolano, así como también, la descontextualización y tergiversación de la historia patria.

En ese sentido, según la profesora Aranguren (1994:133), este modelo de pensamiento terminó generando una manera de ver la historia: “asociado a una visión lineal y es conflictivizada del desarrollo social, sin referentes sociopolíticos contextualizados que apunten a desvelar la densidad histórica de los procesos, limitando la posibilidad de acceder al pensamiento categorial”. Por consiguiente, no sorprende encontrar la breve y fácil explicación que se da

en los textos escolares de la historia de Venezuela, acerca de la periodización histórica, sistematizada en etapas sucesivas, primero la colonial; una segunda, de la independencia o heroica; y una última, que como apelando a la “muerte de la historia”, sería la etapa final, la de la consolidación política o presidencial. En ese sentido, Bracho (1995) afirma, que esto explica por qué:

En el modelo positivista, fundado por el francés Augusto Comte, el objetivo fundamental de la ciencia es el de la comprobación de hechos tangibles o aprehensibles al aparato psíquico y el establecimiento el descubrimiento de leyes, las cuales determinan los efectos dentro de una sociedad a través del discurso histórico. El paradigma positivista se desvió hacia esta perspectiva en virtud de su eclosión bajo el manto de las ciencias naturales. (p.37)

Cabe destacar, este modelo niega la posibilidad de explicar los fenómenos históricos como sociales, debido a que su punto de vista es el de las ciencias naturales, es el de ver los hechos históricos como naturales, inevitables e inmodificables, conduciendo a aceptar la tesis positivista de que la sociedad no puede transformarse, solo pasa de una etapa a otra sucesivamente. Es por ello, las historias basadas en este enfoque, solo llegan a describir la realidad de los acontecimientos históricos como simple evolucionismo determinista, sin considerarlos acontecimientos sociales, políticos, económicos, ideológicos, religiosos; suscitados a lo largo del proceso histórico que viven las sociedades, tal es el caso de las historias latinoamericanas durante todo el siglo XIX, las cuales nunca han sido abordadas desde la perspectiva de que son un todo dialéctico.

En la misma perspectiva, Lowy (1980) afirma, el positivismo por su naturaleza tiende a consolidar el orden público, a través de una sensata resignación para soportar los

males sociales y políticos inevitables de la vida social, en virtud de que son un designio de la naturaleza imposibles de cambiar, es decir, en el positivismo no existe posibilidad alguna de transformación social. Bracho (1995) en referencia al positivismo en Venezuela expresa lo siguiente:

A partir seguramente de estos juicios, nuestros positivistas establecieron un conjunto de supuestos filosóficos, entroncados con el evolucionismo y el determinismo. Fue así como dentro del espectro evolucionistas e intento encontrarlos orígenes del pueblo venezolano, de donde provenías u herencia individual y colectiva, los atavismos psicológicos, los fundamentos del ser nacional y cómo había sido nuestro proceso histórico, tomando en consideración las raíces con el pasado. (pp. 50-51).

Resulta claro, la historia del país ha sido narrada de manera inequívoca, en cierta forma por el precepto que siempre la ha acompañado desde su nacimiento en la Universidad Central de Venezuela y la Universidad de los Andes, al formar historiadores decididamente positivistas, lo cual ha traído como consecuencia, una historia periodizada, sistematizada y reducida a tres fases o etapas:

La fase Colonial: en ella se relata todo lo referente al proceso de colonización y dominación que se inicia con la llegada de Cristóbal Colón a tierras venezolanas, las cuales explicada por Gumilla, (citado por Lemmo, 1975:p.56), al referirse a los pobladores oriundos de Venezuela como que: “el indio bárbaro y silvestre es un monstruo nunca visto, que tiene cabeza de ignorancia, corazón de ingratitud, peso de inconstancia, espaldas de pereza, pies de miedo”.

No es extraño, que así como Gumilla, existan otros autores que se refieren a los aborígenes minimizándolos y satanizándolos a lo largo de la historiografía venezolana, bajo una

visión eurocentrista donde al parecer hay que dar gracias todos los días, por el papel protagónico, redentor y salvador, asumido por el europeo para con estos “salvajes” desde su llegada a las costas venezolanas.

En este mismo tono, Aranguren (1994), ha cuestionado, que tanto en los textos como en los programas e historia escolar:

Desde una óptica eurocentrista, el contenido programático acepta la inferioridad e insignificancia de las etnias originarias, negando con ello los millares de años de vida continental y organizada presentes en estas culturas. Hay un tratamiento diferenciado cualitativamente para estudiar la cultura europea y la cultura indígena. En la primera se alude a expresiones de progreso científico-técnico, quedan ideas de adelanto, elaboración cultural y desarrollo, lo que a la vez demuestra el papel del hombre como ser social. (p.05)

De acuerdo a lo mencionado por Aranguren (1994), se puede observar el hecho notorio de tratar de invisibilizar la cultura y costumbres de las etnias originarias, mediante la visión eurocentrista dominante en los textos escolares, lo cual es preocupante, considerando que dichos textos aún siguen siendo usados por el profesorado de historia para impartir conocimientos a los estudiantes de este país.

La segunda etapa, la Emancipadora: Comienza según este tipo de historiadores en la primera década del siglo XIX, y está relacionada con el proceso de independencia que vivió Venezuela durante gran parte de este siglo, explicada en los textos escolares de manera confusa, debido a que la misma, ha sido centrada fundamentalmente en las batallas libradas en los distintos campos del país, sin dejar muy en claro el hecho político y social que dio origen a cada una de ellas. Además la descripción de cada batalla, es hecha bajo un carácter literario,

romántico, heroico y no con el carácter crítico que se le debería dar a los acontecimientos históricos suscitados para aquel momento, en este sentido, Bracho (1995) señala:

El discurso histórico durante el siglo XIX tenía tintes de la tendencia romántica. La historia propuesta desde este punto de vista, buscó el rescate del pasado como trascendencia, así como el ensalzamiento heroico de quienes se consideraron los verdaderos artífices de la instauración republicana.(p.66)

Ahora bien, el discurso de heroísmo y de valentía se puede observar en diferentes historiadores venezolanos, uno de ellos por hacer mención, es Eduardo Blanco (1883), quien en su libro *Venezuela Heroica*, nos da una visión de los sucesos históricos llena de subjetividades que dista mucho de la realidad. Es por ello, a través de un análisis crítico de la historia positivista, se podría evidenciar que la Historia de Venezuela, a lo largo de la construcción historiográfica, solo se ha escrito alrededor de personajes ilustres y miembros notables de la clase dominante, el mantuano y el peninsular, desconociendo y haciendo invisibles la participación de los indígenas, los negros, los pardos y mujeres, es decir, se desconoce el protagonismo que ha tenido el pueblo venezolano en su propia historia. Desde esta perspectiva, el cura Sosa (1985), considera como necesario aclarar:

En el campo de la historia comienza la transformación positivista con la enseñanza de Villavicencio, que empieza a explicar los fenómenos sociales analogándolos a los hechos naturales regulados por leyes eternas e invariables... Los trabajos históricos de José Gil Fortoul (*Historia Constitucional de Venezuela y El hombre y La historia*) de Pedro Arcaya y del mismo Vallenilla van a cambiar notablemente el estudio y la interpretación de la historia en Venezuela. Con ellos se acaba esa historia narrativa, casi mitológica, de exaltación de los héroes, el valor y la gloria para dar paso a una historia crítica y analítica, que busca apoyarse en los hechos comprobados, tratado según el método científico positivista.(p.78)

Por tal motivo, vale la pena decir que por la descripción de los fenómenos sociales descritos por autores como: José Gil Fortoul, Pedro Arcaya y Vallenilla; de acuerdo a lo mencionado en la cita anterior, se empieza a dar un matiz distinto o diferente al elaborado y explicado hasta los momentos por sus predecesores, ya que es mediante estos escritos, donde se empieza a ver la historia patria desde otro punto de vista, es decir, desde un punto de vista más científico de los historiadores de pensamiento positivista. Sin embargo con el pasar del tiempo, esta forma de ver la historia desde una postura diferente al parecer no fue suficiente, el mismo Bracho (1991), explica lo siguiente:

Muchos de nuestros historiadores siguen trabajando la historia desde lo super estructural, donde las batallas y las fechas continúan siendo preeminentes. Nuestros historiadores positivistas realizaron una historia fundamentalmente política, aunque intentaron otras vinculaciones, fueron los sucesos políticos el objeto de sus estudios. El principio axiológico de neutralidad favoreció esta tendencia, existía esta predominante en historiadores muy difundidos en nuestro contexto como es en el caso de Arturo Uslar Pietri, quien utiliza la terminología sin terminar de aclarar su postura frente a los sucesos, para éste el documento es el verdadero instrumento del historiador para verificar lo sucedido, es la fuente por excelencia. Cabe aquí, sin duda, la negación de toda historia anterior a la invención de la escritura. Es decir, nuestro pasado indígena, anterior a la invasión europea, no se considera como historia pues no cuenta con una relación escrita que así lo manifieste. (pp. 147-148)

Dadas las consideraciones anteriores, muchos de los profesores de historia siguen aún muy apegados a la tradicional manera positivista de impartir esta disciplina escolar, debido a que ven al estudiante, no como una gente capaz de tener criterio propio mediante la adquisición de conocimientos, sino que por el contrario lo conciben como un envase vacío al que hay que darle todo el contenido posible durante el transcurso del año escolar, impidiendo al alumnado

obtener un aprendizaje crítico y contextualizado con la realidad histórica, y le transmitan otra historia poco interesante y de poca utilidad. En relación al positivismo, Rojas (1996) destacó, desde sus primeros momentos, ya Simón Rodríguez cuestionaba este paradigma:

El método pedagógico de Lancaster era condenado por Don Simón Rodríguez, quien escribía que era como la sopa de hospital que llena pero no alimenta y acusaba a Lancaster de que la mente pretendía hacer memorizar la Biblia a sus discípulos. (p.8)

Por otra parte, Zabaleta (2004), realizó una investigación titulada “El Positivismo y la Enseñanza de la Historia en la Academia Militar de Venezuela”, con el propósito de determinar la influencia del modelo positivista y sus variantes en la asignatura de Historia Militar y Cátedra Bolivariana, la cual forma parte del componente de formación académico impartido a los cadetes en la Academia Militar de Venezuela. El trabajo fue realizado bajo la modalidad de la investigación documental, haciendo revisión crítica de los conocimientos presentes en el Manual del Docente en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Para la recolección de la información se utilizó la Técnica RACEER, esta permite identificar con claridad los pasos a seguir durante la elaboración del Sintagma Gnoseológico. Con la información obtenida se realizó un análisis crítico-interpretativo, tomando en cuenta los Objetivos Generales y Específicos, los cuales permitieron originar los resultados, las conclusiones y recomendaciones, orientadas a proponer la reforma del programa de estudio de la asignatura Historia Militar y Cátedra Bolivariana, minimizar la presencia del enfoque tradicional positivista en éstos, pues para este investigador, el positivismo anula toda posibilidad de que los conocimientos histórico-militares sean aprendidos como parte del proceso de concienciación del venezolano. Igualmente, planteó erradicar el abuso de la cronología y la

memorización como forma de aprendizaje en esta asignatura, en su lugar, sugirió estimular la comprensión de los hechos históricos mediante la lectura crítica, el debate, la interacción de ideas, y el uso de diversidad de recursos como la prensa, documentos y archivos históricos, bibliotecas y todo el abanico de oportunidades informativas que provee Internet. En la investigación doctoral de la profesora Millán (2008), titulada “La Historia que se Aprende en la Escuela Básica Venezolana: Percepción y Conocimientos del Alumnado”, con el objetivo de tratar los aspectos didácticos de aula en relación con los conocimientos y percepciones que sobre la historia como materia escolar poseen los alumnos de historia de la Educación Básica venezolana, describe en detalle la metodología y los instrumentos de recolección de datos utilizados en la investigación, así como la manera en que se procesó la información obtenida.

Igualmente, hace una exposición de las reflexiones sobre los antecedentes teóricos, la resolución de las preguntas, el logro de los objetivos y la validación de las hipótesis planteadas en relación con los resultados y conclusiones del trabajo. Es necesario destacar, la investigación concluye con que la concepción de la historia que se maneja en el sistema educativo venezolano como conocimiento escolar, está vinculada a la corriente historiográfica positivista, pues el alumnado en su mayoría integra como elementos los hechos y los personajes como centro de estudio del conocimiento histórico. Permitiendo subrayar; la visión de la historia que tienen los alumnos está en relación directa con el conocimiento de los grandes hechos y personajes del pasado. En la misma dirección, Villalba y Bravo (1985) manifestaron, el sistema educativo venezolano estaba lleno de métodos erróneos y estrategias muy poco productivas para el aprendizaje de los escolares, afirmando:

El modelo dominante en el sistema educativo venezolano en los últimos años corresponde a los llamados modelos tecnológicos o tecnocráticos, cuyos principios se

afianzan más en el dominio de lo informativo sobre lo formativo, en el enfoque disciplinario en carreras independientes unas de otras, acordes con las necesidades de la producción capitalista y, por supuesto del cultivo de la disciplina (la materia), lo que todavía nos recuerda el empirismo como motor del positivismo. (p.414)

Vale decir, aun en la actualidad, en la Venezuela del socialismo del siglo XXI, siguen vigentes muchas de las ideas expuestas por los autores antes mencionados, y es que este modelo positivista, eurocentrista y tecnocrático no ha desaparecido del sistema escolar, así como tampoco de las universidades, haciendo casi imposible, lograr un modelo de educación que enseñe otra historia, la cual permita la construcción de una patria identitaria, nacionalista, independiente, soberana, solidaria y justa.

Referencias

- Aranguren, C. y Bustamante, E. (1994). *La Enseñanza de la Historia de Venezuela en la Actual Programación de Educación Básica: Un análisis teórico, didáctico y psicopedagógico*. Tierra Firme, 47(12), 357-367.
- Bracho, J. (1991). *El Positivismo en Venezuela: Una Reinterpretación*. Revista Nuestra Historia, 1, pp. 143-148.
- Bracho, J. (1995). *El Positivismo y la Enseñanza de la Historia en Venezuela*. Caracas: Fondo Editorial Tropykos.
- Lowy, M. (1980). *La Objetividad y Punto de Vista de Clase en las Ciencias Sociales*. México: Editores Siglo XXI.

- Millán, A. (2008). *Historia que se Aprende en la Escuela Básica Venezolana: Percepción y conocimientos del alumnado*. [Tesis en línea]. Universidad de Barcelona, España. Recuperado:http://www.tesisenxarxa.net/TESIS_UB/AVAILABLE/TDX-0707108114916-//AML_TESIS.pdf.
- Rojas, A. (1996). *Ideas Educativas de Simón Bolívar*. Caracas: Editorial Monte Ávila.
- Sosa, A. (1985). *Ensayo sobre el Pensamiento Político Positivista Venezolano*. Caracas: Ediciones Centauro.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (2010). *Manual de Trabajos de Grado de Especialización, Maestría y Tesis Doctorales*. Caracas. Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Villalba, F. y Bravo, M. (1985). *El Modelo Histórico-Pedagógico y la Escuela Básica*. Tierra Firme, 11 (3), 413-422.
- Zabaleta, P. (2004). *El Positivismo y la Enseñanza de la Historia en la Academia Militar de Venezuela*. Trabajo de Grado de Maestría no Publicado. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Aragua.

Ana Millán:

Profesora Asociada adscrita al Departamento de Ciencias Pedagógicas. Doctora en Didáctica de la Historia y del Patrimonio (Universidad de Barcelona-España 2008). Diploma en Suficiencia Investigadora (Universidad de Barcelona-España 2006). Magister en Planificación Curricular (Universidad de Carabobo 2001). Licenciada en Educación (Universidad de Carabobo 1996). Profesora de la asignatura Práctica Profesional (Universidad de Carabobo).

**BIOÉTICA Y CULTURA INVESTIGATIVA EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO:
SU IMPACTO EN EL EJERCICIO DE LA CIUDADANÍA**

*Bioethics and Research Culture in the University Area:
It's Impact on the Exercise of Citizenship*

Noraida Belén Fuentes Rondón

<https://orcid.org/0000-0001-7634-2064>

Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Carabobo. Valencia, Venezuela.
noraida.fuentes@gmail.com

Yadira Josefina Corral de Franco

<https://orcid.org/0000-0003-2236-1328>

Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Carabobo. Valencia, Venezuela.
corral.seminariosinvestigacion@gmail.com

Resumen

Los avances tecno-científicos han generado una serie de actividades y prácticas que han impactado a la sociedad contemporánea y, en ocasiones, vulneran la vida en todas sus expresiones y al medioambiente. Lo cual, amerita que desde las universidades se dé respuesta a esta problemática; por esta inquietud, el presente estudio documental pretende analizar la importancia de la bioética en la cultura investigativa y su impacto en el ejercicio de la ciudadanía en el ámbito universitario. Para ello, se recurre al análisis e interpretación de documentos varios, nacionales e internacionales, que abordan la temática. Se concluye que en la actualidad la formación bioética en el ámbito universitario tiene señales de fatiga, dado que es percibida como irrelevante socialmente, esquematizada y poco innovadora.

Palabras clave: Cultura investigativa y ciudadanía; cultura investigativa y bioética; bioética y ámbito universitario

Abstract

Techno-scientific advances have generated a series of activities and practices that have impacted contemporary society and, at times, violate life in all its expressions and the environment. Which, deserves that from the universities is given answer to this problematic one; for this concern, the present documentary study aims to analyze the importance of bioethics in the research culture and its impact on the exercise of citizenship in the university context. To do this, we use the analysis and interpretation of various, national and international, documents that address the subject. It is concluded, that at present the bioethics training in the university context has signs of fatigue, given that it is perceived as socially irrelevant, schematized and not very innovative.

Keywords: Investigative culture and citizenship; research culture and bioethics; bioethics and university environment

Recepción: 06/12/2017

Enviado a evaluadores: 07/12/2017

Aceptación de originales: 24/04/2018

Introducción

En la sociedad del conocimiento o de la información, vista ésta como resumen -en apariencia- de las transformaciones que se están generando en la sociedad contemporánea, como producto de las innovaciones tecnológicas en la manera que se difunde la información y se realiza la comunicación y que ha afectado a múltiples actividades que se desempeñan en la actualidad, el humano tecno-científico ha modificado las relaciones que establece con la naturaleza y sus semejantes, en el ejercicio de la ciudadanía. En tal sentido, en la sociedad contemporánea, los avances tecno-científicos han generado propuestas y algunas prácticas que “...vulneran permanentemente los derechos fundamentales de la dignidad y la vida humana” (Corral, Brito y Franco, 2016, p. 697), dado que estos avances “...se orientan con enfoques utilitarios con un fin en sí mismos, sin considerar la condición humana y las condiciones medioambientales” (ibídem).

Expresan Bello y Maya (2013) que bajo el amparo del auge tecnológico y como producto del desarrollo científico-tecnológico, han emergido nuevas formas de agresión a la humanidad y su dignidad. Como contraparte, paralelamente, la bioética se yergue como dimensión ética que propende el cuidado propio y el del otro, orienta la conducta humana hacia su propia protección y de la vida, en general; impregna lo científico-técnico de la esencia humana.

Refiriéndose a la definición de la bioética, Lolas, Quezada y Rodríguez (2006) consideran que ésta es “...el uso creativo del diálogo para formular, articular y, en lo posible, resolver los dilemas que plantean la investigación y la intervención sobre la vida, la salud y el medio ambiente” (p. 18). Así mismo, la bioética esboza la cultura de la responsabilidad; que “comienza por el

repensar la manera de hacer ciencia, haciendo un uso responsable y ético de sí, cuyo principio sea enaltecer la vida” (Bello y Maya, 2013, p. 4).

Dicho de otra manera, la preservación y el respeto a la dignidad humana y a las entidades naturales, en sus variadas y complejas expresiones. Si de alguna forma se pudiera “...separar la teoría y la práctica en asuntos éticos, sería adecuado referirse a la teoría ética y a la práctica bioética, para indicar que las directrices asentadas en los conceptos filosóficos se transforman en ética aplicada” (Vit, 2005, p. 7); es decir, estimular en el estudiante la concepción de un ejercicio profesional en el que la bioética adquiera dimensión de rutina.

Es así que, en tal sentido, la bioética -cada vez más- ha ido ampliando su campo (León, 2008) y se orienta hacia una ética global y ambiental que trasciende los límites de la bioética clínica y lo agógico, lo educativo. Refiriéndose a la educación universitaria venezolana, a pesar de la evidente importancia de la bioética en la formación académica, se ha relegado casi exclusivamente a las carreras relacionadas con el área de ciencias de la salud. Sin embargo, a nivel latinoamericano y mundial se ha ido incrementando la percepción de la necesidad de una cultura investigativa con base en los principios bioéticos, en todas las áreas y carreras del nivel de educación superior. A juicio de Rubiano (2010):

Sacar la bioética de su confinamiento en las ciencias de la salud, para llevarla a ser una disciplina transversal en todos los programas de pregrado cumple, por un lado, el cometido de crear espacios para el diálogo interdisciplinar, admitiendo que éste responde a la aceptación epistemológica de cosmovisiones y racionalidades especializadas y metodológicas del conocimiento, correspondientes a una realidad fragmentada para ser estudiada con enfoques particulares y propios. La bioética entonces, se esfuerza porque ese diálogo entre las disciplinas se exprese en articulación de saberes. (p. 688)

De allí, la iniciativa de crear la Red de Cultura Investigativa y Actitud ante la Investigación (RED-CIAI) en Venezuela, su finalidad es “...fomentar la cultura de la investigación, las actitudes y los valores que favorezcan su desarrollo, y propiciar investigaciones, eventos, actividades y efectos que propendan al desarrollo de la cultura investigativa y de sus procesos” (Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora, s.f., 2). En Chile, se crea en 1993 el Centro Interdisciplinario de Bioética (Boccardo, 2009) como esfuerzo de institucionalizar la bioética como disciplina universitaria.

Dentro de esta visión, ¿cómo integrar en el ámbito universitario una concepción de la formación con base en una nueva perspectiva de la cultura investigativa, orientada por principios bioéticos y ciudadanos compatibles con las necesidades de la sociedad actual? Para dar respuesta a esta inquietud, vale rescatar la concepción de Van Rensselaer Potter (Corral y otros, 2016; Schmidt, 2008), quien sostenía que la bioética involucra no sólo la supervivencia, sino cualquier ámbito relacionado con el quehacer humano y las consecuencias que generan las acciones humanas, como el desempeño profesional, el desarrollo social y la ecología, entre otros; su propósito es mejorar la condición humana. Al respecto, Yacarini (2014, p. 1) argumenta:

La Bioética es una disciplina científica de carácter disciplinario que ha desarrollado... aplicaciones no solamente en el campo de la salud sino en otras áreas como en la educación, filosofía, antropología, psicología, derecho, política, economía, sociología, docencia e investigación que se hacen elementos fundamentales en la educación de profesionales cuya ética se debe orientar a la práctica de una conducta de acuerdo a principios y procurando por sobretodo promover siempre la dignidad del ser humano.

En otras palabras, es inherencia de las universidades la formación bioética en todas las áreas profesionales, tanto humanísticas como científicas. En tal sentido, “la Universidad debe dar respuestas a la sociedad, con sentido ético; sin supeditar los valores de paz, culturales, de equidad, democracia, solidaridad y justicia a los fines mercantilistas y belicistas” (Corral y otros, 2016, p. 696). Así, la bioética debe integrarse a la cultura investigativa universitaria, a partir del quehacer áulico. Desde esta perspectiva, Martínez (2006) discrimina como función ética de las universidades actuales: (a) la formación deontológica para el ejercicio profesional; (b) la formación ciudadano-cívica de los estudiantes y la formación humana, personal y social, coadyuvante a la optimización bioética-moral de los futuros profesionales titulados como individuos formados como personas aptas para el ejercicio de la ciudadanía.

Este ejercicio ciudadano, visto como “...la intervención consciente de las personas, de cara al proceso colectivo de transformación de la sociedad...” (Valentini, 2008, p. 2), con el propósito de renovar y activar valores y actitudes -con conciencia bioética-; pleno de sensibilidad social, participación y solidaridad. Con miras a la ampliación de la conciencia colectiva, una ciudadanía que surja de lo local y se irradie a lo regional y nacional, con actitudes de respeto a la diversidad, al contexto natural de las comunidades y a la vida en todas sus manifestaciones.

Se puede afirmar que la formación universitaria, debe enfocarse en preparar al estudiante para el ejercicio profesional ético, inculcando no sólo para asumir la responsabilidad personal; “...sino de corresponsabilidades profesionales porque el ejercicio profesional no es una práctica individual sino que se realiza compartida, implicando a los afectados, a otros compañeros, a la institución que vertebramos e incluso a la propia familia” (Moratalla, 2005, p. 43). Desde esta perspectiva, el presente ensayo es una reflexión que se propone analizar la importancia de la

bioética en la cultura investigativa universitaria y su impacto en el ejercicio de la ciudadanía en el ámbito universitario.

Análisis y disertación

Enseñanza y aprendizaje de la bioética en el ámbito universitario

Sin duda, la educación universitaria tiene la responsabilidad de formar profesionales íntegros con visión humanística que les permita un desempeño profesional correcto, en el más amplio sentido, que garantice tomas de decisiones acertadas. De esta manera, emerge la preocupación de la comunidad docente (Quezada, 2008) por una educación en valores, con el propósito de formar individuos moralmente virtuosos.

Por lo cual, la Universidad necesita crear espacios de reflexión filosófica y moral, con debates inter, multi y transdisciplinarios encaminados a fortalecer la toma de decisiones a partir de criterios éticos y bioéticos. La apertura a diversas disciplinas y su compromiso con el pluralismo. Es por tanto, necesario reforzar en los estudiantes la concepción del respeto a los derechos humanos y a la vida en todas sus expresiones y diversidad. (Kottow, 2015; Rubiano, 2010). Conforme a esto, las universidades deben enfrentar el desafío de formar profesionales e investigadores con conciencia bioética, incluyendo el multiculturalismo y la pluralidad dentro del currículo investigativo; formando integralmente al futuro profesional; para ello, es preciso promover el diálogo, el respeto hacia la dignidad humana y el reconocimiento de la otroriedad. (Villegas, 2011)

Dado que el campo interdisciplinario de la bioética se ha ampliado hasta una ética global y ambiental, aun cuando el desarrollo mayor de la bioética en la docencia se ha centrado en el área de la salud (Boccardo, 2009; León, 2008), existe un campo muy amplio de contenidos que se pueden

abordar desde diversas disciplinas (León, 2008); con miras a la formación de actitudes y comportamientos que incidan en un ejercicio profesional bioético, es decir, pro-vida. Villegas (2011) expresa que la bioética se expande continuamente debido a los conflictos y dilemas que se generan constantemente en las diversas vertientes de la tecnología y del conocimiento científico, cuando afectan e impactan la vida.

En tal sentido, Linares, Rocha y Garibay (2012) exponen la necesidad de la apropiación del conocimiento a través de modelos transdisciplinarios para enfrentar las problemáticas sociales, con visión ética en la utilización y aplicación tecno-científica; esto requiere de estrategias de formación profesional con conciencia bioética. Es decir, la educación universitaria debe incorporar aspectos axiológicos que permitan al futuro profesional una formación humanística que anteponga lo social sobre el conocimiento tecno-científico y sus aplicaciones.

Ampliando este aspecto, Esteban y Buxarrais (2004) consideran que el conocimiento adquirido en la universidad necesita sea utilizado bajo principios éticos, ayudar a la consolidación de principios morales en el estudiante y la construcción de una personalidad moral. Por tanto, la formación profesional debe acompañarse de una formación ética; por ende, es necesario aprender de manera autónoma, ética y moral, y desaprender para reconstruir. De allí, surge la inquietud de educar en valores como preocupación propia de la actividad docente en el ámbito académico universitario. Sin embargo, no hay un consenso sobre el cómo enseñar bioética. Tradicionalmente, el ambiente universitario se limita a clases magistrales sobre conceptos, tendencias y enfoques éticos; se describen algunas consecuencias y posibles aplicaciones, sin que se brinde realmente un aprendizaje moral. No se evidencia la internalización de la propia norma, no implica la autorregulación. (Rubiano, ob. cit.)

En este marco educativo, Linares y otros (2012) expresan que la bioética emerge como una disciplina necesaria en la formación de actitudes profesionales que enfrenten situaciones que vinculen al ser humano y su entorno con la aplicación tecno-científica. Por tanto, la educación superior deberá propiciar la redimensión de la aplicación del conocimiento, favoreciendo la conservación y respeto por la vida en todas sus expresiones y formas. A pesar de su evidente importancia, Kottow (2015) asevera que la presencia curricular de la bioética muestra señales de fatiga; “se estanca y se reduce a la par con las restricciones que sufre el cultivo y la enseñanza de las humanidades a pesar de las heroicas defensas de su importancia en la formación de los ciudadanos” (p. 16). Esto se debe a que es percibida como de irrelevancia social y como una disciplina conservadora, esquematizada y sin ánimos de renovación; académicamente, tiende hacia la redundancia e irrelevancia. Para contrarrestar este desgaste, afirma Rubiano (2010) que la enseñanza de la bioética debe realizarse a través del diálogo, un diálogo que facilite el encuentro entre las ciencias y lo humanístico; para posibilitar dilucidar qué hacer con el conocimiento tecno-científico. Es necesario, por ende, fortalecer la enseñanza de la razón práctica, bajo los principios aristotélicos y kantianos que evidencian la conciencia moral y la conciencia racional en la acción moral; “entendida como reflexión sobre la vida en todas sus dimensiones” (p. 29). Una bioética asumida como conciencia de la ciencia.

En relación a la enseñanza de la bioética, Brevis-Urrutia y Sanhueza-Alvarado (2007) consideran que no puede estar limitada a orientar a la toma de decisiones técnicas, ésta debe promover la búsqueda del crecimiento personal, la compasión, la solidaridad, el significado y propósito de la vida. Así, es necesaria la comprensión de las relaciones entre los seres humanos (valores y normas morales), tanto en la vida social como en la vida individual. En tal sentido, Linares y otros (ob. cit.) indican la necesidad de vincular la formación profesional con las políticas y

normativas nacionales e internacionales vigentes, involucradas con la preservación ambiental y los derechos humanos, con un corte axiológico. Respetando las diferencias y reconociendo la otroriedad y la diversidad, frente a los posibles abusos de las prácticas tecno-científicas. Cabe citar la premisa: “los actos éticos repetidos llevarán a hábitos éticos” (Brevis-Urrutia y Sanhueza-Alvarado, 2007, p. 7).

Argumentan Blasco, Serrano, Pastushenko y Altisent (2009) que enseñar bioética, en la actualidad, supone promover una real reconstrucción filosófica, establecer límites y normas, creatividad, competencia profesional, técnica y ética con compromiso social. Requiere que se personalicen las virtudes, una visión humanista y una postura ética. Atendiendo a esto, le compete a todas las disciplinas: científicas, tecnológicas, artísticas y sociales; realizar de manera conjunta una propuesta razonada de manera holística sobre una ética de la vida que posibilite la enseñanza de la bioética desde la didáctica y las concepciones agógicas, apropiadas para que se fortalezca en los discentes los procesos de autorregulación en lo ético. Con comprensión plana de las implicaciones morales, la formación bioética y la consideración hacia la diversidad y la otredad, como manifestaciones del respeto a la dignidad humana. No debe circunscribirse sólo a las carreras vinculadas a ciencias de la salud; es necesario que se incluyan todas las carreras, tanto las relacionadas con otras ciencias y la tecnología, entre otras: ciencias sociales, ciencias políticas y ciencias de la educación. A pesar de la importancia de la enseñanza y aprendizaje de la bioética para el futuro profesional, en el ámbito universitario; Kottow (2009) asevera que “solo en algunas universidades se ha generado el espacio curricular para la asignatura a todo lo largo de los estudios” (p. 660). Sostiene que este currículo continuo “tiene la ventaja de impartir conocimientos fundamentales al estudiante durante sus estudios básicos, y acompañarlo en la parte práctica...” (ibídem).

De igual manera, Rubiano (2010) argumenta la necesidad de enseñar bioética de forma específica, adaptada a la disciplina y que promueva la responsabilidad que se origina desde la convivencia familiar, comunitaria y social. Una enseñanza que promueva el mejoramiento de los niveles de responsabilidad con la vida (incluyendo al ser humano), el medioambiente, el respeto a la dignidad humana y los derechos humanos, como temas claves de la bioética global. Enseñar bioética, trascendiendo lo teórico, asumiendo lo transdisciplinar; aprender en conjunto. Sin que ello suponga un adoctrinamiento, lo que se intenta es la promoción de una ética que responda a las nuevas necesidades que han creado y siguen creando los avances tecno-científicos y biotecnológicos, que responda a los dilemas éticos que generan su impacto en la sociedad.

Cultura investigativa y bioética en la universidad

Tamayo y Restrepo (2011) expresan que la misión y función principal de la Universidad debe ser la investigación científica y su proyección social. En docencia universitaria, a través de la investigación “...se transmiten no solamente ideas y conocimientos, sino fundamentalmente valores, voluntades, intereses y de manera sutil y siempre efectiva, una tradición socio-cultural” (p. 21).

Conviene señalar que el reto de la universidad es formar profesionales e investigadores, según Mogollón (2007) éstos deben ser formados en valores que le permitan afrontar problemas y resolverlos de manera efectiva, sustentados en cinco entornos multidimensionales: académico, científico, ético, de competencias y comunitario. En un proceso que genere una formación investigativa humanística, dirigida a la producción de conocimientos mediante el uso de los principios de: universalidad, democracia, pertinencia social, equidad, innovación y calidad.

Desde esta perspectiva, la bioética se vale de la diversidad de concepciones éticas para guiar las decisiones ante situaciones dilemáticas que surgen en las actividades humanas relacionadas con la

vida en sus distintas manifestaciones y las repercusiones en el medioambiente que pudiesen darse. Dado que el actual enfoque de la bioética tiene sus bases en la relación simbiótica e indivisible entre ciencia y ética, arguyen Bello y Maya (2013) que la universidad debe erguirse como centro de respeto a la dignidad humana:

El respeto a esa dignidad se materializa en una educación integral dirigida a todas las personas, con un alto sentido bioético, como el medio para alcanzar el conocimiento, lo cual se traduce en clave para el desarrollo y superación tanto personal como profesional del ser humano, a fin de construir sociedades más justas, más inclusivas, más responsables con el planeta y las futuras generaciones y más conscientes de su rol dentro de la sociedad que todos quieren. (p. 6)

Por tanto, según López, Montenegro y Tapia (citados por Bracho, 2012), la cultura investigativa en el ámbito educativo, “comprende organizaciones, actitudes, valores, objetos, métodos y técnicas relacionadas tanto con la investigación como con la transformación de la investigación o de la misma pedagogía” (p. 5). Tamayo y Restrepo (ob. cit.) resaltan que “la cultura investigativa, se da desde el maestro, desde su relación educador-educando y las posibilidades de ponerla en interacción horizontal a través del conocimiento y el reconocimiento mutuo” (p. 21).

Conforme a lo expresado, la cultura investigativa se rige por ciertas normas, entre ellas: investigar según estándares determinados por la comunidad científica, respetar el rigor metodológico, ser sistemático, uso de métodos apropiados, asumir una actitud ética, entre otros. (Gómez, 2012)

Por su parte, Linares y otros (2012) señalan que la bioética emerge como disciplina necesaria en la formación de actitudes profesionales en educación superior, desde las aulas; a consecuencia de las nuevas situaciones y responsabilidades de la aplicación tecno-científica. Con

el propósito de direccionar el ejercicio profesional de los futuros egresados, a favor de la conservación del medioambiente y la preservación de la vida en todas sus manifestaciones. Igualmente, dado que en la actualidad no es posible deslindar la ciencia de lo ético, “la bioética se configura como la dimensión investigativa que entrelaza la ciencia y la humanidad, desplazando a la cultura tecnocientífica y abriendo camino a una nueva cultura de tolerancia y responsabilidad para el siglo XXI” (Bello y Maya, 2013, p. 9).

Así, la cultura investigativa universitaria debe estar soportada por una actitud bioética que genere profesionales (desde sus disciplinas) que utilicen de manera adecuada lo correspondiente a: avances tecnológicos, conocimientos científicos, medios de comunicación de masas y herramientas investigativas. Una cultura investigativa orientada al desarrollo local y nacional, con respeto a la vida en todas sus formas y en la búsqueda del bienestar común desarrollada desde lo agógico y trascienda la cátedra hacia la sociedad, como ejercicio de ciudadanía. En este sentido, Linares y otros (ob. cit.) destacan que la bioética inserta en la educación universitaria

Debe ser parte de la nueva universidad y considerar todos los derechos humanos a que somos merecedores los ciudadanos de cualquier país, incidir y aclarar la importancia de los derechos humanos de primer orden o garantías individuales; los de segundo orden, aquellos que requieren la participación del Estado como el derecho a la salud, la vivienda y la educación; y los derechos de tercer orden, aquellos denominados de solidaridad, que se crean con la intervención de la ONU, podemos llamarlos de carácter internacional, y son el derecho a la paz, al medio ambiente y derecho al desarrollo. (pp. 12-13)

De esta forma, Rubiano (2010) indica que la enseñanza de la bioética en la Universidad, en cuanto a centro de investigación, constituye un deber fundamental; está llamada a dar respuestas

éticas y sociales sobre los estudios que se realizan en sus predios. Conforme a esto, la bioética debe posibilitar la función social bajo una visión crítica, que dirima "...asuntos concernientes a la vida, la persona y su dignidad, entendida como algo esencial y constitutivo" (p. 689). Añade Rubiano:

La formación integral del estudiante, habla del fortalecimiento de su espíritu crítico en relación con los fines y medios de la investigación científica, sus consecuencias éticas y morales. La bioética ayuda a cumplir este propósito sobrepasando la simple divulgación de nuevos avances científicos... El empleo racional de los recursos naturales escasos, y la responsabilidad en el manejo de la información, considerando paradigmas principialistas y personalistas, son indicadores de la importancia de la bioética, como ética aplicada, en la universidad. (p. 690)

Análogamente, en Venezuela, Vit (2005) destaca la importancia de institucionalizar la bioética en el currículo académico de todas las carreras universitarias y la incorporación de las consideraciones bioéticas en los métodos de investigación; éstas deberán ser abordadas desde los primeros cursos en metodología de la investigación. Indica "quizás la orientación de una cultura en bioética global podría generar un aporte relevante para el consenso fundamental que exige la humanidad como especie, sin límites culturales" (p. 8). En el marco de la bioética, si una institución educativa posee una cultura investigativa se enfatizan las actitudes y los valores en la formación del recurso humano, sin importar la profesión, desde lo disciplinar y lo agógico. De alguna manera, dentro de una cultura investigativa, los estudiantes y profesores "...tienen una inclinación permanente hacia la duda metódica, la identificación y planteamiento de problemas y la búsqueda de respuestas, la revisión de las tendencias en publicación y adelantos científicos..." (Pinzón, Gómez y Maldonado, 2005, p. 41). Razón por la cual, dicha inclinación debe estar orientada bajo estos principios.

Del mismo modo, Pinzón y otros (2005) añaden que requiere de valores “...que le permitan al investigador entender y respetar la pluralidad del otro,... así como conocer y aplicar los códigos éticos y las normas y políticas nacionales e internacionales que rigen la investigación” (ibídem); en otras palabras, respetar la otroriedad.

Ciudadanía y cultura científico-investigativa en la universidad

Esteban, Mellen y Buxarrais (2014) resaltan que “la formación ética y ciudadana forma parte de la propia idea de universidad” (p. 23). Siendo un asunto sustancial la formación ética del estudiante universitario, que deben contemplar la reflexión y razonamiento moral sobre temas como la igualdad, el respeto a la diversidad cultural, la sostenibilidad, la justicia, la equidad y la bioética; propios de la formación ciudadana y ética. Aunado a la puesta en práctica de hábitos morales y ciertas virtudes éticas como parte de un comportamiento competente del estudiante. Plantea Rubiano (2010), la bioética es una manera de entender la ética “...desde la defensa de la vida amenazada, y en este sentido es macrobioética, porque analiza temas afines con el medio ambiente y la responsabilidad del hombre con la naturaleza y desde allí con la vida del planeta” (p. 21). A la par, la bioética se constituye en un bioderecho; porque los principios bioéticos aportan elementos que orientan y justifican normativas jurídicas para dar respuestas coherentes y lógicas a problemáticas que puedan surgir del ámbito profesional y/o tecno-científico.

Por lo cual, la bioética es ética aplicada, al dar respuesta a problemas que surgen desde el campo investigativo -en todas sus áreas científicas- que puedan afectar todas las expresiones de vida. Aun cuando la bioética tiene sus orígenes en el contexto de la ciencia y la investigación, se desarrolla interdisciplinariamente creando un puente entre ciencias naturales y ciencias humanísticas; respetando los principios bioéticos (autonomía, no maleficencia, beneficencia y

justicia). Bajo esta premisa, se reconoce la bioética como derecho humano fundamental, que presupone la concepción de valores democráticos. (Couceiro-Vidal, 2008; Rubiano, 2010)

Partiendo de esta visión, las universidades tienen el vital compromiso de fortalecer el sentido de ciudadanía, entendiéndose ésta como la condición que tienen las personas de pertenecer a una comunidad política organizada regida por principios, normas y valores; sujetas a derechos y deberes que garanticen una sana convivencia social y poder atender las necesidades de la sociedad del conocimiento.

En este contexto, Moratalla (2005) señala que se deberá gestionar dentro de las universidades la investigación, capacitación y formación de ciudadanos con una visión de corresponsabilidad ética; brindar alfabetización ciudadana a los futuros profesionales. La bioética capacita a los estudiantes para fundamentar sus juicios morales (Couceiro-Vidal, 2008) en el ejercicio de la profesión.

Para López (2013), la ciudadanía es una cualidad en permanente movimiento; ya que es reconfigurada por la influencia de diversos factores que le incorporan nuevos elementos. Ésta, no responde a modas o a coordenadas geográficas; sino que en su ejercicio surgen variados requerimientos para solventar necesidades o injusticias en lo económico y/o social, lo que incluye aspectos inherentes con tensiones o conflictos entre grupos sociales o entre naciones; por lo que medir los riesgos latentes y organizarse contribuye a prevenirlos. De allí, la importancia del rol que asuman los dirigentes y la participación de los demás miembros de la sociedad; particularmente, la oportuna aportación y mediación de las instituciones de educación superior.

Desde una perspectiva general, según Ollarves y Salguero (2010), cuando las universidades toman en cuenta el ejercicio pleno de los derechos y deberes como colectivos

sociales -y los plasman dentro de su visión, misión, planes y acciones que emprendan-, pueden dar respuestas a las necesidades de los ciudadanos y garantizar un nivel de vida con calidad y efectividad; en el momento que lo hacen así, tienen el reconocimiento y prestigio social que se merece.

Tal como lo refieren estos autores, toda institución universitaria, como sistema social, debe analizar la congruencia de sus procesos organizacionales con las realidades que le rodean; corresponde reinventarse para solventar las necesidades que día a día experimentan los ciudadanos como colectivo. Para ello, sus acciones tienen que estar regidas por políticas públicas pertinentes en diversos sectores, tales como: el educativo, el cultural, el de la salud, otros. Se garantizaría así, el desarrollo integral ciudadano.

En particular, para Bello y Maya (2013), la relación entre bioética y educación universitaria es sumamente importante en la formación de profesionales con una visión reflexiva y consciente de su rol dentro de la sociedad para promover la convivencia armónica en el planeta y el respeto de los demás seres vivos, la educación universitaria deberá erigirse como enlace bioético entre las áreas científicas y humanísticas. Por lo cual, buscar la transformación educativa, involucrando lo ético, la preservación de la vida en todos los sentidos y el respeto a la dignidad humana. Llevando al futuro titulado a un ejercicio de la ciudadanía dentro de su campo profesional, con uso racional de los conocimientos y de la tecnología disponible, mediados por los conceptos bioéticos.

A fin de lo argumentado, es conveniente debatir, cómo ha sido el rol de las universidades en la sociedad actual, cómo ha sido el papel del Estado en este nivel educativo y, además, reflexionar sobre el impacto de las políticas de estado en la gestión de las universidades y el de

éstas en las realidades de la sociedad que le circunda, frente a los retos de la sociedad actual del conocimiento. Sin embargo, aunque está claro que:

La universidad es el lugar en el que se aprende el conjunto de saberes que deberá permitir al futuro titulado iniciarse en el ejercicio de una profesión... No resulta tan obvio que la universidad sea un lugar en el que se aprenda un conjunto de saberes éticos y ciudadanos... no puede entenderse una formación universitaria de calidad que no incorpore de forma sistemática y rigurosa situaciones de aprendizaje ético y de formación ciudadana. (Martínez, 2006, p. 85)

En pocas palabras, las instituciones universitarias deben ser adalides de la formación bioética de sus futuros titulados, que emprendan acciones como ciudadanos a favor de la humanización y lo ético, en sus contextos sociales y laborales. En este orden de ideas, Jaramillo (2014, p. 169) opina que “el significado de ciudadano como sujeto de derechos políticos que participa de forma activa en los procesos de autogobierno popular es el primer y más antiguo significado de ciudadanía, por lo que ‘ciudadanía’ es conceptualmente inseparable de la gobernanza política”. Para él, este ideal de ciudadanía es inclusivo y estimula la participación democrática en la vida política de una sociedad. Esta visión, le da al ciudadano un carácter más activo en la exigencia de sus derechos, que lo involucraría en el debate político, la lucha social y la movilización colectiva.

La práctica de la ciudadanía va a depender de su profundidad o de la forma cómo los miembros de una sociedad comprenden y se apropian de las identidades de sus miembros, como comunidad política. Cuando los miembros de una comunidad se prescriben como ciudadanos fuertes, educados, activos y participativos se categorizará como una ciudadanía “fuerte”; ahora bien, cuando éstos se basan en una visión minimalista que solo exige derechos pasivos como la protección legal, el pago de impuestos y la participación como elector (en el sufragio), será una

ciudadanía “*débil*”. (Jaramillo, ob. cit.) Haciendo referencia a las ideas de Tilly (1996, citado por Jaramillo, 2014), la ciudadanía es cultural, dado a que las identidades sociales se apoyan en los conocimientos compartidos y sus representaciones sociales, por lo tanto, va a depender de la relacionalidad; ya que localiza las identidades en las conexiones entre las personas, las diversas comunidades y el Estado.

Al respecto, Galán (2003, citado por López, 2013) puntualiza que toda persona poseedora de ciudadanía está dispuesta a cumplir con ciertos atributos, tales como: conciencia, determinación individual, educación, libertad, autonomía, amplio sentido de la palabra, capacidad para emitir juicios y liderazgo para tomar sus propias decisiones. En este orden, los integrantes de la sociedad deben sentirse plenos de la idea de ciudadano y tener la capacidad de participar, disfrutar y compartir la vida en sociedad. En fin, según el mismo López:

El ciudadano es el resultado de un largo proceso de construcción y de luchas por el reconocimiento de los derechos, la dimensión social y cultural de la ciudadanía; es una elaboración refinada de un modo de vida bueno con los demás que demanda la interiorización de una serie de valores y pautas de comportamiento de cooperación, solidaridad, tolerancia, resolución pacífica de conflictos y utilización del diálogo. (p. 62)

En la actual sociedad del conocimiento, se vislumbra la ciudadanía desde varias dimensiones; al respecto, Cachapuz (2016) considera que tener ciudadanía es darle valor al factor humano, al conocimiento, a la cultura y al aprendizaje para toda la vida; pero además, es la participación activa en la solución de los problemas. Actualmente, se apuesta por una ciudadanía mundial, que se interese en los problemas tanto en lo local como en lo global, ya que éstos, dada su complejidad también nos afectan. Tal como lo indica este autor, “es nuestra responsabilidad

como ciudadanos crear posibilidades para otra lectura del mundo en su diversidad, la complejidad y el cambio” (p. 10).

De manera análoga, mediante la participación democrática surge una nueva configuración de la ciencia que abre nuevas posibilidades a usuarios y receptores de la misma, para influenciar los procesos de producción y uso de los resultados de las investigaciones; siendo el campo de la bioética, uno de los factores reguladores que esclarecen estos planteamientos, particularmente en el contexto universitario. En tal sentido, la Universidad tiene la misión y obligación de viabilizar y materializar la formación de profesionales con responsabilidad bioética, conscientes de su responsabilidad de mejorar la calidad de vida humana y respetar la biodiversidad.

Finalmente, dentro de la cultura investigativa universitaria, conviene considerar (Marques, 2016) la existencia de dos posturas fundamentales: una clásica, esencialmente ética, y una moderna, esencialmente técnico-científica. Aludiendo las palabras de Platón y Moro, si deseamos una mejor sociedad, debemos tener una disposición moral para lograrlo; para ello, tenemos que organizarnos tanto ética como políticamente. Ahora bien, esto se hace viable en la sociedad cuando se da la importancia que se merecen las políticas científicas, que influyen las investigaciones científicas hacia el bien común de la humanidad y no hacia los intereses particulares de las grandes corporaciones, que apuestan solamente a lo técnico-científico.

Conclusiones – Reflexiones finales

Como colofón, las ideas se resumen en:

En la actualidad, la formación bioética en la universidad tiene señales de fatiga, dado a que es percibida como irrelevante socialmente, esquematizada y poco innovadora. Es necesario

incorporar un diálogo reflexivo humanizado que permita dilucidar qué hacer con el conocimiento tecno-científico; sólo mediante la reflexión sobre las repercusiones de este tipo de conocimiento en las diferentes dimensiones de la vida, podremos fortalecer la enseñanza de esta disciplina.

Por ende, conviene la promoción y la búsqueda del crecimiento personal, el fomento de la compasión, la solidaridad, el encuentro del significado y propósito de la vida, así lograremos comprender las relaciones adecuadas a establecer entre quienes hacen vida en la universidad, y proyectar a partir de allí acciones sociales que posibiliten alcanzar el bien de todos; orientado al ejercicio oportuno de la ciudadanía.

En este orden, la universidad necesita respaldar la apropiación del conocimiento creando espacios de reflexión filosófica y moral, con debates inter, multi y transdisciplinares encaminados a fortalecer la toma de decisiones a partir de criterios éticos y bioéticos, donde prive la formación humanística sobre lo tecno-científico y se le dé oportunidad al discente de aprender y desaprender de forma autónoma, con principios éticos y morales.

Es necesario que la comunidad universitaria le otorgue relevancia adecuada a la cultura investigativa con fundamentos bioéticos, dentro del contexto general de la academia. Insistir que no se confíe solo en las asignaturas de metodología de la investigación, que se promueva como una exigencia a los estudiantes: el manejo de normas y políticas nacionales e internacionales que rigen la investigación científica y enfatizar el comportamiento bioético; es decir, destacar la honestidad, la acreditación a autores consultados y, además, promover la formación de actitudes y valores cónsonos con el ejercicio de la ciudadanía y el respeto a la otroriedad, la diversidad, la vida y el contexto ambiental. Con estos señalamientos, se evidencia que la cultura investigativa no puede estar divorciada de las consideraciones bioéticas, sin importar el campo disciplinar ni la

naturaleza del proceso de investigación. Desde esta perspectiva, la Universidad debe dirigir sus esfuerzos en el cultivo de una cultura investigativa basada en la bioética, con una ética que se renueve continuamente y que impregne todas las actividades de investigación, tanto en el campo como en la divulgación.

Para promover la cultura investigativa, las universidades deben mantenerse en permanente reflexión en cuanto a su rol en la sociedad actual y la formación integral del capital humano, indagar el impacto de su gestión en las realidades que le circundan y el tipo de ciudadanía desea fomentar, bajo principios democráticos con criterios bioéticos; como colectivo social y político, promover en sus miembros la participación activa en la comunidad y la sociedad en general.

Referencias

- Bello, M. y Maya, F. (2013, abril-septiembre). *Algunos aspectos de la bioética en la educación universitaria venezolana*. Redhecs [Revista electrónica], 8 (15). Recuperado de <http://publicaciones.urbe.edu/index.php/redhecs/article/viewarticle/2562/3890>.
- Blasco, P., Serrano, M., Pastushenko, J. y Altisent, R. (2009). *¿Cómo enseñar bioética en el pregrado? Reflexiones sobre experiencias docentes*. Atención Primaria [Revista electrónica], 41 (2), 103-108. Recuperado de www.elsevier.es/ap.
- Boccardo, P. (2009). Formación en bioética para estudiantes universitarios de ingenierías y Ciencias de la vida. *Revista Electrónica de Educación Religiosa, Didáctica y Formación de Profesores*, 2 (1), 38-51. Recuperado de <http://www.reer.cl/index.php/reer/article/view/21>.

- Bracho, K. (2012). *Cultura investigativa y producción científica en universidades privadas del municipio Maracaibo del estado Zulia*. Redhecs [Revista electrónica], 7 (12). Recuperado <http://publicaciones.urbe.edu/index.php/redhecs/article/viewarticle/952/2998>.
- Brevis-Urrutia, I. y Sanhueza-Alvarado, O. (2007, julio-septiembre). *La Bioética en la Enseñanza y la Investigación en Enfermería*. Revista Cubana de Enfermería [Revista electrónica], 23 (3). Recuperado de http://www.bvs.sld.cu/revistas/enf/vol23_3_07/enf07307.html.
- Cachapuz, A. (2016). *Cultura Científica y la Defensa de la Ciudadanía*. Revista Campo Abierto. [Revista electrónica], 35 (1), 3-12. Recuperado de <http://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/campoabierto/article/download/2822/1871>.
- Corral, Y. Brito, N. y Franco, A. (2016). *Bioética: un concepto que tiende a ser relegado en la Educación universitaria venezolana*. En: Z. Villegas, M. Gómez y F. Bastidas. (2016). *Producción Intelectual en Ciencias de la Educación. "Investigación y Creación". Vol. 1*. Naguanagua, Venezuela: Dirección de Investigación y Producción Intelectual de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo- ISBN 978-980-233-604-3.
- Couceiro-Vidal, A. (2008). *Enseñanza de la bioética y planes de estudios basados en competencias*. Educación Médica [Revista electrónica], 11 (2), 69-76. Recuperado de <http://scielo.isciii.es/pdf/edu/v11n2/colaboracion3.pdf>.
- Esteban, F. y Buxarrais, M. (2004). *El aprendizaje ético y la formación universitaria: más allá de la casualidad*. Teoría Educativa [Revista electrónica], 16, 91-108. Recuperado de <http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/3074>.
- Esteban, F., Mellen, T. y Buxarrais, M. (2014). *Concepciones del profesorado universitario sobre la formación ética y ciudadana en el Espacio Europeo de Educación Superior: un estudio de caso*.

RUSC Universities and Knowledge Society Journal [Revista electrónica], 11(3), 22-32. Doi: <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v11i3.1778>.

Gómez, S. (2012). *Módulo Curso Seminario de Investigación*. Bucaramanga, Colombia: Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Escuela de Ciencias Básicas, Tecnología e Ingeniería. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/135775442/MODULO-SEMINARIO-DE-INVESTIGACION-pdf>.

Jaramillo, R. (2014). *Ciudadanía, Identidad Nacional y Estado-Nación*. Revista Lasallista de Investigación, 11 (2), 168-180. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/695/69539788019.pdf>.

Kottow, M. (2009). *Enseñanza de la Bioética: una síntesis*. Revista Brasileira de Educação Médica. [Revista electrónica], 33 (4), 658-663. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/rbem/v33n4/v33n4a17.pdf>.

Kottow, M. (2015). *La enseñanza de una bioética proximal*. Revista Latinoamericana de Bioética [Revista electrónica], 2 (29), 14-25. Recuperado de <https://revistas.unimilitar.edu.co/index.php/rbi/article/view/532/297>.

León, F. (2008). *Enseñar bioética: cómo transmitir conocimientos, actitudes y valores*. Acta Bioethica [Revista electrónica], 14 (1), 11-18. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55414102>.

Linares, P., Rocha, S. y Garibay, L. (2012). *Elementos bioéticos para la formación profesional en América latina. Una revisión desde la investigación y las políticas públicas*. Revista de Bioética Latinoamericana, 9 (1), 1-20. ISSN: 2244-7482.

Lolas, F., Quezada, Á. y Rodríguez, E. (2006). *Investigación en Salud dimensión ética*. Chile: Universidad de Chile. ISBN: 956-19-0501-9.

López, L. (2013, octubre). *Una Breve Revisión del Concepto de Ciudadanía*. Revista de Educación, Cooperación y Bienestar Social [Revista electrónica], 1 (2), 55-62. Recuperado de <http://www.revistadecooperacion.com/numero2/02-04.pdf>.

Marques, V. (2016, Enero 14). *Na utopia ecológica o importante é que a história continue*. *Diário Digital "Público"*, Tópicos. Recuperado de <https://www.publico.pt/ecosfera/noticia/na-utopia-ecologica-o-importante-e-que-a-historia-continue-1719857>.

Martínez, M. (2006). *Formación para la ciudadanía y educación superior*. Revista Iberoamericana de Educación [Revista electrónica], 42, 85-102. Recuperado de <https://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2099/9316/article%20Miquel%20Martinez.pdf>.

Mogollón, A. (2007, enero-junio). *Formación del investigador universitario*. Revista Ciencias de la Educación, 1 (29), 217-230. Universidad de Carabobo, Venezuela.

Moratalla, A. (2005). *Ética de las profesiones y formación universitaria: tres modelos de responsabilidad profesional*. Revista de Fomento Social [Revista electrónica], (60), 39-55. Recuperado de <http://www.revistadefomentosocial.es/index.php/numeros-publicados/59-no-237-enero-marzo-2005/285-etica-de-las-profesiones-y-formacion-universitaria-tres-modelos-de-responsabilidad-profesional>.

Ollarves, Y. y Salguero, L. (2010, febrero). *Investigación, Ciudadanía y Educación Superior*. Revista Sapiens [Revista electrónica], 11 (2). Recuperado de http://www2.scielo.org/ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1317-58152010000200003&lng=es&nrm=i.

Pinzón, A., Gómez, A. y Maldonado, C. (2005). *Bioética, derecho y biopolítica en la investigación formativa de los profesionales en las ciencias de la salud*. En: A. Gómez y C. Maldonado. (Comp.). *Bioética y educación: investigación, problemas y propuestas*. (pp. 40-63). Bogotá: Centro Editorial Universidad del Rosario.

Quezada, Á. (2008). *Hacia la enseñanza bioética*. *Acta Bioethica*, 14 (1), 7-10. Recuperado de <http://www.revistaderecho.uchile.cl/index.php/AB/article/viewArticle/16497>.

Rubiano, L. (2010, noviembre). *Una experiencia didáctica sobre la Enseñanza de la Bioética en programas de educación superior*. Memorias del III Congreso Internacional de la RedBioética UNESCO para América Latina y el Caribe, pp. 685-693. Recuperado de https://guzlop-editoras.com/web_des/edu01/pld0755.pdf.

Schmidt, L. (2008, abril, 28). *Van Rensselaer Potter: un paradigma de vida*. *Revista de Bioética Latinoamericana*, 1 (1), art. 9. Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela.

Tamayo, M. y Restrepo, M. (2011). *Cultura investigativa en la universidad*. Cali, Colombia: Universidad ICESI.

Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora. (s.f.). *Creada red venezolana de cultura investigativa*. Recuperado de <http://investigacion.unellez.edu.ve/index.php/118-inv71>.

Valentini, D. (2008). *Política participativa, ejercicio de ciudadanía*. *Agenda Latinoamericana* [Revista electrónica], (17). Recuperado de <http://www.servicioskoinonia.org/agenda/archivo/obra.php?ncodigo=627>.

Villegas, E. (2011, enero-junio). *Tendencias de la formación bioética en los currículos universitarios*. *Revista Colombiana de Bioética* [Revista electrónica], 6 (1), 103-124.

Universidad El Bosque. Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189219032008>.

Vit, P. (2005). *Bioética en la educación universitaria*. Revista del Instituto Nacional de Higiene Rafael Rangel [Revista electrónica], 36(2), 98-116. Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-04772005000200006&lng=es&tlng=es.

Yacarini, A. (2014, agosto 25 al 27). *Bioética, formación y educación*. Ponencia presentada en XIX Congreso Internacional Ciencia y Vida. Arequipa, Perú: Universidad Católica San Pablo. Recuperado de www.ulia.org/ficv/Arequipa2014/arequipa.htm.

Noraida Belén Fuentes Rondón:

Universidad de Carabobo, Facultad de Odontología, Departamento de Formación Integral del Hombre, Bárbula, Venezuela. Profesora de Biología egresada del Instituto Pedagógico de Barquisimeto, Magíster en Investigación Educativa. PEII A1-2013, PEII A1-2015.

Yadira Josefina Corral de Franco:

Universidad de Carabobo, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Matemática y Física, Bárbula, Venezuela. Profesora de Matemática egresada del Instituto Pedagógico de Caracas, Magíster en Educación Superior. PEII B-2015.

**PISA: TERMÓMETRO DEL FRACASO ESCOLAR LATINOAMERICANO.
VENEZUELA UN CASO PARTICULAR**

PISA: Latin American school failure thermometer. Venezuela a particular case

José R. Marvez O

<https://orcid.org/0000-0001-6497-6342>

Facultad de Ciencias de la Educación.

Universidad de Carabobo. Valencia, Venezuela.

jrmarvez@gmail.com

Resumen

El fracaso escolar configura una problemática que afecta a la mayoría de los países latinoamericanos. Uno de cada dos estudiantes están abandonando la educación secundaria en América Latina y además la calidad educativa se encuentre en muy bajo nivel (Vegas: 2016). Como una manera de conocer las probables causas de aquel mal, muchos de los países de la región participan del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), dirigido a estudiantes de la educación secundaria. En este contexto, Venezuela “tiene años produciendo fracasos, la mayoría de los niños que entran en la escuela fracasan, esa es la triste realidad” (Herrera: 2000: 1). Sin embargo, Venezuela no participa de PISA. A partir de una revisión documental se busca, en la presente disertación, ofrecer elementos que permitan evidenciar la conveniencia de contar con un termómetro como PISA para determinar, y atacar, las causas del bajo rendimiento académico como detonante del fracaso escolar.

Palabras clave: Fracaso escolar, evaluación, PISA, rendimiento académico.

Abstract

School failure is a problem that affects most Latin American countries. One out of every two students is abandoning secondary education in Latin America and the educational quality is at very low level (Vegas: 2016). As a way to know the probable causes of that evil, many of the countries in the region participate of the Program for the International Assessment of Pupils (PISA) aimed at students of secondary education. In this context, Venezuela "has been producing failures for years, most of the children who enter school fail that is the sad reality" (Herrera: 2000: 1). However, Venezuela does not participate in PISA. From a documentary review, it is sought, in this dissertation, to offer elements that show the convenience of having a thermometer such as PISA to determine, and attack, the causes of low academic performance as a trigger for school failure.

Keywords: School failure, evaluation, PISA, academic performance.

Recepción: 26/11/2017

Enviado a evaluadores: 28/11/2017

Aceptación de originales: 25/02/2018

A modo de introducción

La educación es, sin duda, la mejor de las herramientas que la vida nos ofrece a los fines de configurar, cada día, una mejor sociedad. Los hombres, y mujeres, que reciben los beneficios de una adecuada educación seguramente estarán mejor dotados, cualitativa y cuantitativamente, para enfrentar los retos, y vicisitudes, de una sociedad expuesta exponencialmente al cambio y la incertidumbre, así “la educación es <la fuerza del futuro> porque ella constituye uno de los instrumentos más poderosos para realizar el cambio” (Morín, 2000: 13).

En atención a lo anterior, corresponde a la familia la mayor de las responsabilidades en proceso el formativo-educativo puesto que “la familia es la más importante institución educativa” (Martínez-Otero, 2009:80). Sin embargo, en el proceso educativo son dos las dimensiones que amalgaman la configuración del ciudadano necesario, a saber, la dimensión ética-moral y la dimensión académica intelectual.

En la primera de las dimensiones señaladas es, sin duda, de excepción el papel de la familia en el delineamiento de un sujeto de sólidos valores éticos (o morales). No obstante en lo que a la formación de capacidades académicas-intelectuales se refiere, es decir, en lo atinente a la formación de la razón, de la lógica, es la escuela, el espacio formal, y de vanguardia, responsable de orientar tal proceso constructivo-educativo, sin que ello quiera decir que, en la escuela, no se trabaje también en el aspecto ético-moral.

En este orden de ideas, es decir, luego de la incisión señalada queremos focalizar el interés, que desde la presente disertación se hará, por la educación de carácter formal, es decir, por la educación escolarizada, institucionalizada, razón por la cual, en lo adelante, cuando se haga referencia al término educación la perspectiva estará vinculada a la formación consolidada

desde los centros educativos escolares, y muy especialmente a la desarrollada desde el nivel de la enseñanza secundaria.

Realizada la referida aclaratoria, respecto al carácter y ámbito educativo de interés que impulsa el presente trabajo, retomamos, nuevamente, el valor de la educación como punta de lanza para alcanzar objetivos interés individual y social, y del cómo la carencia de educación o, mejor dicho de una educación adecuada, puede ser factor propiciante, muy probablemente, de escenarios de discriminación social, pobreza, olvido y fracaso personal.

En este contexto, se plantea la idea respecto a la consideración de la región latinoamericana como nicho perfecto para la consolidación de estados sociales indeseados, como los referidos al final del párrafo anterior, en el sentido que la educación escolar latinoamericana, desde su prácticas pedagógicas, desde su enseñanza, pareciera ser caldo de cultivo del más objetivo e inequívoco fracaso escolar al juzgar por lo señalado por Sequeira (2012), directivo regional de la UNESCO, pues respecto del seguimiento a los objetivos que para el 2015 se planteaba el plan *Educación para todos* (EPT), en función del *Informe de seguimiento de la EPT* en el mundo para el año 2012, el ejecutivo realizaría enfáticas afirmaciones.

Al respecto señalaba, el directivo de la UNESCO, que en la mayoría de los países de la región latinoamericana, a pesar de los grandes avances a nivel de matriculación estudiantil, se *sigue cojeando en la calidad de la enseñanza* y destacaba de manera enfática que en primaria y secundaria los estudiantes no están alcanzando los elementos necesarios para considerar de calidad la educación por ellos recibida y, seguramente, esa situación les traerá repercusiones negativas en lo que respecta a la integración social. (ob.cit)

Este tambaleante educativo, según lo expuesto, reflejo de una enseñanza, seguramente, equivocada, desorientada, ha propiciado, y lo continúa haciendo, un innegable fracaso escolar caracterizado por deficiencias académicas de los estudiantes en sus centros de enseñanza “respecto a los objetivos propuestos para su nivel, edad y desarrollo” (Martínez-Otero, 2009: 69).

En este orden de ideas, el fracaso escolar “... es la situación del alumno que intenta alcanzar los objetivos mínimos planteados por la institución – los de la educación obligatoria-, falla en ello y se retira después de ser catalogado como tal” (Fernández Enguita, Mena y Riviere, 2010 en SCOPEO, 2012:16).

Este fenómeno del fracaso escolar, se extiende por toda Iberoamérica y de manera particular por nuestra región, pues la mitad de los jóvenes se están retirando de la formación secundaria en América Latina y además se evidencia en la región severos problemas relativos a la calidad de educativa, así lo revela el informe del ***Programa para la Evaluación***

Internacional de Alumnos del año 2102 (Vegas, 2106). Así, por ejemplo, para el caso de Venezuela, Herrera (2000), haciendo referencia a los resultados de la educación en el país, no duda en señalar “ ..., creo que para nadie es un misterio que está produciendo sobre todo muchísimos fracasos, tiene años produciendo fracasos, la mayoría de los niños que entran en la escuela fracasan, esa es la triste realidad” (p.1)

A modo de encontrar elementos que sustenten, desde una perspectiva más objetiva, lo planteado hasta los momentos, esto es, el fracaso escolar como elemento característico de la educación latinoamericana, se ha pretendido hacer una revisión de la calidad de la educación en la región, tomando como instrumento de medición el ***Programa para la Evaluación***

Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés), dirigido a estudiantes de 15 años que se encuentran finalizando su formación secundaria, a partir de los resultados que los distintos países de nuestro continente han obtenido en el referido termómetro educativo diseñado por la *Organización para la Cooperación y Desarrollo económicos* (PISA, 2015. Marcos y Pruebas de Evaluación).

En este contexto, para la búsqueda del propósito planteado estructuramos la exposición del contenido en cuatro aspectos fundamentales, a saber: Por qué el termómetro PISA, la Confiabilidad de PISA, la Participación Latinoamericana en PISA y Venezuela un caso particular.

¿Por qué el termómetro PISA?

Luego de asumir el fracaso escolar, según la definición ofrecida, en relación al abando de la dinámica escolar en función, o como consecuencia, del bajo rendimiento escolar y su probable vinculación, entre otras posibles, con las prácticas pedagógicas, pretendemos examinar los resultados de estas prácticas en Latinoamérica a partir de PISA, aunque “PISA no está pensado para evaluar el desempeño docente ni los programas vigentes”, pero consideramos que es mucho lo que puede ofrecer al respecto (OECD:2018).

En este contexto, siendo que PISA “es el programa internacional más amplio y riguroso que existe para evaluar el rendimiento del alumnado y recoger datos sobre aquellos factores relacionados con ellos, sus familias y centros educativos, que puedan explicar la diferencia de rendimiento existentes”, ergo, una revisión de sus resultados, y análisis, puede contribuir a esclarecer el panorama frente al fenómeno del fracaso escolar y del desempeño docente como posible factor incidente en el mismo (OECD, 2016a: 11).

Es así como nuestro instrumento de medición educativa tiene como objetivo evaluar “hasta qué punto los estudiantes de 15 años, que están a punto de concluir su educación obligatoria, han adquirido los conocimientos y habilidades fundamentales para una participación plena en las sociedades modernas” (OECD, 2016b: 3).

Sin embargo, es de hacer notar que PISA no sólo se interesa por la reproducción del conocimiento, sino que tiene una valoración suprema por la utilización práctica que puede hacerse de lo aprendido, decir, por la vinculación, y utilización concreta que puede realizarse con lo aprendido, así “ la evaluación no se limita a probar si el alumno puede reproducir conocimiento, también examina el mundo en que el alumno puede extrapolar a partir de lo aprendido y si puede aplicar ese conocimiento en entornos desconocidos, tanto dentro como fuera de la escuela· (*ibídem*).

En este orden de ideas, se reconocen y valoran como sumamente pertinentes, respecto a las necesidades y exigencias de las sociedades mundiales, las competencias que dentro de cada área de la evaluación son consideradas en PISA, a saber:

Competencia científica: entendida como “la capacidad de involucrarse en temas relacionados con la ciencia y las ideas de la ciencia, como un ciudadano reflexivo, (...), lo que a su vez requiere las competencias para explicar fenómenos científicamente, evaluar y diseñar la investigación científica, e interpretar datos y pruebas científicas” (OECD, 2016a:14).

Competencia lectora: definida como “la capacidad de un individuo para comprender, utilizar, reflexionar y comprometerse con textos escritos para alcanzar sus objetivos, desarrollar sus conocimientos y potencial, y participar en la sociedad” (*ibídem*).

Competencia matemática: viene a ser “la capacidad de un individuo de formular, emplear e interpretar las matemáticas en una variedad de contextos. (...) . Esto ayuda a las personas a reconocer la presencia de las matemáticas en el mundo y emitir juicios y decisiones bien fundamentados que necesitan los ciudadanos constructivos, comprometidos y reflexivos” (ibídem).

Bajo este marco de revisión de aspectos competenciales-académicos que trascienden los intereses de los muros escolares, cada tres años, desde implementación en el año 2000, es aplicada una evaluación PISA en estudiantes provenientes de instituciones públicas y privadas seleccionados de manera aleatoria, en las áreas fundamentales de Ciencia, Lectura y Matemáticas. En ocasiones PISA ha considerado oportuno adicionar unas áreas especiales como, por ejemplo, la prueba del año 2015 donde además de las áreas tradicionales se trabajó también en áreas innovadoras como la resolución colaborativa de problemas y la de competencias financieras.

Luego, con el interés colocado en el fracaso escolar como fenómeno común en los países de la región latinoamericana con prominencia en la etapa secundaria pues, “la tasa de fracaso escolar aumenta con el nivel de obligatoriedad, lo que explica que este problema afecte más a los adolescentes que a los niños” es que reconocemos lo adecuado del termómetro PISA como instrumento para la disertación y el análisis crítico del asunto, y el nivel, que nos ocupa (Martínez-Otero, 2009: 70).

En este orden de ideas, entendiendo el bajo rendimiento escolar como un poderoso detonante del fracaso escolar, es decir, del abandono y la deserción educativa, con énfasis en la adolescencia, tenemos, lamentablemente, en Venezuela un digno ejemplo para la consideración

de tal problemática ya que “En Venezuela la mayor parte de desertores se ubica en la Tercera Etapa de Educación Media, es decir, en los tres primeros años de secundaria, entre los 12 y los 15 años de edad” (Herrera: 2009: 254). Como fundamento de la afirmación anterior, el autor referido, tomando datos oficiales del Ministerio de Educación (ME), afirma:

En Venezuela en los últimos 8 años, entre el año escolar 1999-2000 y 2005-2006, han sido excluidos del sistema escolar 1.384.723 niños, niñas y jóvenes. Esta cifra representa el 27,8% del total de matriculados el año 2006-2007 y el 29% del promedio de alumnos matriculados entre 1999-2000 y 2006-2007. De estos 1.384.723 excluidos escolares, 82,77% cursaban alguno de los 3 grados de la tercera etapa de Educación Básica, es decir entre 7° y 9° grados. (Herrera, 2009: 254).

No obstante, la realidad de lo ocurrido en Venezuela en materia educativa, en el lapso referido, parece seguir sucediendo, y proyectándose en el tiempo, así un estudio de la Universidad Católica Andrés Bello (UCAB, 2015) muestra, a partir de los **Resultados de Encuesta Nacional por la Calidad Educativa (RENCE)**, que la cantidad de excluidos de la escolaridad en Venezuela, alcanza la cantidad de 775.681 entre niños y jóvenes, de los cuales un porcentaje cercano al 50%, esto es, 365.321, son jóvenes cuyas edades oscilan entre los 12 y los 16 años, es decir, las edades en las cuales se espera que dichos jóvenes se encontrasen cursando estudios en el Nivel de Media General (RENCE, 2014, referido por UCAB, 2015).

En tanto, consideramos que se constituye PISA, por sus características ya expuestas, en el instrumento idóneo para revisar *objetivamente la calidad de las prácticas educativas* de la región a partir de la actuación de los escolares de latinoamericanos en el referido programa de medición, hasta el año 2015, a los fines de la analizar la correspondencia que tal performance pudiese tener con el tema del fracaso escolar en nuestro continente.

La confiabilidad de PISA

Todo instrumento de medición debe pasar, de manera ineludible, por una cuidadosa revisión de su confiabilidad, este caso no será la excepción. Para el caso de PISA, su confiabilidad se encuentra sustentada, de modo muy especial, en tres aspectos que le blindan, ante cualquier sospecha de no pertinencia, ineficiencia e incredulidad, tales aspectos de confiabilidad serían: *la globalidad, experticia e interés compartido*.

Globalidad

El alcance de PISA como instrumento de evaluación ha venido creciendo de manera significativa con el correr de los años y en cada nueva edición son más los países incorporados, e interesados, en esta dinámica de adquisición de insumos informativos, sobre la capacitación escolar, siempre necesarios para la toma de decisiones pertinentes y objetivas en el diseño e implantación de políticas educativas.

Así, desde su implementación en año 2000, con la participación de 36 naciones (32 países miembros de la OCDE y 4 países adicionales) la participación mundial en PISA es cada vez más robusta así, por ejemplo, “En PISA 2012, participaron aproximadamente 510.000 estudiantes, lo que representa alrededor de 28 millones de quinceañeros de los centros educativos de los países 68 países participantes. Además, en 2015 participaron otros 4 países” (OECD, 2016 a: 12).

Hoy día, no dudamos en asumir el carácter universal de PISA reconociendo en ello que “PISA se ha convertido en el baremo mundial para evaluar la calidad, equidad y eficiencia de los sistemas educativos” (Gurría, en OECD, 2016b: 2).

Experticia

Las pruebas desarrolladas en PISA son elaboradas por expertos conocedores del tema educativo y el diseño de pruebas de medición respecto al contenido escolar. Especialista de distintas y prestigiosas universidades de los países participantes participan de la conformación del material que servirá para examinar a los estudiantes y, adicionalmente, “aplican rigurosos mecanismos de control de calidad a la traducción, el muestreo y la recogida de datos. Como consecuencia, los resultados PISA poseen alto grado de validez y fiabilidad” (OECD, 2016a: 11-12).

Interés compartido

Las decisiones en PISA obedecen al beneficio común que buscan cada una de las naciones participantes del programa. La palabra imposición está totalmente desligada de las intenciones u objetivos PISA. Así, podemos apreciar que desde el inicio de sus actividades se dejaba constancia en documentación oficial, que no niegan los participantes del programa, del carácter comunitario y colaborativo que orienta la razón de ser de PISA “... no se trata de un instrumento de evaluación que corresponda a la trayectoria de ciertos países y que haya sido exportados a otros, sino que fue gestado con la colaboración de los mismos países habrían de aplicarlo” (OECD, 2108: 3). Este mismo espíritu de integración, colaboración y respeto por la identidad cultural de las naciones participantes se mantiene intacta en la visión actual del programa, así;

Las decisiones sobre el alcance y la naturaleza de las evaluaciones así como la información contextual a recopilar la toman los expertos que participan, y son los gobiernos quienes de forma conjunta las orientan basándose en intereses políticos

comunes. Se destinan esfuerzos y recursos considerables para lograr la amplitud y el equilibrio cultural y lingüístico en los materiales de evaluación (OECD, 2016:11)

La participación latinoamericana

La participación latinoamericana en PISA se inicia con el propio nacimiento del programa. Así, desde su surgimiento en el año 2000, la presencia latina no se hizo esperar. México y Brasil inauguraron la presencia de los países de nuestra región en el referido programa de medición del rendimiento estudiantil. En la edición inicial de PISA se congregaron 32 países, 28 de los cuales eran miembro de la OCDE y 4 eran los países invitados o de participación especial, en ese contexto, México pertenecía a la primera condición mientras que Brasil a la segunda.

La primera medición PISA tuvo como países vanguardia, o de mejores resultados, a Finlandia, Japón y Corea, todos miembros de la OCDE, los cuales obtuvieron puntuaciones promedio de 546, 557 y 552 en *Lectura, Matemáticas y Ciencias*, respectivamente. En esta primera edición, como en cada una de las realizadas hasta el 2015, PISA seleccionó un área prioritaria donde se concentra el mayor peso de la evaluación. En el año 2000 el área prioritaria fue la Lectura recibiendo un peso del 66% (el 34% restante se dividieron en partes iguales entre las otras dos áreas).

En el aquel marco, los estudiantes de Finlandia en el área prioritaria con el mejor puntaje promedio, antes señalado, en función de la definición que PISA ofrece de los niveles de competencias, quedan caracterizados en el tercer nivel (**Nivel 3 de lectura, entre 481 a 552**), ergo, deberían poder, entre otras capacidades que se describen para aquel nivel, “integrar varias partes de un texto para identificar la idea principal, comprender una relación, o establecer el

significado de una palabra o frase. Comparar, contrastar o categorizar teniendo en cuenta muchos criterios” (Pajares, 2005: 25).

Por su parte, la representación latina en manos de México y Brasil, estuvo a la cola de la medición obteniendo puntuaciones promedio de 422, 387 y 422 en el caso de México y 396, 384 y 375 Brasil, para las áreas Lectura, Matemáticas y Ciencias, respectivamente (op.cit: 33). Las puntuaciones promedios obtenidas por nuestros representantes los ubican, en el área prioritaria, en el nivel 2 (Nivel 2 de lectura de 408 a 430) para el caso de México y nivel 1 Brasil (Nivel de lectura 1 de 335 a 407). Atendiendo a los resultados latinos, antes señalados, de esta primera edición PISA, puede entenderse que para aquel entonces los estudiantes mexicanos estaban en capacidad de “identificar la idea principal de un texto, comprender relaciones, formar o aplicar categorías sencillas, o establecer el significado de de un fragmento cuando la información no es prominente o se necesitan efectuar inferencias de bajo nivel.” (ob. cit.: 26).

Del lado brasileño las puntuaciones en lectura permiten señalar que los estudiantes de aquella nación estaban en condiciones de “reconocer el tema principal o propósito de un autor en un tema familiar” (ibídem). Las diferencias entre los puntajes promedios de los estudiantes OCDE (los países del organismo supranacional promediaron 500 puntos en lectura) y sus pares latinoamericanos podría haber encontrado respuesta, entre otros causales, en la disparidad de la inversión educativa que para aquel entonces quedaba reflejada entre ambas comunidades, según las conclusiones de la evaluación PISA del año en revisión.

En países como Brasil y México, que tienen niveles comparativamente bajos de ingreso nacional y donde el gasto por alumno hasta los 15 años de edad en instituciones educativas es alrededor de una cuarta parte del promedio OCDE, el

fomento de la educación para quienes más lo necesitan es un reto de consideración (OCDE, 2002: 72)

Para el proceso evaluativo PISA 2003 la participación de países aumenta a 41 y de igual modo la presencia latina se eleva a 3, con el debut de Uruguay, en lo que se constituía en la segunda experiencia del PISA. Para la medición número dos fue *Matemática* el área seleccionada como prioritaria. La representación Hong Kong-China fue quien encabezó la tabla de rendimiento promedio en Matemáticas al obtener un puntaje de 550 puntos (OCDE, 2004). Lamentablemente la representación latina, nuevamente, se ubicó en los últimos puestos de la tabla de puntajes promedios en el área prioritaria, así México obtuvo un puntaje promedio de 385 como cuarta peor puntuación, desmejorando 2 puntos promedios respecto a la edición del 2000 (OCDE, ob.cit.: 35)

Por su parte, Uruguay, a pesar de ser debutante, se constituyó en el mejor representante de la región. En el área prioritaria se ubicó un peldaño por encima de México con 422 puntos de rendimiento promedio entre sus estudiantes, mientras que Brasil se ubicó al final de la tabla de puntuaciones del rendimiento promedio de los estudiantes en Matemáticas obteniendo como marca representativa 356 puntos. Puntuaciones como las obtenidas por el tridente latino latina permitió señalar, desde documentación oficial de PISA, respecto a estos estudiantes, entre otros de ubicación similar, que:

Estos estudiantes fracasan a la hora de demostrar sistemáticamente que dominan habilidades matemáticas básicas como la capacidad de utilizar inferencia directa para reconocer los elementos matemáticos de una situación, utilizar una única representación que permita explorar y comprender una situación, manejar algoritmos,

fórmulas y procedimientos básicos, realizar interpretaciones literales y aplicar el razonamiento directo (OCDE ob. cit: 91)

Adicionalmente, el retroceso obtenido, por México y Brasil, en la edición 2003 de PISA no sólo se evidenció en *Matemáticas* como área prioritaria, *Lectura* y *Ciencias* también sufrieron retrocesos respecto a lo alcanzado en la edición anterior. México obtuvo como calificaciones representativas de sus estudiantes de 400 y 405 en *Lectura* y *Ciencias*, respectivamente. Brasil, por su lado, alcanzó puntajes promedios de 403 en *Lectura* y 390 en *Ciencias*. (OCDE, ob. cit: p. 285/ p.298).

En lo que respecta a Uruguay, de mejor representación que sus vecinos latinos, obtuvo como calificación representativa de sus estudiantes 434 y 438 en las áreas de *Lectura* y *Ciencias*, respectivamente (OCDE, ob. cit).

Si de las conclusiones del informe del evento PISA 2000, se rescataba la necesidad de una mayor inversión económica en la región latina para promover la búsqueda de una educación de calidad, en esta oportunidad es oportuno resaltar que, según las conclusiones del evento PISA 2003, la obtención de buenos resultados a nivel del rendimiento académico no sólo es cuestión de inversión, o de condiciones económicas desfavorables, sin dejar de reconocer por supuesto la importancia de aquellos factores pues “aunque PISA demuestra que el mal rendimiento escolar no es consecuencia automática de un entorno socioeconómico desfavorable, sí es cierto que la situación socioeconómica parece ejercer una poderosa influencia sobre el rendimiento.” (OCDE, ob. cit., 194). En este contexto, de mirar más allá de las condiciones socioeconómicas económicas del estudiante, y su entorno, como factor de peso respecto al rendimiento escolar continuamos con la cronología de los eventos PISA. Le toca el turno a PISA 2006, aquel año el

Programa selecciona Ciencias como área prioritaria en el entendido que Lectura y Matemáticas, como ya se ha señalado, habrían sido los aspectos fundamentales a revisar en las ediciones anteriores. Así, en PISA 2006, la participación mundial se elevó a 57 naciones, duplicándose, por su parte, la representación latina. En esta oportunidad se sumaron a México, Brasil y Uruguay, los debutantes Argentina, Colombia y Chile.

Será precisamente Chile, una de las 3 naciones latinas debutantes en PISA, la que obtendrá, para la región, la mejor actuación de la medición en lo que respecta al área prioritaria obteniendo 438 puntos de rendimiento promedio entre sus estudiantes. El segundo en el orden será Uruguay con 428, seguido de México 410, Argentina 391, Brasil 390 y cerraba la tabla la representación Colombiana con 318 puntos de calificación media. (Cariolas, Cares, Lagos, Covacevich y Glubler, 2009)

De acuerdo a estos resultados la representación de la región se ubicaba en 408 puntos promedio, mientras que los países miembros de la OCDE (de Latinoamérica sólo México es miembro OCDE) obtenían una media de 500 puntos, es decir, 92 puntos por encima del promedio del colectivo latino (OCDE, ob. cit).

En este contexto, tomando como referencia los puntajes promedios, antes señalados, la representación latina en PISA 2006 se ubicaba, en líneas generales, en el Nivel 1 (de 334,9 a 409,4) de la *Escala de Desempeño en Ciencias*, de los seis niveles crecientes posibles (ob. cit.: 28). Así, podría asumirse, en Ciencias, que en la Latinoamérica “Los estudiantes tienen un conocimiento científico limitado que sólo pueden aplicar a situaciones que le resulten muy habituales. Pueden presentar explicaciones científicas que son obvias y que se desprenden explícitamente de la evidencia dada” (OCDE, ob. cit.: 28)

En Lectura el promedio de los pises de la OCDE se ubicaba en 492 puntos, mientras que la representación latina alcanzaba 442 de media y es, nuevamente, Chile la de representación latina de mejor actuación con 442 puntos promedio entre sus estudiantes (OCDE, ob. cit. p.32). En lo respecta a Matemática la mejor puntuación latina la obtuvo Uruguay con 427 de puntaje promedio, sin embargo, el promedio de los países miembros de la OCDE fue de 498. En conjunto la región latinoamericana alcanzaba 394 puntos de puntaje promedio en Matemática.

Luego de haber dado una pequeña revisión a la actuación latina en las tres primeras mediciones PISA, donde hemos podido conocer, en líneas generales, el alcance o capacidades de los estudiantes de las representaciones latinas participantes, en áreas fundamentales de la enseñanza escolar, consideramos oportuno dar un salto, al modo heideggeriano, y ubicarnos súbitamente en el contexto más actualizado de PISA, su edición 2015. El propósito, observar de qué manera ha podido evolucionar, respecto a los primeros resultados, el rendimiento latino de los estudiantes presentes referida medición universal del rendimiento escolar de los alumnos de 15 años.

Para versión 2015 de PISA la participación mundial queda expresada a partir de los 540.000 estudiantes que formaron parte de la evaluación como muestra representativa de los 29 millones de adolescentes de 15 años de las instituciones de educación secundaria de los 72 países participantes. (OCDE, 2016b). La representación latina en PISA 2015 ya alcanzaba la casi decena de países. En aquella oportunidad acompañaron a México, como país vanguardista latinoamericano en las mediciones PISA que ha tomado parte de todas las evaluaciones del programa desde su nacimiento, ocho países más de la región que seguramente veían, en el programa de evaluación del rendimiento escolar PISA, la oportunidad perfecta para el

intercambio global y colaborativo de experiencias y conocimientos en procura de mejorar sus sistemas educativos.

En el 2015, los países miembros de la OCDE continúan a la cabeza de las puntuaciones promedios en las áreas de evaluación, obteniendo puntajes de 493 y 490 en Ciencias, Lectura y Matemática respectivamente. Por otra parte, la representación latina se ubicaba, nuevamente, muy por debajo del rendimiento medio OCDE, así lo podemos observar en la siguiente cuadro ilustrativo.

Cuadro N° 1: Resultados de Latinoamérica en PISA 2105 a partir de datos tomados OCDE, 2016b

País	Rendimiento medio en PISA 2015		
	Ciencia	Lectura	Matemáticas
Argentina	475	475	456
Chile	447	459	423
Uruguay	435	437	418
Costa Rica	420	427	400
Colombia	416	425	390
México	416	423	408
Brasil	401	407	377
Perú	397	398	387
República Dominicana	332	358	328
Latinoamérica	415	423	398

Diseño: Marvez (2018)

Como puede observarse, a partir de la tabla anterior, la representación de la región latina sigue muy por debajo de los rendimientos promedios de los países miembros de la OCDE. Sin

embargo, el conocimiento de las deficiencias y carencias que tales resultados expresan, resulta para los países participantes de la región un insumo objetivo que les invita a un desafío respecto a un horizonte a perseguir, el mejoramiento de las prácticas y políticas educativas, que progresivamente les impulsen a logro de mejores resultados, que esconderán detrás, seguramente, mejores sistemas educativos, mejores ciudadanos y mejores sociedades.

Cada edición PISA, genera un sin número de información valiosa que, expresada en informes detallados, y desde distintas perspectivas, permiten encontrar probables respuestas, para cada país, del porqué de los resultados. La resolución de cualquier problema, como por ejemplo, el fracaso escolar ligado a la falta de competencias escolares, debe comenzar a por reconocer el problema y sus probables causas, consideramos, sin dudas, que PISA es una excelente oportunidad de orientarse respecto a ese propósito.

Venezuela un caso particular

Venezuela representa, dentro de la región, una particularidad respecto al problema del fracaso escolar. La singularidad del país, sobre la situación que nos ocupa, radica en el hecho que a pesar de llevar años produciendo fracasos escolares, tal como lo referíamos desde Herrera (2000), en páginas precedentes, son muy pocas las iniciativas tangibles que, como vías de solución, se hayan podido implementar. Contrariamente, pareciera desconocerse, u ocultarse, la delicada situación del país en torno al problema del fracaso escolar y, en su lugar, resulta común escuchar, a modo de decreto, desde posiciones educativas oficiales, que contamos con una educación de calidad tal como lo señalara el propio Presidente de la República al inicio del año escolar 2016-2017 “Venezuela es un ejemplo de educación pública, gratuita y de calidad” (Maduro, 2016).

Sin entrar a considerar lo discutible que resulta la afirmación de los dos primeros aspectos de la sentencia presidencial, arriba referida, sin dudas, el tercero de los aspectos, *la calidad educativa*, ligada directamente al asunto que nos ocupa, pareciera al menos carecer de sólidos fundamentos.

Inicialmente, como un ejemplo de una situación que pudiéramos llamar local o particular, que pone en duda la calidad de la formación educativa en Venezuela se tiene que para el 2013, según Evelyn Abdala (citada en Arcaya, 2103), encargada del Programa PIO (curso preparatorio, o de nivelación, ofrecido por la Universidad Simón Bolívar a los estudiantes a los bachilleres provenientes de instituciones públicas y privadas del Distrito Capital, Vargas y Miranda) los estudiantes presentan serias deficiencias en contenidos básicos, aspecto que limita, cuando no niega, el acceso y el éxito de aquellos en estudios superiores o al mercado laboral.

En los últimos cuatro años, los resultados de las pruebas diagnóstico en PIO han sido desalentadores, [...]. En el examen de matemática, en el que se prueban conocimientos básicos de cuarto, quinto y sexto grado, estudiantes de cuarto y quinto año de bachillerato no logran superar los 7 puntos en base a 20. En habilidad verbal, aunque la media mejora un poco, apenas ronda los 10 puntos. De los que cursan PIO, sólo 30% logra acceder a la universidad. (Abdala, citada en Arcaya, 2013).

Si tomamos un segundo ejemplo, esta vez en el plano internacional, continúan surgiendo serias dudas respecto a la decretada calidad educativa venezolana. Inicialmente, resulta oportuno señalar que desde 1998 el Sistema Educativo en Venezuela no se somete a controles de evaluación y medición de su calidad en el orden nacional e internacional, sin embargo, como se verá, con lo poco que se cuenta es mucho lo que se intuye (UCAB, 2015).

En 1997, se llevó a cabo la primera evaluación comparativa para los países de Latinoamérica. Dicha evaluación fue llevada a cabo por el Laboratorio Latinoamericano de la Evaluación de Calidad de la Educación (LLECE) y estaba dirigida a niños de 4to grado, considerando como contenidos comprensión de lectura y operaciones matemáticas. Los resultados: “Nuestros niños quedaron en penúltimo y último lugar en ambas pruebas, respectivamente” (*op.cit:* 11).

Luego, en 1998, el Ministerio de Educación aplicó pruebas –a través del Sistema Nacional de Evaluación de los aprendizajes (Sinea)- sobre los mismos asuntos a una muestra de cien mil niños de tercero y sexto grado de todo el país. Los resultados, divulgados ese mismo año, fueron muy pobres. En el 2003 el Ministerio de Educación realizó la misma prueba y no se atrevió a publicar los resultados. Desde entonces en Venezuela no se han llevado a cabo más pruebas nacionales o internacionales. La hipótesis más probable, entonces, es que la calidad educativa, ya muy debilitada para 1997, haya disminuido aún más. (*ibídem*).

En este contexto, resulta entonces, al menos, discutible lo relacionado a cualquier afirmación, o decreto, de una calidad educativa no muy transparente y sin termómetros objetivos de medición que avalen su promulgación. A diferencia de la posición educativa asumida por las autoridades educativas del país, muchos de nuestros vecinos regionales como, por ejemplo, México, Brasil, Chile, Argentina, Perú, Uruguay, entre otros, encaran, como se ha visto, desde la participación internacional, en programas como PISA, el conocimiento objetivo de las capacidades educativas desde sus estudiantes de 15 años a los fines de corregir, y atender sin demagogia ni complejos de ningún tipo, cualquier problemática que atente contra la formación efectiva de aquel particular tipo de estudiante que próximamente tendrá continuar estudios de un

mayor nivel, sino salir a la calle a enfrentarse a un mercado laboral altamente competitivo y exigente.

Evidentemente, vecinos regionales como los arriba señalados, seguramente, aún son portadores del llamado fracaso escolar pero, sin dudas, estarán en mejores condiciones de enfrentar aquella compleja situación, y más cerca de su solución, en la medida que se retroalimentan entre sí, y con el resto de naciones participantes, de las experiencias y las informaciones que le brinda el mayor baremo que a nivel mundial se tiene respecto a las competencias y rendimiento académico para estudiantes de 15 años.

Una última consideración, que creemos debe ser tomada en cuenta por quienes orientan las políticas educativas en Venezuela: La clave, y condición *sine qua non*, para resolver un problema es comenzar por reconocer la existencia del mismo. Así, no hay que eludir el fracaso escolar como problemática educativa asociado al bajo rendimiento, o desempeño escolar, lo propio es atenderle y procurar su solución. En este sentido, la participación en Programas Internacionales como PISA puede representar para Venezuela la posibilidad de obtener insumos objetivos sobre sus estudiantes y sus condiciones, relativas a la preparación escolar, a similitud de lo que sucede con un atleta cuando realiza eventos preparatorios que permiten diagnosticar sus fortalezas y debilidades.

No se trata entonces de jugar posición adelantada respecto a la formación de nuestros escolares, tampoco que nos invada el pesimismo, contrariamente, consideramos que lo pertinente es asumir con optimismo la batalla por el mejoramiento de las condiciones académicas del estudiantado venezolano y estamos persuadidos que el intercambio nacional e internacional de

experiencias, y voluntades, relacionadas con el desempeño escolar puede resultar altamente favorable en aquel propósito de mejora y éxito para la juventud escolar venezolana.

Referencias

- Arcaya, C. (2013). *Deficiencias en lenguaje y matemáticas crean más desigualdades en sistema escolar*. Artículo en línea. Obtenido de camiloarcaya.info: <http://camiloarcaya.info/nacionales/deficiencias-en-lenguaje-y-matematica-crean-mas-desigualdad-en-el-sistema-escolar/> [Consulta 21/12/2017].
- Cariola, L., Cares, G., Lagos, E., Covacevich, C., & Gubler, J. (2009). *¿Qué nos dice PISA sobre la educación de los jóvenes en Chile? Nuevos análisis y perspectivas sobre los resultados en PISA 2006*. Obtenido de www.ciae.uchile.cl/download.php?file=noticias/948_libroPISAValenzuela_Bellei.pdf [Consulta: 19/12/2017].
- Herrera, M. (2009). El valor de la escuela y el fracaso escolar. *Revista Iberoamericana sobre calidad educativa y cambios en educación*. Vol. 7, N° 4. , 253-263.
- Herrera, M. (2000). *Hay que acabar con el fracaso escolar*. Artículo en línea. Obtenido de https://quadernsdigitals.net/datos_web/articles/candidus/candidus2/acabar.doc. [Consulta: 22/04/2107].
- Maduro, N. (25 de septiembre de 2016). *Venezuela es un ejemplo de educación gratuita, pública y de calidad*. Reportaje en línea. Obtenido de <http://minci.gob.ve/2016/09/venezuela-es-ejemplo-de-educacion-publica-gratuita-y-de-calidad/> [Consulta: 27/01/2018].

- Martínez-Otero, V. (2009). *Diversos condicionantes del fracaso escolar en educación secundaria*. Obtenido de <https://www.educ.ar/recursos/70648/diversos-condicionantes-del-fracaso-escolar-en-la-educacion-secundaria>. [Consulta: 07/02/2107].
- Morín, E. (2000). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. Edición FACES UCV. Trad. Mercedes Valejo-Gómez: Caracas-Venezuela.
- OCDE. (2002). *Conocimientos y aptitudes para vida. Primeros resultados del programa internacional de evaluación de estudiantes (PISA) 2000 de OCDE*. Obtenido de <https://www.oecd.org/pisa/39817007.pdf>. [Consulta 02/02/ 2108]
- OCDE. (2004). *Informe PISA 2003. Aprender para el mundo del mañana*. Obtenido de <https://www.oecd.org/pisa/39732493.pdf>. [Consulta 23/12/2017].
- OCDE. (2016a). *Marcos y pruebas de evaluación de PISA 2015*. Obtenido de <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2015/07/Marco-de-evaluacion-PISA-2015.pdf>. [Consulta: 27/12/2017].
- OCDE. (2016b). *PISA 2015 Resultados Clave*. Obtenido de <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf>. [Consulta 21/12/2017].
- OECD. (2018). *Publicaciones Pisa en español: PISA DE OCDE. Qué es y para que sirve. {PDF file}*. Obtenido de <http://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>. [Consulta: 21/12/2017].
- Pajares, R. (2005). *Resultados en España del estudio PISA 2000. Conocimientos y destrezas de los alumnos de 15 años*. Obtenido de www.oei.es/historico/quipu/espana/pisa2000.pdf. [Consulta 23/12/2017].

SCOPEO. (2012). *e-MatemaTICas. Scopeo monográfico N° 4*. Obtenido de scopeo.usal.es:
<http://scopeo.usal.es/wp-content/uploads/2013/04/scopeom004.pdf>. [Consulta:

24/03/16].

Sequeira, J. (16 de octubre de 2012). *Unesco: la educación en América Latina gana cobertura, pero "cojea" en calidad*. Recuperado el 18 de 11 de 2017, de
<http://www.elmundo.com.ve/noticias/estilo-de-vida/tendencias/unesco--la-educacion-en-america-latina-gana-cobert.aspx>.

UCAB. (2015). *El país que queremos. Propuestas Venezuela 2015*. Obtenido de
http://w2.ucab.edu.ve/tl_files/Investigacion/PropuestasVzla2015completo.pdf
[Consulta: 05/01/2018].

Vegas, E. (4 de mayo de 2016). *En América Latina la mitad de los estudiantes no acaban la escuela secundaria {Reportaje en línea}*. Obtenido de
<http://www.semana.com/educacion/articulo/la-alta-desercion-escolar-en-america-latina/468077>. [Consulta: 26/03/2018].

José Marvez:

Profesor Ordinario a Dedicación Exclusiva de la Universidad de Carabobo (UC), adscrito al Departamento de Matemática Y Física de Facultad de Ciencias de la Educación (FaCE), en la Cátedra de Álgebra. En la actualidad ubicado en la categoría de Agregado con ingreso en La UC el 14/02/2013. Doctorando del programa Doctorado en Educación de la FaCE UC.

ERRORES PROCEDIMENTALES PRESENTES EN LOS PROFESORES EN FORMACIÓN DE LA FACE-UC EN EL CONOCIMIENTO PROBABILÍSTICO

Procedural errors present in the professors in formation of the FaCE-UC in the probabilistic knowledge

Clemente R Osorio F.

<https://orcid.org/0000-0002-7398-5723>

Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Carabobo. Valencia, Venezuela.
croflores@gmail.com

Argelia M. Pandares T.

<https://orcid.org/0000-0002-2201-9963>

Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Carabobo. Valencia, Venezuela.
argeliapandares@gmail.com

Resumen

El estudio se enfocó en identificar y clasificar la presencia de los errores procedimentales presentados por los profesores en formación en el conocimiento probabilístico, teniendo como fundamento las disertaciones de Vásquez y Alsina (2014), Mohamed, Ortiz y Serrano (2014) y otros, adoptando como diseño de investigación un tipo transeccional descriptivo y de campo. Se utilizó un muestreo por conglomerado monoetápico, escogiendo 125 estudiantes pertenecientes al periodo 1-2017 de la FaCE-UC cursantes de la asignatura Estadística aplicada a la Educación. En cuanto a la recolección de los datos, se aplicó una prueba de ensayo de cinco reactivos con dos aparatados cada uno, se empleó un análisis descriptivo de la información recolectada, determinándose que el error más recurrente fue el mal empleo de los criterios de aproximación o redondeo de cifras, ya que en tres de los cuatro reactivos aparece como el primer o segundo error de mayor incidencia.

Palabras clave: Errores procedimentales, Profesores en formación, Conocimiento probabilístico.

Abstract

The study focused on identifying and classifying the presence of procedural errors presented by teachers in probabilistic knowledge training, based on the dissertations of Vásquez and Alsina (2014), Mohamed, Ortiz and Serrano (2014) and others, adopting as a research design a descriptive and field transeccional type. We used a sampling by a single-stage conglomerate, choosing 125 students belonging to the period 1-2017 of the FaCE-UC students of the subject Statistics applied to Education. As for the data collection, a test test of five items with two items each was applied, a descriptive analysis of the collected information was used, determining that the most recurrent error was the misuse of the approximation criteria or rounding of figures, since in three of the four reagents it appears as the first or second error of highest incidence.

Keywords: procedural errors, education students, probabilistic knowledge.

Recepción: 01/11/2017

Enviado a evaluadores: 13/11/2017

Aceptación de originales: 02/02/2018

Introducción

Desde épocas remotas la matemática ha jugado un papel importante en la historia de la humanidad, contribuyendo a explicar fenómenos a través de algoritmos desarrollados por estudiosos en el área, convirtiéndose en la actualidad en la base primordial en la enseñanza de otras disciplinas del conocimiento. Al respecto, Godino, Batanero y Font (2002) comentan:

La perspectiva histórica muestra claramente que las matemáticas son un conjunto de conocimientos en evolución continua y que en dicha evolución desempeña a menudo un papel de primer orden la necesidad de resolver determinados problemas prácticos (o internos a las propias matemáticas) y su interrelación con otros conocimientos. (p. 21)

De acuerdo a lo planteado se puede deducir que, en ese proceso continuo de perfeccionamiento, la matemática y las asignaturas prácticas aportan herramientas fundamentales utilizadas en la búsqueda de soluciones adecuadas en la resolución de problemas, las cuales no son rígidas ya que permiten a quien las emplea, seleccionar el uso más conveniente de acuerdo a la situación planteada. Por lo tanto, lo importante en el aprendizaje de dichas áreas del saber, es que el estudiante utilice los pasos y etapas necesarias para alcanzar la heurística, siendo relevante el dominio del conocimiento matemático y las habilidades disponibles para lograr una culminación exitosa y no fallar en el intento. Del mismo modo, los autores Godino, Batanero y Font (2002) comentan que:

La resolución de problemas es una parte integral de cualquier aprendizaje matemático, por lo que consideramos que no debería ser considerado como una parte aislada del currículo matemático. En consecuencia, la resolución de problemas debe estar articulada dentro del proceso de estudio de los distintos bloques de contenido matemático. Los contextos de los problemas pueden referirse tanto a las experiencias

familiares de los estudiantes así como aplicaciones a otras áreas. Desde este punto de vista, los problemas aparecen primero para la construcción de los objetos matemáticos y después para su aplicación a diferentes contextos (p.39).

En este sentido, la resolución de problemas no solo es de gran importancia en la matemática, sino en otras áreas del conocimiento basadas en ésta, tal como lo es la estadística que además de ser abordada con mayor ahínco en las universidades porque utiliza herramientas y procedimientos matemáticos para la dilucidar situaciones contextualizadas en el radio de acción de las profesiones que estén desarrollando los estudiantes, capacita a cualquier persona en la lectura y comprensión de informaciones suministradas por diversas fuentes de divulgación tal como lo afirman Batanero y Godino (2002), quienes señalan que “la estadística es hoy una parte de la educación general deseable para los ciudadanos, quienes precisan adquirir la capacidad de lectura e interpretación de tablas y gráficos estadísticos que con frecuencia aparecen en los medios de comunicación” (p.719).

Asimismo, dentro de los variados contenidos, métodos y herramientas estadísticas, se considera de vital importancia, el conocimiento probabilístico, el cual es la base para todo estudio relacionado con la incertidumbre; es por ello que debe estar presente en los contenidos de estadística de las carreras profesionales a nivel universitario, ya que permite resolver situaciones cotidianas del ser humano. De acuerdo a esta apreciación, Vásquez y Alsina (2014), indican que:

Tal es el caso de la probabilidad, que durante los últimos veinticinco años aproximadamente se ha ido incorporando fuertemente en los currículos de matemática a nivel parvulario, básico, medio y superior en gran parte de los países desarrollados. Algunos de los principales motivos son su utilidad y presencia en numerosas situaciones de la vida diaria, en las que es necesario disponer de un

razonamiento crítico que permita interpretar y comunicar distintos tipos de información, además de su estrecho vínculo con distintas disciplinas. (p.6)

En relación a las ideas expuestas, Batanero y Godino (2002) como complemento comentan que, el estudio de las probabilidades está asociado a la vida cotidiana de los individuos, que en algunos casos, la ven como un contenido más de una asignatura que no va más allá de la resolución de un ejercicio; pero las probabilidades están ligadas a la realidad, al entorno social, al día a día. Una muestra de este planteamiento, es la aplicación de las nociones probabilísticas dentro del ámbito biológico, físico, social y político por citar algunos escenarios, donde la determinación de las características heredadas de los padres al nacer, la ocurrencia de fenómenos meteorológicos o incidencia de acontecimientos donde predomina la incertidumbre, amerita de la toma de decisiones fundamentada en datos comprobables. Es por ello, el estudio de los fenómenos estocásticos debe llevarse a cabo de forma sencilla y sin complicaciones para que los estudiantes tengan una información básica sobre probabilidades que les permita comprender la información transmitida por los conocedores de esta disciplina.

Estos conocimientos adquiridos en las casas de estudio a nivel universitario han de ser presentados a través de un conglomerado de ejercicios utilizados por los docentes que estén relacionados: primero con la carrera o mención escogida por ellos, segundo que estén en el radio de los intereses de los participantes y que tengan en consideración nociones importantes en la toma de decisiones de los datos a nivel poblacional. Atendiendo a estas consideraciones, Mohamed, Ortiz y Serrano (2014), hacen referencia a la importancia que tiene empezar con la formación del conocimiento probabilístico deseable en todo ciudadano a temprana edad.

Donde propone iniciar lo antes posible el estudio de los fenómenos aleatorios y presentar los conceptos relacionados en el contexto de actividades que impliquen

otras áreas de conocimiento, suscitando el interés de los alumnos y su valoración de los conocimientos probabilísticos para la toma de decisiones. (p.134)

En este sentido, se ha de concebir que la formación probabilística está centrada en la enseñanza de procedimientos estadísticos que el estudiante debe manejar para analizar y explicar los datos encontrados en el contexto donde se desenvuelvan y que por consiguiente tendrá repercusión en diversas áreas donde se necesite emplear; es por ello que se requiere de una capacitación fundamentada en aspectos verificables. En relación a la problemática expuesta, Mohamed, et als (2014) comentan: “por tanto, resulta importante saber qué conocimientos y creencias sobre aleatoriedad y probabilidad tienen los profesores en formación” (p.134); por lo que es necesario examinar las nociones previas que poseen los estudiantes sobre probabilidades o en este caso los profesores en formación. Asimismo, no solo es prioritario diagnosticar los conocimientos previos en los aprendices; además se debe determinar cómo son aplicadas esas nociones conceptuales en la resolución de ejercicios, ya que en ocasiones no son manifestadas al momento de demostrar lo aprendido en los encuentros académicos.

Este dominio conceptual permite tener una guía mental de cómo demostrar procedimentalmente el conocimiento adquirido, en otras palabras, la fijación mental de los conceptos contribuye a tomar la decisión de seleccionar los procedimientos a utilizar en la resolución de los problemas presentados, representando así el escenario ideal en el proceso de aprendizaje. Sin embargo, ¿qué ocurre cuando este ofrece más de una opción a la solución buscada? Es allí, donde el cerebro en afán por dar soluciones a lo solicitado y percibido a través del sentido de la vista, trabaja ubicando la posible solución al problema planteado; y luego en este proceso es donde el sujeto decide según su proceso mental, cuál es la ruta más idónea.

No obstante, en esa necesidad de resolver problemas y ante la presencia de diversas posibilidades de respuestas, el docente en formación suele cometer errores en el aspecto procedimental; es decir, en el proceso que realiza no hay concatenación entre el concepto y la aplicación de los procedimientos requeridos, produciéndose una incompatibilidad entre el pensar y el actuar que conlleva a un error. Pero, ¿qué es el error? y ¿cuál es su significado? La Real Academia Española (2016), lo conceptualiza como: “concepto equivocado o juicio falso”, “acción desacertada o equivocada”, “cosa hecha erradamente”, “acción del que juzga verdadero lo que es falso” y en consecuencia, “concepto, doctrina, opinión no verdaderos, falsos”, “acción desacertada o equivocada”, “matemática, defecto o exceso en la medida de un objeto o sustancia respecto al valor real de la misma”, “error absoluto, diferencia entre el valor verdadero que se pretende hallar y el que se ha encontrado”, “Concepto, idea, opinión o juicio falso o equivocado”.

En este orden de ideas y haciendo referencia a la primera premisa de Mohamed, Ortiz y Serrano (2014), sobre el aprendizaje de las probabilidades, tópico de relevancia para la toma de decisiones estadísticas en la realización de inferencias a poblaciones estudiadas, es pertinente preguntarse: ¿Cuáles son los errores cometidos por el estudiante universitario? y ¿cómo se expresa el proceso procedimental del docente en formación al cometer un error? . Es por ello, que el estudio se plantea el análisis de los errores cometidos por los docentes en formación de la facultad de Ciencias de la Educación que cursan la asignatura de Estadística aplicada a la Educación durante el periodo 1-2017 a través de la identificación y clasificación de dichas manifestaciones en los sujetos de estudio. Para ilustrar las clasificaciones que se han realizado sobre los posibles errores en el conocimiento de las probabilidades, se muestra a continuación un resumen de diversas categorizaciones hechas por algunos autores al respecto:

Cuadro N° 1. Clasificación de los Errores

Autores	Los errores clásicos:
Davis (1984)	1. Reversiones binarias, 2. Errores inducidos por el lenguaje o la notación, 3. Errores por recuperación de un esquema previo, 4. Errores producidos por una representación inadecuada y 5. Reglas que producen reglas
Booth (1984)	1. La naturaleza y el significado de los símbolos y las letras, 2. El objetivo de la actividad y la naturaleza de las respuestas en álgebra, 3. La comprensión de la aritmética por parte de los estudiantes, 4. El uso inapropiado de “fórmulas” o “reglas de procedimiento”.
Rico (1995)	1. Errores debido a dificultades de lenguaje, 2. Errores debido a dificultades para obtener información espacial, 3. Errores debido a un aprendizaje deficiente de hechos, destrezas y conceptos previos, 4. Errores debidos a asociaciones incorrectas o a rigidez del pensamiento. Interesan cinco subtipos: Errores por perseveración, Errores de asociación, Errores de interferencia, Errores de asimilación, Errores de transferencia negativa a partir de tareas previas; 5. Errores debidos a la aplicación de reglas o estrategias irrelevantes.
Esteley – Villarreal (1990, 1992, 1996)	1. Errores al operar con números reales en cálculos, planteo y resolución de ecuaciones, 2. No empleo o uso parcial de la información, 3. No verificación de resultados parciales o totales, 4. Empleo incorrecto de propiedades y definiciones (de números o funciones), 5. No verificación de condiciones de aplicabilidad de teoremas, definiciones, etc. 6. Deducción incorrecta de información o inventar datos a partir de la dada, 7. Errores de lógica: justificaciones inadecuadas de proposiciones y uso inadecuado del lenguaje, 8. Errores al transcribir un ejercicio a la hoja de trabajo.
Astolfi (1999)	1. Errores debidos a la redacción y comprensión de las instrucciones, 2. Errores resultado de los hábitos escolares o de una mala interpretación de las expectativas, 3. Errores como resultado de las concepciones alternativas de los alumnos, 4. Errores ligados a las operaciones intelectuales implicadas, 5. Errores en los procesos adoptados, 6. Errores debidos a la sobrecarga cognitiva en la actividad, 7. Errores que tienen su origen en otra disciplina, 8. Errores causados por la complejidad propia del contenido.
Saucedo - Iaffei - Scaglia (2002)	1. Datos mal utilizados, 2. Interpretación incorrecta del lenguaje, 3. Empleo incorrecto de propiedades y definiciones, 4. Errores al operar algebraicamente, 5. No verificación de resultados parciales o totales, 6. Errores lógicos, 7. Errores técnicos.

Fuente: Engler, Gregorini, Müller, Vrancken, Hecklein, Cadoche, Brillada adaptado por Osorio y Pandares (2017).

Para afirmar la importancia del estudio de los errores cometidos por los docentes en formación en los temas de probabilidades, se mencionan a continuación algunas investigaciones

dedicadas a la identificación y clasificación de los errores cometidos por los estudiantes en situaciones matemáticas y cotidianas:

Osorio y Pandares (2016), en el artículo denominado “*Sesgos en el razonamiento intuitivo sobre probabilidades presentes en los estudiantes de la FaCE-UC*”, diagnosticaron errores probabilísticos en los docentes en formación vinculadas con percepciones intuitivas acumuladas a lo largo de sus vidas producto de creencias o nociones básicas sobre la idea de probabilidad, por lo que los errores conceptuales tuvieron una incidencia del 70,27% en la muestra de estudio, revelando la presencia del sesgo probabilístico conocido como *insensibilidad al tamaño de muestra*, mientras que el error denominado como *falacia del jugador* se evidenció en un 45,95% del grupo, debido a que confunden el concepto de aleatoriedad con la noción de equiprobabilidad. La notabilidad de este estudio radica en la ocurrencia de errores probabilísticos en los conocimientos conceptuales presentes en los docentes en formación, los cuales repercuten de manera inmediata en el proceso de selección de técnicas y procedimientos para la resolución de problemas, evidenciándose la relación del tema con el tratado en este estudio y se identifica que un sujeto sin tener una formación en el conocimiento probabilísticos tiende a reaccionar o contestar por intuición a los planteamientos dados, en consecuencia, tiene más posibilidades de equivocarse al contestar.

En el mismo orden de ideas, Righetti (2015) expone en su artículo titulado “*Errores detectados en estudiantes universitarios al desarrollar pruebas de asociación estadística*”, los estudiantes pueden presentar cuatro tipos de conocimientos cuando no emplean correctamente una información, por lo que denomina a dicho conocimiento como frágil, al investigar sobre los errores cometidos por éstos, los docentes pueden determinar el origen de los errores y no considerarlo como una ausencia de información; por lo que desarrolló un estudio exploratorio

descriptivo aplicando un cuestionario en la primera etapa del estudio, en la segunda etapa se desarrollaron entrevistas. En el caso del cuestionario se plantearon contenidos conceptuales junto a los contenidos procedimentales relacionados a correlación, regresión y tablas de contingencia, siendo evaluados los primeros a través de preguntas con opciones múltiples, mientras que los contenidos procedimentales se requerían la resolución de dos problemas. Los resultados revelaron que en el caso de los errores conceptuales el 78,5 por ciento respondió incorrectamente sobre la definición del valor influyente de una recta de regresión, el 53,9 por ciento no identifica la variable dependiente en un análisis de regresión, el 20 por ciento no identifica el coeficiente de correlación mientras un 14 por ciento de la muestra no reconoce la prueba de independencia como una técnica para asociar dos variables categóricas.

Con respecto a los errores procedimentales, se determinó que los estudiantes muestran debilidades al emitir las interpretaciones sobre: a) el intervalo de confianza para la pendiente en un 82,3 por ciento, b) la hipótesis en términos de problema en un 55,7 por ciento, c) los coeficientes de la recta de regresión en un 49 por ciento, d) los enunciados de los supuestos en los que se basa la metodología estadística y e) en la conclusión de la prueba de hipótesis en un 36,7 por ciento. En cuanto a las correlaciones, se observó que el 96,4 por ciento no reconoce el estimador del coeficiente de correlación, un 92,4 por ciento no reconoce la fuerza de asociación entre las variables y el 82,1 por ciento no señala hipótesis en términos estadísticos. Finalmente, en cuanto a las tablas de contingencia los errores se presentaron al interpretar un residual en un 77,6 por ciento y se plantearon incorrectamente las hipótesis estadísticas en un 38,3 por ciento; por lo que comprobaron que en los errores procedimentales alcanzaron los porcentajes más altos en los bloques temáticos como Desarrollo con un 92,8 por ciento, Planteamiento de hipótesis con

el 85,71 por ciento y Conclusión con un 77,6 por ciento; por lo que plantea que los docentes deben concientizar a los estudiantes para que identifiquen sus dificultades y así superan los errores que indican que poseen problemas de aprendizaje .

En la relación con la investigación presentada, este antecedente es relevante en lo que concierne con los contenidos conceptuales y procedimentales, que son importantes en el proceso de resolución de problemas en el conocimiento probabilístico. De igual manera la visión que le da el autor al referirse que el estudiante debe identificar su error para luego poder superarlo. García (2013), en su trabajo de maestría titulado “*Aprendizaje de la estadística y la probabilidad en secundaria*”, indica que los estudiantes cometen menos errores si en los planteamientos de contexto cotidiano obtienen los datos en frecuencias absolutas o en porcentajes que en aquellos casos donde el procedimiento no es explícito, por lo que la posibilidad de incurrir en un error es mayor; sin embargo, al tener datos relativos o que estén presentes en el enunciado, los estudiantes no los identificaban, por lo que realizaban cálculos innecesarios que producían un error por enfrentarse a dudas no pronosticadas.

Adicionalmente, concluye que cuando el enunciado carece de datos numéricos (sean absolutos o relativos), sin importar el contexto en el que sean planteada la situación, se incrementa la cantidad de respuestas erróneas por parte de los estudiantes, dando justificaciones menos amplias o pobres cuando los datos son relativos. En estos últimos casos, los estudiantes intentan hacer cálculos, pero no los concluyen o son presentados de manera incorrecta provocando errores procedimentales, por lo que sus respuestas son menos razonadas. Por otra parte, los estudiantes emplean la comparación entre los casos favorables y los posibles de manera incorrecta. Concluye el autor, que los errores cometidos por los alumnos cuando al emplear el razonamiento estocástico son consecuencia de la naturaleza de los datos o del contexto en que se

plantean, apreciando mayor dificultad cuando se trata de situaciones personales o científicas que las presentadas en el contexto matemático, porque sus cálculos son justificados sin mayor atención a los enunciados. El autor incita a la reflexión para producir nuevas líneas de investigación para determinar y explorar hipótesis sobre el estudio del aprendizaje de las probabilidades. En cuanto a la relación del antecedente, existe similitud en el tema abordado, como los estudiantes comenten errores en el momento de resolver ejercicios por diversos motivos.

Por su parte, Batanero, Contreras y Díaz (2012) plantean en el artículo titulado “*Sesgos en el razonamiento sobre probabilidad condicional e implicaciones para la enseñanza*” que los futuros profesionales incurren en diferentes sesgo probabilísticos, siendo considerablemente alto en los problemas de probabilidad condicional si el suceso condicionante ocurre después del condicionado, además de apreciar debilidades en la comprensión de experimentos compuestos debido a la confusión de independencia y exclusión. Resaltan que se trata de una situación preocupante ya que los profesionales posiblemente errarán en hechos que ameriten un conocimiento probabilístico por lo que recomiendan el uso de diversas estrategias y recursos que apoyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las probabilidades. En concordancia con este estudio, se toma la debilidad que tienen los profesores en formación con el conocimiento probabilísticos y los errores que tienen puedan tener ellos en el sesgo probabilístico.

Los investigadores Ruano, Socas y Palarea (2008), en su trabajo “*Análisis y clasificación de errores cometidos por alumnos de secundaria en los procesos de sustitución formal, generalización y modelización en álgebra*”, cuyo objetivo principal fue analizar y clasificar los errores cometidos por un grupo de alumnos de secundaria en los procesos de sustitución formal,

generalización y modelización, presentaron un estudio sobre tres métodos específicos del lenguaje algebraico: la sustitución formal, la generalización y la modelización. En definitiva, independientemente del origen del error, la superación del mismo requiere una participación activa del estudiante, para ello el profesor debe provocar conflicto en la mente del alumno a partir de la inconsistencia de sus propios errores y buscar estrategias para que participe activamente en la resolución del conflicto, sustituyendo los conceptos falsos por la comprensión conceptual adecuada. Este antecedente es relevante para esta investigación, por la metodología empleada, los contenidos tratados, el error como tema de discusión y las posibles estrategias que tiene el estudiante para resolver los planteamientos

Metodología

Según el tipo de investigación, el estudio fue de campo, los datos se obtuvieron a través de una realidad inminente, se realizó el contacto directo con las unidades de análisis, sobre el asunto, Palella y Martins (2012) establecen que las investigaciones de campo “consiste en la recolección de datos directamente de la realidad donde ocurren los hechos sin manipular o controlar variables. Estudia los fenómenos sociales en su ambiente natural” (p. 88). El trabajo de campo, fue acompañado de un diseño transeccional descriptivo, Hernández, Fernández y Baptista (2014). El estudio se realizó enmarcado en una investigación de carácter descriptivo haciendo posible el análisis sistemático de la situación de problemática. En cuanto al conjunto de individuos que fueron objeto de estudio, partiendo de estos supuestos, Chourio (2012), expresa que la población es: “entendida ésta como una serie de elementos físicos (personas, animales u objetos materiales) con características similares, ubicadas en un espacio geográfico en un lapso de tiempo dado, sobre los cuales interesa realizar una investigación”. (p. 87). Atendiendo a estas consideraciones, la población fueron los 500 estudiantes inscritos en la Asignatura Estadística

Aplicada a la Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo, Venezuela, los cuales están agrupados en 25 secciones de aproximadamente 20 estudiantes cada una, en los tres turnos (mañana, tarde y noche), del sexto semestre de la Licenciatura en Educación en el periodo lectivo 1-2017.

Una vez definida la muestra de estudio y calculado el tamaño de la misma mediante la ecuación para poblaciones finitas considerando la cantidad de la población y el error de investigación, se obtuvo como resultado cinco (5); es decir que las veinticinco (25) secciones denominadas unidades primarias muestrales, se seleccionaron cinco (5); para lo cual, se utilizó un muestreo por conglomerado monoetápico, siendo cada sección un conglomerado integrado de unidades elementales (estudiantes) con diferencias marcadas entre sí, para garantizar la aleatorización de la muestra. Al respecto, Chourio (2012), afirma: "...es conveniente reducir la cantidad de elementos, tomando una porción de la población; esta reducción de la población o esta porción de elementos de la población, se denomina muestra". (p. 88). Como resultado, pertenecieron a la muestra de estudio 125 estudiantes reunidos en las 5 secciones seleccionadas.

Recolección de los datos

Se utilizó la técnica de la prueba para identificar los posibles errores que pueden presentar los estudiantes al momento de evaluar el contenido de probabilidades, cuantificando la presencia de las dificultades procedimentales y como instrumento para la recolección de los datos se empleó la prueba de ensayo, la cual estuvo compuesta por cinco reactivos con dos apartados cada uno, relacionados con los contenidos de la unidad de probabilidades: tipos de eventos, variable aleatoria, distribución binomial y distribución normal. La construcción de la prueba estuvo a cargo de los investigadores. Se tomó en consideración la validez de contenido realizada por los

expertos y la confiabilidad del instrumento fue de 90 por ciento, con el método de mitades partidas.

Resultados y discusión

Luego de aplicar la prueba de probabilidades a los estudiantes de la asignatura Estadística Aplicada a la Educación, se categorizaron los errores observados diferenciándolos de las respuestas correctas. Los resultados se muestran a continuación en tablas de frecuencias, donde en la tabla N° 1, se presenta la información obtenida del primer reactivo dedicado al contenido de eventos probabilísticos.

Tabla de frecuencia N° 1. Respuestas del primer reactivo

RESPUESTA	APARTADO 1		APARTADO 2	
	f	%	f	%
<i>Datos mal utilizados</i>	11	9	18	14
<i>Interpretación incorrecta del lenguaje</i>	15	12	12	10
<i>Errores al operar algebraicamente</i>	8	6	15	12
<i>No verificación de resultados parciales o totales</i>	12	10	11	9
<i>Redondeo mal utilizado</i>	35	28	26	20
<i>Respondió correctamente</i>	30	24	31	25
<i>No respondió</i>	14	11	12	10
Total	125	100	125	100

Fuente: Osorio y Pandares (2017)

En la tabla de frecuencia n° 1, se aprecia que el error con mayor ocurrencia tanto en el apartado 1 como en el 2, fue aplicar incorrectamente los criterios de aproximación o redondeo de cifras, ya que existe una incidencia del 28 por ciento en el enunciado 1 y de un 20 por ciento en el 2. Asimismo, se observa que el mal uso de los datos e interpretar incorrectamente el lenguaje son dos de los errores más frecuentes en ambas situaciones planteadas, constituyendo de esta manera tres errores constantes en el tema de probabilidades. Es preciso señalar, que

aproximadamente un cuarto de la muestra logró responder correctamente en los dos aspectos y un 10% de los estudiantes se abstuvieron de emitir respuesta en ambos apartados del reactivo 1.

Tabla de frecuencia N° 2. Respuestas del segundo reactivo

RESPUESTA	APARTADO 1		APARTADO 2	
	f	%	f	%
<i>Datos mal utilizados</i>	10	8	24	19
<i>Interpretación incorrecta del lenguaje</i>	0	0	5	4
<i>Errores al operar algebraicamente</i>	20	16	22	18
<i>No verificación de resultados parciales o totales</i>	46	37	35	28
<i>Redondeo mal utilizado</i>	15	12	5	4
<i>Respondió correctamente</i>	34	27	20	16
<i>No respondió</i>	0	0	14	11
Total	125	100	125	100

Fuente: Osorio y Pandares (2017)

En la tabla N° 2, se presenta la información obtenida del segundo reactivo dedicado al contenido de variable aleatoria, donde el error más frecuente en ambos apartados fue no verificar los resultados parciales o totales, con una incidencia del 37 por ciento y del 28 por ciento en los apartados 1 y 2 respectivamente. No obstante, se evidencia el contraste con este contexto, ya que el error con menos tendencia de ocurrencia fue el de interpretar incorrectamente el lenguaje, puesto que en el apartado 1 no hubo evidencias de este error y en el apartado 2 solo el 4 por ciento presenta dicha situación. Retomando los errores más frecuentes, se puede señalar que el realizar operaciones algebraicas incorrectamente representa un error recurrente en el contenido anteriormente mencionado, al igual que el mal uso de los datos, lo que pudiese estar relacionado en gran parte en la aparición del error de los cálculos incorrectos por operaciones algebraicas. Por otra parte, en lo que concierne a las respuestas correctas u omisión de las mismas, se aprecia

que hay mayor tendencia a responder correctamente el enunciado 1, donde no hubo estudiantes sin emisión de respuesta, situación que contrasta con lo observado en la proposición 2, donde el porcentaje de respuesta correctas es menor que en el apartado 1 mientras que la abstención es mayor.

Tabla de frecuencia N° 3. Respuestas del tercer reactivo

RESPUESTA	APARTADO 1		APARTADO 2	
	f	%	f	%
<i>Datos mal utilizados</i>	32	26	20	16
<i>Interpretación incorrecta del lenguaje</i>	0	0	0	0
<i>Errores al operar algebraicamente</i>	21	17	22	18
<i>No verificación de resultados parciales o totales</i>	20	16	25	20
<i>Redondeo mal utilizado</i>	22	17	23	18
<i>Respondió correctamente</i>	25	20	25	20
<i>No respondió</i>	5	4	10	8
Total	125	100	125	100

Fuente: Osorio y Pandares (2017)

En la tabla N° 3, se presenta la información obtenida del tercer reactivo dedicado al contenido de Distribución binomial, apreciándose que el error más frecuente es la escasa o ausencia de verificación de resultados parciales o totales; aunque en el apartado 1 el mal empleo de los datos tiene una incidencia en el 26 por ciento de los casos. No obstante, se observó de manera constante la aparición de los errores de operación algebraica incorrecta y el mal empleo de los criterios de redondeo de cifras; en contraste, no se evidenció una incorrecta interpretación del lenguaje en ninguno de los dos apartados. Sobre las respuestas correctas o no respondidas, en el enunciado 1 se mantiene la tendencia de que aproximadamente el 20 por ciento de la muestra emita respuestas correctas y en el caso de las no contestadas, existe un menor porcentaje en el apartado 1 en comparación con el 2.

Tabla de frecuencia N° 4. Respuestas del cuarto reactivo

RESPUESTA	APARTADO 1		APARTADO 2	
	f	%	f	%
<i>Datos mal utilizados</i>	21	17	15	12
<i>Interpretación incorrecta del lenguaje</i>	0	0	1	1
<i>Errores al operar algebraicamente</i>	10	8	20	16
<i>No verificación de resultados parciales o totales</i>	25	20	13	10
<i>Redondeo mal utilizado</i>	31	25	35	28
<i>Respondió correctamente</i>	30	24	35	28
<i>No respondió</i>	8	6	6	5
Total	125	100	125	100

Fuente: Osorio y Pandares (2017)

En la tabla N° 4, se presenta la información obtenida del primer reactivo dedicado al tema de Distribución Normal, donde se observó que cerca de un cuarto de los docentes en formación pertenecientes a la muestra de estudio, respondieron correctamente en ambos apartados, pero aproximadamente ese mismo porcentaje de personas incurren en el error de aplicar de manera incorrecta los criterios de aproximación o redondeo de cifras, con mayor inclinación a cometer dicho error en el apartado 2. En este contenido, la aparición de los diferentes errores detectados se distribuye de manera dispersa entre los apartados, sin embargo, se logró determinar que el más frecuente es el redondeo mal utilizado y el menos frecuente es interpretar incorrectamente el lenguaje.

Conclusiones y recomendaciones

Para efecto de esta investigación, se consideró el cuadro compilado de clasificación de los errores de Engler, Gregorini, Müller, Vrancken, Hecklein, Cadoche y Brillada (2009) y adaptado por los autores, destacando el error denominado “*mal empleo de los criterios de aproximación o redondeo de cifras*”, propuesto por Saucedo-Iaffei-Scaglia (2002), ya que aparece en tres de los

cuatro reactivos como el primer o segundo error de mayor incidencia. Cabe destacar, que el mismo está relacionado con lo planteado por Esteley-Villarreal (1990, 1992, 1996) como *empleo incorrecto de propiedades y definiciones (de números o funciones)*, Rico (1995) *errores debidos a la aplicación de reglas o estrategias irrelevantes* y Booth (1984) *el uso inapropiado de “fórmulas” o “reglas de procedimiento”*, traduciéndose en una debilidad recurrente a lo largo del tiempo. Seguidamente se consideraría a *la verificación de los resultados parciales o totales*, presentado por los autores Esteley – Villarreal (1990, 1992, 1996) y Rico (1995) como *la no verificación de resultados parciales o totales* y como *errores debido a un aprendizaje deficiente de hechos, destrezas y conceptos previos* respectivamente.

De esta manera, el error de **mal uso de los datos**, clasificado por Esteley – Villarreal (1990, 1992, 1996) como *el no empleo o uso parcial de la información* y por Rico (1995) como *errores debido a dificultades para obtener información espacial*, representa uno de los errores usuales, pero con bajo porcentaje de ocurrencia, al igual que la **incorrecta aplicación de operaciones algebraicas** como errores, determinados por Esteley – Villarreal (1990, 1992, 1996) como *errores al operar con números reales en cálculos, planteo y resolución de ecuaciones* y por Booth (1984) como *el objetivo de la actividad y la naturaleza de las respuestas en álgebra*. Por otra parte, el **error de interpretación incorrecta del lenguaje** se diagnosticó con menor frecuencia entre los estudiantes, siendo el menos presente en los resultados obtenidos.

Ante estos hallazgos, se recomienda hacer un seguimiento constante a la enseñanza y aplicación de los criterios de aproximación de cifras en contenido y temática educativo a fin de lograr un aprendizaje significativo en el docente en formación que permita minimizar la presencia de este error, posiblemente corregir los errores de cálculo en los resultados. Se insiste, además, en la necesidad de contextualizar los ejemplos, caracterizando los ejercicios planteados

no solo en el ámbito educativo sino en situaciones cotidianas, donde el estudiante pueda verificar los resultados de forma representativa así sea una práctica consiente que se produce de manera natural sin la necesidad de que constituya una obligación. Finalmente, es necesario reforzar el lenguaje empleado a fin de que las interpretaciones, junto con los análisis estadísticos presentados por los docentes en formación sean cada vez más enriquecidos.

Referencias

Batanero, C. y Godino, J. (2002) *Perspectivas de la Educación Estadística como área de la investigación. Líneas de Investigación en Didáctica de la Matemáticas*. 203-226. [En línea] Disponible en: <http://www.ugr.es/~batanero/publicaciones%20index.htm>[Consulta: 01 de diciembre de 2017].

Batanero, C. Contreras, M. y Díaz, C. (2012). *Sesgos en el razonamiento sobre probabilidad condicional e implicaciones para la enseñanza*. Revista digital Matemática, educación e internet. Vol 12 N° 2. Disponible en <http://www.tec-digital.itcr.ac.cr//revistamatematica/>[Consulta: 01 de diciembre de 2017].

Chourio, J. (2012). *Estadística II Aplicada a la Investigación Educativa*. Primera edición, Signos, Ediciones y Comunicaciones, C.A. Valencia, Venezuela.

Engler, A. Gregorini, M. Müller, D. Vrancken, S. Hecklein, M. Cadoche, L. y Brillada, A. (2009). *Los Errores en el aprendizaje de Matemática* Revista *Elementos de Matemática*. Universidad CAECE. Vol. XVIII. Número 70. Buenos Aires.

García, R. (2013). *Aprendizaje de la estadística y la probabilidad en Secundaria*. Trabajo fin de Máster de formación del Profesorado de Secundaria especialidad: Matemática. Universidad

de Cantabria. Disponible en

<https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/2939/Garcia%20Garcia%20Ricardo.pdf?sequence=1>. [Consulta: 01 de diciembre de 2017].

Godino, J. Batanero, C. y Font, V. (2002). *Fundamentos de la enseñanza y el aprendizaje de las Matemáticas para maestros*. Revista Didáctica de las Matemáticas para maestros. España.

Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, P. (2014) *Metodología de la Investigación*. México: Editorial Mc Graw Hill.

Mohamed, N. Ortiz, J. y Serrano, L. (2014). *Capítulo 9: Evaluación del conocimiento y las creencias de profesores en formación sobre la probabilidad*. Libro: *Investigaciones actuales en Educación Estadística y Formación de profesores*. Universidad de Granada.

Osorio, C. y Pandares, A. (2016). *Sesgos en el razonamiento intuitivo sobre probabilidades presentes en los estudiantes de la FaCE– UC*. Revisa ARJE. N° 21 Volumen 11.

Palella, S. y Martins, F. (2012). *Metodología de la Investigación Cuantitativa*. Caracas. Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Real Academia Española. (2016). *Diccionario de la Real Academia Española*[En línea] Disponible en: <http://www.dle.rae.es/?w=diccionario>[Consulta: 01 de octubre de 2017].

Righetti, A. (2015). *Errores detectados en estudiantes universitarios al desarrollar pruebas de asociación estadística*. Revista Investigación operativa. Año XXII N° 38, 78-98. Universidad nacional de Córdoba.

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.

Vásquez, C. y Alsina, A. (2014). *Enseñanza de la Probabilidad en Educación Primaria. Un desafío para la Formación Inicial y Continua del Profesorado*. Números Revista de Didáctica de las Matemáticas. España.

Clemente R. Osorio F.:

Licenciado en Educación, Máster en Investigación Educativa, Candidato a Doctor en Educación. Profesor de pre-grado y postgrado FaCE-U.C. Profesor de postgrado UNITEC. Director UE Bejuma-MPPPE. Investigador y Autor de artículos científicos relacionados con la enseñanza de las probabilidades. Participación en calidad de asistente y ponente a seminarios, cursos y congresos. Tutor y jurado de trabajos de grado de maestría. Miembro de la comisión revisora de proyectos de investigación de la maestría UNITEC.

Argelia M. Pandares T.:

Licenciada en Educación. Magister en Educación Matemática. Profesor de pre-grado y postgrado de FaCE-U.C. Investigadora y autora de artículos científicos relacionados con la enseñanza de la estadística. Participación en calidad de asistente, ponente y organizadora de eventos científicos. Jurado de trabajos de grado de maestría. Arbitro de artículos científicos. Miembro del comité editorial del libro LUCES de la FaCE-U.C

COMPETENCIAS LEGALES DEL ESTADO VENEZOLANO PARA LA EJECUCIÓN
DE LA INSPECCIÓN DEL TRABAJO SEGÚN EL MARCO REGULATORIO
NACIONAL E INTERNACIONAL

*Competences of the Venezuelan state for the execution of labor inspection
according to the National and International regulatory framework*

Nuvia Pernia Hoyo

Universidad de Carabobo. Valencia, Venezuela.
nuviaph@gmail.com

Ángela María Cadavid de Zavarse

Universidad de Carabobo. Valencia, Venezuela.
angelamariacadavid@hotmail.com

Resumen

La inspección del trabajo tiene en su haber un amplio marco normativo tanto nacional como internacional, el presente artículo describe las competencias legales del Estado Venezolano para la ejecución de la inspección del trabajo. El nivel de la investigación es descriptivo. Enmarcado dentro del estudio documental. Concluyendo que el Estado tiene en sus hombros una responsabilidad loable, pues debe garantizar con los servicios de inspección del trabajo las condiciones laborales de los trabajadores, ejecutando un papel de equipo multidisciplinario, orientador y persuasivo, se requiere que el Estado venezolano reconozca la importancia de la inspección del trabajo, en este sentido debe hacer lo propio para dar cumplimiento a la normativa internacional que regula la materia, ya que la actividad de la inspección laboral procura en nombre del Estado ser garante de los derechos laborales.

Palabras clave: inspección del trabajo, marco regulatorio, Estado, condiciones de trabajo.

Abstract

The labor inspection has a wide national and international normative framework, this article describes the legal competences of the Venezuelan State for the execution of labor inspection. The level of the investigation is descriptive. Framed within the documentary study. Concluding that the State has a laudable responsibility on its shoulders, since it must guarantee labor conditions for workers with labor inspection services, executing a multidisciplinary, guiding and persuasive team role, it is required that the Venezuelan State recognize the importance of labor inspection, in this sense must do the same to comply with international regulations governing the matter, since the activity of labor inspection seeks on behalf of the State to be guarantor of labor rights.

Keywords: Labor inspection, regulatory framework, State, working condition.

Recepción: 14/08/2017

Enviado a evaluadores: 15/08/2017

Aceptación de originales: 04/02/2018

A manera de introducción

Se describe a continuación la inspección del trabajo como actividad gubernamental, cuyo único objetivo es garantizar que el servicio prestado se haga en condiciones de trabajo adecuadas, en ese sentido, se hace una breve descripción teórica inicial y luego se describe el fundamento legal o marco regulatorio que otorgan competencias a las instituciones del Estado, partiendo de los Convenios internacionales, con especial énfasis a lo largo del trabajo del convenio 81 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) que desarrolla tal institución de manera elemental y citando las normas patrias que regulan la materia, debe dejarse claro que en el desarrollo del tema se entrelazan las normas de una manera hilvanada.

La inspección del trabajo

Según Giuseppe Casele (citado por la OIT, 2017) indica:

La inspección del trabajo es una función pública de la administración del trabajo que vela por el cumplimiento de la legislación laboral en el centro de trabajo, su papel principal es convencer a los interlocutores sociales de la necesidad de cumplir con la ley en el centro de trabajo y de su interés mutuo de que así sea, a través de medidas preventivas, educativas y, donde resulte necesario coercitivas. (p. 107)

Se puede decir, histórica y tradicionalmente se concibió a la inspección del trabajo como un elemento de mera constatación y control respecto del cumplimiento de la normativa, y en todo caso se hizo hincapié en la aplicación de las sanciones que la legislación consagra para el supuesto caso de que el funcionario interviniente observara la existencia de infracciones o incumplimientos por parte del empleador.

Al respecto, la Conferencia Internacional del Trabajo (2011) señala:

La inspección del trabajo es parte fundamental del sistema de administración del trabajo, puesto que se ocupa de la función esencial de velar por la aplicación y el cumplimiento efectivos de la legislación laboral. Sus servicios se encargan de asegurar la equidad en el lugar de trabajo y favorecen el desarrollo económico. En esencia, la institución de la inspección del trabajo tiene una doble naturaleza. Por un lado, se encarga de supervisar el cumplimiento de las disposiciones legales, en especial en lo que respecta a los derechos de los trabajadores. Esta tarea no se limita a las condiciones de trabajo y de empleo y a la SST –salud y seguridad en el trabajo-. Los inspectores del trabajo hacen cumplir las disposiciones legales (...). Por otra parte, la inspección del trabajo proporciona información, asesoramiento y formación. Esta doble función que los sistemas de inspección del trabajo desempeñan los hace indispensables en el mundo del trabajo y debería permitirles solucionar eficazmente problemas laborales de muy diversa índole. Son una herramienta para el logro de condiciones de equidad en el lugar de trabajo y para una buena gobernanza, y resultan especialmente importantes cuando se producen perturbaciones en el mercado laboral, como sucede en tiempos de crisis económica. (p. 67)

De la cita previa se infiere que la inspección del trabajo es una potestad del Estado para garantizar las condiciones de trabajo, sabiendo que propicia la concienciación de los actores por el respeto de las condiciones de trabajo, y vela por el correcto funcionamiento de las áreas de trabajo.

Marco normativo

Debe señalarse como instrumento normativo internacional fundamental el Convenio 81 “Sobre la Inspección del Trabajo” de la Organización Internacional del Trabajo que data del año 1947, el cual propone y entre los planteamientos de ese instrumento legal internacional se

dispone en su primer artículo: “Todo Miembro de la Organización Internacional del Trabajo (...) deberá mantener un Sistema de Inspección del Trabajo en los establecimientos industriales”, en ese mismo Convenio se establece en el artículo 2, numeral 1:

El Sistema de Inspección del Trabajo en los establecimientos industriales se aplicará a todos los establecimientos a cuyo respecto los inspectores del trabajo estén encargados de velar por el cumplimiento de las disposiciones legales relativas a las condiciones de trabajo y a la protección de los trabajadores en el ejercicio de su profesión.

Más tarde, por sugerencia de la Comisión de Expertos en Aplicación de Convenios y Recomendaciones de la OIT, según Hands (2009)

La Oficina formuló un estudio general publicado en 1985, y en el 258° Consejo de Administración en 1993 se decidió incluir –en el orden del día de la 82° CIT de junio de 1995- el tema de la ampliación del Convenio 81 sobre la inspección del trabajo a las actividades del sector de los “servicios no comerciales”, en consecuencia, esa 82° Conferencia Internacional del Trabajo (CIT) decide adoptar, el denominado Protocolo de 1995 relativo al Convenio sobre la Inspección del Trabajo 1947, mediante la ampliación del Sistema de Inspección al sector de los servicios no comerciales, como respuesta al amplio abanico de actividades que debían incluirse en dicho Convenio y hasta la fecha deficitarias en cuanto a inspección del trabajo (OIT 2006d, p. 90)

No obstante, el Protocolo antes descrito ha tenido poca ratificación por parte de los Estados Miembros de la OIT. Debe precisarse antes que nada, que la intención de crear los órganos en materia de inspección del trabajo es coadyuvar con los actores de las relaciones laborales en la concienciación para que den cumplimiento a lo establecido en la legislación

nacional, y su ámbito de actuación debe ser a nivel nacional, regional y local, según lo dispuesto en el artículo 5 del Convenio 150 “Sobre la Administración del Trabajo” de la OIT, en concordancia con el artículo 4 de la Recomendación 158 de la OIT, pues a la luz de lo dispuesto en el artículo 6 de la Recomendación 158 de la OIT: “El Sistema de Administración del Trabajo debería comprender un Sistema de Inspección del Trabajo.” Asimismo, el artículo 3, numeral 1, literal a del Convenio 81 de la OIT impone, el Sistema de Inspección estará encargado de:

- a) Velar por el cumplimiento de las disposiciones legales relativas a las condiciones de trabajo y a la protección de los trabajadores en el ejercicio de su profesión, tales como las disposiciones sobre horas de trabajo, salarios, seguridad, higiene y bienestar, empleo de menores y demás disposiciones afines, en la medida en que los inspectores del trabajo estén encargados de velar por el cumplimiento de dichas disposiciones.

Por su parte, la Carta Internacional Americana de Garantías Sociales o Declaración de los Derechos Sociales del Trabajador (1948), establece en su artículo 35 que “Los trabajadores tienen derecho a que el Estado mantenga un Servicio de Inspección Técnica encargado de velar por el fiel cumplimiento de las normas legales o de trabajo, asistencia, previsión y seguridad sociales, comprobar sus resultados y sugerir las reformas procedentes.” De tal modo que la Inspección del Trabajo es la garantía en hombros del Estado para cerciorarse del cumplimiento del marco normativa laboral vigente.

Dentro de ese marco normativo, debe citarse otro de los instrumentos internacionales que destaca la importancia de la Inspección del Trabajo, es el Convenio 155 de la OIT “Sobre Seguridad y Salud de los Trabajadores y Medio Ambiente de Trabajo”, en su artículo 9 estatuye: “El control de la aplicación de las leyes y de los reglamentos relativos a la seguridad, la higiene y

el medio ambiente de trabajo deberá estar asegurado por un Sistema de Inspección apropiado y suficiente”. Queda claro que la visita de cualquiera de los funcionarios con competencia en Inspección del Trabajo es una revisión estatal en el área que sea de su competencia, una observación de las condiciones de trabajo a trasluz del marco normativo vigente.

Al respecto, Aranguren W. (2008:256) asegura “...en materia de Inspección del Trabajo, Venezuela cuenta con una importante y completa base jurídica que le permite el desarrollo del Sistema, de acuerdo a los parámetros internacionalmente establecidos”, es decir Venezuela ratificó el Convenios 81, y debe darle cumplimiento. Respecto de los Convenios Internacionales puede citarse a Oberto T. (2010) quien destaca que en materia de inspección del trabajo se han aprobado en el plano internacional una serie de instrumentos emanados de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) que buscan establecer lineamientos para su implementación, entre los cuales se encuentran:

- Convenio N° 81 sobre la Inspección del Trabajo (industria y comercio), 1947;
- Convenio N° 129 sobre la Inspección del Trabajo (agricultura), 1969;
- Convenio N° 150 sobre la Administración del Trabajo, 1978;
- Convenio N° 155 sobre Seguridad y Salud de los Trabajadores, 1981;
- Protocolo 81 de 1995 relativo al Convenio sobre la Inspección del Trabajo, 1947;
- Recomendación número 81 sobre la Inspección del Trabajo;
- Recomendación número 82 sobre la Inspección de Trabajo en las empresas mineras y de transporte.
- Recomendación número 133 sobre la Inspección del Trabajo en la Agricultura.
- Recomendación número 158 sobre la Administración del Trabajo. (p. 1)

Ahora bien, los instrumentos internacionales antes mencionados destacan la importancia para los diferentes países de la Inspección del Trabajo en el mundo. En el caso del Estado venezolano, debe dejarse claro que Venezuela no ha ratificado el Convenio 129 de la OIT. De tal modo, es importante tener en cuenta que los Convenios y Tratados Internacionales poseen un lugar preponderante en el orden interno, si tratan de garantías de derechos humanos, y en el presente trabajo se desarrolla instituciones de derecho del trabajo, éste en sí mismo es un derecho humano fundamental, en consecuencia, el Convenio 81 de la OIT, está en el mismo nivel de la Constitución, por lo que debe ser aplicado por quienes administran justicia en la medida que beneficien más al trabajador (principio de favor), de acuerdo a lo dispuesto en el propio artículo 23 de la CRBV (1999) en concordancia con los artículos 15 y 16, literal “b” de la Ley Orgánica del Trabajo, los Trabajadores y las Trabajadoras (LOTTT, 2012) y también tienen aplicación obligatoria como fuente del Derecho de acuerdo a lo dispuesto en el artículo 6 del Reglamento de la Ley Orgánica del Trabajo (2006) y del artículo 6 del Reglamento Parcial de la Ley Orgánica de Prevención, Condiciones y Medio Ambiente de Trabajo –RPLOPCYMAT (2007).

Mientras que la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV, 1999) reconoce que el trabajo es uno de los procesos fundamentales para garantizar los fines del Estado (Preámbulo y Artículo 3), para ello dispone en su artículo 87 “El Estado adoptará medidas y creará instituciones que permitan el control y la promoción de estas condiciones”, es decir, esas instituciones que procuran el control y la promoción de esas condiciones de trabajo, sin dilación alguna, son los órganos administrativos del trabajo encargados de llevar a cabo la inspección del trabajo en el país.

Debe señalarse, el Convenio 81 en su artículo 12 describe las funciones para las que

están autorizados los funcionarios con competencia en inspección, a saber:

1. Los inspectores del trabajo que acrediten debidamente su identidad estarán autorizados:
 - a) para entrar libremente y sin previa notificación, a cualquier hora del día o de la noche, en todo establecimiento sujeto a inspección;
 - b) para entrar de día en cualquier lugar, cuando tengan un motivo razonable para suponer que está sujeto a inspección; y
 - c) para proceder a cualquier prueba, investigación o examen que consideren necesario para cerciorarse de que las disposiciones legales se observan estrictamente y, en particular:
 - i) para interrogar, solos o ante testigos, al empleador o al personal de la empresa sobre cualquier asunto relativo a la aplicación de las disposiciones legales;
 - ii) para exigir la presentación de libros, registros u otros documentos que la legislación nacional relativa a las condiciones de trabajo ordene llevar, a fin de comprobar que están de conformidad con las disposiciones legales, y para obtener copias o extractos de los mismos;
 - iii) para requerir la colocación de los avisos que exijan las disposiciones legales;
 - iv) para tomar o sacar muestras de sustancias y materiales utilizados o manipulados en el establecimiento, con el propósito de analizarlos, siempre que se notifique al empleador o a su representante que las sustancias o los materiales han sido tomados o sacados con dicho propósito.
2. Al efectuar una visita de inspección, el inspector deberá notificar su presencia al empleador o a su representante, a menos que considere que dicha notificación pueda perjudicar el éxito de sus funciones.

Así se ha verificado el hecho de que el Estado debe velar por el cumplimiento de las disposiciones legales relativas a las condiciones de trabajo y a la protección de los trabajadores en el ejercicio de su profesión (artículo 3, numeral 1, literal a del Convenio 81 de la OIT), así como debe procurar el respeto a la dignidad humana de los que ejecutan la actividad laboral, de tal manera que con ello se reduzca la pobreza, se alcance un desarrollo equitativo y sostenible, por lo tanto, es innegable el impacto del Sistema de Inspección del Trabajo, por el fomento, establecimiento y desarrollo de relaciones de trabajo que promuevan progresivamente mejores condiciones de trabajo y de vida profesional, de acuerdo a lo establecido en el artículo 8, numeral 1 de la Recomendación 158 de la OIT.

Resulta claro, que la Inspección del Trabajo es una función pública de la Administración del Trabajo, en ese sentido el Convenio 150 de la OIT “Sobre la Administración del Trabajo” en su artículo 4 dispone: “Todo Miembro que ratifique el presente Convenio deberá garantizar, en forma apropiada a las condiciones nacionales, la organización y el funcionamiento eficaces en su territorio de un Sistema de Administración del Trabajo, cuyas funciones y responsabilidades estén adecuadamente coordinadas”, así mismo, el Convenio 81 de la OIT dispone en su artículo 5: “La autoridad competente deberá adoptar las medidas pertinentes para fomentar: a) la cooperación efectiva de los Servicios de Inspección con otros servicios gubernamentales y con instituciones, públicas o privadas, que ejerzan actividades similares”, la Inspección del Trabajo en Venezuela se hace de manera compartida por funcionarios del trabajo de diferentes dependencias.

En todo caso, el Convenio 81, en su artículo 17, numeral 2, en concordancia con el artículo 10 del Convenio 155 de la OIT, el artículo 8, numeral 2 de la Recomendación 158 de la OIT; el

artículo 514 LOTT (2012); y el artículo 123 de la LOPCYMAT (2005); y el 233 del RLOT (2006); los funcionarios de inspección asumirán una conducta orientadora y de advertencia a los empleadores, señalando expresamente las debilidades normativas encontradas y dando un plazo perentorio a los empleadores para darle cumplimiento, esto siempre y cuando no esté en peligro la vida y la salud de los trabajadores de la entidad de trabajo visitada. Por su parte, los funcionarios deben actuar con independencia de factores externos, es decir, no deben tener interés en la realidad que les corresponde inspeccionar. Debe señalarse, el artículo 3, numeral 2 del Convenio 81 dispone:

Ninguna otra función que se encomiende a los inspectores del trabajo deberá entorpecer el cumplimiento efectivo de sus funciones principales o perjudicar, en manera alguna, la autoridad e imparcialidad que los inspectores necesitan en sus relaciones con los empleadores y los trabajadores.

A título ilustrativo, se puede indicar que el supuesto normativo anterior, quiere decir que en aras de la conciliación o mediación que caracteriza a la Administración del Trabajo, se vaya a desviar espíritu, propósito y razón de la función de inspección del trabajo encomendada a los funcionarios. Por otra parte, en caso de que los empleadores no acaten las directrices de los funcionarios del trabajo, estos a su vez han de poner en conocimiento de la autoridad competente los incumplimientos encontrados en las entidades de trabajo (artículo 3, literal “c” del Convenio 81 OIT), para que el empleador sea objeto de las sanciones correspondientes a la luz de los artículos 17 y 18 del Convenio 81 OIT, artículo 9 in fine del Convenio 155 OIT, artículo 507, numeral 7 LOTT.

Finalmente, los funcionarios de inspección deben guardar absoluta confidencialidad del origen de cualquier queja que les dé a conocer un defecto o una infracción de las disposiciones

legales, y no manifestarán al empleador o a su representante que la visita de inspección se ha efectuado por haberse recibido dicha queja, de acuerdo a lo establecido en el artículo 18, apartado c del Convenio 81 OIT, en concordancia con el artículo 20, apartado c del Convenio 129 de la OIT.

A manera de conclusión

En atención a lo anteriormente expuesto, se considera que la creación de órganos en materia de inspección del trabajo son de suma importancia, ya que los funcionarios que llevan a cabo tal actividad son profesionales de diversas áreas (médicos, abogados, sociólogos, relaciones industriales, ingenieros, educadores, administradores, entre otros), lo que permite se conforme un equipo multidisciplinario, de tal manera que se coadyuve y se oriente como equipo técnico especializado en variadas áreas, a la concienciación de los actores de las relaciones laborales, lo que supone traiga consigo la persuasión de los empleadores en el cumplimiento a lo establecido en la legislación laboral (nacional e internacional), en consecuencia, se daría cumplimiento a lo taxativamente establecido en el Convenio 81 de la OIT, la Carta Internacional Americana de Garantías Sociales o Declaración de los Derechos Sociales del Trabajador (1948), el Convenio 155 de la OIT, entre otros.

En correspondencia a lo expuesto, debe destacarse que Venezuela ratificó los Convenios antes descritos (a excepción del Convenio 129 OIT) y debe hacer lo propio para darles cumplimiento. El Estado tiene la obligación de velar por el acatamiento de las disposiciones legales relativas a las condiciones de trabajo y a la protección de los trabajadores en el ejercicio de su profesión, así como procurar el respeto a su dignidad humana, en consecuencia el Sistema Integrado de Inspección Laboral y de la Seguridad Social debe fomentar el desarrollo de

relaciones de trabajo que promuevan progresivamente mejores condiciones de vida profesional.

De particular importancia para estos efectos resulta saber que la inspección del trabajo es factor social porque modifica la realidad inspeccionada, sobre la base de las normas que la regulan (Derecho del Trabajo) y a su vez se puede considerar como producto social, porque en el desempeño de esas funciones de autoridad competente, sus resultados pueden ser modificados por esa realidad social que se pretende regular mediante la “interacción” de sus protagonistas, quienes a su vez se reconocen mutuamente la cualidad subrogada, para dar validez a sus actuaciones, y juntos crear consenso; he allí su vigencia, su pertinencia real y su legitimidad como institución laboral.

Se observa así que, las continuas interacciones entre el Estado, representado por los funcionarios de inspección del trabajo; con los actores de las relaciones de trabajo, construyen en conjunto la convivencia pacífica y dentro del cumplimiento del marco legal laboral, la satisfacción de las necesidades colectivas, mediante el diálogo social como instrumento que coadyuva a su concreción. Inevitablemente la inspección del trabajo se desarrolla en interacciones constantes con los miembros del grupo social, dando así una característica dinamizadora a esas interrelaciones.

Se hace necesario que el Estado venezolano reconozca la importancia de la inspección del trabajo, sobre la base de que el trabajo es hecho social y del principio de derecho laboral denominado “justicia social”, ya que la actividad de inspección laboral procura en nombre del Estado ser garante de los derechos laborales de los trabajadores. La inspección del trabajo no puede mantenerse aislada, los funcionarios deben asumir los intercambios de experiencias como una oportunidad para optimizar el funcionamiento de las estructuras gubernamentales en la

materia (cooperación e intercambio de información y lineamientos institucionales) y servir en forma efectiva a los intereses colectivos encomendados.

Referencias

Aranguren, W. (2008). *La inspección del trabajo en Venezuela: estrategia del Estado para prevenir el incumplimiento a la normativa laboral. Un análisis en el sector privado.*

Universidad de Carabobo. Venezuela.

Carta de la Organización de los Estados Americanos. (1948). [Documento en línea] Disponible:

http://www.oas.org/es/sla/ddi/docs/tratados_multilaterales_interamericanos_A-41_carta_OEA.pdf [Consulta: 10 de julio de 2017].

Carta Internacional Americana de Garantías Sociales o Declaración de los Derechos Sociales del Trabajador. (1948). [Documento en línea] Disponible:

<http://www.dipublico.com.ar/instrumentos/73.html> [Consulta: 1 de agosto de 2017].

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (1999). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela 36.860. Diciembre 30, 1999. Corrección y reimpresión en Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, Extraordinaria 5.453, Marzo 24, 2000.

Convenio 144 “sobre la consulta tripartita”. Organización Internacional del Trabajo. (1976). Gaceta Oficial de la República de Venezuela, 32.704, Abril 13, 1983.

Convenio 150 “sobre la Administración del Trabajo”. Organización Internacional del Trabajo. (1978). Gaceta Oficial de la República de Venezuela, 3.312, Enero 10, 1984.

Convenio 155: “Sobre seguridad y salud de los trabajadores.” Organización Internacional del Trabajo. (1981). Gaceta Oficial de la República de Venezuela, 3.309, Extraordinario, Enero 03, 1984.

Convenio 81 “sobre la inspección del trabajo”. Organización Internacional del Trabajo. (1947). Gaceta Oficial de la República de Venezuela, 28.332, Mayo 17, 1967.

Decreto con Rango, Valor y Fuerza de Ley Orgánica del Trabajo, los Trabajadores y las Trabajadoras. Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, (Extraordinaria), 6.076, Mayo 07, 2012.

Hands, R. (2009). *Inspección del trabajo, nuevo diálogo social y trabajo decente*. Universidad de Carabobo. Venezuela.

Ley Orgánica de Prevención, Condiciones y Medio Ambiente de Trabajo. Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 38.236, Julio 26, 2005.

Oberto, T. (2010). *Participación de los actores sociales en la inspección del trabajo. Un análisis del sector comercio*. Universidad de Carabobo.

Oficina internacional del trabajo. (2011). Administración del Trabajo e Inspección del Trabajo.

[Documento en línea] Disponible: http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@ed_norm/@relconf/documents/meetingdocument/wcms_153936.pdf [Consulta: 01 de mayo de 2018].

Organización internacional del trabajo. (2017). *Inspección de seguridad y salud en el trabajo: módulo de formación para inspectores*. Argentina: Primera edición. Documento en línea: <https://es.scribd.com/document/376002424/wcms-592318> [Consulta: 01 de mayo de 2018].

Recomendación 158: “Sobre la administración del trabajo” Organización Internacional del Trabajo. (1978). [Documento en línea] Disponible: <http://www.oit.cl/pdf/cumbre.pdf>. [Consulta: 20 de agosto de 2017].

Reglamento de la Ley Orgánica Del Trabajo (Decreto 4.447) Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 38.426, Abril 28, 2006.

Reglamento Parcial de la Ley Orgánica De Prevención, Condiciones y Medio Ambiente De Trabajo. (2007) (Decreto 5.078). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 38.596. Diciembre 22, 2006.

Nuvia Pernia Hoyo:

Licenciada en Relaciones Industriales. Abogada. Docente Asociada en la cátedra de Legislación Laboral de la Escuela de Administración Comercial UC. Docente de Postgrado de la UC. Doctora en Ciencias Sociales UC. Investigadora Nivel A-1, Programa de Estímulo a la Innovación e Investigación (PEII-ONCTI).

Ángela María Cadavid de Zavarse:

Abogada. Magister en Derecho Penal y Criminología UC. Especialista en Derecho Mercantil. Docente Agregada en la cátedra de Legislación Económica de la Escuela de Relaciones Industriales UC. Docente de Postgrado de la UC. Doctoranda en Ciencias Sociales UC.

INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS ECONÓMICAS Y SOCIALES. RETOS
PARA LA FORMACIÓN DE INVESTIGADORES BAJO UNA
NUEVA VISIÓN PARADIGMÁTICA

*Research in economic and social sciences. Challenges for the training
of researchers under a new paradigmatic vision*

Williams Jesús Aranguren Alvarez

<https://orcid.org/0000-0003-1221-4674>

Facultad de Ciencias Económicas y Sociales
Universidad de Carabobo. Valencia, Venezuela
waranguren30@gmail.com

Paola Lamenta Pistillo

<https://orcid.org/0000-0003-4582-9077>

Facultad de Ciencias Económicas y Sociales
Universidad de Carabobo. Valencia, Venezuela
paolalamenta@gmail.com

Orlando Canelones

Facultad de Ciencias Económicas y Sociales
Universidad de Carabobo. Valencia, Venezuela
ocanelones@gmail.com

Resumen

Las ciencias económicas y sociales tradicionalmente han abordado el estudio de su objeto desde paradigmas científicos apegados a una visión tradicional, fundamentalmente positivista, los cuales parten de la idea de que los hechos sociales son determinados y por tanto aprehensibles desde la descripción, conceptualización, análisis, sistematización y generalización. De esta manera, gran parte de la historia en este campo del conocimiento se ha construido a partir de esta óptica, posicionada de manera importante en los procesos de enseñanza en materia de investigación en las universidades, teniendo como resultado un déficit en la ciencia y en el conocimiento de su razón de ser, lo humano. En este marco, desde una perspectiva de análisis documental, se plantea como objetivo, discernir acerca de los paradigmas investigativos posicionados en la actualidad (cualitativo y cuantitativo) y la formación de investigadores en el área de las ciencias económicas y sociales, obteniendo aportes referentes a una nueva visión necesaria en la forma de abordar la investigación en las ciencias económicas y sociales y la generación de saberes útiles y pertinentes para la humanidad.

Palabras clave: Investigación, paradigmas investigativos, formación de investigadores.

Abstract

The economic and social sciences have traditionally approached the study of their object from scientific paradigms attached to a traditional view, fundamentally positivist, which are based on the idea that social facts are determined and therefore apprehensible from the description, conceptualization, analysis, systematization and generalization. In this way, a large part of the history in this field of knowledge has been constructed from this perspective, positioned in an important way in the teaching processes in terms of research in universities, resulting in a deficit in science and in the knowledge of its reason for being, the human. Within this framework, from a documentary analysis perspective, the objective is to discern how to make the research paradigms positioned today (qualitative and quantitative) and the training of researchers in the area of economic and social sciences, obtaining contributions regarding a new vision necessary in the way of approaching the investigation in the economic and social sciences and the generation of useful and pertinent knowledge for the humanity.

Keywords: Research, research paradigms, training of researchers.

Recepción: 06/10/2017

Enviado a evaluadores: 07/10/2017

Aceptación de originales: 25/02/2018

Introducción

La investigación es un factor que a lo largo de la historia ha ofrecido la generación de conocimientos, los cuales buscan explicar los fenómenos de diversas naturalezas, procurando con ello el avance de la ciencia y el desarrollo de la sociedad.

En este transcurrir, el conocimiento científico ha tenido por objeto revelar el orden al que obedecen los fenómenos a través de la comprobación empírica y racional, recurriendo a la selección de datos significativos y rechazo de los que son considerados como no significativos, distinguiendo, asociando, jerarquizando y centralizando. Todo transversalizado por los paradigmas científicos, por excelencia simplificadores, esto es, trata de reducir las explicaciones de los fenómenos a una mínima expresión.

Thomas Khun es una referencia obligada cuando se habla de paradigmas. En su obra “The Structure of Scientific Revolutions” del año 1961, traducida al español: “La Estructura de las Revoluciones Científicas” (1992), definía los paradigmas como:

...toda la constelación de creencias, valores, técnicas, etc., que comparten los miembros de una comunidad dada (...) denota una especie de elemento de tal constelación, las concretas soluciones de problemas que, empleadas como modelos o ejemplos, pueden remplazar reglas explícitas como base de la solución de los restantes problemas de la ciencia normal. (p. 279)

Se desprende de lo anteriormente citado, el aporte de Kuhn devela la subjetividad a la que está inexorablemente supeditada la ciencia, pues lo que sustenta el conocimiento científico es el resultado de convencionalismos que una comunidad acuerda validar, conforme con una serie de

valores imperantes, lo cual no fue muy bien acogido por este sector generando múltiples controversias que llegan hasta nuestros días. Como refiere Marín (2007):

Dado que en los períodos de ciencia normal la ciencia crece y se desarrolla de manera acumulativa, cuando el trabajo científico no marcha normalmente, es decir, cuando una teoría ya no es capaz de explicar ciertos fenómenos o experiencias, o cuando un enigma no se puede resolver, la teoría entra en un estado de crisis, y en ocasiones, termina en un “cambio de paradigma”. (p. 76)

Lo anterior expuesto marca la pauta del cambio en estos convencionalismos que asume la ciencia para sus explicaciones, las cuales se van adaptando en la medida en que los avances científicos generan nuevas pautas, obligando al cambio en los paradigmas, pues de no ser así, caería en el riesgo de la obsolescencia y desaparición, por falta de confianza y credibilidad, incluso de la misma comunidad que le dio sentido.

Conforme a esta visión, las ciencias económicas y sociales han abordado el estudio de su objeto/sujeto principalmente desde paradigmas científicos apegados a una visión tradicional, fundamentalmente positivistas, los cuales parten de la idea de que los hechos sociales son determinados y por tanto aprehensibles desde la descripción, conceptualización, análisis, sistematización y generalización. De esta manera, gran parte de la historia en este campo del conocimiento se ha construido a partir de esta óptica, posicionada de manera importante en los procesos de enseñanza en materia de investigación en las universidades, teniendo como resultado un déficit en la ciencia y en el conocimiento de su razón de ser, lo humano. En este marco, desde una perspectiva de análisis documental, se plantea como objetivo, discernir acerca de los paradigmas investigativos posicionados en la actualidad (cualitativo y cuantitativo) y la formación de investigadores en el área de las ciencias económicas y sociales, obteniendo aportes

referentes a una nueva visión necesaria en la forma de abordar la investigación en las ciencias económicas y sociales y la generación de saberes útiles y pertinentes para la humanidad.

Paradigmas e investigación: una construcción de la realidad

Los paradigmas científicos son de muy vieja data. La humanidad siempre ha constituido paradigmas para explicar los diferentes fenómenos físicos, biológicos, sociales y religiosos, entre otros. Así, en el siglo XV se creía que la tierra era plana, cuadrada, soportada por cuatro elefantes gigantes y estaba en el centro del universo. En el año 2006, la Unión Astronómica Internacional (UAI) aprobó una resolución en la cual Plutón, descubierto en el año 1930, deja de considerarse un planeta, por ser un plutoide o planeta enano que orbita a Neptuno (recuperado de El Periódico Extremadura, 2006, n.d.). Así se podrían contar muchos reveses que la misma ciencia ha hecho a “verdades absolutas” que regularon el conocimiento y comportamiento de la humanidad y que eran considerados válidos en cada época, pero que en la actualidad parecen irrisorios. Igualmente, años adelante, la sociedad considerará nuestros paradigmas actuales como anticuados e inapropiados para explicar esa realidad futura.

Se podría decir que esta es una característica inherente de los paradigmas sobre la cual se construye el quehacer científico y la sociedad pareciera aceptar sin mayores reparos el carácter falible de las explicaciones científicas. A pesar de ello, la ciencia sigue siendo considerada como uno de los factores más preciados en la búsqueda de sentido en las explicaciones de los fenómenos sociales, físicos o naturales. En términos generales, un paradigma científico encierra una perspectiva general, una forma de pensar que refleja creencias y diferentes suposiciones básicas sobre la naturaleza de los fenómenos (ontología), la naturaleza del conocimiento acerca de estos fenómenos (epistemología), y la naturaleza de las formas de estudiar estos fenómenos

(metodología). En lo anterior se muestran tres grandes dimensiones que definen y abarcan el campo de actuación de los paradigmas, bases de su sustento y desarrollo: lo empírico o fenomenológico (ontológico), lo teórico (epistemológico) y como acceder a los fenómenos (metodología).

En este mismo orden, Martínez (2011), expresa que “El paradigma como modelo, constituye una totalidad compuesta por una concepción antropológica (una visión de hombre), filosófica (visión de pensamiento crítico), científico-metodológica (visión de organización y sistematización de los procesos para construir conocimiento y sentido de conocimiento) (p. 3). Continúa este autor diciendo, refiriéndose a las ideas de Kuhn, que para la comunidad científica un paradigma es lo que comparten los miembros de esa comunidad y, a la inversa, una comunidad científica está conformada por personas que comparten un paradigma, que corresponde a un concepto epistemológico y a una concepción filosófica del conocimiento científico. De esta manera, un paradigma abarca diversas dimensiones de los fenómenos, dándole una visión integral del objeto/sujeto estudiado, válida para una época, un momento determinado y una comunidad científica que lo acepta como tal.

Con base en lo anterior planteado, la investigación en las ciencias económicas y sociales ha estado marcada por la manera de como se hace investigación en otras áreas del conocimiento, como las ciencias llamadas puras o básicas, heredando sus metodologías y técnicas que muchas veces no se adaptan a las características de las realidades complejas que son objeto/sujeto de estudio. En este respecto, Morin (1999) se refiere al pensamiento técnico-científico como simplificador, recurriendo a cuatro principios básicos para abordar el estudio: 1. La disyunción: que tiende a aislar, a considerar los objetos aislados de su entorno, no ve conexiones. 2. La reducción: que explica la realidad en sólo uno de sus elementos (psíquico, biológico, espiritual).

3. La abstracción: establece leyes generales, desconociendo las particularidades de donde surgen
y 4. La causalidad: ve la realidad como una serie de causas-efectos, trayecto lineal.

Contrario a esta visión reduccionista de la realidad, el pensamiento complejo plantea la heterogeneidad, pues toda realidad es sistema por estar en relación con su entorno y por tanto no sujeta a ese proceso de simplificación. En contraste con el abordaje técnico-científico, Morin (1999) define los principios del pensamiento complejo; entre éstos refiere tres de suma importancia, como son: 1) El dialógico: el cual especifica que a diferencia de la dialéctica no existe superación de contrarios, sino que los dos términos coexisten sin dejar de ser antagónicos. 2) Recursividad: en el cual el efecto se vuelve causa y la causa se vuelve efecto; los productos son productores, el individuo hace la cultura y la cultura hace a los individuos. 3) El principio hologramático: que busca superar el principio de “holismo” (no ve más allá del todo) y del reduccionismo (no ve más que partes). El principio hologramático ve las partes en el todo y el todo en las partes.

Para este autor, estos principios están transversalizados por el concepto de paradigma, entendiéndolo como una estructura mental y cultural que prevalece en un momento determinado, sirviendo a modo de referencia a los individuos para comprender su entorno. Esta visión se diferencia sustancialmente de la visión de Kuhn y sus paradigmas científicos. La investigación en las ciencias económicas y sociales desde los paradigmas tradicionales, ha sido objetivada, racionalizada, determinada por conceptos y visiones que se fundamentan en un trayecto lineal para explicar una realidad compleja.

De esta manera, el método científico aplicado, procura organizar lógicamente las teorías en el ámbito disciplinario para, a partir de allí, formular investigaciones, determinar

metodologías y métodos, estableciendo criterios de realidad que pueden ser verificados científicamente. Con ello se genera una idea acerca del mundo en que vivimos y como debemos actuar dentro del mismo, condicionando nuestra manera de ver y de pensar, nuestras creencias e imaginarios.

No obstante cabe la premisa proveniente del pensamiento complejo, según la cual, si la realidad no es simple, el conocimiento no puede serlo. Lo que realmente existe es un esfuerzo por simplificar dicha realidad, lo cual no pasará meramente de una simplificación, una imagen producida por la técnica y la ciencia. De allí que la humanidad durante mucho tiempo ha apostado a la ciencia como un camino seguro al desarrollo y al progreso; sin embargo, su carácter falible a pesar de que se piense lo contrario, ha dejado grandes brechas en cuanto al ejercicio del desarrollo y el disfrute del progreso. Lo anterior convierte el hombre en un instrumento para el desarrollo pero sin gozar plenamente de sus beneficios, persistiendo situaciones de pobreza, exclusión, discriminación, enfermedades, entre muchas otras.

De lo anterior se desprende una serie de críticas acerca de la construcción de la realidad a través de los paradigmas tradicionales, pues prevalece una idea de “verdad” que deja ver muchos vacíos. Por una parte no cabe dudas del avance de la ciencia y la tecnología, pero por otra, tampoco cabe dudas de que a las mismas solo pueden acceder quienes puedan o tengan los recursos, sobre todo económicos. En resumen, el llamado desarrollo no llega al hombre y a *todos* los hombres de la misma manera. Dice Benedicto XVI (2009) refiriéndose a Pablo VI: "El auténtico desarrollo del hombre concierne de manera unitaria a la totalidad de la persona en todas sus dimensiones" (p.11). Es decir, no puede hablarse de desarrollo, cuando se toma sólo un aspecto del hombre como es el económico y, aun así, hay severas críticas acerca del desarrollo del hombre en este solo aspecto.

Ciertamente el hombre en la actualidad está más reconocido como objeto de la producción y el consumo, que como sujeto protagonista de la dinámica social, la significancia, por lo que la sociedad actual está llena de metáforas que muchas veces inducen a una *supra-realidad* en la cual el hombre vive sus experiencias como si fueran reales, en un espacio de la vida dibujado por los escenarios de esa misma realidad, pero tendiente a despersonalizarlo y alejarlo de su propia esencia. Ello quizás resulta de la excesiva valoración del hombre económico sobre el hombre social, lo cual hace reflexionar acerca de la crisis de los paradigmas y la necesidad de un nuevo modelo de desarrollo centrado en lo humano, reposicionando el sujeto en el sistema-mundo. La superación de todas estas concepciones “modernas” de la realidad, implica conocer el significado del ser humano. La condición humana está desintegrada, para lo cual es necesario movilizar todas las ciencias y manejar las incertidumbres para afrontarlas. Se trata de una “reconciliación” entre la ciencia y su razón de ser, lo humano.

Signos de la formación y tendencias investigativas en las ciencias económicas y sociales

La orientación del quehacer científico en la época contemporánea no es ajena a las discusiones anteriores, pues las ciencias económicas y sociales han procurado objetivar su sujeto de estudio, manipular sus variables, esquematizar sus procesos, en fin, racionalizar sus funciones, desempeños y dinámicas sociales, reduciéndolo a fracciones aprehensibles y explicables desde la racionalidad científica, concebida y aceptada por la comunidad. Esto es, la sociedad explicada a través de los paradigmas científicos. Nuestras universidades han heredado esa perspectiva del enfoque científico, que parte fundamentalmente del empirismo y la verificación como sustento de la ciencia. Así, los pensum de estudio y las normativas para la elaboración de trabajos de grado o tesis, hacen recomendaciones amplias para la investigación cuantitativa, aun en carreras de las ciencias económicas y sociales, siendo más reciente el

posicionamiento de paradigmas cualitativos o subjetivistas en esta área del conocimiento. Lo anterior es consecuencia de una tradición de formación académica positivista que se materializa finalmente en enfoques investigativos de esta naturaleza.

En una revisión realizada por los autores (febrero de 2018) a los proyectos de investigación en desarrollo de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad de Carabobo, se evidenció que de 109 proyectos ejecutados durante el período de cinco años (2011-2016), sólo 11 recurrieron a la metodología de investigación cualitativa, es decir, el 12,08%, siendo los restantes (98 proyectos, 87,92%), formulados y ejecutados bajo la concepción cuantitativa. Otro estudio realizado por Bermejo-Berros (2014) en el período 2004-2013, referente a los paradigmas utilizados en artículos científicos en el área de las comunicaciones (353 artículos analizados en España y Latinoamérica) registrados en el Corpus, mostraron la tendencia de tres paradigmas utilizados con mayor frecuencia en la investigación: positivista, interpretativo y crítico; tal como se muestra a continuación:

Tabla 1. Distribución de los artículos del corpus en paradigmas en la década 2004-2013

Año	Artículos (%)			
	Positivista	Interpretativo	Crítico	Otros
2004	0	10	13,3	76,6
2005	10,7	32,2	3,3	53,6
2006	38	38,1	9,5	14,3
2007	14,3	47,6	0	38,1
2008	54,7	21,4	4,7	19,
2009	45,5	34,1	10,1	10,1
2010	53,5	30,2	9,3	7
2011	54,5	36,3	0	9
2012	68,1	31,8	0	0
2013	74,2	22,6	3,2	0

Fuente: Bermejo-Berros (2014, 337).

El artículo toma dentro de paradigma positivista la perspectiva funcionalista, la cual tiene una visión empírico analítica que parte de la idea de que los hechos sociales deben ser tratados como “cosas”, pues los fenómenos sociales son independientes del sujeto y por tanto deben estudiarse empíricamente, para establecer sus causas y determinar sus consecuencias (principio de objetividad). La perspectiva interpretativa parte de la relatividad de la realidad, valorando la subjetividad en el proceso de su construcción, en la cual la cultura y los símbolos juegan un papel importante (principio de subjetividad). La perspectiva crítica proviene del marxismo y se interesa por aspectos como el poder, la autoridad, la dialéctica y la emancipación (principio de objetividad). En la tabla anterior, se puede observar como el paradigma positivista ha venido cobrando cada vez más relevancia en su utilización por parte de los investigadores. Iniciando el periodo estudiado, este paradigma oscilaba en un 16% en su utilización y finalizando el mismo representa un 41%, que sumado al paradigma crítico (5%), indican que el 46% de los artículos se ubican dentro de paradigmas en el ámbito cuantitativo. Mientras, el paradigma interpretativo, de corte cualitativo, representa un 30% del promedio de los artículos publicados por los investigadores en el periodo estudiado.

Con base en los datos anteriores, se puede inferir que esta tendencia a la utilización de los paradigmas cuantitativos en las ciencias económicas y sociales es mundial y que a pesar de que hay avances en los enfoques cualitativos, los mismos están siendo desplazados, manteniéndose una diatriba que el futuro disipará, de acuerdo a la evolución de la ciencia y las miradas que se vayan posicionando y convirtiendo en paradigmas. No obstante, preocupa la visión que pareciera predominar en los investigadores en el área de las ciencias económicas y sociales acerca del abordaje de su campo de estudio, apegándose a paradigmas y enfoques que tienden a objetivar y racionalizar realidades complejas, cambiantes y signadas por la incertidumbre de sus escenarios.

Diatriba entre la investigación cuantitativa y cualitativa en las ciencias económicas y sociales.

Mucho se ha escrito acerca de las diferencias, ventajas y desventajas de la investigación cualitativa y cuantitativa, pero a pesar de ello el tema sigue teniendo absoluta vigencia, pues las brechas aún no han sido superadas. Ello se refleja en la formación de investigadores a nivel superior, sitio por excelencia de la investigación. Refiere Rodríguez (2017):

...la educación universitaria en el siglo XXI se fundamenta en los cambios que están ocurriendo en la producción de conocimiento. Por ello se quiere hacer notar que la mayoría de las universidades están organizadas según las estructuras de las disciplinas científicas y cuyas estructuras se están alterando por influjo de las fuerzas sociales, de lo cual se pudiera inferir que se están modificando las reglas que rigen la producción del conocimiento (...) por lo que existe una irreversible tendencia a la desmaterialización del proceso productivo, por la incorporación del conocimiento y la información. (p. 448)

Ciertamente, la tradición investigativa ha estado marcada por el positivismo, no obstante, pueden evidenciarse cambios en la manera de abordar la investigación disciplinar, generados por el propio espacio social, considerando aspectos subjetivos que antes no eran tomados en cuenta en el proceso de producción de conocimiento. Sin embargo, como se mencionó con anterioridad, aún permanecen grandes brechas que no han sido superadas, persistiendo la visión positivista y cuantitativa en la formación disciplinar y maneras de abordar la producción de conocimientos en el área de las ciencias económicas y sociales. A manera de ilustración, se puede sintetizar lo que muchos autores han reflejado de manera comparativa entre la investigación cualitativa y cuantitativa, vislumbrando las ventajas o desventajas en su aplicación en el campo de las ciencias económicas y sociales. Entre estos aspectos destacan:

Tabla 2. Paradigmas de investigación

Características	Enfoque Cuantitativo	Enfoque Cualitativo
Fundamentos	Se fundamenta en el positivismo lógico o empirismo. Objetividad como única vía para alcanzar el conocimiento. Relaciones causales entre fenómenos.	Se fundamenta en la fenomenología o teoría interpretativa. Asume la subjetividad como forma de conocimiento. Interacción con el sujeto y objeto de estudio.
Naturaleza de la realidad	La realidad es objetiva, estática, fragmentable. La información es factible de ser traducida a números.	La realidad es dinámica, múltiple, construida, divergente. Recoge cualidades, opiniones.
Finalidad de la investigación	Procura explicar, predecir, controlar los fenómenos, verificar teorías. Establecer leyes para regular los fenómenos.	Procura comprender e interpretar la realidad, los significados, toma en cuenta percepciones, intenciones, acciones, explicaciones.
Relaciones	Mantiene independencia y neutralidad. El investigador asume un punto de vista impersonal.	Mantiene comunicación directa, el investigador se implica. Teoría y práctica están relacionadas, retroalimentación.
Criterios de Calidad	Asume la validez, confiabilidad, objetividad.	Asume la credibilidad, confirmación, transferibilidad.
Técnicas, instrumentos, estrategias	Procedimientos cuantitativos (test, cuestionarios, observación, experimentación)	Procedimientos cualitativos, descriptivos. Investigador es participante y principal instrumento.
Análisis de datos	Análisis cuantitativos fundamentados en la estadística descriptiva e inferencial.	Análisis cualitativos fundamentados en inducción analítica, triangulación.

Elaboración propia a partir de González y Ruiz (2011) y Pita y Pértegas (2002).

En la tabla anterior se puede observar que el paradigma cuantitativo se fundamenta en el positivismo y el empirismo como medios para alcanzar la objetividad y el conocimiento, considerando la realidad estática y fragmentable, sobre la cual el investigador neutral puede construir teorías universales que expliquen su comportamiento. Para ello se vale de técnicas válidas y confiables cuyos resultados se someten a análisis cuantitativos. Por el otro lado, el paradigma cualitativo se fundamenta en la fenomenología e interpretativismo, asumiendo la subjetividad como una forma de conocer la realidad compleja de los fenómenos. En este marco, el investigador se involucra con su objeto/sujeto de estudio a través de métodos y procedimientos

cualitativos para luego analizar y triangular la información. De lo anterior se desprenden las diferencias entre los dos tipos de investigación, reflejados en la siguiente tabla:

Tabla 3. Diferencias entre investigación cuantitativa y cualitativa

Aspecto	Investigación Cuantitativa	Investigación Cualitativa
Realidad objeto de estudio	Objetiva	Intersubjetiva y/o intrasubjetiva
Perspectiva	Externa	Interna
Enfoque	Analítico	Holístico
Orientación	Hacia la verificación	Hacia el descubrimiento
Diseño	Orientado al resultado	Orientado al proceso
Estructura	Predeterminada	Interactiva/reflexiva flexible
Proceso	Control riguroso	Control intersubjetivo
Procedimiento	Estructurados	Flexibles
Condiciones de observación	Controladas	Naturales
Datos	Objetivos	Subjetivos e intersubjetivos
Hipótesis	Previas y verificables	Emergente y contrastables
Análisis	Deductivo	Inductivo
Conclusiones	Tendientes a la generalización	Tendientes a la particularidad
Resultados	Válidos y confiables	Válidos y consenso intersubjetivo

Elaboración propia a partir de González y Ruiz (2011) y Pita y Pértegas (2002).

La investigación cuantitativa es objetiva, verificable, se orienta a la obtención de resultados bajo procesos rigurosamente controlados y estructurados, obteniéndose datos considerados confiables. El análisis va de lo general a lo particular y se tiende a la generalización de los resultados. Contrariamente, la investigación cualitativa es subjetiva, se concentra en el proceso investigativo, es flexible y los resultados son subjetivos/intersubjetivos. El proceso va de lo particular a lo general, aunque la generalización no es indispensable, concentrándose más bien en establecer tendencias que puedan, en todo caso, ser transferibles a otras realidades. Las ciencias económicas y sociales se encuentran en medio de esta diatriba, pues, frente a la predominancia de una visión tradicional positivista y cuantitativista, estas ciencias en general se

encuentran en proceso de construcción de sus propias visiones, abriéndose camino a través de nuevas miradas paradigmáticas, desestimadas por la concepción científica tradicional. Surge la interrogante: ¿Qué camino le queda a las ciencias económicas y sociales? Pareciera indispensable fortalecer sus propios métodos más allá de la búsqueda de la “aprobación” de la comunidad científica, a través de teorías pluralistas, multiparadigmáticas y multimetódicas, que ofrezcan una perspectiva más amplia y que se corresponda con las realidades que son objeto de su estudio, para una mejor comprensión de las múltiples realidades sociales.

Principios bioéticos aplicados a la investigación en ciencias económicas y sociales.

La investigación en general, lo cual aplica a las ciencias económicas y sociales, a lo largo de la historia ha estado marcada por aciertos y desaciertos, así como críticas acerca de su aproximación a su objeto de estudio, lo humano. De allí que, derivado de la experiencia de investigación en las ciencias básicas, progresivamente las ciencias sociales han venido asumiendo parámetros sustantivos aplicables a esta campo del conocimiento y al ser humano como fin último de la generación de conocimientos. De esta preocupación mundial, en Venezuela surge un marco jurídico protector y regulador de la actividad investigativa, con un sentido ético, que se concreta en instrumentos jurídicos nacionales como el Código de Ética para la Vida (2011), Ley Orgánica de Ciencia, Tecnología e Innovación (2010) y su Reglamento (2011), e internacionales como la Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos (UNESCO, 2005), entre otros. Concretamente, el artículo 30 del Reglamento de la Ley Orgánica de Ciencia, Tecnología e Innovación (2011), refiere:

Se entiende por ética de la investigación todo lo concerniente a la permanente reflexión y aplicación de los valores y principios éticos a las acciones vinculadas a la investigación, incluyendo los compromisos inherentes al proceso de investigación-

acción que adquieren los participantes. La ética de la investigación es aplicable tanto en las ciencias exactas y naturales como en las sociales y humanistas que involucren o afecten a los seres vivos y su entorno fundamentándose en los principios bioéticos y los derechos humanos.

Este mismo Reglamento en su artículo 31, refiere los principios bioéticos fundamentales para la ciencia, tecnología y sus aplicaciones, en los siguientes términos:

Toda investigación que se realice con seres vivos, o que involucren acciones que tengan incidencia sobre ellos, debe tener como marco de referencia los principios bioéticos fundamentales de beneficencia, autonomía, justicia, precaución y responsabilidad. Toda investigación con seres humanos debe considerar adicionalmente el conjunto de los derechos humanos, esto es, derecho a la vida, a la libertad de conciencia, a pensar y a expresarse libremente; derechos sociales, culturales y económicos; derechos a nacer y vivir en un ambiente sano, en una sociedad de paz, con solidaridad e igualdad entre los seres humanos.

Estos principios están definidos en el Código de ética para la Vida (2010), de lo cual se resume:

- Principio de Beneficencia: basado en el espíritu de hacer el bien, representando una un ideal moral y no una obligación en sentido estricto, por lo que ocupa un puesto de honor en la vida humana.
- Principio de Autonomía: consiste en la potestad para tomar decisiones en torno a la vida personal, de manera racional y consciente, con capacidad de discernimiento y objetar aquellas instrucciones y mandatos contrarios a su conciencia, en el ejercicio de la libertad y la consecución del bien para la humanidad.

- Principio de Justicia: reconoce y aplica el criterio de equidad en las oportunidades que le corresponden a cada sujeto de estudio, evitando discriminaciones de cualquier tipo, procurar el bien de la persona y la colectividad.
- Principio de Precaución: se enmarca en el debate sobre los riesgos de la investigación científica: al ambiente, la salud o cualquier otro aspecto de la vida y sus diversas formas, fundamentada en la rectitud del juicio profesional.
- Principio de Responsabilidad: implica mantener una actitud permanente de atención en la ejecución de los compromisos que se han adquirido y responder ante las consecuencias de las actuaciones, omisiones, decisiones y demás maneras de desempeño humano.

De lo anterior se deriva que las instituciones de investigación en Venezuela y en el mundo, establezcan códigos y principios bioéticos que orienten el accionar de los investigadores en su impacto sobre las personas y la sociedad en general.

Tendiendo puentes en la superación de los escollos investigativos. A manera de cierre.

La discusión teórica en torno a la dicotomía entre los paradigmas cuantitativo y cualitativo, aunque no superada, pareciera encontrar caminos a través de los cuales dirimir sus controversias. Los investigadores cada vez más concentran sus energías en visiones multiparadigmáticas que le ofrecen mayores perspectivas para abordar sus temas de estudio, en lugar de circunscribirse a una perspectiva estática que funge como camisa de fuerza, restringiendo su visión de lo estudiado.

De allí la necesidad de tender puentes entre los paradigmas, lo cual signifique disipar las fronteras entre visiones paradigmáticas que poco dejan a la creatividad y la innovación en la investigación en las ciencias económicas y sociales. Las grandes brechas documentadas sobre la

utilización de los paradigmas para explicar o dar soluciones a realidades complejas, obligan a la reflexión y repensar la formación de los investigadores, considerando posiciones más abiertas y centradas en enfoques múltiples. Se hace necesario romper las resistencias impuestas por las visiones céntricas, propias de la investigación tradicional y recurrir a la periferia, desestimada o considerada en minusvalía, pero que puede concentrar conocimientos y experiencias de lo cotidiano, a través de la cual se puede llegar a una forma de hacer ciencia con pertinencia.

Dogan y Pahre (1991), se refieren a la necesidad de encontrar los espacios para la innovación en las ciencias sociales, pues en investigación, existen dominios controlados principalmente por las universidades y los institutos de investigaciones especializados que forman un centro en el cual hay mucha densidad de investigadores e investigaciones y, por tanto, poco espacio para la creatividad y la innovación. Un investigador novel en este contexto, no tiene otra alternativa que plegarse subsidiariamente a las investigaciones ya en curso coordinadas por los investigadores más experimentados y mucho tiempo ha de pasar para que tenga oportunidades de dirigir sus propios proyectos. Otra condicionante de esta investigación “céntrica” es que responde a intereses preestablecidos de los cuales proviene el financiamiento, tales como el Estado, instituciones privadas, entre otros, debiendo actuar conforme a parámetros que restringen la libertad de selección y decisión.

De acuerdo con estos autores, aunque es posible innovar, en el marco de los grandes centros es muy difícil, por lo que habría que mirar hacia la periferia o sub-dominios, en los cuales la innovación se hace más factible. Refieren que la mayoría de las innovaciones en ciencias sociales están transversalizadas por las diferentes disciplinas. Una definición restringida permite seleccionar un número limitado de casos y establecer conclusiones sobre la proporción de innovación que se sitúa en la intersección de muchas disciplinas al nivel más elevado. Entre

más el investigador se desplaza hacia lo alto de esta escala de la innovación, más oportunidad tiene de encontrar los trabajos que se hacen en las márgenes de una disciplina, en su intersección con las otras. Dogan y Pahre (1991) apuestan a la generación de dominios híbridos que surgen cuando las disciplinas se fragmentan por el impulso de su propio desarrollo y dejan vacíos que se convierten en oportunidades para un nuevo conocimiento. Esto requeriría desplazarse a la periferia, los márgenes en los cuales las interdisciplinas se encuentran y generan dominios híbridos. La búsqueda puede iniciarse en ubicando descubrimientos locales que han sido considerados como no relevantes por los investigadores tradicionales; trabajos en conjunto; retomar teorías antiguas, clásicos, trabajos olvidados o descubriendo algunos anonimatos.



Figura 1. Innovación en las ciencias económicas y sociales.
Aporte (nuevo) al conocimiento científico.

Fuente: Elaboración propia a partir de Dogan y Pahre (1991)

Lo anterior plantea verdaderos retos para la formación de investigadores en el área de las ciencias económicas y sociales, pues en la mayoría de los casos la realidad supera la capacidad

de la ciencia para interpretar los hechos y proponer soluciones. Al respecto se puede puntualizar lo siguiente:

1. Desde los estudios de pregrado, debe procurarse la conformación de un pensamiento crítico que cuestione el *estatus quo* de la forma de acceder al conocimiento y los saberes, como el inicio para aproximarse a una manera diferente de ver las ciencias económicas y sociales y su desarrollo.
2. Complejizar la forma de interpretar los fenómenos sociales, rebasando las discusiones sobre el sujeto y el objeto, las causas y los efectos, así como las dicotomías entre el positivismo y visiones consideradas contrarias y que al final terminan siendo en gran medida complementarias.
3. Introducir visiones multiparadigmáticas, multimetodológicas y multimetódicas en la investigación en las ciencias económicas y sociales, acordes con la complejidad de su objeto/sujeto de estudio.
4. Establecer puentes entre la investigación céntrica y la periférica, rescatando los valores subjetivos y significados de la experiencia desde lo intrínseco.
5. Más allá de la generación de nuevas disciplinas, que contribuyen con la desfragmentación de la realidad en sus partes, hay que procurar la consolidación de dominios híbridos, con una visión multienfoque, que contribuya más significativamente a aportar soluciones y discusiones sobre las temáticas sociales.
6. Valorizar las contribuciones de los científicos sociales en cuanto a sus aportes al método o los métodos en esta área del conocimiento.
7. La formación de los investigadores en el área de las ciencias económicas y sociales debe romper los esquemas tradicionales, áulicos o de los centros de investigación,

incorporando herramientas, contextos y situaciones propias de la dinámica social de los hechos que estudia, enlazando la academia con la dinámica social, para generar un conocimiento más pertinente y relevante. Pero sobre todo, esta formación debe estar transversalizada por una mentalidad abierta que permita moverse de manera flexible y compleja, tal cual la realidad es.

8. Con lo anterior se sugiere que en las ciencias económicas y sociales y la formación de sus investigadores, estamos ante la construcción de una nueva visión paradigmática o, más bien, antiparadigma: ¿es posible?. La sociedad actual se enfrenta a más preguntas que respuestas, de manera que la búsqueda de caminos diferentes o no caminos, es una opción válida. La creatividad y la innovación son indispensables.

Referencias

- Benedicto XVI. (2009). *Carta Encíclica Caritas in Veritate*. Roma. Libreria Editrice Vaticana
- Bermejo-Berros, J. (2014): Evolución de los paradigmas, metodologías y campos de la comunicación en Revista Latina de Comunicación Social durante la década 2004-2013. *Revista Latina de Comunicación Social*, 69, pp. 330 a 353. Recuperado de: http://www.revistalatinacs.org/069/paper/1014_UVa/17b.html.
- Dogan M. y Pahre, R. (1991). Marginalidad creativa: la innovación en las intersecciones de las ciencias sociales. USA. *American Political Science Association* 85 (3): 994, Septiembre de 1991.
- González, J. y Ruiz, Paloma. (2011). Investigación cualitativa versus cuantitativa: ¿dicotomía metodológica o ideológica?. España, *Index Enferm Vol. .20 N° 3, jul./sep. 2011*

Kuhn, T.S. (1992). *La estructura de las revoluciones científicas*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.

La Unión Astronómica Internacional decide retirar a Plutón la condición de planeta. (n. d.) España. El Periódico Extremadura (24/08/2006). Recuperado de: http://www.elperiodicoextremadura.com/noticias/internacional/union-astronomica-internacional-decide-retirar-pluton-condicion-planeta_255993.html. Consulta realizada en fecha 12/02/2018.

Marín Gallego, J. (2007). Del concepto de paradigma en Thomas S. Kuhn, a los paradigmas de las Ciencias de la cultura. *Magistro, Vol. 1, N° 1, 2007*, págs. 73-88.

Martínez, J. (2011). Métodos de investigación cualitativa. *SILOGISMO, Número 08, Julio – Diciembre 2011*, págs. 1-34.

Morin, E. (1999). *L'intelligence de la complexité*. París, L'Harmattan, 1999. Traducción de José Luis Solana Ruiz. Pp. 43-77.

Pita, S. y Pértegas, S. (2002). Investigación cuantitativa y cualitativa. España, *Cad Aten Primaria; 9*: 76-78.

República Bolivariana de Venezuela. (2010). *Código de ética para la Vida*. Ministerio del Poder Popular para la Ciencia, Tecnología e Industrias Intermedias.

República Bolivariana de Venezuela. (2011). Reglamento Parcial de la Ley Orgánica de Ciencia, Tecnología e Innovación. Gaceta Oficial N° 39.795 del 08/11/2011 - Decreto Presidencial N° 8.579.

Rodríguez, M. (2017). Educación, investigación y conocimiento. *Revista Ciencias de la Educación, 2017, Enero-Junio, Vol. 27, Nro. 49*. Pp. 438-455.

Williams Aranguren:

Sociólogo. Especialista en Seguridad Social Mención Gerencia Social. Doctor en Ciencias Sociales Mención Estudios del Trabajo. Postdoctor en Gerencia para el Desarrollo Humano. Docente Asociado de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad de Carabobo.

Paola Lamenta:

Licenciada en Contaduría Pública. Magíster en Administración de Empresas Mención Gerencia. Doctora en Gerencia Universidad de Yacambú. Docente Asociado de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad de Carabobo.

Orlando Canelones:

Economista. Magíster en Administración de Empresas. Doctorando en Ciencias Administrativas y Gerenciales de la Universidad de Carabobo. Docente Agregado de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad de Carabobo.

LA LECTURA COMO HERRAMIENTA AL SERVICIO DEL APRENDIZAJE
DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN LA UNIVERSIDAD

Reading as a tool at the service of social science learning in the university

Jesús Morales

<http://orcid.org/0000-0003-3681-0155>

Escuelas de Derecho y Criminología.

Universidad de Los Andes. Mérida, Venezuela.

jesusm100386@gmail.com

Resumen

En un mundo cada vez más complejo como resultado de la sobresaturación de información y conocimiento, la lectura viene a posicionarse como una herramienta efectiva al servicio de la apropiación, manejo y comprensión profunda del saber. En este sentido, con el presente ensayo se intenta hacer una revisión del compromiso intelectual que tiene el lector de las ciencias sociales en la universidad, en el entendido, de que esta área del conocimiento científico social, se encuentra confluído por posturas, posicionamientos, perspectivas, enfoques y visiones diversas, las cuales para ser abordadas eficientemente ameritan de un razonamiento acucioso, de una actitud crítica y reflexiva, pero además de un compromiso académico que objetiva y sistémicamente, le permitan ofrecer pronunciamientos acertados, coherentes y veraces como resultado de su experticia y rigurosidad para dar cuenta del mundo social. Lo antes expuesto demuestra entonces, el compromiso en el manejo de habilidades cognitivas como el análisis, la reflexión, la criticidad y la deducción con el propósito de detectar posibles falencias, errores y propuestas falaces que pudieran llevarle a interpretaciones y explicaciones falsas y, a su vez a la construcción errada de conocimiento.

Palabras clave: leer, ciencias sociales, pensamiento, conocimiento científico y comprensión.

Abstract

In a world increasingly complex as a result of oversaturation of information and knowledge, reading comes to be positioned as an effective tool at the service of the appropriation, management and deep understanding of knowledge. In this regard, this essay attempts to review the intellectual commitment of the social sciences reader, in the understanding that this area of social scientific knowledge is confluent by different positions, points, perspectives, approaches and visions, which, to be approached efficiently, merit a careful reasoning, a critical and reflective attitude, but also an academic commitment that objective and systemically offer consistent and accurate statement as a result of its expertise and rigor to account for the social world. The foregoing demonstrates, then, the commitment in the handling of cognitive skills such as analysis, reflection, criticality, deduction with the purpose of detecting possible flaws, errors and fallacious proposals that could lead to false interpretations and explanations and, in turn, to the erroneous construction of knowledge.

Keywords: reading, social sciences, thinking, scientific knowledge and understanding.

Recepción: 01/07/2017

Enviado a evaluadores: 3/07/2017

Aceptación de originales: 25/10/2017

Introducción

Leer y aprender como procesos intelectuales se han constituido en uno de los desafíos de la educación en el presente siglo. Ello debido fundamentalmente a la complejidad y rapidez de los cambios que caracterizan y emergen de la realidad y desde los cuales se generan transformaciones en la producción de conocimiento científico. Frente a este reto no exclusivo de la aproximación al saber social, se han dado ajustes significativos como condiciones que han obligado a reformular y modificar los modos de leer, con el afán de proveer al aprendiz del instrumental cognitivo que le permita comprender y examinar los fenómenos sociales de manera profunda hasta desentrañar aspectos subyacentes, relaciones y conexiones desde las cuales resignificar el mundo (Morín, 1999; Zemelman, 2005).

De esta manera es posible afirmar que, la necesidad de comprender el mundo representa condición fundamental para participar de su dinámica, de sus transformaciones y de los efectos que se derivan del actuar del hombre (Morales, 2017). Desde esta perspectiva, la lectura viene a constituirse en un instrumento al servicio del desarrollo y modificación del pensamiento como condiciones que por su entrañable importancia vienen a constituirse en formas para preparar las mentes para sortear las dificultades y comprender la complejidad hasta conseguir ingresar a la aprehensión profunda de la realidad, en una incesante búsqueda de lo cierto, de lo verdadero y de lo útil (Freire, 1998; Kurlan, 2003; Oliveras y Sanmartí, 2009; Peppino, 2006).

Para conseguir tales cometidos, Santelices (s/f) ha realizado aportes relevantes en los que deja entrever que, el uso del pensamiento crítico y la lectura académica preparan al lector para asumir con rigurosidad el acercamiento al conocimiento, debido a que favorecen el juzgar con responsabilidad y emitir pronunciamientos de manera autónoma, valiéndose para ello de

habilidades cognitivas que le permitan “deducir, inducir, evaluar, enjuiciar, razonar e identificar las divergencias, inconsistencias y confusiones que puedan estar contenidas en la información de la que se vale para comprender el mundo” (p.1).

Frente a este cúmulo de exigencias, leer en la universidad y en especial dentro de áreas específicas y complejas como las ciencias sociales, se ha convertido en un reto en el siglo XXI, pues la multiplicidad de voces que constituyen el entramado teórico está representado por posicionamientos, perspectivas y enfoques desde los cuales apreciar la realidad en mayor o en menor medida, es decir con aproximaciones más profundas y pertinentes que otras, condiciones que han obligado al lector a reconfigurar los modos de comprender el conocimiento especializado, exigiéndole no solo el despliegue de habilidades cognitivas, sino de operaciones mentales que favorezcan la apropiación y el procesamiento significativo de la información proveniente de diversas comunidades académicas.

En atención a lo expuesto, con el ensayo que se presenta a continuación se ofrece un acercamiento a la lectura como una herramienta al servicio del aprendizaje del conocimiento social en la universidad. Para ello se toman como referentes los aportes dados por la pedagogía crítica a la lectura, enfoque que asume al lector como un agente activo en quien se debe promover el desarrollo del pensamiento y la criticidad como medios a través de los cuales puede apelar para sortear la complejidad y la subjetividad, valiéndose de competencias de comprensión como la valoración, la rigurosidad, el sentido acucioso y la objetividad que, así como de habilidades cognitivas como el inferir, identificar, deducir e interpretar, como operaciones que le cooperen con el aprendizaje de las convenciones y prácticas, con la elaboración de razonamientos y, con la aprehensión de los principios elementales como se estructura la información en cada ámbito del saber.

Aproximaciones a la lectura del conocimiento social en la universidad

En un ámbito académico tan diverso y fecundo como lo son las ciencias sociales, el acercamiento al conocimiento disciplinar se constituye todo un reto para el que se forma en el área. Pues la existencia de múltiples posicionamientos y enfoques existentes sobre el hecho social e histórico, demanda del manejo de habilidades críticas y reflexivas como medios para ingresar, apropiarse, distinguir entre lo verdadero, lo veraz y lo objetivamente propuesto y, lo que representa supuestos falaces que encubren intencionalidades maniqueas dadas a la tergiversación de la información (Schaff, 1982).

De esta manera, el leer en ciencias sociales puede ser visto como un proceso complejo y acucioso en el que el lector como agente activo y responsable, consigue moverse efectivamente dentro de cúmulos informativos diversos y de posturas relevantes que intentan explicar desde perspectivas ideológicas distintas, interpretaciones del fenómeno social. Ante tal compromiso, el proceder del lector debe encausarse hacia el reconocimiento de los elementos que constituyen cada aproximación y postura teórica, con el afán de realizar contrastes que le permitan articular divergencias y puntos de encuentro sobre los cuales elaborar su propia construcción de conocimiento (Morales, 2017; Peppino, 2006).

Lo expuesto anteriormente implica, la participación de la criticidad como habilidad para identificar las contradicciones entre explicaciones e interpretaciones, entendiendo que el conocimiento científico a pesar de tener el respaldo que le otorga el haber sido producido por una comunidad académica, no deja de ser vulnerable a la valoración rigurosa y minuciosa como competencias necesarias para determinar su validez. Desde esta perspectiva, el lector como experto en el área, se ve en la necesidad de comprender que el estudio de lo social se encuentra

permeado por percepciones y visiones movidas por elementos ideológicos, contextuales, políticos y hasta científicos, sobre los cuales los autores sustentaron en algún momento su manera de ver el mundo sobre las que asientan posturas erróneas y construcciones de conocimiento manipuladas (Schaff, 1982; Pagès, 2009).

Por tal motivo, el proceder activo del lector en este campo científico debe centrarse en hacer revisiones acuciosas y valoraciones recurrentes del conocimiento, como expresiones de su actitud crítica a partir de la cual establecer contrastes recurrentes de las diversas apreciaciones y pronunciamientos sobre el hecho socio histórico, a fin de conseguir según Schaff (1982) el “comparar distintas visiones de un mismo y único hecho en épocas históricas diversas” (p.13). Lo expuesto implica, el compromiso del lector en conseguir integrar los planteamientos dados desde cada disciplina, pero además, hacer el seguimiento a lo que cada autor en momentos distintos plantea sobre el asunto, con el propósito de constatar y acercarse lo más próximamente a la verdad.

Este compromiso intelectual, desde las concepciones de la lectura crítica es concebido como una condición elemental para entender el conocimiento en profundidad, pues se trata de desplegar las bondades del pensamiento crítico en pro de la búsqueda meticulosa y cuidadosa de ideas auténticas y comprobadas, que por la legitimidad que le otorga el hecho de haber sido expuestas, descritas y explicadas por múltiples autores, consiga inferir su veracidad y carácter objetivo, así como la manera de disponer de fuentes diversas y argumentos elaborados que den cuenta de la autenticidad y de un pensamiento teórico comprometido como expone Schaff (1982) con “el transmitir la verdad objetiva por haberla captado realmente” (p. 15). Lo planteado desde criticidad como una herramienta promovida por la lectura en su modo crítico, tiene como propósito fundamental que el lector en ciencias sociales en su compromiso intelectual desarrolle

la sensibilidad y su sentido acucioso como habilidades que le permitan desentrañar ideas subyacentes a través de procesos analíticos y reflexivos, así como posibles planteamientos errados o irregulares como evidencias y hallazgos sobre los cuales apoyar o rebatir una postura teórica, que por carecer de reconocimiento dentro de las convenciones científicamente establecidas y, por su carácter tendencioso y tergiversado pudieran conducir a la elaboración de opiniones o interpretaciones carentes de sustento y solidez (Lipman, 1998; Cassany, 2006; Cely y Sierra, 2011).

De lo expuesto la pedagogía crítica ha realizado pronunciamientos significativos que indican que, el acercamiento al conocimiento disciplinar requiere entre otras habilidades de una actitud rigurosa que intente ir más allá de lo ofrecido en los materiales (Kurland, 2003; McLaren, 1994), de lo aportado explícitamente y de lo aportado por el autor, para trascender críticamente hacia conseguir intencionalidades subyacentes que favorezcan según propone Giroux (2008) la identificación de “pretensiones científicas y no científicas sobre las cuales conseguir hallazgos de objetividad y verdad” (p.15). Esto implica que, el leer en ciencias sociales requiere de la comprensión de los discursos académicos y de las maneras cómo se organiza el conocimiento como condiciones iniciales de ingreso a la información, para luego en uso de su criticidad y del pensamiento reflexivo poner a prueba la veracidad de las producciones científicas generadas desde cada comunidad discursiva (Cassany, 2004).

En este sentido, el ingresar al conocimiento científico social desde la comprensión de las relaciones históricas, requiere de la habilidad para integrar información proveniente de diversas aristas y confluidas por múltiples posturas teóricas, que le provean de las condiciones para profundizar, ampliar e innovar en la construcción de nuevas apreciaciones por contar con visiones variadas (Gramsci, 1967) a partir de las cuales valerse para fundamentar su posición

científica, para lo cual desde el leer en modo crítico es un proceder favorable consistente en apropiarse de los elementos básicos que conforman cada disciplina, de las definiciones y de las claves a partir de las cuales explicar y elaborar razonamientos críticos que den cuenta del acontecer social (Aisenberg, 2007; Moradiellos, 1994; Serrano, 2008).

Frente a este compromiso formativo y social, posturas relacionadas con la lectura como una actividad con el potencial epistémico y comprensivo, han planteado que parte de los requerimientos para aprender de manera significativa deben estar enfocados en explorar en lo más profundo del conocimiento, condición que amerita de un pensamiento superior (Lipman, 1998) capaz según plantea Acuña y López (2015) de las competencias para deducir aspectos tales como “propósitos, puntos de vista, suposiciones, implicancias y consecuencias, datos, interpretación e inferencias, y conceptos” (p.10).

Por ende y atendiendo la experticia que debe caracterizar al lector de las ciencias sociales como constructor de explicaciones sobre la actividad humana y los fenómenos sociales, es posible agregar que en su acercamiento al conocimiento científico debe valerse de su sentido crítico como la manera propicia para apropiarse, valorar e identificar efectivamente los aspectos coyunturales, a partir de los cuales organizar en forma sistemática, crítica, racionalmente sus propias elaboraciones, en el entendido de que estas condiciones representan expresiones de sus cualidades como constructor de conocimientos organizados y claros como evidencias de su experticia como científico social (Moradiellos, 1994).

Esta pretensión de acercamiento y búsqueda rigurosa de la verdad, implícitamente deja entrever el despliegue de competencias que comprometen y ubican al lector en la necesidad de producir innovadoras y acertadas apreciaciones que consigan referentes en la realidad, condición

que desde la pedagogía crítica (Freire, 1998; Giroux, 2008 Kincheloe, 2008) no es más que llevar elementos teóricos al campo de la comprobación, es decir a una aplicación contextualizada como la manera de justificar su relevancia, vigencia y pertinencia para dar cuenta de lo que sucede en el mundo social.

Esto equivale a decir que, se trata de la construcción de nexos entre la teoría y la realidad, para lo cual se hace inminente que el lector consiga identificar en la primera referentes que le permitan comprender la segunda, es decir, la vida social e institucional, las relaciones causales, los procesos y la evolución que ha sufrido el conocimiento y el mundo en los diversos momentos históricos (Pérez, 2004) identificando las crisis, las transformaciones y los acontecimientos que han permeado los pronunciamientos de los autores, los elementos contextuales, sociales, históricos, ideológicos y culturales en una actitud reiterada que consiga comprender e interpretar los cambios profundos a partir de los cuales ofrecer respuestas objetivas, coherentes y veraces (Ferreiro, s/f).

De lo planteado, se puede inferir un proceder meticuloso dado a la evaluación y revisión profunda como la expresión de un pensamiento superior, centrado en desentrañar como lo expone Pérez (2004) el “aportar explicaciones la realidad, valoraciones de terceros y perspectivas del mundo, en una fase: comenzamos a llenar el mundo de significado” (p. 8). Esto visto desde la interpretación de las ciencias sociales constituye un aspecto de singular y coyuntural importancia, pues uno de los compromisos del lector en el área, es justamente el lograr contextualizar el conocimiento científico propio de su ámbito, como evidencia de su habilidad para aproximarse al entendimiento de la dinámica social y de sus relaciones emergentes sin limitarse a comprender solo realidad de la que es parte, sino de ofrecer razones de lo que sucede en otros contextos inmediatos (Arias, 2014).

Esta habilidad para contextualizar el conocimiento de lo social, es el resultado de la apropiación de contenidos, del manejo de elementos teóricos, de la uso de referentes históricos y acontecimientos relevantes sobre los cuales como lo expone Arias (2014) lograr construir “la configuración de representaciones estructurales y sistémicas, en un acercamiento crítico y activo” (p.9).

Esta actitud mediada por la criticidad como una habilidad cognitiva relevante dentro del campo de la lectura, implica el despliegue de las bondades del pensamiento crítico como lo son: el análisis, el razonamiento, el manejo de percepciones y la reflexión (Agredo y Burbano, 2012) como medios para entender las dimensiones, los elementos estructurales y funcionales del entorno social.

Este razonamiento si se quiere profundo, debe ser valorado como un proceso riguroso caracterizado por la recurrente transformación del conocimiento hacia formas más objetivas, elaboradas y razonadas como resultado de una comprensión integral derivadas de su disposición para manejar elementos conceptuales y metodológicos para integrar posturas y apreciaciones científicamente probadas, aspectos que, vistos desde la lectura en su modo crítico no es más que la expresión de autonomía, madurez y de una actitud autónoma, lo que en palabras de Elder y Paul (2007) no es más que “el criterio para tomar decisiones por sí mismo sin dejarse manipular por lo que otros piensen o digan” (p.18). De este proceder frente al conocimiento se puede deducir su competencia intelectual y académica, como responsables de manejar con rigurosidad los puntos de vista y las pretensiones de los autores, comprendiendo su postura ideológica, la perspectiva desde la cual caracteriza y explica el hecho histórico y los fenómenos sociales, los puntos de vista y su relación entre sí, así como los aspectos en que discrepan, entendiendo que, cada uno de estos datos representan una forma de identificar verdades parciales y relativas a

través de las cuales asumir posición al momento de construir su propio entramado teórico (Schaff, 1982).

Esta manera de proceder ante el conocimiento científico, requiere de una actitud sensible y de un pensamiento crítico dado a la verificación, pues de la revisión minuciosa de la información va a depender en mayor o en menor medida que lector de lo social ingrese al conocimiento, contrastar visiones y perspectivas como un medio para detectar apreciaciones poco compatibles, carentes de solidez y con tendencia a la subjetividad, a partir de las cuales fijar su posicionamiento objetivo a partir de la apropiación de aquellas que profunda y ampliamente representen acercamientos científicos auténticos y cargados de suficientes evidencias, de hallazgos y datos a sobre los cuales derivar interpretaciones, análisis y explicaciones que se aproximen en la medida de lo posible a lo cierto y a lo verdadero (Illich, 1985; Moradiellos, 1994).

Aunado a ello, es posible afirmar que la comprensión del conocimiento social, debe ser vista como actividad académica que implica entre otras cosas la apropiación de los principios sobre los que se sustenta cada ciencia y de los problemas que en forma específica se ocupa cada disciplina, pues ello desde la lectura y el pensamiento crítico representan aspectos coyunturales sobre los cuales establecer nexos con otros cuerpos de conocimiento que favorezcan el integrar, complementar y fundamentar pronunciamientos y estructuras explicativas que propicien la construcción de innovadoras y sistemáticas apreciaciones sobre lo humano y lo social (Schaff, 1982).

A lo expuesto anteriormente, se agrega una de las características con las que debe lidiar el lector de las ciencias sociales, y se trata del escepticismo científico que la mayoría de los

científicos tienden a expresar en sus obras, el cual se sustenta sobre una presunto apego a la objetividad y a la racionalidad como condiciones reconocidas por la ciencia y, sobre las cuales intentan fundar la imposibilidad de ser falibles, no objetables e inequívocas, aspectos que no deben ser asumidos a priori sin antes haber sometido la información a una revisión crítica, reflexiva, rigurosa y responsable (Cassany, 2004) como medios a través de los cuales evitar confusiones teóricas, apreciaciones sesgadas y contribuciones soportadas sobre ideas falaces.

En apoyo a este planteamiento, la propuesta de Moradiellos (1994) deja entrever la actitud del lector como científico, al cual se le atribuye como responsabilidad “la pretensión de construir verdades, verdades que se oponen a dogmas, creencias, opiniones y conjeturas, pero que si atiendan a criterios de objetividad” (p.14). De ello se infiere, que el rol del lector de lo social consiste en ofrecer aproximaciones razonadas, sistemáticamente producidas y organizadas en forma lógica como evidencias de una actitud científica, condición imprescindible sobre las que giran principalmente las convenciones pautadas por el mundo académico.

Todo lo aseverado, visto desde el análisis del discurso y de la comprensión crítica y científica de información, denota el ser capaz de responder en forma interpretativa a las situaciones que se suscitan en su entorno, aportando para ello ideas relevantes y genuinas, así como argumentos profundos capaces de dar cuenta de la complejidad de lo social, ante lo que debe proceder en una actitud sistémica que involucre el dominio de variables, de elementos y componentes de un todo en conexión con sus partes sobre las cuales sustentar interpretaciones, explicaciones y análisis rigurosos y acertados (Dijk y Mendizábal, 1999).

De ello se puede inferir, su posición autónoma como resultado de su compromiso intelectual, el cual circunda en torno a la comprensión, al manejo de categorías de análisis y a

procedimientos explicativos que validen su propia voz y su postura, con un alcance innovador y profundo construido a partir del establecimiento de nexos que trasciendan de lo comúnmente propuesto, en un acercamiento meticuloso e innovador que posibilite la elaboración de conclusiones verdaderas, válidas y susceptibles de verificación, cualidades estas que vienen a revestir de rigor científico a las que el lector como sujeto activo efectúa sobre el mundo social y sobre las transformaciones que este experimenta (Cassany, 2006; Ricour, 2006).

Ahora bien, asumiendo los pronunciamientos derivados de la modernidad y sus implicaciones, el leer en ciencias sociales implica el comprender las construcciones culturales, las formas discursivas y sus contradicciones, así como las visiones contrapuestas, como elementos coyunturales para entender las transformaciones emergentes y los códigos establecidos por cada comunidad científica para construir conocimiento en un intento por trascender de las filiaciones formales y de los cánones preestablecidos. Esto indefectiblemente representa un reto académico para el que se nutre de información social, puesto que la complejidad y la incertidumbre, ameritan de la habilidad para predecir e inferir posibles eventualidades como una manera de acercarse a la comprensión de la discontinuidad, lo transitorio y el cambio como elementos sobre los cuales gira el conocimiento científico dentro de los estudios sociales (Habermas y otros, 2008; Serrano, 2008).

Se trata entonces de enfrentar el pluralismo de voces y de visiones en un intento responsable por reconstruir la realidad, para lo que es necesario despertar el sentido crítico y analítico que en un operar recurrente, es decir, de ir y venir reflexivo le permita al lector enfrentar la creciente complejidad, la variabilidad de los cambios y el carácter imprevisible sobre el que se soporta en mayor o en menor medida el conocimiento (Morín, 1999). Ello parafraseando a Zemelman (2005), implica el flexibilizar el pensamiento para entender los problemas

epistemológicos que han ocupado tradicionalmente a la ciencia y en los cuales el lector puede conseguir una aproximación a los avances, diatribas históricas y discusiones científicas (conocimiento acumulado) con el propósito de identificar ideas fundamentales que le cooperen con el aprehender a los fenómenos en su esencia y en sus modificaciones, dejando a un lado apreciaciones fragmentadas y, como una alternativa para su comprensión profunda, el tender puentes y estrechar los nexos entre el todo y las partes como un principio básico para abordar la complejidad.

En atención a estas implicaciones la educación en su rol social de transformación, debe acercar al lector a la interiorización y manejo de principios estratégicos que contribuyan con el apalear la incertidumbre, pues en un mundo sumido en cambios drásticos y en lo inesperado, requiere de la preparación de la mente y el potenciar el pensamiento en sus diversas formas de operar (sistémico, complejo, crítico, reflexivo, entre otras modalidades) como el camino para ingresar a los laberintos teóricos, conceptuales y metodológicos que caracterizan a la “aldea global” y, que en su carácter dinámico y cambiante ameritan de una meditación profunda que organice, clasifique, establezca categorías y ofrezca aproximaciones interpretativas del acontecer mundial. Lo expuesto implica, la necesidad de que el lector en ciencias sociales, cuente con un manejo suficientemente amplio de las propuestas teóricas de pensadores, su ubicación dentro de cada disciplina y de sus posturas paradigmáticas como condiciones fundamentales a partir de las cuales elaborar sus propias construcciones y proposiciones, atendiendo solo a aquello que por su pertinencia y relevancia, justifican el ser sometidos a renovación, adecuación y actualización como condiciones para establecer nexos con teorías recientes que en uso de la integración como una estrategia de comprensión en lectura crítica, le sirvan de complemento para fijar postura fundamentada frente al conocimiento y a la realidad (Bravo, Díaz y Michel, 1997).

Ante esto, la comprensión e interpretación de lo social, se torna un proceso diluido en la complejidad, pues el enfrentarse a los problemas actuales requiere del manejo informativo de cada época, de la apropiación de los elementos conceptuales y de las visiones renovadas derivadas de cada cuerpo científico, que aun y cuando se asumen inacabados para tomar posición, le sirven al lector como puntos de referencia sobre los cuales manejar interpretaciones completas y aproximaciones trascendentales en su proceso de producción de ideas (Schaff, 1984) en el que como lo expone Bravo, Díaz y Michel (1997) “proponga planteamientos que rompan con el sentido común, y acceda al conocimiento científico” (p.7).

Sugerencias para leer ciencias sociales en la universidad

Leer para apropiarse del conocimiento científico, requiere del despliegue de competencias y habilidades cognitivas que contribuyan con el ingreso a los aspectos teóricos y conceptuales sobre los que se ha cimentado la explicación de la realidad. En razón de ello, se puede afirmar que leer implica según expone Santelices (s/f) el “ser capaz de descubrir problemas, contradicciones, limitaciones y argumentos que apoyen o refuten determinadas ideas o planteamientos y decidir racionalmente qué hacer o creer” (p.1). De esta manera y con el propósito de exponer algunas sugerencias sobre el leer en ciencias sociales, solo se pretende que el lector en áreas tan complejas y cargadas de múltiples enfoques, apreciaciones y posturas, consiga hacerse de una guía que le oriente en su acceso al conocimiento científico en forma eficiente. Para ello se toma como referente algunas interrogantes propuestas por Knorr (s/f):

- 2.1 ¿Quién es el autor? Esta interrogante implica hacer un rastreo informativo sobre algunos datos biográficos que le sirvan de guía para entender la vida, experiencias y formación académica del autor.

- 2.2 ¿Cuál es su tendencia ideológica a la que se adjudica su pensamiento teórico? Implica hacer una revisión de la postura teórica, de las ideas sobre las que se sustenta y los antecedentes de los que se vale para esgrimir sus planteamientos, entendiendo que el autor se inscribe dentro de una determinada comunidad científica a la que le debe su posicionamiento.
- 2.3 ¿De qué trata el texto? Consiste en desentrañar los elementos coyunturales que el autor a nivel temático expone, explica y describe. Estos elementos le sirven al lector para construir una apreciación global del tema tratado y, a partir de allí apropiarse de las ideas centrales que se plantean en la obra.
- 2.4 ¿Qué aspectos considera el autor como medulares? En este punto es fundamental que el lector elabore una idea global que le permita precisar los temas, subtemas, planteamientos y apreciaciones, a fin de contar con una visión panorámica de la obra.
- 2.5 ¿Cuáles son los argumentos sobre los que se sostiene su postura teórica? En esta interrogante, el lector deberá entender qué elementos teóricos, empíricos y datos, se muestran como fundamentos sólidos sobre los cuales hace reposar la defensa de su postura.
- 2.6 ¿Qué elementos son los más importantes? En este punto se trata de extraer las ideas generales y planteamientos centrales de la obra, con el propósito de manejar aquellos aspectos útiles que sirvan de sustento para derivar interpretaciones y análisis que le lleve a comprender en forma coherente y objetiva la realidad.
- 2.7 ¿Cuáles es el problema o problemas que el autor trata de explicar? Para dar respuesta a esta interrogante, es necesario entender el contexto y el momento histórico desde y para

el que escribe el autor. Esto le permitirá al lector derivar posibles relaciones causales, profundización y comprensión de las explicaciones, así como identificar las situaciones problema sobre las cuales gira su disertación.

2.8 ¿Qué conexiones tiene la obra con otras? En este aspecto, es necesario que el lector logre precisar aquellas posturas teóricas, autores y textos que tienen vinculación con la obra leída. Esto le permitirá al lector el categorizar, clasificar y organizar a los autores y sus obras según la perspectiva ideológica y tendencia teórica.

2.9 ¿Qué textos y autores refutan la obra leída y cuáles son sus argumentos? Como científico e intérprete de lo social, el lector en ciencias sociales debe conocer las diversas propuestas, perspectivas y enfoques que han intentado explicar lo social. Esto le permitirá el fundar sus apreciaciones lo más cercanas a la objetividad y al sentido crítico al permear sus impresiones de otras voces que le dan respaldo a su voz.

2.10 ¿Qué posturas teóricas implícita y explícitamente maneja el autor para sustentar sus conclusiones? El lector debe identificar las posturas teóricas de las que se vale el autor para soportar su tesis. Estas usualmente se muestran claramente en el texto y están constituidas por: definiciones, conceptos, explicaciones y descripciones, por lo que no requieren del apoyo o aporte de otros materiales para ingresar a ellas. Sin embargo, en el caso de las posturas teóricas implícitas, el lector debe buscar en otros textos, ideas que le ayuden a completar e integrar información, pues por estar frente a materiales con contenido especializado y, por ende complejo, va a requerir de otros aportes que le ayuden en su proceso de comprensión.

2.11 ¿Cuál es la idea global que expone los elementos centrales de la obra? En esta interrogante es importante que el lector consiga hacerse una representación general de

los planteamientos, explicaciones, propuestas y aspectos abordados en su texto base, ello con el propósito de promover la construcción de resúmenes y la elaboración de generalizaciones.

Consideraciones finales

Como se logra apreciar, la lectura en ciencias sociales se encuentra estrechamente relacionada con la comprensión y apropiación de la manera como se organiza y produce el conocimiento científico. En atención a ello, se proponen las siguientes conclusiones:

1. El leer y aprender en la universidad y, específicamente en ciencias sociales como áreas en las que convergen diversidad de matices y perspectivas, amerita del uso de la criticidad como una habilidad cognitiva que le permita apropiarse en forma efectiva de la información, pues sobre la misma recae la posibilidad para juzgar las ideas, revisar la veracidad de los planteamientos e identificar sus intencionalidades y pretensiones.
2. La comprensión del conocimiento científico social, demanda del uso de habilidades y competencias para integrar información, comparar perspectivas y visiones, establecer contrastes entre enfoques y, como resultado de ello trascender hacia la elaboración de reflexiones que cooperen con la construcción de nuevas apreciaciones y de elementos conceptuales apropiados para comprender e interpretar el mundo, su dinámica y los fenómenos sociales en un intento por resignificar el conocimiento a través habilidades analíticas y la explicativas que le den autoridad para pronunciarse y dar cuenta de lo que sucede en su entorno (Zemelman, 2005).

3. La lectura como una herramienta epistémica debe permitirle al lector universitario, el agrupar posturas e integrar perspectivas en un proceder sistémico, en el que logre concatenar pronunciamientos teóricos derivados de diversas fuentes desde las cuales le sea posible reconstruir de manera integral su objeto de estudio, así como deducir información relevante, desentrañar planteamientos medulares, aspectos conceptuales y problemas epistemológicos como elementos necesarios para dar cuenta del mundo y las diversidad de relaciones y nexos que emergen continuamente (Morín, 1999).

Referencias

- Acuña, E. y López, A. (2017). *Pensamiento crítico en la lectura comprensiva*. Revista confluencias. ISSN: 2545-8957. N° 5 Volumen 1 Agosto 201, pp. 10-16.
- Aisenberg, B. (2007). *Ayudar a leer “en sociales”*. Revista Quehacer educativo. Año 2007, n° 83, p.p. 42-45.
- Agredo, J. y Burbano, T. (2012). *El pensamiento crítico, un compromiso con la educación*. Recuperado de: <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/jspui/bitstream/6789/792/1/El%20pensamiento%20cr%C3%ADtico,%20un%20compromiso%20con%20la%20educaci%C3%B3n.pdf>.
- Arias, D. (2014). *La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia: lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía de un saber*. Revista de Estudios Sociales No. 52. Bogotá, abril - junio de 2015, p.p. 134-146.
- Bravo, V., Díaz, H., Michel, M. (1997). *Teoría y realidad en Marx, Durkheim y Weber*. México: Juan Pablo Editor.

Cassany, D. (2004). *Explorando las necesidades actuales de comprensión aproximaciones a la comprensión crítica*. Recuperado de:

http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a25n2/25_02_Cassany.pdf.

Cassany, D. (2006). *Tras las Líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Ediciones Anagrama.

Cely, A y Sierra, G. (2011). *La lectura crítica, crítica e investigativa para el desarrollo de las competencias comunicativas, cognitivas e investigativas en la educación superior*. Cuaderno de investigación. Colombia: Universidad EAN.

Dijk, T, y Mendizábal, R. (1999). *Análisis del discurso social y político*. Ecuador: Ediciones ABYA-YALA.

Elder, Linda y Paúl, Richard. (2007). *La mini-guía para el pensamiento crítico conceptos y herramientas*. Recuperado de: <http://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptandTools.pdf>.

Ferreiro, M. (s/f). *Leer y escribir en un mundo cambiante*. México: CINVESTAV.

Freire, P. (1998). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Siglo XXI editores.

Giroux, H. (2008). *Introducción: democracia, educación y política en la pedagogía crítica*. Barcelona: Graó.

Gramsci, A. (1967). *La formación de intelectuales*. México: Editorial Grijalbo.

Habermas, J. y otros. (2008). *La postmodernidad*. Barcelona: Editorial Kairós.

Ilich, I. (1985). *La sociedad desescolarizada*. México: Editorial Joaquín Moritz.

Kincheloe, J. (2008). *La pedagogía crítica en el siglo XXI: Evolucionar para sobrevivir*.
Barcelona: Graó.

Lipman, M. (1998). *Pensamiento y educación*. Madrid: Ediciones La Torre.

McLaren, P. (1994). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Ecuador: Editorial Paidós.

Moradiellos, E. (1994). *El oficio del historiador*. España: Siglo XXI de España Editores. S.A.

Morales, J. (2017). *Pensamiento crítico y lectura en ciencias sociales*. Revista Electrónica
Calidad en la Educación Superior. ISSN: 1659-4703, Vol. 8(2) Julio-Diciembre, 2017: 265-
282. Recuperado de <http://investiga.uned.ac.cr/revistas/index.php/revistacalidad>.

Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios de la educación en el siglo XXI*. Francia:
Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117740so.pdf>.

Oliveras, B y Sanmartí, N. (2009). La lectura como medio para desarrollar el pensamiento crítico.
Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de
<http://gent.uab.cat/neussanmarti/sites/gent.uab.cat.neussanmarti/files/2009.20%20Oliveras-Sanmarti%20EQ%20copia.pdf>.

Pagés, J. (2009). “*Enseñar y aprender ciencias sociales en el siglo XXI: reflexiones casi al final de una década*”. Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente.
Universidad pedagógica nacional, Universidad de Antioquia, Corporación interuniversitaria de servicios, pp.140-154.

Pérez, M. (2004). *Leer, escribir, participar: un reto para la escuela, una condición de la política*.
Universidad Javeriana. Conferencia presentada en el Congreso de Lectura
FUNDALECTURA., Lenguaje N° 32, p.p 71-88.

Morales, J.

Peppino, M. (2006). *Lectura y pensamiento críticos: Estrategias para desenvolverse en el ciberespacio*. Universidad Autónoma de México.

Ricour, P. (2006). *Teoría de la interpretación, discurso y excedente de sentido*. México: Siglo XXI Editores.

Santelices, L. (s/f). *Desarrollo del pensamiento crítico: su relación con la comprensión de la lectura y otras áreas del currículo de educación básica*. Proyecto DIUC 160/82. Santiago, Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.

Serrano, S. (2008). *El desarrollo de la comprensión crítica en los estudiantes universitarios: hacia una propuesta didáctica*. Revista Scielo. Año 12, N° 42 Julio - Agosto - Septiembre, 2008, p.p. 505-514.

Schaff, A. (1982). *Historia y verdad*. México: Editorial Grijalbo.

Schaff, A. (1984). *Lenguaje y conocimiento*. México: Editorial Grijalbo.

Zemelman, Hugo (2005). *Voluntad de conocer*. Barcelona: Anthropos.

Jesús Morales:

Profesor Asistente, Ordinario de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes (ULA), adscrito al Departamento de Psicología. Politólogo y Abogado (2014). Magister en Educación Mención Orientación Educativa- UPEL (2016). Magister en Educación Mención Lectura y Escritura- ULA (2018). Candidato a Doctor en Antropología- ULA. Investigador acreditado por el Programa de Estímulo a la Innovación e Investigación (PEII-ULA).

LA BIFURCADA VÍA HACIA LA TRANSFORMACIÓN DE LA EDUCACIÓN
TECNOLÓGICA UNIVERSITARIA VENEZOLANA ¿REALIDAD O UTOPIA?

*The bifurcate way to the transformation of Venezuelan University
Technological Education, reality or utopia?*

Josseilin J. Marcano Ortega

<http://orcid.org/0000-0001-9337-6696>

Instituto Universitario de Tecnología de Puerto Cabello.

Puerto Cabello, Venezuela.

jjmarcan@gmail.com

Resumen

La transformación universitaria viene orientada por principios integradores Latinoamericanos y Caribeños, con el propósito de superar necesidades de desarrollo, prosperidad y bienestar de las sociedades; así, la República Bolivariana de Venezuela, posterior a la promulgación de la nueva Constitución, decreta en 1999 una serie de lineamientos para la modernización y transformación de Institutos y Colegios Universitarios, englobando un modelo educativo integrador de saberes, con visión socio-productiva, emprendedor, independiente económicamente, discrepante del discurso político hegemónico reinante durante décadas en el sistema de educación universitario venezolano. El proceso oficializado en documentos del Estado, no impidió que los objetivos originales se estancaran o desviarán del camino deseado originalmente. En los primeros años, se lograron avances importantes dirigidos a la transformación planteada; ajustando la estructura organizativa, adecuando la infraestructura, y propiciando un nuevo modelo académico-productivo. Por ende, se hace necesario conocer lo sucedido en la vía; debido al surgimiento de una bifurcación como esquema cognitivo de interpretación desde la complejidad, en lo social, político, económico y educativo; pero, finalmente, podrían cohesionarse las posiciones antagónicas y complementarias de la bifurcación, como desafío en esta realidad.

Palabras clave: Transformación,; educación tecnológica universitaria, bifurcación, complejidad.

Abstract

The university transformation is guided by Latin American and Caribbean integrative principles, with the purpose of overcoming the needs of development, prosperity and welfare of societies; thus, the Bolivarian Republic of Venezuela, after the promulgation of the new Constitution, decreed in 1999 a series of guidelines for the modernization and transformation of Institutes and University Colleges, encompassing an educational model integrating knowledge, with socio-productive vision, entrepreneur, economically independent, dissenting from the hegemonic political discourse that prevailed for decades in the Venezuelan university education system. The officialized process in State documents did not prevent the original objectives from stagnating or deviating from the originally desired path. In the first years, important advances were achieved aimed at the proposed transformation; adjusting the organizational structure, adapting the infrastructure, and promoting a new academic-productive model. Therefore, it is necessary to know what happened on the road; due to the emergence of a bifurcation as a cognitive scheme of interpretation from the complexity, in the social, political, economic and educational; but, finally, the opposing and complementary positions of the bifurcation could be joined, as a challenge in this reality.

Keywords: Transformation, university technological education, bifurcation, complexity.

Recepción: 05/10/2017

Enviado a evaluadores: 8/10/2017

Aceptación de originales: 28/01/2018

Introducción

Una transformación, entendida como la acción y efecto de modificar o cambiar una forma, manteniendo intacta la identidad del sujeto; es un proceso aplicado a los veintinueve (29) Institutos y Colegios Universitarios Venezolanos, a partir del decreto de la nueva Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV, 1999) con el fin de responder a los requerimientos nacionales, latinoamericanos y mundiales en materia educativa, productiva y social.

De allí, la educación tecnológica universitaria como instrumento relevante en la formación de individuos y desarrollo sostenible de un país, es impactada en su estructura curricular por la celeridad de desafíos en el ámbito educativo, social, económico y político del momento, generando un nuevo tejido institucional que impulsa la reforma, actualización y difusión del conocimiento y del pensamiento, vinculando los procesos de formación académica, investigación, desarrollo tecnológico, diversificación en productos y servicios innovadores del medio productivo, así como, reivindicar el carácter humanista del sistema gerencial de estas casas de estudios, obligadas a superar la noción histórica, social, cultural al entramarse con los nuevos postulados emergentes del contexto actual.

De igual manera, la gerencia universitaria requiere profundizar sus conocimientos sobre el funcionamiento y utilización de diversas estrategias eficientes para gestionar en una realidad compleja. Este contexto, convierte al proceso de transformación de la educación tecnológica universitaria venezolana en un sistema complejo, con un comportamiento cambiante por efecto de la interacción de nuevos enfoques y directrices, controlables o no controlables, influenciados por factores multidimensionales en la toma de decisión y accionar de sus gerentes, diversas

formas de pensamiento, emergentes paradigmas organizacionales, actitudes y aptitudes de todo su capital social.

Se pone en vigencia un nuevo esquema de competencias, donde operan relaciones de poder, influencia y persuasión hacia múltiples objetivos; en fin, con una visión basada en la administración del conocimiento y en la superación de obstáculos; sustentada en el paradigma de la complejidad cuando interacciona el orden y el desorden en los cambios profundos a nivel de educación universitaria.

En concordancia, Morin (2002) presenta una nueva corriente de pensamiento complejo, que integra los modos simplificadores de pensar, rechaza las mutilaciones, reducciones, y unidimensionalidades; considerando que la complejidad constituye un tejido interdependiente, interactivo e interrelacionado entre el sujeto, el objeto, y el contexto en el que se desenvuelven; coexistiendo las diversas disciplinas como la economía, política, sociología, afecto, mitología, entre otras, que se complementan; de manera análoga surge el proceso de modernización y transformación tecnológico universitario.

De este modo, se hace una reflexión sobre el referido proceso iniciado desde el año 1999, poniendo en tensión de manera explícita dos modelos educativos universitarios; vislumbrándose una especie de bifurcación, que desde la complejidad funge, como esquema cognitivo bajo este paradigma. Por su parte, Prigogine (1991) considera a ésta, como el punto crítico a partir del cual el comportamiento del sistema se hace inestable y puede evolucionar hacia varios regímenes o nuevos caminos de funcionamiento estables o no.

En este caso, el sistema comprende una interacción de la trama colectivo social y gestión en la multidimensionalidad social, económica, política y educativa para la transformación de la

educación tecnológica universitaria; y la referida bifurcación, se plantea como la generada en la vía de la reforma, en dirección distinta; la cual, a medida que avanza profundiza los contrastes, haciendo más notorias y drásticas las diferencias a los planteamientos originales por el proceso de reestructuración al servicio público de educación superior implementado en los Institutos y Colegios Universitarios del país.

Aspectos socio-políticos de la educación tecnológica universitaria venezolana

Las temáticas concernientes a educación universitaria en la última década del siglo XX, han cobrado mucho interés no solo en el ámbito educativo, sino en lo político, económico y social; debido a que estas instituciones, son piedra angular en la generación y promoción del desarrollo integral del ser humano y del progreso de las sociedades.

Por ello, impulsados principalmente por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1998); en la República Bolivariana de Venezuela (RBV), las universidades e instituciones afines, han propiciado una variedad de cambios y ajustes en términos de eficiencia; así como, en su manejo bajo un ambiente de colaboración voluntaria, integralidad del conocimiento, condiciones de equidad y respeto a los valores éticos de todos los integrantes de las comunidades que la constituyen. Cuestión ésta, que profundiza su obligación como ente formador del conocimiento inductor a la creatividad e inventiva colaboradora del desarrollo sostenible de un país y la calidad de vida de sus habitantes, alineada con el Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación 2007-2013.

Por su parte, Morin (2011) postula que la noción de desarrollo engloba múltiples avances en la prosperidad y bienestar, la mejora general de las condiciones de vida, la reducción de las desigualdades, la paz social y la democracia.

Se debe comprender entonces, a la educación como el proceso de formación integral del hombre con el objetivo de prepararlo en pro de beneficiar al ser humano y a la sociedad en general; así como, garantizar el desarrollo y progreso científico de la Nación. De esta manera, la educación tecnológica universitaria forma parte del entramado político, social y educativo, que tiene en sus hombros esta importante labor apoyada de una gerencia potencialmente dinámica permutable, adaptable, actualizada, transformadora, con un pensamiento complejo, que brinde herramientas para una metamorfosis social, individual y antropológica.

A mediados de los años setenta, los distintos gobiernos de la democracia representativa formularon políticas y lineamientos en materia de educación, siendo explícitas la democratización y modernización en la primera etapa; seguidamente, ponen de manifiesto las estrategias de diversificación y regionalización del más alto nivel de la educación, la superior o actualmente llamada universitaria; de esta manera, se crean los institutos regionales de carreras cortas en el campo técnico, estrategia continuada por los posteriores gobiernos; evidenciándose de manera recurrentemente y sin correctivos, que por diversas causas, el estudiantado migraba a las universidades privadas que ofertaban las tradicionales carreras largas (medicina, derecho, entre otras).

Por consiguiente, fueron creados los Institutos Universitarios Tecnológicos (IUT) respondiendo a orientaciones que empresarios venían señalando, poniendo en práctica el modelo desarrollista de crecimiento económico fundamentado en la industrialización por sustitución de importaciones y en la reforma agraria, la expansión del comercio, las finanzas y los servicios, los cuales, en su mayoría fueron subsidiados por el Estado; con la intención de que el crecimiento económico generara desarrollo social. A pesar de esto, como factor contradictorio, se fortaleció la dependencia económica y tecnológica, como también la internacionalización de valores para la

construcción del desarrollo endógeno. En esta época, se hizo notable la importación de ideas y modelos, la educación fue declarada como prioridad nacional por su relevante contribución; en, la formación de la fuerza de trabajo, su papel socializador en el marco de la democracia representativa y, al modelo de desarrollo que se quería imponer. Este motivo, justificó la creación de instituciones, conducentes a la formación profesional en carreras cortas, egresando los llamados técnicos superiores; atrayendo a todos aquellos aspirantes que por su estrato social y capital cultural, no lograban alcanzar el puntaje exigido en las pruebas de admisión de las universidades que impartían las denominadas “carreras largas”.

Cuando el Ejecutivo Nacional dictó el decreto de creación del primer Instituto de Tecnología de Venezuela, seleccionó entonces, el modelo francés que consistía en el “ofrecimiento de carreras cortas, coordinadas en un sistema uniforme a nivel nacional con gran capacidad adaptativa a las necesidades regionales” (Centro de Reflexión y Planificación Educativa [CERPE] 1983, p.9). De esta manera, nacieron los IUT oferentes de carreras cortas terminales, formadoras de técnicos superiores que responderían a los requerimientos del sector industrial y económico; de acuerdo con las Oportunidades de Estudio en las Instituciones de Educación Superior del Consejo Nacional de Universidades y la Oficina de Planificación del Sector Universitario (CNU/OPSU, 2002), se definía que:

Estas instituciones poseen esquemas de conocimiento prácticos en sus planes de estudio que preparan técnicos superiores en carreras cortas y en áreas prioritarias para ser incorporados en breve plazo al desarrollo industrial del país, ofreciendo carreras terminales de dos y medio años a tres años de duración (p.193).

Al crearse, fueron gestionadas directamente por el Ministerio de Educación de la época, bajo la Dirección General Sectorial de Educación Superior; luego, en el año 1999 se creó el

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) y los Institutos pasaron bajo la responsabilidad del Vice-ministerio de Educación Superior y la Dirección General de Institutos y Colegios Universitarios del mismo.

Al pasar de los años, comenzaron a hacerse evidentes algunos nudos críticos como producto del estancamiento del modelo y la falta de control por parte del Estado sobre estas casas de estudios; Castellano (2002) corrobora, la desigual distribución geográfica en calidad y cantidad de instituciones, de los egresados y campo de trabajo, crecimiento de instituciones privadas con fines de lucro con escaso control que mermaban la matrícula, progresivo deterioro de las instituciones y sus instalaciones, la cuestionada calidad de algunos institutos sin mecanismos de evaluación, la inexistente vinculación egresado-comunidad, currículo rígido y centrado en conocimiento atomizado y descontextualizado, poca matrícula interesada en carreras cortas, poca vinculación del profesor con el perfil del profesional que formaban, la industria y los empleados ausentes en el hacer diario de los IUT, la mayoría no cumplían con la investigación y muy pocas con la extensión, y finalmente, la matrícula se concentraba en carreras de áreas no prioritarias para el país.

Tal como lo establece Morin (ob. cit) el conocimiento debe ser contextualizado, globalizado, multidimensionado, es decir, debe incorporar y captar la complejidad de la vida, nuestros destinos y la relación individuo-sociedad-especie; procurando establecer un diagnóstico del curso actual de nuestro devenir y definir las reformas vitalmente necesarias para cambiar de vía. De esta manera, se experimentó un sistema educativo venezolano paralizado, sin avance, descontextualizado; que como lo refleja Méndez (1993) su estructura, poseía una especie de síndrome de fagocitosis que consumió o neutralizó todo proyecto o voluntad de mejorar; reto que debía enfrentar el nuevo gobierno, asumiendo desde adentro de estas casas de estudios, la

responsabilidad y enfrentando la ineficiencia, promoviendo la calidad y la productividad, comenzando por superar el paradigma organizativo dominante del momento. Para ello, el Estado se propuso estructurar el sistema de educación superior, elevar la calidad académica, mejorar la equidad para el acceso y el desempeño de los estudiantes, lograr mayor pertinencia social en todo el ámbito territorial, interrelacionando estas instituciones con las comunidades de su entorno, promoviendo y fortaleciendo la cooperación nacional e internacional. A finales de 1999 se declara el proceso de reestructuración al servicio público de educación superior en los Institutos y Colegios Universitarios del país, publicado en Gaceta Oficial 36.808.

Políticas y lineamientos para la transformación de los institutos universitarios tecnológicos

En conformidad con el ordenamiento legal del año 1999, el MECD como órgano competente para todo lo concerniente al sistema educativo, proyecta impulsar reformas orientadas a organizar el sistema educativo; y diseñar los nuevos requerimientos de transformación en materia de educación universitaria. El ejecutivo plantea en un principio la necesidad de redimensionar las actividades académicas y administrativas de los IUT en función de un modelo transformacional centrado en satisfacer los requerimientos de la sociedad venezolana y dirigido al perfeccionamiento profesional; en virtud a ello, emprende una política educativa para que los ciudadanos puedan velar por la transparencia en su manejo y por el logro de las metas de calidad y excelencia; así como también regularizar o modernizar su organización, promoviendo la más amplia participación.

Se declaran una serie de lineamientos y atribuciones a la Dirección General Sectorial de Educación Superior adscrita al MECD, otorgándole diversas facultades, y ordenándole dentro del marco de la presente reestructuración, iniciara la acreditación de los Institutos y Colegios

Universitarios del país. Uno de los puntos más relevantes, fue el otorgamiento al ciudadano Ministro, para designar las Comisiones de los IUT mediante resoluciones, las cuales establecerían las funciones plenas de gobierno, dirección, gestión y administración de la institución, como producto de la supervisión que se hubiere practicado y presentara alguna situación desvirtuada de los fines institucionales, y/o, no cumpliera a cabalidad los requerimientos de pertinencia y vinculación regional establecidos en el Reglamento de los Institutos y Colegios Universitarios.

Esta medida, apuntaría a subsanar la situación institucional determinada, pudiendo ejercer acciones correctivas requeridas en los procesos administrativos para cumplir sus fines a plenitud. Posteriormente, la comisión designada, tendría la obligación de realizar un estudio y análisis al recoger opiniones de diversos actores integrantes de la comunidad universitaria institucional, y finalmente, dictar sus reglamentos; general interno y orgánico, sujetos para su ejecución a la autorización posterior del MECD.

En el año 2001, tal como lo establece la Gaceta Oficial 37.232, este Ministerio declara la extensión del proceso de reestructuración descrito, hasta la promulgación de la nueva Ley Orgánica de Educación y las leyes especiales que establecerían las directrices en cuanto a lo relacionado en Educación Superior para los IUT y CU; incorporando en las comisiones designadas, la participación de la comunidad profesoral y estudiantil, elegidas dentro del seno de la comunidad institucional.

Con ello, las comisiones debían elaborar el Plan Rector del respectivo Instituto, enmarcado dentro de los lineamientos del Vice-ministerio de Educación Superior del MECD. Aunado a esto, se ordena dar prioridad en sus planes de acción a los proyectos de planta física y equipamiento

de tecnología; la ejecución a planes de acción para incremento de matrícula; la red de información; la homologación y actualización de carreras y planes de estudios para la consolidación de los Programas Nacionales de Formación (PNF); la evaluación y acreditación de instituciones y programas; los planes operativos y rendición de cuentas anual; la reestructuración de la estructura organizativa y de cargo; revisión y creación de reglamentos internos de funcionamiento; estabilización laboral con concursos de oposición; el desarrollo de los programas de extensión con la participación de la comunidad universitaria y la comunidad civil; los convenios interinstitucionales; entre otros proyectos orientados hacia la transformación del subsistema de Institutos y Colegios Universitarios.

De este modo, los PNF en Educación Superior, constituirían el conjunto de actividades académicas, conducentes a títulos, grados o certificaciones de estudios universitarios, diseñados con la cooperación de Instituciones de Educación Superior (IES), atendiendo a los lineamientos del Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación 2007-2013; los cuales serían administrados en distintos espacios educativos del territorio nacional. Estos programas tendrían como características; la formación humanística como aspecto vital para la formación integral de la persona, vinculación con las comunidades y el ejercicio profesional a lo largo de todo el trayecto formativo, ambientes educativos comunicacionales abiertos para el debate de ideas, participación activa y comprometida con los procesos de creación intelectual y vinculación social, currículo flexible y adaptado a las distintas necesidades educativas, sistemas de evaluación pertinentes; y, promoción, reconocimiento y acreditación de experiencias formativas en distintos ámbitos.

Iniciado este proceso, se nombraron nuevas comisiones para ejecutar sistemáticamente lo expuesto; en un principio, el MECD brindó apoyo y seguimiento a cada uno de los IUT y CU del

país, desarrollando acciones durante el proceso de transformación decretado. Así, se conformaron redes regionales de cooperación entre las instituciones de educación superior, los gobiernos regionales y locales, el sector productivo y los colectivos sociales; realizando revisión y reforma curricular; diseñando un sistema de evaluación y acreditación institucional y rendición de cuentas en términos de calidad académica y formas eficientes de gestión institucional; y, delineando un sistema nacional de carrera académica con los definidos PNF.

Seguidamente, se amplió y propuso el incentivo oportuno para la elaboración y desarrollo de planes integrales de formación al profesorado; fortalecimiento de postgrados, especialmente para la formación de doctores; diseño y ejecución de planes dirigidos a la dotación de bibliotecas, tecnología, laboratorios para el mejoramiento de la calidad académica; desarrollo de un agresivo programa de incremento y reclutamiento de matrícula; mejoramiento y ampliación de la infraestructura con la colaboración del Ministerio de Infraestructura; creación de nuevas instituciones oficiales en regiones desasistidas; se trabajó en conjunto con propuestas concretas para la elaboración de la Ley Orgánica de Educación; aprobación de un nuevo reglamento de concursos de oposición; revisión de la oferta de carreras en función de las necesidades prioritarias para el desarrollo del país; entre otras.

A medida que transcurría el tiempo, y en un promedio aproximado de dos años, se nombraban nuevas Comisiones de Modernización y Transformación (CMT) en los IUT, seguidas de constantes modificaciones a la Organización y Funcionamiento de la Administración Pública Central (OFAPC, 2002) comenzando con la desincorporación del Subsistema de Educación Superior del MECD y conformando un nuevo Ministerio de Educación Superior (MES), cuyas atribuciones correspondían la formulación, regulación y seguimiento de políticas, planificación y

realización de actividades en materia de educación superior; re-direccionándole todas las políticas del proceso de modernización y transformación de los IUT y CU antes decretado.

Luego de diversos nombramientos a directivos en los IUT, se realizó nuevamente un ordenamiento en la Organización y Funcionamiento de la Administración Pública Nacional (OFAPN, 2007), creándose el Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior (MPPES), con las mismas competencias del antiguo ministerio y con la única nueva particularidad, determinar la creación de áreas prioritarias para la formación profesional en las zonas económicas especiales, atendiendo las necesidades específicas engranadas a los lineamientos de transformación universitaria.

En el año 2008, finalmente, se regula la creación de los PNF en Educación Superior, publicado en Gaceta Oficial 38.930 y se otorga la autorización de gestión a los IES, en un espacio geográfico determinado. A partir de allí, se autoriza a los IUT y CU a gestionar los PNF pertinentes y en concordancia con la necesidad local, nacional y comunal que le compete.

Dando continuidad a los lineamientos establecidos, se promulga la Ley Orgánica de Educación (2009) de Venezuela, rezando en su contenido que la educación universitaria profundiza el proceso de formación integral y permanente de ciudadanos críticos, reflexivos, sensibles, comprometidos social y éticamente con el desarrollo del país. Formando profesionales e investigadores de la más alta calidad, incentivándolos para la permanente actualización y mejoramiento.

Como apalancamiento, se impulsan nuevas políticas de transformación educativa tecnológica universitaria formalizándose la creación de la Misión Alma Mater (MAM, 2009) con el objetivo de propulsar la articulación institucional y territorial, en función de las líneas

estratégicas del Proyecto Nacional, garantizando la educación universitaria a todos y todas, sin exclusiones; cuyo eje es la generación, transformación y socialización de conocimiento pertinente a nuestras realidades y retos culturales, ambientales, políticos, económicos y sociales, en el marco de metamorfosis nacional.

Esta misión, cuyo alcance relevante constituye en transformar los 29 Institutos y Colegios Universitarios oficiales para dar origen a Universidades Nacionales Experimentales, así como, crear: 17 Universidades Territoriales, 10 Universidades Especializadas, 2 Institutos Especializados en Educación, la Universidad Bolivariana de Trabajadores “Jesús Rivero”, la Universidad Nacional Experimental de los Pueblos del Sur y el fortalecimiento de los Complejos Universitarios Socialistas Alma Mater. Por otro lado, la MAM se propone como eje de gestión, todo lo concerniente a los PNF, la participación protagónica de las comunidades y la articulación en RED: un nuevo sistema universitario cooperativo y solidario.

Durante ese periodo, el Presidente de la República con el compromiso y voluntad de lograr la mayor eficiencia política y calidad en la construcción de un nuevo modelo socialista para la refundación de la nación venezolana, en aras del progreso de la Patria y del colectivo nacional, ordena el cambio de denominación del MPPES a Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria (MPPEU, 2010) otorgándole todas las atribuciones y competencias en materia de educación superior a éste. Todo ello, enmarcado en la reforma del decreto de OFAPN. Se intenta continuar con los proyectos, propuestas y ejecución de objetivos planteados e iniciados desde el año 1999, este órgano público plantea recomponer las CMT de los IUT y CU del país, haciendo un compendio de toda la normativa expresa y dándole continuidad al proceso de transformación con la implementación de la MAM.

Posteriormente, persisten los sucesivos y recurrentes cambios en la estructura de la administración pública nacional, y para el año 2014, se ordena no sólo la supresión del MPPEU, sino también, la del MPPCTI, al cohesionar y crear el Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria, Ciencia y Tecnología (MPPEUCT, 2014), con competencia en materia de educación universitaria, ciencia y tecnología; las cuales serían transferidas de manera progresiva y ordenada para la continuidad de la actividad administrativa, en el menor tiempo posible. Durante ese proceso de transición programado aproximadamente para cuatro (04) meses, este nuevo Ministerio, debió iniciar las gestiones necesarias tendentes a la estructura organizativa y funcional, presentar el reglamento orgánico a los fines de su aprobación y tramitación de conformidad con el ordenamiento jurídico de la época; en concordancia con lo establecido en el nuevo Plan Socialista de Desarrollo Económico y Social de la Nación 2013-2019.

Curiosamente desde ese momento, en los posteriores y continuos nombramientos de directivas, desapareció la figura de CMT conformada por un (01) coordinador encargado, un (01) sub-director administrativo encargado, un (01) sub-director académico encargado, un (01) representante de los profesores y un (01) representante de la comunidad estudiantil, tal como fue establecido en normativas anteriores; por su parte, la nueva designación consistía en un (01) Director encargado, un (01) Sub-Director Académico encargado y un (01) Sub-Director Administrativo encargado, excluyendo y obviando al resto de los integrantes.

Todo lo descrito resume cronológicamente la promulgación de normativas, lineamientos, atribuciones y nombramientos que originaron estancamiento o dilución de los avances encaminados; al convertir una institución en otra, pasar de una personalidad jurídica a otra, o transferir la dirección institucional de un gerente o ejecutivo a otro; quien intentaba

fervientemente adaptarse e impulsar el proyecto de transformación, sino, también lidiar con el colectivo social heredado y con la gestión saliente, asumiendo un cargo o funciones encaminadas o no, hacia el objetivo deseado, como lo era, la transformación de la educación tecnológica universitaria venezolana a un nivel eficiente y productivo, permitiendo fomentar la capacidad para pensar los problemas individuales y colectivos en su complejidad. Sin embargo, la gerencia enfrentaba en su gestión, el entorpecimiento, la paralización o la bifurcación de la vía, como consecuencia de los recurrentes e improvisados cambios de dirección, planificación, estrategias, entre otros aspectos.

Bifurcación en la vía para transformar la educación tecnológica universitaria ¿voluntaria o emergente?

La vía para la construcción de una nueva sociedad enfrenta innumerables dificultades, siendo una de las más relevantes, la constante variación de políticas y lineamientos en aras de encaminarse a una reforma de pensamiento en conjunto con una reforma educativa para el logro de los objetivos relatados en la parte anterior. Lo lógico sería, que las estrategias fuesen renovadas y actualizadas, pero previamente debieran ser evaluadas y dispuestas para los eventos emergentes. En ese orden de ideas, el Ejecutivo Nacional ha obviado el referido postulado y ha generado una serie de planeamientos y renovaciones, sin antes haber evaluado los resultados de las políticas anteriores; evidenciándose constantes cambios en la OFAPC y posterior OFAPN, interrumpiendo la continuidad del proceso de reestructuración universitaria cuyos frutos se cosecharían a largo plazo.

Al decretarse la referida reestructuración de los IUT y CU, en los inmediatos años subsiguientes se avanzó en políticas públicas dirigidas a la calidad, la equidad y la pertinencia,

logrando sembrar en la comunidad educativa universitaria venezolana, los principios orientadores del cambio necesario en nuestra comunidad universitaria; sin embargo, la falta de compromiso y discontinuidad en las ideas y propuestas, generaron progresivamente un descontento masivo, desanimando y desincorporando a diversos sectores primordiales en materia de educación universitaria y tecnológica; propiciando una acentuada polarización entre las nuevas decisiones y las planteadas originalmente.

La transformación de la educación tecnológica universitaria venezolana, funge como punta de la lanza en la reforma de pensamiento con el rompimiento de paradigmas y la tradicional cultura dependiente de la renta petrolera; en este caso, los IUT y CU constituyen los escenarios propicios para lograr este cometido. En un principio, se evidenció el apoyo y acción incondicional del Ejecutivo para crecer en infraestructura, tecnología, matrícula, oportunidades de estudios, presupuesto, financiamiento, productividad; incorporando un nuevo modelo educativo que propiciara la cooperación entre los ciudadanos, otorgándole herramientas para la elaboración de proyectos socio-productivos.

Durante este período, se infiere que el comportamiento de los gerentes o directivos ante lo emergente, pudo contribuir a bifurcar el camino hacia el logro de los objetivos institucionales; pues, existieron factores perturbadores en la funcionalidad de la organización, que exigían a estos directivos adoptar una postura hacia una adecuada convivencia social en las condiciones de justicia, libertad, equidad, igualdad y solidaridad con los integrantes de la institución universitaria, procurando permanentemente romper esquemas hegemónicos de funcionamiento; circunstancias que evidentemente, fueron asumidas subjetivamente por cada director enfrentando posiciones individuales sobre los intereses colectivos e institucionales.

Aunado a lo anterior, Etkin (2005) plantea que las decisiones se aplican cuando hay una meta por alcanzar o un problema por resolver, en donde el actor o gerente dispone y aplica un criterio para actuar de forma correcta o lógica, lo que se traduce en una reacción del directivo por pasar a la acción. De esta manera, el autor expresa que la gerencia y la toma de decisiones para el funcionamiento de la organización, no trata sólo, en guiarse por los objetivos de la misma aseverando el análisis de los resultados en las decisiones gerenciales; también, debe contar con lo emergente o no controlado teniendo en cuenta de manera significativa las condiciones socio emocionales de los integrantes de la organización.

Por otro lado, Morin (ob. cit) indica que dicha acción, tan pronto se inicia, sufre las inter-retro-acciones del medio en el que intervienen, escapando de la voluntad de su iniciador y pudiéndose encaminar en sentido contrario del deseado inicialmente. Complementando que toda decisión en un mundo incierto y complejo, constituye una apuesta y requiere una estrategia que permita modificar la acción en función de los acontecimientos que se produzcan o de las informaciones que se reciban en el camino.

De esta manera, el directivo en una realidad compleja como la gerencia universitaria en proceso de transformación, debe humanizarse; primeramente, por comprender individuos cuyo comportamiento puede modificar drásticamente y vulnerar la interacción de elementos por su elevada sensibilidad ante cualquier perturbación; y también, por constituir un colectivo social destinado a desburocratizar, descompartimentar, inspirando benevolencia hacia quienes solicitan sus servicios, haciendo con éste, una metamorfosis de civilización.

Por consiguiente, en la medida que los gerentes de las instituciones tecnológicas universitarias, logren articular los esfuerzos de sus integrantes, satisfacer necesidades y prestar

un mejor servicio, los mismos podrían superar los retos inherentes de transformación social, cultural y de pensamiento, logrando objetivos sostenibles permitiendo sobrevivir ante los constantes y recurrentes bucles recursivos en las direcciones de éstas.

La institución tecnológica universitaria pudiera engranar sus actividades en la medida que defina y desarrolle modos de comunicación conocidos y compartidos por toda su comunidad. Pues, generalmente surge una brecha entre el discurso (la universidad que se desea) y la práctica (la universidad que tenemos), directamente relacionada con la acción del gerente entre lo que desea hacer y la realidad existente, y cuya intención original debe centrarse en disminuir la bifurcación o desviación en la vía, como lo afirma Etkin (2007) originada por situaciones no previstas, pero también por estrategias deliberadas.

Lo anterior está dirigido a los gerentes de los IUT y CU, así como, a los gobernantes encargados de los organismos en materia de educación universitaria, ciencia y tecnología, quienes coordinan y dirigen las políticas macro de transformación y desarrollo nacional. En las “alma mater” universitarias venezolanas, se intenta indagar, cómo ha sido el manejo y la ruta o vía para cumplir con las necesidades de la sociedad y del país en materia de bienestar material, social, moral, físico y económico; evaluar si se ha logrado enrumbar un proceso de autogestión y autocorrección, tomando decisiones acertadas o las menos perjudiciales para una adecuada materialización del logro.

Las respuestas a estas inquietudes, permiten medir el avance gerencial en medio de la acción ejecutada por todos; en la transformación universitaria de los IUT se evidencia el surgimiento de un nudo crítico (bifurcación) en la vía del proceso de cambio en estas casas de estudios, pudiéndose generar de manera voluntaria o no, dependiente e interrelacionado con el

esfuerzo de la gerencia institucional y ejecutiva, y su capacidad para incorporar a todos los actores sociales en el mismo; por tanto, es obligatorio identificar el punto origen de esta bifurcación en lo social, político, económico y educativo, permitiendo contrarrestar efectos drásticos en un futuro no muy lejano.

Procurando el surgimiento de la bifurcación en la vía, cuando el Ejecutivo Nacional con la finalidad de incorporar y unificar criterios en materia de educación universitaria y hacia su transformación ve la necesidad de impulsar la Misión Alma Mater; para algunos detractores, este lanzamiento es considerado como la ideologización del proceso educativo universitario y el desmantelamiento de estas instituciones y sus programas educativos; para otros, es visto como la oportunidad de trascender a un nuevo modelo productivo y de calidad, con la formación de profesionales en las áreas estratégicas para el desarrollo sostenible de la nación; ese punto, pudiese considerarse el nudo crítico que se mencionó anteriormente; pues, desde ese evento, el proceso transformador aumenta la tensión colectiva universitaria y surge el rompimiento o desvío del camino en el aspecto socio-educativo, emergiendo comportamientos irreverentes en materia curricular, humanística, en valores y ética; que lejos de responder a un pensamiento o ideología política, la comunidad académica lo asocia a un desmembramiento de las sociedades futuras.

Con respecto al aspecto político de este suceso, debería asociarse con lo expuesto por Morin (ob. cit) quién expone que la política es un arte y debe procurar mejorar las relaciones entre los humanos; sin embargo, respondió con una amplia polarización en la educación universitaria y la polarización política-gubernamental del país; en este sentido, se destaca en principio, el surgimiento de organizaciones sindicales paralelas, en su seno, con la misma convicción de luchar por los derechos de los trabajadores, pero contrapusieron un problema

explícito de polarización intentado exterminar las “medias tintas”, e impidiendo acuerdos entre los sectores. Emerge entonces, una clase de disputa entre el pensamiento político, cláusulas colectivas, financiamiento, entre otros aspectos; evidenciando en la lucha social, el surgimiento y apertura de una bifurcación en el camino en una dirección distinta a la planteada originalmente, y a medida que se profundiza abre y separa la brecha drásticamente entre los contrastes, acuerdos y diferencias.

En el ámbito económico, desde el año 2008 entramos en una crisis financiera mundial, y particularmente la República Bolivariana de Venezuela intenta superar el modelo rentista; en los primeros años del lanzamiento del proyecto se realiza un profundo esfuerzo en cubrir la demanda social-educativa en los IUT y CU, impulsando el diseño de un modelo educativo que permitiera fortalecer la actividad económica y socio-productiva de la región y del país; posteriormente con la caída del precio del barril del petróleo, fue notablemente visibilizada la relación dependiente y no superada de la renta petrolera, mermando las emergentes políticas de la humanidad y la vía económica para la calidad de vida, traducida ésta, en un bienestar en el sentido existencial y no únicamente en el material, garantizada por la culminación del proyecto de transformación en su totalidad.

En relación al modelo educativo, se hace referencia a lo expresado por Morin (ob. cit) “no se puede reformar la institución sin haber reformado antes las mentes, pero no se puede reformar las mentes si antes no se han reformado las instituciones” (p.147). Es importante destacar que el modelo educativo adoptado durante décadas en los IUT y CU, fue importado por los gobiernos anteriores, desde siempre y hasta la promulgación de la MAM no respondía a las necesidades locales, modelo ortodoxo centrado en la formación de profesionales técnicos en carreras cortas, enfocado en preparar a los ciudadanos considerándolos como mano de obra calificada,

trabajadores en su mayoría asalariados como fuerza de trabajo para los dueños o patronos de los medios de producción; este modelo intentó sobrevivir con el surgimiento de la bifurcación, y los grupos detractores como resistencia al cambio, activaron una campaña de pensamiento neoliberal, cuestionando al Estado como el ente que sólo tenía la obligación de garantizar la reproducción de fuerza trabajadora, pues esto, originaría una buena parte de egresados deficientes y mal preparados al campo laboral.

Este matiz permitía entonces, intentar encaminarse a un nuevo modelo educativo basado en la relación de las cosas, radicalmente diferentes del actual, fomentando la capacidad de la mente para pensar los problemas individuales y colectivos en su complejidad. Para ello, el Estado se encargaría de modelar el perfil de la población, calificándola, tecnificándola en función de un modelo educativo, con actualización académica y apoyo económico para el diseño y elaboración de proyectos socio-productivos tangibles, preparando a los estudiantes como los nuevos emprendedores, innovadores, formando grupos de empresarios-sociales enfocados en cubrir las necesidades socio-económicas de la nación; sin embargo, en el transcurso del proceso, la bifurcación ha originado estragos e intenta revertir los esfuerzos en solventar los daños morales, éticos y de diversos tipos; por tanto, requiere invitar, motivar e incorporar a la comunidad académica universitaria y empresarial, en una nueva concepción complejizada de términos, aparentemente evidentes, de racionalidad, de científicidad, de complejidad, de modernidad y de desarrollo, propios de este proyecto.

Reflexiones

La puesta en práctica del presente ensayo, corrobora la recopilación de preposiciones expuestas por diversos autores, entre ellos García (2012) quien expone que los dos intentos de

golpes de Estado en la década de los noventa, podrían explicar el que no existieran políticas públicas en la Educación Superior a finales del siglo pasado. Según la autora, a principio de los años 2000, el gobierno se enfrenta a un doble desafío, como la ausencia de reformas para organizar el sistema, y direccionar la transformación clamada por la comunidad universitaria y por el país en general. Por consiguiente, este órgano dio inicio a la reestructuración de los Institutos y Colegios Universitarios, orientados inicialmente a los lineamientos del Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación 2007-2013 y posteriormente vinculados al Segundo Plan Socialista de Desarrollo Económico y Social de la Nación 2013-2019, conocido como “Plan de la Patria”; sin embargo, los numerosos y constantes cambios en las decisiones de los equipos de gobierno, generaron una indeseada bifurcación o desviación de la ruta, que amplió su brecha en el transcurso del tiempo, haciéndose mas marcada.

La sociedad es compleja, pues comprende la producción, el consumo, la ciudad, el campo y correlativamente, los comportamientos y posiciones individualistas, que marcan nuestros hábitos, modos y estilos de vida, en resumen, nuestra existencia cotidiana y personal. Por ello, se plantea que los IUT y CU, podrían formar parte de las llamadas organizaciones reconocibles, que al decir de Etkin (2005) comprenden un conjunto social con fines grupales, éstas crecen como parte de su propia capacidad humana; su gestión tiene un comportamiento social y cultural importante, pesan las posiciones y visiones personales, y no hay una razón excluyente, un pensamiento único o una verdad revelada. En los cinco (05) primeros años de la declaración de la reestructuración, se evidenciaron avances y cambios significativos para la preparación del escenario requerido en materia de educación tecnológica universitaria; sin embargo, en los años subsiguientes, a causa de ignorar por parte del gerente de un entramado social, político, económico y educativo, se descontinuaron notablemente las acciones y se desvió del camino a

seguir, generando inconformidad, decepción, desánimo, deserción de diversos actores del proceso de transformación.

Al momento de declarar y promulgar la MAM, como herramienta para el re-empuje de la transformación universitaria y del nuevo modelo educativo nacional, se desvían los esfuerzos hacia un notable desmantelamiento del proyecto en algunas instituciones banderas de este proceso de cambio. Aunado a lo anterior, García (ob. cit) hace referencia que la OPSU asume una posición crítica en cuanto al rumbo que estaba tomando la educación superior, luego de los cinco años posteriores a la promulgación de la transformación, a causa de los nuevos equipos nombrados y la asignación de grandes cantidades de dinero, sin ningún tipo de seguimiento ni control.

Cronológicamente se impulsan los lineamientos y políticas del proceso de transformación de los IUT y CU, pero se evidencia la fuerte resistencia del personal docente ante el nuevo modelo educativo, originando a lo largo de todos estos años una deficiente preparación académica en un gran número del estudiantado; por lo que se asevera que los objetivos humanos no fueron bien canalizados y las campañas de pensamiento neoliberal han calado hasta el momento; asociado a la existencia de la antigua estructura lineal-funcional, que repite los mismos problemas de unidades de mando, centralización del poder, excesiva burocracia, entre otros.

La cultura inoculada en los IUT, fué por muchos años de preparación técnica, la falta de vinculación entre los institutos y las universidades autónomas que durante generaciones han preparado profesionales de alto nivel, han impedido notablemente el mérito respectivo de estas instituciones; conllevando a oponerse contundentemente a este cambio, insistiendo en que no

fueron partícipes de la elaboración y evaluación de los nuevos programas universitarios, y que reincidían en problemas de calidad para la preparación del profesional. Los gerentes de estas instituciones de educación universitaria, como garantes de conducir la transformación; deben concientizar el adquirir competencias complejizadas para dirigir la transición y lograr el cambio, no pueden trabajar aislados, reconociéndose como parte de un sistema, dentro de una realidad transcompleja. Etkin (ob. cit), sugiere que para gestionar este tipo de organizaciones, se requiere mucha interacción, reunión, diálogo, discusión, confrontación de ideas y redes de comunicación, en lugar de procedimientos rígidos, burocráticos o jerárquicos formales.

Cada uno es parte de un todo, y el todo influye en las partes, esta postura va dirigida especialmente a los gobernantes que conducen el Estado; la bifurcación se acentúa al romperse la legitimidad organizacional; como lo expresa Méndez (ob. cit) cuando los nuevos directivos son nombrados bajo mecanismos poco democráticos ni organizacionales, y se complica aún más, cuando no poseen poder de decisión estratégica en medio de este importante contexto.

En los IUT Venezolanos, el colectivo social (individuos) y la gestión son parte del sistema; y surge una bifurcación en la vía de transformación, producto de la discontinuidad de decisiones, y del innegable clima de polarización política-gubernamental del país, esquema que atraviesa la multidimensionalidad política institucional, económica, social y educativa del propio sistema; en este sentido, Etkin (ob. cit) postula que las organizaciones sociales existen en la medida que logran articular los esfuerzos de los integrantes, satisfacer necesidades y prestar servicio al contexto en el cual operan. Cuando un sistema no puede resolver sus problemas vitales, se degrada, se desintegra, o bien se revela capaz de generar una metamorfosis que sepa tratar sus problemas.

Finalmente, la educación comprende un sistema desde los niveles primarios, hasta los universitarios; y para transformarlo se debe evaluar como un todo, especialmente por la necesidad de reforma de pensamiento, romper paradigmas y crear nuevos esquemas cognitivos, permitiendo la evolución de la sociedad académica en general, tratando no sólo su forma, sino principalmente su fondo teleológico.

En los actuales momentos, unos pocos IUT y CU han logrado alcanzar la acreditación a Universidad Politécnica Territorial (UPT), pero continúan en lo interno teniendo trazas de resistencia por defender el modelo educativo anterior, por lo que, el esfuerzo ha sido enorme para insertar el modelo socio-productivo requerido; y muchos otros, como se diría en lenguaje coloquial “a duras penas”, continúan gestionando PNF con un mensurado compromiso, valores, visión, recursos, apoyo, además de control y seguimiento, intentando encaminarse al rumbo de una verdadera transformación.

Localizando de alguna manera los estragos ocasionados por la bifurcación de la vía que se distancia del objetivo planteado, pudiese remediarse tomando lo expresado por Etkin (ob. cit) considerando al sistema como conjunto que tiene un comportamiento cambiante por efecto de la interacción de variables, comprendido éste por el colectivo social como parte indispensable y entramado con la gestión del proceso.

En medio de este entorno complejo, los controles pierden sentido y la cuestión se centra en aprender a manejar y mantener el rumbo posible; por ello, para superar la bifurcación y restaurar el proceso hacia el objetivo deseado, se plantea recuperar la responsabilidad y la solidaridad, no sólo entre sus actores o quienes toman las decisiones, sino también en el conjunto de la sociedad, pues, la transformación en la educación tecnológica universitaria constituye una serie de cambios

humanos, sociales e históricos; procurando disminuir la brecha hacia relaciones y prácticas cotidianas en una nueva cultura dentro de la organización, migrante a impulsar diversas reformas y transformaciones interdependientes permitiendo construir un modelo socio-productivo que conduzca al país hacia el desarrollo sostenible.

Referencias

Castellano, M. (2002). *Institutos Universitarios Tecnológicos y Colegios Universitarios en Venezuela*. 3er Encuentro Europa-América sobre formación tecnológica y profesional. Cuba.

Centro de Reflexión y Planificación Educativa. (1983). *Los Institutos Universitarios de Tecnología. Serie de Educación en Venezuela N°18*, pp. 8-10).

Conferencia mundial sobre la educación superior. La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción. (1998). UNESCO. [Documento en línea]. Disponible:http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm#declaracion. [Consulta: 2013, junio 10].

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 5.453 (Extraordinario), Mayo 24, 2000.

Creación de la Misión Alma Mater. Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 39.148, Marzo 27, 2009.

Creación de los Programas Nacionales de Formación. Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria. Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 38.930, Mayo 14, 2008.

Etkin, J. (2005). *Gestión de la complejidad en las organizaciones*. Argentina: Gránica S.A.

Etkin, J. (2007). *Capital social y valores en las organizaciones sustentables*. Argentina: Gránica S.A.

García, C. (2012). *Educación superior en Venezuela en el contexto de una compleja transición política*. Caracas: Centro de Estudios del Desarrollo de la Universidad Central de Venezuela.

Ley Orgánica de Educación. *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, 5.829 (Extraordinario), Agosto 15, 2009.

Méndez, E. (1993). *Gerencia Académica. La construcción de la educación del III milenio*. Zulia: LUZ.

Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria. *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, 39.394, Marzo 25, 2010.

Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria, Ciencia y Tecnología. *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, 40.489, Septiembre 03, 2014.

Morin, E. (2002). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Morín, E. (2011). *La vía. Para el futuro de la humanidad*. España: Paidós.

Oportunidades de Estudio en las Instituciones de Educación Superior, (2002). Consejo Nacional de Universidades y Oficina de Planificación del Sector Universitario. Caracas.

Organización y Funcionamiento de la Administración Pública Central. *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, 37.359, Enero 08, 2002.

Organización y Funcionamiento de la Administración Pública Nacional. *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, 38.654, Marzo 28, 2007.

Marcano, J.

Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación 2007-2013. (2007). República Bolivariana de Venezuela. Caracas.

Plan de la Patria 2013-2019. Segundo Plan Socialista de Desarrollo Económico y Social de la Nación. Gaceta Oficial Extraordinaria de la República Bolivariana de Venezuela, 6.118, Diciembre 04, 2013.

Prigogine, I. (1991). *Entre el tiempo y la eternidad. 1º Edición.* Buenos Aires: Alianza Editorial.

Proceso de Reestructuración al Servicio Público de Educación Superior. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 36.808, Octubre 15, 1999.

Proceso de Reestructuración al Servicio Público de Educación Superior. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 37.232, Julio 03, 2001.

Josseilin J. Marcano Ortega:

Ingeniero Químico, Universidad de Carabobo (UC, 2001). Magíster Scientiarum en Gerencia de Mantenimiento, Universidad Nacional Experimental de las Fuerzas Armadas (UNEFA, 2011). Doctoranda en Educación, Universidad de Carabobo (UC). Docente Asociado Dedicación Exclusiva. Instituto Universitario de Tecnología Puerto Cabello (IUTPC).

**EXPERIENCIA UNIVERSITARIA DE PREVENCIÓN EN ORIENTACIÓN
REEDUCANDO HACIA UNA SEXUALIDAD SANA Y RESPONSABLE
UNEFA- SEDE-NAGUANAGUA**

University experience of prevention in counseling reeducating to healthy and responsible sexuality UNEFA-headquarters-Naguanagua

Susana Milagros Leal Totesant

<https://orcid.org/0000-0002-1107-0632>

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

sumicoleal@hotmail.com

Isaac Josue Oliveros Martínez

<https://orcid.org/0000-0002-1279-4931>

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

oliver04_452@hotmail.com

Oralis Navas

<https://orcid.org/0000-0001-5831-2558>

Universidad Nacional Experimental Politécnica de la Fuerza
Armada Bolivariana, Núcleo Naguanagua. Valencia, Venezuela

obnavas23@gmail.com

Resumen

La sexualidad conforma la personalidad integral de un individuo, siendo de gran importancia brindar informaciones adecuadas en las etapas evolutivas de la persona abarcando aspectos biológicos, psicológicos, sociales, emocionales y espirituales; obviando el tabú para convertirse en una educación sexual sana y responsable. Actualmente adolescentes y jóvenes despiertan precozmente a la práctica sexual, presentándose muy activa, teniendo implicaciones de riesgos y posibles consecuencias negativas. El objetivo de este ensayo es aportar la experiencia de un Programa de Orientación aplicado a los estudiantes para crear conciencia sobre la sexualidad. Bajo la teoría Sociocultural de Vygotsky (1962-1991). Los resultados fueron: sensibilización de los estudiantes, docentes y comunidad; mediante la participación activa, la demostración del interés y las respuestas asertivas manifestadas. Concluyendo que desde la orientación se realiza la prevención encaminando hacia actitudes y comportamientos consonos con una visión positiva de la sexualidad a través del amor, el respeto y la conciencia.

Palabras clave: Orientación, prevención, reeducación, sexualidad, responsabilidad.

Abstract

Sexuality conforms the integral personality of an individual, being of great importance to provide adequate information in the evolutionary stages of the person covering biological, psychological, social, emotional and spiritual aspects; By passing the taboo to become a healthy and responsible sex education. At the moment adolescents and young people awaken early to the sexual practice presenting very active, having implications of risks and possible negative consequences. The objective of this essay is to provide the experience of a Counseling Program applied to students to raise awareness about sexuality. Under Vygotsky's Sociocultural Theory (1962-1991). The results were: sensitization of students, teachers and the community; through active participation, demonstration of interest and assertive responses manifested. Concluding that from the counseling the prevention is carried out directing towards attitudes and behaviors consonos with a positive vision of the sexuality through the love, the respect and the conscience.

Keywords: Counseling, prevention, reeducation, sexuality, responsibility.

Recepción: 10/01/2018

Enviado a evaluadores: 13/01/2018

Aceptación de originales: 12/05/2018

Introducción

La sexualidad es parte del desarrollo humano, por tanto debe plantearse con naturalidad, como un aspecto que conforma la personalidad integral de un individuo, por ello se debe brindar las informaciones adecuadas en las diferentes etapas evolutivas: niñez, adolescencia, juventud y hasta que se requiera para su pertinente comprensión, conciencia y práctica con responsabilidad. De tal forma que la información sexual abarque los aspectos biológicos, psicológicos, emocionales, sociales y espirituales para ser enmarcada en todas las dimensiones del ser, dejando de ser tabú para convertirse en una educación que se manifieste en forma sana y responsable.

Desde este punto de vista proporcionar incentivos a la población estudiantil para que generen proyectos de vida donde incluyan su sexualidad de manera apropiada, previniendo problemas de salud física, mental y emocional, con mayor calidad de vida, cónsona con los derechos humanos y con una visión de un mejor país, que forme integralmente a sus adolescentes, jóvenes y adultos en esta materia que es de gran relevancia, una vez que desencadena problemáticas al no ser abordada en la forma requerida.

En la actualidad los adolescentes despiertan más temprano que en otras épocas a la actividad sexual y al igual que los jóvenes presentan una práctica sexual muy activa, teniendo implicaciones de riesgos y posibles consecuencias negativas. Situaciones que pueden ir desde un embarazo no deseado hasta infecciones de transmisión sexual que varían en su índice de gravedad hasta llegar a ser amenazantes a nivel de mortalidad como es en algunos casos el Síndrome de Inmunodeficiencia Adquirida (SIDA).

Con respecto a este flagelo, se reseña en el Informe Narrativo República Bolivariana de Venezuela (2016):

Las estimaciones del programa Spectrum con la prevalencia en Venezuela para las personas de 15 años y más, durante los últimos diez años ha aumentado de 0,47% en 2004, hasta 0,55% en 2015. Las personas que viven con el virus son aproximadamente 108.575, de las cuales el 64,66 % corresponde al sexo masculino. (p.20)

De acuerdo a estas estimaciones, se hace un llamado desde la prevención para crear conciencia y revisar actitudes y comportamientos que traen consecuencias en la mayoría de los casos negativos a los adolescentes, jóvenes y adultos; principalmente por falta de las orientaciones adecuadas, inexperiencias, modelajes de familia, cultura u otro tipo de factores. Por ello es preponderante la referencia que se hace de la Organización Mundial para la Salud (OMS) en Fundación Eroski Consumer (2015) al respecto que debe reivindicarse la cultura sexual en cuanto:

La educación sexual debe abarcar mucho más que la información. Debe dar una idea de las actitudes, de las presiones, conciencia de las alternativas y sus consecuencias. Debe de aumentar el amor, el conocimiento propio, debe mejorar la toma de decisiones y la técnica de la comunicación. (p.1)

Así mismo, la problemática del embarazo a temprana edad en Venezuela es de altos índices según informes y presentaciones en correspondencia con el tema, tal como plantea Lozano (2015, 8 de Abril)

En el programa de Telemedicina de la Universidad Central de Venezuela, de cada 100 mujeres que quedan embarazadas anualmente, 25 son adolescentes. El país

posee desde hace años el récord de ser el país con mayor cantidad de embarazos en menores, en Sudamérica. (p.1)

Las situaciones antes nombradas hacen una invitación a la activación del sector educativo y específicamente a la orientación a tomar acciones en el asunto, debido a que en las universidades se recibe adolescentes y jóvenes que ven interrumpidos generalmente sus proyectos de vida, estudio, entre otros, por encontrarse con dificultades que los desvían de sus metas iniciales al ingresar a cursar estudios superiores. Esto se confirma mediante las investigaciones de especialistas en el área de sexualidad como Martínez y otros (2014):

Es precisamente en esta etapa donde los jóvenes se encuentran en mejores condiciones para que, sobre la base de sus propios conocimientos y cualidades morales, comiencen a regular su sexualidad, puedan seleccionar adecuadamente su pareja, inicien el desarrollo de su vida sexual activa y responsable, y decidan conscientemente el momento más oportuno para formar una familia. Sin embargo, muchos de ellos no están preparados para asumir su sexualidad, y llegan a ella sin haber adquirido valores y conocimientos que le aseguren una vida sexual sana, equilibrada y responsable. Estos jóvenes son portadores de una conducta sexual de riesgo, proclive al embarazo no deseado, a las Infecciones de Transmisión Sexual (ITS), y de hecho se convierten en futuras personas inestables, emocional y sexualmente. (p.2)

Igualmente fueron detectados los requerimientos en el área de sexualidad a través de un diagnóstico realizado dentro de la Universidad Nacional Experimental Politécnica de la Fuerza Armada Nacional (UNEFA), en la sede de Naguanagua, donde se pudo percibir en la población estudiantil que oscila entre adolescentes jóvenes y adultos, la necesidad de información sexual para prevención: de embarazos no deseados y a temprana edad; de infecciones de transmisión sexual, así como la concientización y la reeducación para una práctica sexual sana y responsable.

Debido a la importancia del t3pico en la actualidad, surge el objetivo de esta presentaci3n que es compartir la experiencia de un programa de prevenci3n desde la praxis orientadora para una sexualidad sana y responsable dirigido a los estudiantes de la (UNEFA) Sede Naguanagua, ubicada en la Urbanizaci3n Las Quintas de Naguanagua. Valencia, estado Carabobo. La instituci3n de la UNEFA es un recinto universitario de la Fuerza Armada Nacional Bolivariana (FANB) de Venezuela que forma profesionales civiles y militares a nivel superior, donde se ejecut3 dicha praxis a cargo de las tutorías de los Profesores autores de este trabajo pertenecientes a la Universidad de Carabobo, la (UNEFA) y los pasantes en Orientaci3n de la Universidad de Carabobo, Facultad de Ciencias de la Educaci3n, cursantes de la secci3n 90, octavo semestre, durante el per3odo II-2015.

Ante las dificultades encontradas que tienen que ver con el manejo de las relaciones y toma de decisiones influenciadas por una sexualidad inconsciente, las mismas permitieron reconocer algunas de las causas principales de las complicaciones que presentan los j3venes universitarios y que afectan directa e indirectamente en el rendimiento acad3mico, adem3s de influir en las relaciones interpersonales con sus familiares y entorno social.

Por tanto, dentro de la praxis de la Orientaci3n se origina el deber de informar y educar mediante el programa propuesto, entregando herramientas que apoyen al estudiantado a trav3s de la realizaci3n de proyectos de vida, contribuyendo a establecer metas, rumbo y direccionalidad para una mejor calidad de vida que pretenda ser pr3spera, comfortable, que los satisfaga en cada decisi3n, que se refuerce con los logros de sus aspiraciones y metas a alcanzar. De lo anterior, nace aplicar un plan para fomentar en los estudiantes de la UNEFA sede Naguanagua, el conocimiento requerido que les permita internalizar los or3genes y consecuencias del aumento

desproporcionado de cifras con las diferentes situaciones reseñadas para que se pueda favorecer a la minimización o solución de ellas.

El aumento de la población familiar sin estabilidad emocional y recursos económicos, provenientes de embarazos no planificados y a temprana edad; son algunas de las razones de los obstáculos que se le presentan a los estudiantes de dicha institución, por tal motivo se les ofrece la temática de la planificación familiar, a través de estrategias de aprendizajes donde se abordan los métodos anticonceptivos para organizarse en la vida con respecto a la procreación, su vida individual, en pareja y familiar con expectativas del futuro deseado.

Las situaciones descritas no solo se presentan en Venezuela sino a nivel mundial, por ello, en la actualidad se están planteando acciones al respecto a través de organismos internacionales que se han aliado para brindar apoyo ante las diferentes problemáticas en salud. Así la OMS (2014, 5 de Septiembre)

Participa en diversas iniciativas junto con organismos y programas conexos, como la iniciativa «H4+», en la que también participan ONUSIDA, UNFPA, UNICEF, ONU Mujeres y el Banco Mundial. La iniciativa tiene por objeto acelerar el progreso hacia la consecución del Objetivo 4 de Desarrollo del Milenio (reducir la mortalidad infantil) y el Objetivo 5 (mejorar la salud materna) para 2015. Trata de abordar las causas profundas de la mortalidad y morbilidad maternas, neonatales e infantiles, entre ellas la desigualdad de género, el matrimonio prematuro y el acceso limitado a la educación para las niñas. Además, se alinea estrechamente con los planes de salud nacionales y proporciona apoyo financiero y técnico a los gobiernos. (p.1)

También corresponde desde nuestras áreas y campos laborales la contribución informativa, divulgativa, de ratificación de valores y sensibilización sobre el abordaje de la sexualidad, para que sea, natural, sana y responsable; que sirva para prevenir, minimizar o solventar los casos en las instituciones universitarias y comunidades adyacentes. Es significativo mencionar además para el sustento de esta participación las teorías de interacción de Vygotsky (1962-1991) en Woolfolk (2010) “Teorías de la interacción social y la convivencia. A partir de la socialización con distintos individuos se adquieren conocimientos y se aprende a respetar la ideología y características individuales de cada individuo”. (p.75). Dichas teorías, se han evidenciado en el desarrollo de las actividades y el conocimiento de los adolescentes y jóvenes de la UNEFA, donde se desarrolló un espacio de interacción social y posteriormente, la interiorización del individuo.

Estas ideas de Vygotsky (1962-1991) antes mencionadas, pudieron aplicarse en la institución, donde se resaltó el papel de las interacciones que facilitaron el aprendizaje en contextos heterogéneos. Como orientadores se utilizan metodologías que requieren la colaboración de la enseñanza y el aprendizaje, considerando que el papel del docente debe ser de facilitador del aprendizaje y éste debe prestar atención hacia las características propias de cada estudiante y sus necesidades. Así se produjeron estos intercambios en actividades sobre los tópicos del programa implementado, con la colaboración de los docentes y del personal de la UNEFA.

Metodología

La metodología se presenta bajo una disertación, tipo ensayo sobre la experiencia de un programa de orientación referente a la sexualidad dirigido a los estudiantes de la UNEFA, sede

Naguanagua, Valencia, estado Carabobo. En atención al programa de orientación que fue ejecutado se siguió según los modelos que se mencionan de acuerdo a Bisquerra en Díaz (2014) como:

Una intervención a través de este modelo de acción directa sobre grupos, es una garantía del carácter educativo de la orientación. Modelo de servicios actuando por programas. Este nuevo modelo de intervención directa sobre grupos, presenta la particularidad del análisis de necesidades como paso previo a cualquier planificación y una vez detectadas y priorizadas esas necesidades diseñar programas de orientación que den satisfacción a las mismas. (p.32)

La población de la UNEFA, está compuesta por un total de 2000 estudiantes y la muestra para ejecutar la planificación de las actividades del programa fue de 50 estudiantes que pertenecían al curso introductorio de la institución y en algunos casos estudiantes regulares que se sumaron a participar motivados por la información y el tipo de estrategias.

De igual manera se incorporaron docentes y personal a las actividades planteadas. La técnica y el instrumento de recolección de datos que fue empleado fue una encuesta con el fin de obtener los resultados para el diagnóstico, previa realización de entrevistas con el personal de especialistas adscritas al Departamento de Desarrollo Estudiantil de la (UNEFA).

El programa se tituló Reeducando Desde el Amor y la Conciencia hacia una Sexualidad Responsable (RAC). Teniendo como objetivo general el Promover en los estudiantes de la Universidad Nacional Experimental Politécnica de las Fuerzas Armadas (UNEFA) Sede Naguanagua, la valoración de la sexualidad, mediante la reeducación en valores y la concientización para la reflexión y el cambio de actitud hacia una sexualidad sana y responsable.

Como objetivos específicos: Reeducar a los estudiantes hacia la práctica de una sexualidad responsable. Motivar a la valoración positiva del propio cuerpo y la vivencia de una sexualidad placentera y responsable consigo mismo (a) y con el otro (a), como estrategia para la prevención de embarazos no planeados, el abuso sexual y la transmisión de Infecciones de transmisión sexual (ITS).

Contribuir al reconocimiento de las habilidades, destrezas y limitaciones en las dimensiones de lo intelectual, emocional y social para una sexualidad responsable. Incentivar a la población estudiantil a ser protagonistas de la reeducación desde el amor y la conciencia hacia una sana sexualidad. Teniendo en cuenta la aplicación de un modelo de abordaje, se esboza que los modelos de orientación apuntan instrucciones concretas de actuación, es decir, se pueden considerar como orientaciones para el ejercicio de esta praxis.

En este sentido, Escamilla (2016) menciona que “los modelos que prevalecen son el modelo de servicios y el modelo de programas. La práctica de estos modelos, eminentemente técnicos, siguen las tendencias nacionales e internacionales que tienen mayor predominio en los sistemas educativos”. (pp. 4-5)

Estos modelos son los más utilizados dentro del arqueo bibliográfico indagado para esta labor pues son estrategias que dirigen los procesos de orientación a desarrollar vinculados a la planificación, práctica y evaluación. De acuerdo a lo expresado las fases del programa fueron: el diagnóstico, donde hubo la recolección de los datos, observación participativa y análisis de resultados para así evaluar la problemática presente. Posteriormente se procede a planificar y a desarrollar el plan de acción donde se establecen los objetivos del programa y se definen los procedimientos adecuados para alcanzarlos. Luego la ejecución y evaluación.

En esta fase de ejecución se llevó a cabo cada plan de acción con la finalidad de la reeducación e interacción afectiva y cognitiva con cada participante, estructurado en ocho (08) actividades que fueron aplicadas, presentadas en el siguiente cronograma:

Tabla Nro 1. Actividades aplicadas

Modalidad	Tópicos	Fecha	Nº de Beneficiarios	Evaluación
Conversatorios	Proyecto RAC	18/02/16	45	
Taller	Reeducando desde el amor y la Conciencia a una Sexualidad Responsable	25/02/16	50	Observación Participante.
Taller	Infecciones de Transmisión Sexual y Métodos Anticonceptivos	03/03/16	55	
Video Foro	Influencias del Consumo de Drogas y Alcohol en la Sexualidad	10/03/16	50	Registro de Asistencia.
Taller	Planificación Familiar	24/03/16	50	Sistematización de actividades. Fotos.
Dramatización	Diversidad Sexual, Homofobias y Homosexualidad	31/03/16	55	Objetivos logros y limitaciones.
Charlas	Parafilias y Perversiones Sexuales	07/04/16	55	
Circuito de Aprendizaje	Proyecto de Vida	14/04/16	65	

Fuente: Leal, Oliveros y Navas, (2016)

Resultados

Se logró sensibilizar a los estudiantes, docentes y comunidad respecto a la sexualidad responsable, se destacó una participación activa y la demostración de interés en relación al tema. Se alcanzaron los objetivos del programa (R.AC) donde se resaltó la asistencia y consecución de estudiantes del curso introductorio y los regulares que se sumaron a las actividades. La diversidad de preguntas e inquietudes realizadas mostraron la motivación y receptividad de los

participantes Unefista. De la misma forma, el apoyo logístico brindado por el personal de la institución fue determinante para el éxito en la ejecución del programa, evidenciándose la capacidad de trabajo en equipo y colaboración mutua, manifestándose la alianza entre universidades para el bien común.

Hubo un despertar en la curiosidad de los estudiantes por el programa (R.A.C.), una vez dada su presentación, se propagó la información entre los pares y docentes; se logró comunicar sobre las causas y consecuencias de las relaciones sexuales sin sentido de la responsabilidad, las enfermedades, (ITS), respondiendo a las inquietudes expresadas por los beneficiarios, igualmente, se hizo hincapié sobre algunas señales de alerta indicativas del consumo de drogas y las posibles consecuencias. Además, los estudiantes lograron realizar y explicar de forma clara su proyecto de vida, plasmando sus metas y el futuro deseado de acuerdo a planes en las diferentes dimensiones del ser tomando en cuenta su sexualidad de manera responsable.

Estos aportes dieron lugar para el fortalecimiento de la familia, para la acción socializadora y protectora de los estudiantes, padres y docentes en la planificación familiar, sus ventajas e importancia en la vida. Aunado a la información sobre temas pocos conocidos como las parafilias más comunes en el ser humano.

Se denotó la contribución en el tópico de la sexualidad que incluye elementos importantes a concientizar en la adolescencia y la juventud. Los resultados arrojaron estudiantes conocedores, atentos, dirigidos a una sexualidad con mayor compromiso, prevenidos en salud, en cuanto a ITS, VIH, VPH, entre otros, sensibilizados hacia una sexualidad desde el amor y la responsabilidad, con reforzamiento de la autoestima, el respeto por sí mismo y los demás, planificando su vida y familia.

Conclusiones

Esta realidad social que se vive en las instituciones educativas, en que los adolescentes y jóvenes estudiantes universitarios se ven aquejados por las dificultades en el manejo de la sexualidad, sin responsabilidad y sin medir las consecuencias perturba a gran parte de la sociedad venezolana y del mundo entero, sin embargo, se puede transformar y el camino para lograrlo inicia en la reeducación desde el amor y la conciencia como se realizó con el Programa (RAC), presentando esta experiencia que podría servir de referente para la aplicación en otras universidades de la región y del país.

La educación desde la prevención es imprescindible para lograr el cambio de concepciones y costumbres equivocadas en cuanto a la sexualidad. Para educar sexualmente de los adolescentes y jóvenes no se trata de solo comunicar y transmitir los valores, ni si quiera mostrarles las reglas morales que hacen falta para alcanzar su madurez humana, va más allá, hacia una ponderación de sus responsabilidades y el compromiso consigo mismo, con el otro y con su propia ética. Es educar y orientar a los estudiantes para actitudes y comportamientos consonantes con una visión positiva de la sexualidad humana a través del amor, del respeto, conduciéndose sana y coherentemente con sus objetivos en la vida y tomando en cuenta a la sociedad en su conjunto.

He aquí la relevancia de que los educadores y orientadores puedan ser nortes para ayudar a las futuras generaciones a que ellos mismos descubran en qué consiste una vida productiva y meritoria para su desarrollo como personas incluyendo la sexualidad como parte de ese desarrollo; que sean capaces de comprender qué actitudes los van a guiar hacia su plenitud de vida acordes a las exigencias de una mejor sociedad y contribuir en general a un mejor país.

Referencias

- Díaz, J. (2014). *Rol del Orientador educativo en la gestión de procesos de aprendizaje del estudiante...* Tesis de Maestría. Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. Honduras. Disponible en: <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcgq8x3> [Consulta: Mayo 31, 2017].
- Escamilla, M. (2016). Revista Remo. *Opiniones de expertos en orientación educativa a través del grupo focal como método para descubrir una estructura de sentido compartida*. México. Julio-Diciembre 2016. Vol. XIII Número 31. ISSN: 1665-7527. Pp. 2-11. Disponible en: <http://www.remo.ws/REVISTAS/remo-31.pdf> [Consulta: Mayo 29, 2017].
- Informe Narrativo República Bolivariana de Venezuela. (2016). *Informe Nacional de Seguimiento de la Declaración Política sobre VIH Y EL SIDA de 2011*. Marzo, 2016. Disponible en: http://www.unaids.org/sites/default/files/country/documents/VEN_narrative_report_2016.pdf [Consulta: Agosto 16, 2016].
- Lozano, D. (2015, 8 de Abril). Voces Visibles. *Venezuela: de cada 100 mujeres embarazadas, 25 son adolescentes*, Disponible en: <http://www.vocesvisibles.com/situacion-de-la-mujer/venezuela-de-cada-100-mujeres-embarazadas-25-son-adolescentes> Artículos, p.1 [Consulta: Agosto 20, 2016].
- Martínez, M., Martínez, R., Hernández, B., Estrada, A., Rodríguez, A., Amieiro, L. (2014, Diciembre). Portales Médicos. Revista Médica Electrónica PortalesMedicos.com. *Conducta sexual responsable de los estudiantes* Sistema de acciones para contribuir a una conducta sexual responsable de los estudiantes. Disponible en:

<http://www.revistaportalesmedicos.com/revista-medica/conducta-sexual-responsable-estudiantes/5/> [Consulta: Mayo 28, 2017].

Organización Mundial de la Salud. (2014, 5 de Septiembre). *El embarazo en la adolescencia*. Centro de prensa. Nota descriptiva N° 364. Artículos, p.1 Disponible en: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs364/es/> [Consulta: Agosto 18, 2016].

Woolfolk, A. (2010). *Psicología Educativa*. México: Prentice Hall.

Susana Milagros Leal Totesant:

Licenciada en Educación. Mención Orientación. Magíster en Educación. Mención Orientación. Docente Ordinario en Pregrado. Cátedra: Pasantías de Orientación I y II. Miembro del GrIOD. Investigador PEII.

Isaac Josue Oliveros Martínez:

Licenciado en Educación Mención Orientación. Cátedra: Pasantías de Orientación I y II. Miembro del GrIOD. Investigador PEII.

Oralis Navas:

Licenciada en Educación. Mención Orientación. Jefe de Desarrollo Estudiantil. UNEFA. Núcleo Naguanagua. Carabobo-Venezuela Venezuela.

LA EDUCACIÓN Y EL ARTE: MÉTODOS DE ENSEÑANZA
EN TIEMPOS DE LA COLONIA EN VENEZUELA

Education and Art: teaching methods in times of colony in Venezuela

Carlos Graterol

<https://orcid.org/0000-0002-4903-109x>

Facultad de Ciencias de la Educación.

Universidad de Carabobo. Valencia, Venezuela.

carlosgraterol.ed@gmail.com

Resumen

El propósito de este ensayo es describir los métodos de enseñanza del arte del período colonial venezolano en los siglos XVI y XVIII. Se aborda la evolución histórica de la educación colonial en Venezuela y la relación existente entre las órdenes religiosas y la escuela de arte. Seguidamente, se describe el ambiente educativo de la Colonia, el cual se caracteriza por una marcada influencia religiosa por la implantación de la cultura dominante del español, quien obliga al aborigen venezolano a someterse a una cultura y una religión que no le pertenecen por intermedio de los misioneros de las diferentes órdenes. Estos misioneros jesuitas, franciscanos, entre otros, vinieron a la América con la intención de catequizar a los pobladores, pero su interés no solo estaría destinado a la transformación de la cultura y la religión, sino que existían otros intereses que fraguaban su incursión en el Nuevo Mundo. El método empleado para desarrollar la investigación es de tipo documental con la consulta de fuentes de reconocida trayectoria como: Aizpúrua (2010), Boulton (1975), Carrera (2003), Mora (2009), Romero (2004), Uzcátegui (2017), entre otros. Finalmente, luego de los análisis y reflexiones de todo el material consultado, se devela la verdadera realidad de la educación en la Venezuela Colonial y sus implicaciones en el arte.

Palabras Clave: Educación, arte, enseñanza, colonia.

Abstract

The purpose of this essay is to describe the teaching methods of the Venezuelan colonial period art in the sixteenth and eighteenth centuries. The historical evolution of colonial education in Venezuela and the relationship between religious orders and the art school are addressed. Next, the educational environment of the Colony is described, which is characterized by a marked religious influence by the implantation of the dominant culture of Spanish, which forces the Venezuelan aborigine to submit to a culture and a religion that does not belong to him through the missionaries of the different orders. These Jesuit missionaries, Franciscans, among others, came to America with the intention of catechizing the inhabitants, but their interest would not only be destined to the transformation of culture and religion, but there were other interests that forged their foray into the new World. The method used to develop the research is documentary with the consultation of sources of recognized trajectory such as: Aizpúrua (2010), Boulton (1975), Carrera (2003), Mora (2009), Romero (2004), Uzcátegui (2017), among others. Finally, after the analysis and reflections of all the material consulted, the true reality of education in Colonial Venezuela and its implications in art is revealed.

Keywords: Education, art, teaching, colony.

Recepción: 10/05/2017

Enviado a evaluadores: 11/05/2017

Aceptación de originales: 19/09/2017

Introducción

El abordaje del estudio de los tiempos de la Venezuela colonial representa un gran aporte epistémico para la comunidad científica interesada en esta temática, pues constituye una etapa histórica espléndida por dos singulares razones: la primera de ellas se debe al orden político y la subordinación ante el imperio de España en relación con lo ideológico por el predominio de la religión católica y la segunda razón, tiene que ver con el surgimiento del mestizaje originado por las diferentes culturas y razas que generaron un mosaico cultural en la colonia a través de la cosmovisión de los pueblos aborígenes y de las etnias africanas trasplantadas a esta tierra.

Desde este contexto, la vida en la Colonia se desarrolla con total simplicidad bajo las normas de la moral católica y una profunda influencia de la Iglesia y sus ministros. Todo esto se da debido a que los conquistadores españoles querían trasladar a sus colonias en América las mismas estructuras políticas, económicas y religiosas que se establecieron en el Imperio Español. Dicho propósito pudo ser llevado a cabo a pesar de las diferencias entre ambas sociedades. Es de resaltar que las masas humanas del Nuevo Mundo estaban compuestas por grupos étnicos autóctonos propios de estas tierras ancestrales.

Por otra parte, debido al mestizaje que se desarrolló con el advenimiento de contingentes españoles hacia América, la sociedad se volvió muy clasista. Surgen marcadas diferencias entre los habitantes de piel clara, conocidos como los Blancos, generando así una división social entre los Blancos Peninsulares, Blancos Criollos y Blancos de Orilla con los Pardos, Indios y Negros. Esta situación marca la brecha para el proceso de la emancipación. Las diferencias entre blancos peninsulares, blancos criollos y los pardos no eran realmente palpables, ni desde el punto de vista

racial ni desde una perspectiva económica. Sin embargo, se destaca el privilegio social y político del cual gozaban los blancos en detrimento de los pardos en cuanto a beneficios se refiere.

En lo que respecta a la Educación en tiempos de la Colonia, cabe reseñar que las diferencias sociales fueron un punto importante. Este sistema educativo marcaba la estratificación de la estructura social en la educación ofrecida a Indígenas, a Blancos, a Negros y a Pardos. La realidad evidenciaba que los únicos con derecho al sistema educativo impartido por los Laicos o por manos de la Iglesia eran solo los blancos Criollos. Algunas bibliografías señalan como educación al dominio que demandaban los blancos al implantar su cultura y cambiar la esencia de los indígenas. Ahora bien, la educación que recibían los Blancos Criollos siempre estuvo de la mano de la Iglesia. Pero muchos de ellos tomaban clases particulares con maestros no pertenecientes al mundo eclesiástico, aunque todos se regían por los contenidos emanados de la iglesia católica y de su aprobación. El sistema escolar estaba estructurado en tres niveles: Primera de Letras, Gramática y Universidad. En Primera de Letras se enseñaba a leer, escribir y contar; en Gramática se enseñaba Filosofía, Latín, Historia Natural, Álgebra, Griego y Retórica; en cuanto a la Universidad, llega tardíamente a la ciudad de Caracas y se instala el 11 de agosto de 1725, a pesar de las constantes peticiones al Rey de España.

No obstante, antes que la Real y Pontificia Universidad se instalara en Caracas, se abrió la oportunidad para estudios universitarios a los jóvenes venezolanos en Santa Rosa de Lima, fundada en 1673 por Fray Antonio González de Acuña. Pero debido a los gastos de viaje, mantenimiento y costos de los estudios, esta enseñanza estaba restringida solo para los hijos de las familias más pudientes. Para ser aceptados en dicha universidad se requería presentar un testimonio de vida de “buenas costumbres”, y con el auxilio de testigos y documentos, el

aspirante debía demostrar que era persona blanca, hijo de legítimo matrimonio y descendiente de cristianos viejos, limpios de toda mala raza. Es en esta perspectiva, el presente ensayo ofrece un breve análisis de los aspectos más resaltantes en lo referente a la educación de las artes en la época colonial venezolana y sus implicaciones en el abordaje que se le ha dado a este tipo de enseñanza a lo largo de la historia. Se enfoca específicamente en el período que va desde el siglo XVI al XVIII como punto de partida para el análisis.

Evolución histórica de la educación colonial en Venezuela

Los orígenes de la historia de la educación en Venezuela corren paralelos con los de la consolidación de las instituciones jurídicas, sociales, económicas, y religiosas de cada una de las ciudades y centros coloniales del continente americano. Así pues, si la penetración, conquista y colonización definitiva del territorio de lo que hoy día es Venezuela, se llevaría a cabo en la segunda mitad del siglo XVI.

De acuerdo con esto, Aizpúrua (2010), expresa que:

...a los españoles le llevó un poco más de un siglo para construir el estado colonial con un solo nombre, una sola lengua y un solo dios e instalaron patrones de segregación de acuerdo al grado de pureza de la sangre dentro de cada grupo humano entre mestizos de diversos grados, negros esclavos, negros libertos, blancos criollos y blancos peninsulares. Arrebatándole al indígena su bagaje cultural, social y su sistema de creencias, los cuales databan de catorce mil años de antigüedad aproximadamente. (p.7)

En tal sentido, es lógico pensar que la educación se institucionalizó como uno de los últimos pasos de la etapa de establecimiento y consolidación del dominio iberoamericano. Por lo

tanto, estableceremos los siguientes momentos históricos que hasta el día de hoy conocemos, los cuales para efectos de este estudio, los focalizaré de la siguiente forma:

En el siglo XVI, entre los años 1512 y 1520 la orden religiosa de los franciscanos inicia la fundación de dos colegios en Cumaná, con capacidad para albergar a unos cuarenta jóvenes aproximadamente, quienes debían de continuar con la misión religiosa de fundar cinco conventos más; al igual que los dominicos, a quienes se les atribuye la fundación de otras escuelas. Al respecto, Fernández (2001), menciona que:

La característica cultural sobresaliente de este largo periodo es la identificación del Estado y la Iglesia en la tarea de catequizar a los pobladores de las tierras descubiertas y por descubrir para reproducirlos a la fe católica y de instruirlos en los usos de la sociedad civil española, creándose un nuevo estado mental y erradicando progresivamente del medio las condiciones de barbarie y el espíritu de gentilidad que reinaban entre los primitivos pobladores. (p.463)

Es por ello que la idea en torno al carácter civilizatorio en una sola dirección (prevaleciendo hasta nuestros días en la cultura oficial), que animó el proceso de conquista y colonización tuvo su basamento en el falso supuesto de un escaso desarrollo socio histórico de las etnias aborígenes. Se desconocen hasta donde les fue posible, las expresiones culturales americanas que habían alcanzado estadios civilizatorios tales como el establecimiento de complejos imperios (inca, azteca, maya), estados o formas de relaciones sociales estatales y niveles tecnológicos superiores en muchos casos a los europeos. También se puso en marcha un aparato de coerción a fin de lograr el sometimiento cultural y religioso del indígena.

A finales del siglo XVI y durante el siglo XVII, es decir, entre los años de 1576 al 1673, las órdenes religiosas de franciscanos y dominicos imponen definitivamente su presencia en la provincia de Venezuela. La labor del fray Pedro de Ágreda, consolida el dominio hispano a través de la infraestructura religiosa que atenderá el desarrollo de la vida social y política de la Colonia. La estructuración de la enseñanza queda en manos de los cabildos, del obispo y de las órdenes religiosas. La imposición de una nueva cultura y una nueva religión, más que un proceso de catequización pacífico, fue asumido por los españoles como una cruzada militar que logró crear enclaves para adentrarse en el territorio y luego fomentar una ardua lucha contra los aborígenes en cuanto a sus creencias, religiones y modos de vida. Según Hernández (2008):

...el sometimiento cultural y religioso encontró resistencia de variada naturaleza y, finalmente, se dio un fenómeno de transculturización en varias direcciones que nunca logró cubrir la totalidad del territorio, no sin antes haberse producido lo que puede catalogarse como “retroceso” de la cultura dominada. (p.144)

Es decir, que de esta forma prevaleció la cultura del colonizador, trayendo como consecuencia la destrucción de buena parte de la obra creadora producida durante miles de años por la humanidad en esta parte del mundo, la cual incluyó desde el lenguaje hasta los hábitos alimenticios e imponiendo las nuevas formas de producción y el cristianismo como religión permitida y dominante. Es de hacer notar que el principal objetivo de la acción educativa era la de adaptar/transformar el modo de vida de los aborígenes a las usanzas españolas, y al desarrollo y consolidación de las instituciones políticas, económicas y sociales de los nuevos asentamientos humanos en las tierras de América. Cabe señalar que los jesuitas fundaron el Colegio de San Francisco Javier en Mérida (1628) y el Colegio de Caracas por Real Cédula de 20 de diciembre de 1752. A tal efecto, el Colegio de San Francisco en Mérida puede ser considerado el primer

colegio menor de Venezuela, el cual no exigía el grado de bachiller para ingresar y se realizaban generalmente estudios de Gramática y Filosofía, y además podían dar educación a los laicos, por eso también se denominaban colegios seculares (Mora, 2009). En las últimas décadas del siglo XVII y principios del siglo XVIII (1673 a 1721), se consolidan definitivamente las bases que constituirán la educación universitaria y se inicia el apego hacia las humanidades, no sólo en Caracas sino en todas las principales ciudades de Venezuela. Como es el caso de la fundación de la Real y Pontificia Universidad de Caracas, en el año 1721. Por lo que Bravo (2007), señala:

El desarrollo de los sistemas escolares en América Latina se inicia desde arriba hacia abajo, fue desde la universidad, desde donde se comenzaron a configurar las estructuras educativas tal como la venimos conociendo hoy. (...) La universidad se constituyó en un núcleo motor del desarrollo intelectual y espacio de resonancia de las grandes olas del pensamiento occidental. (p.22)

Ante este comentario, podemos decir entonces que la universidad cumplió un papel esencial en el proceso civilizatorio en la configuración de los cuadros medios del Estado y que tiempo después se revertirían en el proceso de independencia de los latinoamericanos. Así, durante el siglo XVII y hasta principios del siglo XIX (1721 a 1810), se gesta un período de profundos cambios geopolíticos en el territorio de la provincia.

Todo esto produce una nueva etapa de expansión y crisis en todos los ámbitos de la cotidianidad venezolana, especialmente en el área educativa debido a las reformas económicas, jurídicas y administrativas que sufre la Capitanía General de Caracas durante el siglo XVIII, donde se desarrollará la expansión y revisión de los contenidos a impartir en el sistema educativo reinante.

Entre la fe y la escuela, el papel de las órdenes religiosas (1588-1781)

Como hemos podido observar en el apartado anterior, la iglesia fue la institución de mayor poder y envergadura encargada de implantar la dominación “pacíficamente” a través de la educación desde los primeros siglos de la colonización española. Si bien es cierto que las misiones católicas buscaban minimizar los efectos de la barbarie que se cometía en contra de los indios y negros traídos como esclavos a servir a la colonia, no deja de ser menos cierto que el objetivo primordial era la dominación y el sometimiento a una cultura y una religión que debía ser la que se estableciera en estas nuevas tierras americanas.

Empero, este fue el origen de la implementación de la educación en las colonias americanas y la base sobre la cual se asientan los sistemas educativos con los que contamos en la actualidad, con el predominio de los preceptos españoles y europeos que dejaron su semilla sembrada en las corrientes educativas.

Es en este escenario que se mencionan las diferentes misiones que se encontraban a cargo de la evangelización-educación de los indígenas, ya que los hijos de los españoles y de los criollos que recibían educación, lo hacían por medio de maestros particulares, quienes les impartían diferentes enseñanzas en filosofía, historia natural, gramática, latín, arte, etc., o eran enviados a colegios europeos, por lo tanto, estos no se ligaban con los plebeyos en el proceso de instrucción. De acuerdo con lo planteado por Pérez y Veracoechea (2009):

El catolicismo fue la única religión admitida en las colonias, pero la política eclesiástica era determinada y controlada por la Corona. La Iglesia y varias de sus órdenes religiosas obtuvieron muchos privilegios y enormes extensiones de tierras en retribución por los servicios prestados en la cristianización, educación y pacificación de los indígenas. (p.18)

En este sentido, podemos ver que la evangelización en Venezuela estuvo a cargo de los misioneros cristianos, además de los sacerdotes diocesanos, incardinados en las diócesis, de las órdenes religiosas. Por lo tanto, las misiones institucionalizadas de las órdenes iniciaron su trabajo a finales del siglo XVI y mediados del XVII, destacando en esta labor los Capuchinos (aragoneses, catalanes, andaluces y valencianos), los Franciscanos, Observantes, Dominicos, Agustinos y Jesuitas. Estas misiones desarrollaron no sólo funciones estrictamente religiosas, sino también civiles: fundación de nuevos pueblos, defensa de los naturales, enseñanza, etc.

Ahora bien, el papel de singular importancia para este periodo en materia educativa lo jugó el Obispo Mariano Martí Estadellá (catalán), cuya preocupación y acción lo indujeron a recorrer la geografía del territorio de la Colonia entre los años de 1771 al 1784, fomentando la creación de escuelas y seminarios, tanto en Caracas como Maracaibo, Carora, Cumaná, Trujillo, San Carlos, Valencia, La Guaira, El Tocuyo, La Grita, La Victoria, Turmero y en San Felipe. La actividad del Obispo Martí se sostuvo a lo largo del siglo XVIII entre los años 1774 al 1793, según lo establecen los registros de la época.

Cabe mencionar que el paso del obispo Mariano Martí por el territorio de la Venezuela Colonial en el siglo XVII, es definitiva en los anales de la historia educativa, porque con su presencia se comenzaron a sustentar las bases de la transformación educativa y a su vez, la social, política y económica, lo que a la postre modificaría también el pensamiento de los pobladores de las provincias, que estaban inmersos, en su mayoría, en la espesa niebla del analfabetismo. A continuación podemos visualizar las principales escuelas fundadas en el intervalo de tiempo que va del año 1772 a 1781, lo que demuestra la poca importancia y valoración que se daba a las cuestiones educativas en esta época. El interés principal de los

colonizadores estaba orientado hacia la búsqueda de metales preciosos, en el caso de Venezuela, eran las perlas de Cubagua, fundamentalmente.

Tabla 1. Escuelas Fundadas entre 1772-1781

N°	Escuela	Año
1	Santa Clara del valle de Chorón	1772
2	La Guaira	1772
3	San José de Puerto Cabello	1773
4	San Sebastián del valle de Ocumare	1773
5	Santa Ana de Coro	1773
6	Santa Ana de Paraguaná	1773
7	Escuque	1777
8	Guanare	1778
9	San Fernando de Ospino	1778
10	Villa de Araure	1778
11	Barquisimeto	1779
12	Villa de San Luis de Cura	1780
13	Villa de Calabozo	1780
14	Villa de San Juan Bautista del Pao	1781

Fuente: Polar (1997). Diccionario de historia. Fundación Polar.

En lo que respecta a las escuelas de primeras letras, se fundaron instituciones educativas que se podrían considerar dentro de la concepción de la nueva escuela, entre las que destacan: la Academia de Geometría y Fortificación de Caracas (1760), la Academia Militar de Matemáticas de La Guaira (1761), por fundar la cátedra de Matemáticas lucharán al unísono el doctor Juan Agustín de la Torre y el capuchino fray Francisco de Andújar, quien además propugnaba la historia natural y el dibujo. Esta idea fraguaría en el siglo XIX en Cumaná, con el ingeniero Juan Pires y en Caracas, en 1808, con José Mires, quien llegaría a enseñar aritmética, álgebra, geometría, topografía y construcciones civiles, dibujo lineal y topográfico(Fundación Polar, 1997). Con todo lo expuesto hasta aquí, pueden verse el poder de la institución eclesiástica y el letargo por parte de las autoridades laicas en fomentar y consolidar una propuesta educativa

acorde al contexto de la época colonial, no deja duda sobre la férrea determinación del clero en aportar la educación en estas tierras, a pesar de las condiciones hostiles del medio.

Métodos de enseñanza en tiempos de la Colonia en Venezuela

Durante la época colonial, los métodos de enseñanza eran de orden religioso. Como se ha venido mencionando dichos métodos tenían los mismos objetivos aunque los métodos variaban en su aplicación más que en la esencia de su contenido; porque pretendían el desarrollo armónico de todas las facultades y el despertar de las tendencias del adolescente para que aprendiera a estudiar, a sentir, a pensar, a profundizar y a crear, por medio de la curiosidad. En este contexto, surge un nuevo paradigma educativo, el cual no significa el desplazamiento radical del anterior; de hecho, podemos hablar de coexistencia de paradigmas: uno emergente y otro decadente. La Ilustración representa el paradigma emergente, en sus principios y acción está el germen de una nueva racionalidad que tiene por cimiento las leyes y las luces. Las luces representan el saber, el conocimiento y por ende la educación como centro de la vida social (Mora, 2009). Es así como se implementan una serie de transformaciones en la manera de impartir las enseñanzas, lo cual es respaldado por Uzcátegui (2017), quien expone:

Se establece que en las escuelas de primeras letras se debe escribir y leer en lengua castellana. El Gobernador y Capital General de la Provincia de Cumaná establece una ordenanza en la que se señala que las “escuelas de leer y escribir la lengua castellana y que los indios la aprendan y hablen por ser muy importantes para su fácil y mejor inteligencia de la doctrina cristiana... procurando que no hablen otra lengua que la castellana. (p.55)

En esta perspectiva, se impone el idioma castellano como el único que debe emplearse en la enseñanza para que los indígenas no utilicen sus idiomas autóctonos y se apropien de los

elementos culturales del colonizador español. Tal como lo señala Romero (2004): “El método: colectivo y memorístico. El procedimiento: el correo y la repetición. Para el aprendizaje de la lectura, el método alfabético: primero letras, luego sílabas y por fin palabras y frases” (p.241). Lo que implica que solo se establecen los métodos específicos para la enseñanza básica, lo que se impone obligatoriamente es el uso del idioma y la conversión al cristianismo como aspectos fundamentales. Incluso en aquellos maestros que ofrecieran enseñanza privada.

Por lo tanto, durante el período colonial, la Iglesia católica fue la institución más poderosa en la transmisión de valores culturales, denotando su influencia profunda en el mundo artístico e intelectual, al controlar la enseñanza formal y dominar casi todos los instrumentos de expresión cultural. En efecto, desde principios de la colonización, España procuró trasplantar su patrón cultural a las colonias americanas y fue, precisamente, a través de la iglesia que se logró ese propósito. En cuanto a la corona, que conocía la importancia de una formación escolar elemental, exigía para la admisión como maestro, la prueba de cualidades morales y profesionales así como limpieza de la sangre.

Propuesta pictórica para la enseñanza del arte durante la Colonia en Venezuela

El racionalismo y la ilustración europea dejaron su influencia ante todo en la filosofía y las ciencias naturales. En los diversos campos de la ciencia sobresalieron científicos eminentes. La eclosión de las ciencias llenó de orgullo patriótico a los criollos. A partir de presentaciones religiosas fue surgiendo un teatro hispanoamericano, en la literatura destacan la Araucana y la poesía de Sor Juana Inés de la Cruz en México. En Venezuela, el ambiente pictórico reinante en la Provincia de Caracas, aporta las circunstancias propias de la Colonia hispanoamericana para una formación artística cónsona con los cambios que se producían en el resto del continente

americano. Así, la cultura hispana se impregnó de la aportación de la Iglesia Católica, rectora en la producción de composiciones pictóricas para decorar las iglesias.

Para poder realizar sus creaciones, durante la época inicial de la colonia, los pintores “...hicieron traer de España todo lo necesario para desarrollar su arte: pinceles, colores, aceites, barnices y soportes para realizar sus obras” (Quiñones y Sánchez, 2009, p. 47). Aún sin establecer sus talleres, los pintores siempre estuvieron atentos a tener materiales a su disposición. Cabe destacar que: “los antiguos maestros acostumbraban a construir sus soportes pictóricos a partir de los materiales locales de las regiones donde ejercían su oficio o se encontraba ubicado el taller” (Sánchez, 2001, p. 28), por lo cual, a medida que se asentaron en el territorio venezolano, fueron capaces de producir sus propios soportes. Entre esos soportes encontramos telas, maderas, metales, papel; hasta una pared podía servir como soporte de una pintura.

El pigmento y el color siempre han estado presentes de alguna manera en América. Aunque estos elementos también se encontraban en la Venezuela precolombina, no eran empleados bajo los mismos parámetros y conceptos del continente europeo. Existen piezas precolombinas adornadas con dibujos cuya finalidad era cumplir con un requerimiento mágico ceremonial, pero también tenían innegable valor estético. A pesar de esto, Boulton (1975), explica que:

Las Artes Plásticas, la pintura propiamente dicha (...), llegó a Venezuela cuando nuestro territorio se le denominó Provincia de Venezuela, pequeña Venecia, Venezuela, la de los palafitos. La pintura fue traída por el español junto a su cultura y a su idioma. (p.10)

Por esta razón, no se puede pensar el desarrollo del pigmento y el color como algo linealmente evolutivo dentro del territorio venezolano. La llegada de los españoles trajo consigo la inserción repentina de nuevos códigos y lenguajes, fenómeno que también se reflejó en los usos del pigmento y del color. Ante esto, ambos pasaron a tener un nuevo empleo y relevancia dentro de la ejecución artística y la sociedad. Los pintores que trajeron la técnica de la pintura también llevaron consigo sus propios materiales y herramientas, a tal punto que “el elemento autóctono, lo indígena, no tuvo influencia apreciable sobre los artesanos que durante la Colonia pintaron en Venezuela” (Boulton, 1975, p. 14).

A la luz de esto y de lo investigado previamente sobre el pigmento, se puede decir que experimentó un proceso de reinención: se le otorgó un uso y técnica nueva que no había sido explorada de esa manera antes. Por su parte, Calzadilla (1982), reseña el aporte del aprendizaje criollo en materia de aprendizaje de la pintura durante la colonia, expresando:

En el interior de la provincia, en sus principales centros poblados, la pintura mantuvo el carácter anónimo propio de la mayoría de obras que se produjeron en Venezuela durante la colonia. Dado que en las regiones apartadas le era más difícil tener contacto con pinturas de buenas escuelas, el artesano criollo se vio obligado a valerse de sus propios medios para recrear continuamente una tradición icónica que, protegida por el aislamiento provinciano, posibilitó el desarrollo de estilos ingenuos muy característicos y de larga duración. (p.21)

De este modo, la pintura colonial venezolana no solo se desarrolla en las principales ciudades, sino que llega a producirse hasta en los rincones más apartados dando origen a nuevas técnicas, las cuales tenían ciertas características particulares, según lo reseña Calzadilla (1982):

- La pintura colonial venezolana es producto de toda una amalgama de aportes europeos.

- Se continuaron las normas de la academia europea.
- Fue pintura de caballete.
- Estuvo presente el encargo.
- Talleres de pintura por misioneros (religiosos).
- Talleres de pintura por españoles (artesanos).
- Remesas crearon artesanos imitadores.
- Copiaron técnicas y temas.
- Fue un arte de una época formativa (siglos XVI y XVII).
- La pintura constituyó un instrumento proselitista del español frente al aborigen.
- La iglesia católica actuó como un centro generador y receptor de la producción artística colonial.
- La pintura no logró crear una expresión autóctona.

Salta a la vista entonces que con el transcurrir del tiempo los cambios en el devenir de la enseñanza del arte en el área de la pintura como elemento inseparable de la cultura propia, ligada a nuestra esencia autóctona, es producto de un mestizaje étnico cuyas semillas sembradas por los misioneros católicos principalmente, han geminado y prevalecido a través del tiempo hasta nuestros días.

La sociedad colonial venezolana

El nexo colonial ha de ser visto como una fuente de determinaciones que está condicionada, a su vez, tanto a nivel de la metrópoli como a nivel de la Colonia por la formación del sistema capitalista mundial. Constituye el vehículo utilizado para la implantación

latinoamericana que se relaciona con los procesos más universales de la existencia histórica de América Latina y su incorporación al sistema capitalista mundial.

Es posible afirmar que, en la segunda mitad del siglo XVIII, se produce una crisis estructural de las sociedades implantadas latinoamericanas. Pero, ¿qué se aprecia en el caso de Venezuela? Si consideramos que el proceso de implantación se da en dos direcciones, es decir, en un sentido horizontal o espacial de ocupación del territorio y en un sentido vertical o social, de conformación de la sociedad. En Venezuela se detiene la actividad de ocupación efectiva del territorio, cesan las fundaciones, cesa la penetración del territorio, es decir, la explotación que se había iniciado en 1500, y por lo mismo, ya no se dan nuevos contactos con la base indígena, y, por último, hay un estancamiento en el desarrollo de la infraestructura. La sociedad implantada no logró desarrollar una infraestructura ni siquiera embrionaria (Carrera, 2003).

En el sentido social de la implantación, cabe decir que el mestizaje, factor fundamental de la nueva sociedad, quedó convertido en Venezuela, desde fines del siglo XVI, casi exclusivamente en una mezcla de castas, no en mestizaje entre blancos e indios. La estructura social revela una agudización de conflictos que se expresa en la lucha por la libertad que mantienen a un nivel los esclavos, a otro, los criollos. En el caso de los esclavos, es una libertad de disponer de sí mismos en función del control de la sociedad y de las luchas igualitarias entre diferentes sectores sociales. Esto es significativo, especialmente en lo que se refiere a la oposición entre pardos y criollos. El grado de encono a que llegó este enfrentamiento a fines del siglo XVIII, según testimonio de diversos autores y fuentes, constituyó uno de los factores, (quizá el más influyente), de la conversión de la crisis de la sociedad colonial implantada en una verdadera guerra social.

Con respecto al nivel del relacionamiento más general, en el caso de Venezuela, la crisis de la sociedad colonial se da dentro de una situación de simultaneidad con la crisis de todas las sociedades instauradas de América Latina. Es por tal motivo que esa crisis se genera por el deterioro estructural de la metrópoli, cuya búsqueda de salidas la llevó a racionalizar el contenido de dominación del nexo colonial. Por lo tanto, la crisis de la sociedad colonial venezolana impuesta se da en función de la expansión del sistema capitalista mundial que desemboca en una crisis política europea y mundial (Carrera, 2003). Como puede observarse, nos encontramos ante una realidad con ciertos elementos constitutivos diferentes productos de las formaciones prehispánicas, los cuales condicionan nuevos cuadros en los valores, hábitos y motivaciones de la vida venezolana. En este contexto colonial, bajo el signo de la Dependencia, hallamos modificaciones en la Ideología, la Educación y el Arte, por cuanto éstas reflejan el condicionamiento histórico del dominio externo que antes no contaba como factor (Centro Nacional de Historia, 1980).

La ideología se hace también más compleja; conserva su viejo plano mágico-religioso, pero hallamos nuevas dimensiones, según lo señalado por el CNH (1980):

- La presencia del cristianismo (versión católica) contribuye a estructurar una mentalidad a la vez resignada y mesiánica que conduce a la obediencia y a la aceptación de las diversas formas en que se expresa la relación del dominio (Dependencia).
- La dinámica de este nexo impone mecanismos de control cultural que reduce gradualmente la creatividad de las mayorías indígenas, negras y mestizas, sometidas a explotación económica y violencia mental.

- La nueva orientación del trabajo en función de una economía de mercado (particularmente al externo, de naciente carácter capitalista) reactiva valores de lucro, la explotación, las grandes riquezas terrenales, cuyo estímulo enloqueció conciencias desde los propios tiempos iniciales del siglo XV, con el mito de El Dorado.

En cuanto a la educación, se caracterizó por su mayor grado de sistematicidad, aunque fue principalmente un fenómeno urbano y elitista, bajo el control inmediato y casi exclusivo de la Iglesia. Tendía a formar una conciencia religiosa, obediente y resignada, no sólo ante la realidad cotidiana, sino frente al dominio español. Tal como lo anota en su informe el Licenciado Sanz, se trataba de una enseñanza dogmática, libresca y memorística, incapaz de transmitir conocimientos técnicos que pudieran contribuir con el trabajo reproductivo de aquella sociedad. Con motivo de la guerra, la Educación sistemática escolarizada, pierde continuidad y regularidad en algunas zonas, y la principal tarea educativa es la esencia política, ideológica y militar. En tal circunstancia, el Congreso, la Imprenta y el Campo de Batalla, se convierten en centros activos y móviles de una enseñanza práctica, directa, útil e indispensable para el triunfo de los objetivos republicanos.

Después de Carabobo, en 1821, comienza el período de la República. Se ha roto el nexo con España, pero continúan los mecanismos de contacto con el mundo exterior. Venezuela se vincula, pues, al área inglesa bajo condiciones de dominio. La Dependencia se reedita, pero como el vínculo más notorio y directo no es ahora el político-jurídico, nuestro país no aparece otra vez bajo la forma ni en la condición de Colonia. Depende otra vez y está subordinada a una nueva Metrópoli, donde lo económico y cultural pesa más que lo político, administrativo y jurídico. Es la Dependencia neo-colonial (UCV, 1975).

En relación con el Arte, en sus diferentes manifestaciones: música, pintura, escultura, cerámica, arquitectura, literatura, etc., ha expresado los diferentes y complejos matices histórico-culturales del proceso venezolano, y debe estudiarse, simultáneamente con las demás expresiones del hacer social como manifestación fundamental de él.

Sin embargo, puede decirse que los contenidos de la enseñanza (salvo algunas cátedras a nivel universitario), no logran librarse aun de la influencia tradicional, religiosa, memorística, fundada en el principio de autoridad más que en el de confrontación y búsqueda del saber científico. El sistema educativo -no obstante, la herencia conceptual de Simón Rodríguez, Simón Bolívar, Miguel José Sanz, Cecilio Acosta y otros- no se plantea la formación de un hombre crítico, analítico, que formule alternativas de cambio social o proyectos de creación de tecnología propia, capaz de multiplicar las áreas y la capacidad productora del país (UCV, 1975). Al trasluz de estos acontecimientos, surge la Ilustración, como un movimiento intelectual que criticaba los problemas de la época desde una perspectiva filosófica, que a su vez, discriminaba a los americanos como si fueran seres inferiores, a pesar de sus ideales de igualdad, seguridad y libertad, sin considerar que en el fondo guardaba la intencionalidad colonialista de siempre, por lo que los próceres venezolanos sólo tomaron de ella sus valores e ideales de libertad.

Acercamiento a la definición de la enseñanza

Históricamente, la enseñanza ha sido considerada en el sentido estrecho de realizar las actividades que lleven al estudiante a aprender, en particular, instruirlo y hacer que ejercite la aplicación de las habilidades. Los nuevos estudios se enfocan en la enseñanza para la comprensión, la cual implica que los estudiantes aprenden no sólo los elementos individuales en

una red de contenidos relacionados sino también las conexiones entre ellos, de modo que pueden explicar el contenido de sus propias palabras y pueden tener acceso a él y usarlo en situaciones de aplicación apropiadas dentro y fuera de la escuela. De acuerdo con lo planteado por Vygotsky (1979), se puede decir que la enseñanza se refiere a:

Las condiciones socioeconómicas en las cuales se posibilita la igualdad de condiciones para la plena realización de todos los miembros de la sociedad, y en la cual se priorizan los recursos y se promueven las condiciones para el desarrollo de todas las potencialidades individuales, necesariamente tiene que concebirse un sistema de enseñanza que coadyuve al proceso de transformación social y personal.
(p.4)

En esta perspectiva, tenemos una amplia definición de la enseñanza en la que se incluye el aspecto socioeconómico como el elemento fundamental en el que se deben generar ciertas condiciones para que los individuos puedan autorrealizarse. Si tomamos en consideración la definición dada por Vygotsky y la trasladamos al contexto histórico de la sociedad colonial de finales del siglo XVIII, nos percatamos que este les brindaba muy pocas oportunidades a los individuos de la época, en virtud de las limitaciones en todos los aspectos que allí se presentaban. No obstante, a pesar de esta intrincada situación, el hombre, en la búsqueda de lo estético y de la belleza que le brinda su entorno siempre ha conseguido la manera de expresar su sentir a través del arte.

Cabe señalar que la enseñanza del arte en sus inicios aquí en Venezuela, ha pasado por diferentes etapas y metodologías, pues durante la época colonial, solo un grupo selecto era el que podía acceder a este tipo de aprendizaje por estar destinado a la alta sociedad. A pesar de ello, los artistas de calle, los artesanos y todos aquellos que tuvieran inclinaciones artísticas, poco a poco

fueron ideando las formas de expresar su talento en la música, la pintura, la escultura, la literatura, etc., con lo que se fueron produciendo nuevas tendencias y movimientos artísticos que dieron pie a lo que hoy conocemos como arte. En este sentido, Medina y Salvador (2003), definen la enseñanza fundamentada con base en la teoría artística, la cual indica que:

La enseñanza entendida como arte ha de tener en cuenta el modo peculiar de expresarse el profesorado en sus múltiples y cambiantes situaciones, pero se apoyará en la constante indagación y en el esfuerzo que requiere la incertidumbre de lo formativo, profundizando en los estilos indagadores y personales, originales e irrepetibles tanto de la acción docente, al menos pensada desde las peculiaridades del arte, como del modo de entender las tareas de aprendizaje que cada estudiante ha de interiorizar, procurando situarle ante el reto de lo nuevo y la necesidad de acomodar el modo de conocer a las demandas de la sociedad y de sí mismo.(p.52)

De acuerdo con lo expresado por el autor, se requiere que la enseñanza mantenga lazos afines con el arte, puesto que el acto mismo de enseñar se transforma en un acto artístico, permitiendo potenciar el capital creativo del docente en el aula de clase, siendo el estudiante espectador y participante, involucrándose en el acontecimiento novedoso e irrepetible, además, la dinámica de la vida actual convierte al docente en un ente proactivo con su entorno, puesto que así como el arte, este puede manipular la realidad para favorecer y aprovechar las potencialidades de sus estudiantes. Partiendo de la finalidad sociopolítica de las instituciones escolares, éstas se consideran parte integrante del todo social y por tanto, como elemento fundamental en el proceso de transformación de la sociedad en función de los intereses populares. Para lograr este propósito deben garantizar para todos una buena enseñanza, entendiéndose esta como la difusión del acervo de conocimientos, métodos, procedimientos y valores acumulados por la humanidad con resonancia en la vida personal del estudiante.

Consideraciones finales

El derrumbe de la monarquía española originó una serie de transformaciones administrativas, económicas, sociales, culturales, políticas y militares en Hispanoamérica debido a la poca sustentación con la que contaba este sistema colonial, en virtud de que básicamente, su equilibrio estaba basado en las enormes ganancias obtenidas de la explotación desmedida de los recursos que eran extraídos de las Américas. En este sentido, toda la coyuntura política internacional europea existente entre los años 1795 y 1811, que se extendió hasta 1825, cuando se lograron las independencias de todas las colonias americanas, tuvo un gran impacto en el desencadenamiento de movimientos emancipadores a lo largo de todas estas provincias que estaban sometidas al yugo español.

Dentro de este contexto, las causas más relevantes que desataron las consecuencias que hoy conocemos como naciones libres o emancipadas, fueron trascendentales para que se produjeran levantamientos y enfrentamientos de criollos, mestizos, pardos y españoles en la lucha por sus independencias. Uno de dichos movimientos intelectuales lo constituye, la Ilustración, el cual criticaba los problemas de la época desde una perspectiva filosófica, pero que a su vez, discriminaba a los americanos como si fueran seres inferiores, a pesar de sus ideales de igualdad, seguridad y libertad. Sin embargo, en el fondo, guardaba la intencionalidad colonialista de siempre, por lo que los próceres venezolanos sólo tomaron de ella esos valores e ideales de libertad.

Cabe resaltar que el papel de la iglesia católica en la conformación de lo que hoy tenemos como sistema educativo es muy relevante. Gracias a ese proceso de acercamiento y de transculturización que se gestó entre los primeros misioneros y los pobladores indígenas en la

implantación del catolicismo, se produjeron una serie de cambios estructurales en la creación de centros educativos que fueron evolucionando a medida que se fueron gestando las luchas de independencia y se establecieron los diferentes sistemas de gobierno, quienes serían los que quedarían a cargo de emitir los lineamientos bajo los cuales funcionarían las escuelas en todos los niveles y modalidades como los conocemos hoy en día.

Asimismo, los métodos de enseñanza comenzaron siendo un ejercicio de repetición y posteriormente de escritura y lectura, los cuales. Es necesario acotar que hasta los actuales momentos se siguen aplicando, a pesar de todos los avances en materia educativa en cuanto a técnicas, estrategias y métodos de enseñanza. Toda esta interpretación permite reconocer y resaltar la implicación tan consustanciada que tuvo la iglesia en el devenir de la educación en nuestro país. En cuanto a los aspectos sociales, culturales y económicos, la crisis de la sociedad colonial venezolana implantada se da en función de la expansión del sistema capitalista mundial que desemboca en una crisis política europea y mundial. Así como en el sentido educativo, no se plantea la formación de un hombre crítico, analítico, que formule alternativas de cambio social o proyectos de creación de tecnología propia, capaz de multiplicar las áreas y la capacidad productora del país.

Por lo que sería, entonces imposible sintetizar en los actuales momentos acerca del acto educativo sin una disposición comprensiva ante un proceso capaz de relacionar en su interior los elementos que la componen. El mismo debe ser abordado como objeto de prácticas y reflexión, es decir, como objeto de conocimiento y de transformación por parte de sus agentes, constituyéndose en un elemento integrador y coherente entre la teoría y la práctica de la enseñanza en toda su amplitud y abarcando el arte en todas sus manifestaciones y expresiones.

Referencias

- Aizpúrua, J.M. (2010). *Relaciones de trabajo en la sociedad colonial venezolana*. Centro Nacional de Historia: Colección Bicentenario. Independencia y Revolución.
- Boulton, A. (1975). *Historia de la pintura en Venezuela. Época colonial*. (2ª. ed.). Tomo I. Venezuela: Ernesto Armitano Editor.
- Bravo, U. (2007). *Memoria Educativa Venezolana*. Caracas: UCV.
- Calzadilla, J. (1982). *Compendio Visual de las Artes Plásticas en Venezuela*. Caracas: MICA Ediciones de Arte.
- Carrera, G. (2003). *Historia General de América Latina. La crisis estructural de las sociedades implantadas*. Paris: UNESCO.
- Centro Nacional de Historia. (1980). *Inicios de la Emancipación venezolana*. Caracas: Autor.
- Diccionario de Historia de Venezuela. (1997). *Fundación Polar*. (2ª. ed.). Tomo II. Venezuela: Impresión Exlibris.
- Fernández, R. (2001). *Educación y Cultura*. En Grases, Pedro (Coord.). *Los Tres Primeros Siglos de Venezuela 1498 – 1810*. Caracas: Grijalbo.
- Hernández, S. (2008). *Economía y sociedad: Siglos XVI y XVII*. En Gran Enciclopedia de Venezuela. Caracas. Globe.
- Mora, J. (2009). *Historia de la educación en Venezuela*. Caracas: Centro Nacional de Historia.
- Quiñones, M. y Sánchez, J. (2009). *Materiales pictóricos enviados a América en el siglo XVI*. En *Anales del Instituto de Investigaciones Estéticas*. No. 95, 2009, pp. 45-67.

- Romero, J. (2004). *Iglesia, estado y sociedad en la educación colonial de la América Hispana del siglo XVIII*. Ediciones Universidad de Salamanca Revista Historia educativa N° 23. España. pp. 235-257.
- Sánchez, A. (2001). *De lo visible a lo legible. El color en una iconografía cristiana: Una clave para el restaurador*. Tesis doctoral. Publicada. Universidad Complutense de Madrid. España.
- UCV. (1975). *La dependencia de Venezuela*. (Comp.). Universidad Central de Venezuela. Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. División de Publicaciones. Caracas: Autor.
- Uzcátegui, R. (2017). *Cronología de la educación en Venezuela. Siglo XVI-2016*. Para el magisterio venezolano. Caracas.
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona. Editorial Crítica.
- Yépez, A. y de Veracochea, E. (2009). *Historia de Venezuela*. Caracas: Larense.

Carlos Graterol:

Licenciado en Educación Mención Artes Plásticas. Magíster en Historia Mención: Historia de Venezuela. Docente Agregado a Dedicación Exclusiva. Universidad de Carabobo. Departamento de Artes y Tecnología Educativa. Facultad de Ciencias de la Educación. Doctorando en Educación.

REVISTA Ciencias de la Educación

Índice Acumulado

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.

Álvarez, Jorge; Rodríguez, Yarelis y Mayorga, Liliana. Nivel de comprensión en el área de conocimiento física a partir de prácticas de laboratorio. Vol. 27 / N° 49 / Enero-Julio 2017, pp. 396-409.

- 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.
- Arias Cuauro, Judith Romelia; Bolaños Cachazo, Daniela Nohemi y Rodríguez Pérez: Carmen Ynés. Didáctica reflexiva de la Práctica Profesional III de la mención de Educación Integral de la FaCE. UC. Vol. 28 / N° 51 / Enero-Junio 2018, pp. 156-177.
- 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.
- Ávila, Mariana y Pérez, Marlon. La evaluación: proceso imprescindible en la Educación Inicial. Estudio de caso institucional: docentes del CEI Bárbula I del Municipio Naguanagua. Vol. 27 / N° 49 / Enero-Julio 2017, pp. 486-505
- Barbera, Gerardo. Participación - Acción y Filosofía. Año 3 / N° 21 / 2003, pp. 217-242.
- Barroeta, Claudia y Colmenares, Marielba. Procesos educativos que condicionan al docente para el fortalecimiento del núcleo familiar de la Educación Primaria en Venezuela. Vol. 27 / N° 49 / Enero-Julio 2017, pp. 299-323.
- 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.
- Bejarano Arias, María Elena y Ortiz Buitrago, José. Modelización Matemática y GeoGebra en el estudio de Funciones. Una experiencia con estudiantes de ingeniería. Vol. 27 / N° 50 / Julio-Diciembre 2017, pp. 353-384
- 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.

- Bethencourt, María Teresa y Villegas Graterol, María Margarita. Apalabrar la ignominia: acciones conducentes al hacer (se) progresivo. Vol. 28 / N° 51 / Enero-Junio 2018, pp. 242-263.
- 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
- Bonilla, Rosa. Talleres interactivos de investigación para promover la competencia investigativa dirigido a docentes del nivel de Educación Primaria. Vol. 27 / N° 49 / Enero-Julio 2017, pp. 410-437
- 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.
- Bravo, Kelly D., Morales de Muñoz, Rosa, Ferreira, María y Muñoz, Rafael. Implementación del sistema algebraico computacional SageMath en la visualización del contenido de electromagnetismo a nivel universitario. Vol. 27 / N° 49 / Enero-Julio 2017, pp. 324-342.
- 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.
- Campbell, Yilmar; Chirinos, Laura y Pacheco, Omaira. Competencia textual y producción escrita en los trabajos de grado de los estudiantes de la mención Lengua y Literatura, FaCE-UC. Vol. 27 / N° 50 / Julio-Diciembre 2017, pp. 108-125.
- 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.

- Cardozo, Tamara Cecilia y Gómez, Yusvelis. Sistematización del proceso comunal, desde la práctica de los sujetos sociales. Caso comuna Monte Sacro. Vol. 28 / N° 51 / Enero-Junio 2018, pp. 178-191.
- Carrasquel, Mariangela. Diagnóstico de la gestión de los coordinadores de la Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales “Ezequiel Zamora”, núcleo Tinaquillo. Vol. 27 / N° 50 / Julio-Diciembre 2017, pp. 191-218.
- Carrillo Durant, Emnycar. Factores asociados a las conductas agresivas de los adolescentes que acuden a las instituciones educativas públicas en el Municipio Valencia, Estado Carabobo. Vol. 28 / N° 51 / Enero-Junio 2018, pp. 279-307.
- 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 bioanálisis. 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.
- De Castro Zumeta, María del Carmen y Marcano Martínez, Luzmila Coromoto. El recreo escolar y los valores de convivencia en la escuela primaria. Vol. 28 / N° 51 / Enero-Junio 2018, pp. 120-155.

- De Pontes, María Fátima. Arquitectura teórica del sentido de pertenencia en la educación. Vol. 28 / N° 51 / Enero-Junio 2018, pp. 94-104.
- 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, Mitzzy. 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.
- García, Rhadis y Camacho, Iris. Formación sociocultural de los docentes integradores y su relación con la actuación como promotores de cambio social en la Escuela Básica. Vol. 27 / N° 49 / Enero-Julio 2017, pp. 456-485

- 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.
- Gómez Delgado, Génesis Daliana; González Cese, Miguel Alfredo y Cáceres Torres, Orlando. Bioética implicada. Consideraciones teóricas y perspectivas didácticas desde la Educación Universitaria. Vol. 28 / N° 51 / Enero-Junio 2018, pp. 227-241.
- Goncalves Rodríguez, Nolberto. Educación Universitaria conectivista en tiempos inciertos. Vol. 28 / N° 51 / Enero-Junio 2018, pp. 308-328.
- 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/Nº44/Julio- Diciembre 2014, p.p. 43-62.
- Guerrero, Fabiola. Errores Matemáticos en la resolución de problemas de Modelización Matemática. Caso: estudiantes del primer año de Educación Media. Año 2016 / Vol. 26 / Nº 47 / Enero-Junio 2016, pp. 93-113.
- Guevara, E. Estado del Ambiente y Contaminación Ambiental. Año 3 / Nº 21 / 2003, pp. 51-70.
- Guevara P., E. Cambio Climático y Energía. Año 4 / Vol. 1 / Nº 23 / Enero-Junio 2004, pp. 61-79.
- Hernández, Luis Alonso. Acción Comunicativa, Gobiernos Electrónicos e Infocidadanía en Latinoamérica. Año 15 / Vol. 25 / Nº 45, Enero-Junio 2015, pp. 187-173.
- Hernández, Miguel. Programa educativo para fomentar la conservación del ambiente en estudiantes del sexto grado de la U.E.B. “Mercedes Santana” Valencia, Estado Carabobo. Vol. 27 / Nº 49 / Enero-Julio 2017, pp. 506-519.
- Hernández, N. Rodríguez I. Impacto de las actividades físicas recreativas en la calidad de vida del adulto mayor. Vol. 21 / Nº 37 / Enero-Junio 2011, pp. 171-182.
- Hidalgo, Heddy. Estructuras Gramaticales de Adquisición Tardía en Castellano y Desarrollo cognoscitivo. Año 6 / Vol. 2 / N º 28/ Julio-Diciembre 2006, pp. 67-86.
- Illas, Aura Mayela. Evaluación con Mapas Conceptuales para el Abordaje en el Recién Nacido con Factores de Alto Riesgo. Año 2007 / Vol. 1 / Nº30 / Julio-Diciembre, pp. 54-71.
- Illas, Wilfredo. Educación de adultos en Venezuela: Ámbito reflexivo para pensar la formación académica del educador de adultos. Vol. 21 / Nº 38 / Julio-Diciembre 2011, pp. 102-131.
- Kuder, H. Izzeddin, R. Estrategias didácticas para el aprendizaje de la unidad de matrices en el segundo año de ciencia de la Unidad Educativa Teresa Carreño. Vol. 20 / Nº 36 / Julio-Diciembre 2010, pp. 71-86.
- La Madriz, Jenny. Una aproximación didáctica al Estudio del saber enseñado en el Acto Didáctico, Segunda etapa educación Básica. Año 6 / Vol. 2 / Nº 28/ Julio-Diciembre. 2006, pp. 25-42.

- Lessire, Omaira Yudith. Caracterización de la identidad de los y las adolescentes en zonas rurales del Estado Carabobo. Año 4 / Vol. 2 / 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.
- Lizardo, Lesvia y Escobar, Saúl. Deontología y quehacer bioético del docente universitario en su rol investigador. Una filosofía de vida. Vol. 27 / N° 49 / Enero-Julio 2017, pp. 360-395
- 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.
- Maldonado Guerrero, Carmen Thamara. Respuesta resiliente desde la perspectiva interna de los estudiantes de la Facultad de Odontología, Universidad de Carabobo periodo 2016-2017. Vol. 28 / N° 51 / Enero-Junio 2018, pp. 72-93.
- Marcano, Arelis. Acuerdo semántico en la comunicación, aplicado al proceso de enseñanza y aprendizaje en la mención Educación Comercial de la Facultad de Ciencias de la Educación, de la Universidad de Carabobo. Año 1 / N° 17 / 2001, pp. 201-242.
- Márquez Toro, Serghina Guadalupe y González, Vivian. El método biográfico y la movilidad social en la familia venezolana. Historia de vida de María Ventura. Vol. 28 / N° 51 / Enero-Junio 2018, pp. 264-278.
- Martínez, Alberto E., González A., José J. y Sosa F., Olga I. Estrategias gerenciales para fortalecer el rol del docente de cultura en las escuelas de educación básica. Vol. 27 / N° 49 / Enero-Julio 2017, pp. 360-395

- Martínez, Henry. Programa de enseñanza del fútbol de campo en espacios reducidos. Año 2016 / Vol. 27 / N° 48 / Julio- Diciembre 2016, pp.54-70.
- Martínez, Marina. La formación en valores para la reeducación de la conciencia como vía de esperanza en la Universidad de Carabobo. Vol. 27 / N° 50 / Julio-Diciembre 2017, pp. 321-336.
- 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.
- Méndez, Aristides 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.
- Méndez, Zoraida. La identidad nacional en estudiantes de educación superior. Una visión ética y moral. Vol. 27 / N° 50 / Julio-Diciembre 2017, pp. 251-263
- 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

- 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.
- Molinares, Elizabeth. Programa de orientación para fortalecer la relación de pareja. Año 4 / N° 24 / Julio-Diciembre 2004, pp. 45-68.
- Moníz Martínez, Carlos Antonio. 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.
- Moníz Martínez, Carlos Antonio y Ferreira de Bravo, María Adilia. Estrategias gerenciales desde la comunicación efectiva y la convivencia. Vol. 28 / N° 51 / Enero-Junio 2018, pp. 192-210.
- Mora, Gaudis. Hacia la movilización de la investigación en las comunidades académicas. Vol. 28 / N° 51 / Enero-Junio 2018, pp. 52-71.
- 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.
- Munevar, Kenibel. Matemática escolar a favor de la comunidad: contextualización de la estadística descriptiva en el aula de un sector popular. Vol. 27 / N° 50 / Julio-Diciembre 2017, pp. 337-352.
- Navas, Carmen y Villegas, Hyxia. Espiritualidad y Salud. Año 2006 / Vol. 1/ N° 27 / Enero-Junio, pp. 29-45.

- Noguera, María Francy; Alves, Luis Alberto y Ramones, Amanda. Asignaturas dictadas y actitud hacia la investigación de los docentes de matemática de una universidad experimental. Vol. 27 / N° 50 / Julio-Diciembre 2017, pp. 219-234.
- 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.
- Osorio Valera, Laura Cristina. Programa psicoterapéutico de intervención cognitivo conductual en el tratamiento de la fobia social. Caso estudio: Universidad Arturo Michelena. Vol. 28 / N° 51 / Enero-Junio 2018, pp. 211-226.
- 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.
- Páez, Ivel; Leal, Douglas E y. González, Tibusay C. Twitter como herramienta para la difusión de información institucional en las Universidades Venezolanas: Estudio de indicadores de desempeño. Vol. 28 / N° 51 / Enero-Junio 2018, pp. 105-119.
- 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.
- Peña, Sandra María. La formación del investigador en las comunidades de investigación: una visión desde la Teoría Fundamentada. Vol. 27 / N° 50 / Julio-Diciembre 2017, pp. 264-279.
- 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.
- Pineda, Tibisay y Pérez, David E. Estrategias de aprendizaje cooperativo en la adaptación del niño a la consulta odontológica caso: Hospital Pediátrico “Dr. Jorge Lizárraga”. Vol. 27 / N° 50 / Julio-Diciembre 2017, pp. 235-250.
- 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 títeres 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; Fernández Otilia; Luquez Petra. Inteligencia emocional y competencias del docente universitario. Vol. 19 / N° 34 / Julio – Diciembre 2009, pp. 126-143.
- Rivas, Marzuly Carla. Desarrollo educativo -socio comunitario en la elaboración de maquinarias para el sistema de producción de cacao. Vol. 27 / N° 50 / Julio-Diciembre 2017, pp. 292-308.
- 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. Andragogía en Venezuela: un proceso histórico en la educación y formación de adultos. Año 2016 / Vol. 26 / N° 47 / Enero-Junio 2016, pp. 271-283.

- Rodríguez, Jhenesis J. y Rodríguez, José J. Reflexiones en torno a la eticidad en la resolución de conflictos educativos. Vol. 27 / N° 50 / Julio-Diciembre 2017, pp. 141-158.
- Rodríguez, María Blanca; Colasante, Nadia y Pastrano, Areymi. Estrategias de divulgación para la valoración del patrimonio cultural universitario. Vol. 27 / N° 50 / Julio-Diciembre 2017, pp. 159-170.
- Rodríguez, Marisol. Educación, Investigación y Conocimiento. Vol. 27 / N° 49 / Enero-Julio 2017, pp. 438-455
- Rodríguez, Milbet. Valoración de las competencias tic de los prestadores del servicio comunitario en la era digital. Vol. 27 / N° 49 / Enero-Julio 2017, pp. 343-359.
- 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. 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.
- Sánchez, María Concepción; Jiménez, Marisela y Palacios, Yvel. El libro artesanal: Una herramienta para la producción escrita de textos narrativos. Vol. 27 / N° 50 / Julio-Diciembre 2017, pp. 126-140.
- 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.

- Sambrano, Aura y Barreto, José. Instrumentos de evaluación cualitativa del aprendizaje en el nivel de Educación Primaria en la Unidad Educativa Cachiri Puerto Cabello. Vol. 27 / N° 50 / Julio-Diciembre 2017, pp. 280-291.
- 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.
- Sequera, Heber José. Praxis educativa universitaria centrada en el postulado holográfico cuántico hacia la desfragmentación del pensamiento humano. Vol. 27 / N° 50 / Julio-Diciembre 2017, pp. 309-320.
- 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.
- Yépez Abreu, Marcos; Yépez Lovera, Marcos Jesús y Salazar, Armando David. Las ideas previas que poseen los estudiantes de la FaCE-UC en torno al aprendizaje de los problemas ambientales. Vol. 27 / N° 50 / Julio-Diciembre 2017, pp. 171-190.
- Zalapa Lúa' Elsa Edith; Silva Riquer, Jorge y *González Betanzos, Fabiola*. La pertinencia educativa desde la opinión de los egresados de la universidad michoacana. Vol. 28 / N° 51 / Enero-Junio 2018, pp. 21-51.

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.
- Fernández, Gustavo. Arte de interpretar, arte de vivir. Vigencia educativa de la tradición hermenéutica de las culturas del libro. Vol. 27 / N° 50 / Julio-Diciembre 2017, pp. 472-486.
- 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.
- Millano, Jorge Luis y Paredes, Franklin Javier. La dinámica de la vegetación ante el cambio climático en América Latina basada en técnicas de teledetección. Vol. 27 / N° 50 / Julio-Diciembre 2017, pp. 439-453.
- Mogollón de González, Amada. Calidad y Enfoques de la Supervisión. Año 2 / N° 20 / 2002, pp. 93-106.
- Ortega, José Guillermo. Calidad de la educación. Año 1 / N° 18 / 2001, pp. 35-49.
- Páez, Haydée. El curriculum como expresión del discurso educativo. Año 4 / Vol. 1 / N° 23 / Enero-Junio 2004, pp. 223-237.
- 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.
- Páez, Haydée. El investigador educativo. Una visión reflexiva sobre la praxis docente transdisciplinaria. Vol. 27 / N° 50 / Julio-Diciembre 2017, pp. 454-471.
- 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.
- Pérez Parada, Magalis Concepción. Dos modelos. Un currículo para la formación médica latinoamericana. Una hermenéutica analéctica. Vol. 27 / N° 49 / Enero-Julio 2017, pp. 584-602.
- 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, Junio-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.
- Aranguren Álvarez, Williams Jesús; Lamenta Pistillo, Paola y Canelones, Orlando. Investigación en ciencias económicas y sociales. Retos para la formación de investigadores bajo una nueva visión paradigmática. Vol. 28 / N° 51 / Enero-Junio 2018, pp. 500-522.
- 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.
- Arcila, María Cristina. Formación por competencias y construcción del eje transversal práctica profesional en la FaCE-UC. Vol. 27 / N° 49 / Enero-Julio 2017, pp. 109-132
- 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.
- Arpaia, Ana Luisa y Oviedo, Ana Virginia. La orientación vocacional universitaria. Principios que la representan. Vol. 27 / N° 50 / Julio-Diciembre 2017, pp. 48-57.
- 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.

- Bastida, Gabriel. Reflexiones en torno a la bioética. Vol. 27 / N° 50 / Julio-Diciembre 2017, pp. 73-93.
- 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.
- Castillo, Julieta. Juegos didácticos: una experiencia desde la enseñanza de la didáctica de la biología. Vol. 27 / N° 49 / Enero-Julio 2017, pp. 153-168
- 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.
- Coronel, Arturo. La cultura y su relación con el desarrollo. Vol. 27 / N° 49 / Enero-Julio 2017, pp. 133-152.
- 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.

- Fuentes Rondón, Noraida Belén y Corral de Franco, Yadira Josefina. Bioética y cultura investigativa en el ámbito Universitario: Su impacto en el ejercicio de la ciudadanía. Vol. 28 / N° 51 / Enero-Junio 2018, pp. 410-436.
- Furioni, Giovanna. Diagnósis del proceso de comunicaci3n de los estudiantes del sistema de aprendizaje interactivo a distancia y la coordinaci3n del PSM. AÑO 2016 / Vol. 27 / N° 48 / Julio- Diciembre 2016, pp. 250-276.
- García, Radhis. El docente como modelo en la educaci3n en valores. Vol. 24/N°44/Julio-Diciembre 2014, p.p. 206-228.
- Gavari Starkie, Elisa. El Papel de la Polítca Educativa Europea en la Formaci3n de los Ciudadanos Europeos. AÑO 6 / Vol. 2 / N° 28/ Julio-Diciembre 2006, pp. 105-118.
- G3mez, Beatriz. Importancia de las artes y el desarrollo de la creatividad en la formaci3n del perfil del docente. Vol. 28 / N° 51 / Enero-Junio 2018, pp. 351-379.
- Goncalves, Nolberto; José Alonso. Una aproximaci3n de la innovaci3n educativa desde la formaci3n tecnol3gica 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 Visi3n Postmoderna. AÑO 15 / Vol. 25 / N° 45, Enero-Junio 2015, pp. 109-119.
- Guanchez, Sergio. Integraci3n de Contenidos Como Estrategia Motivadora para la Compresi3n de la Lectura en Inglés en la Facultad de Ciencias de la Educaci3n de la UC. AÑO 15 / Vol. 25 / N° 46, Julio-diciembre 2015, pp. 60-70.
- Guevara, Lilian. Reflexiones sobre una Propuesta en Educaci3n para la Paz desde una Visi3n Humanista. AÑO 2007 / Vol. 1 / N° 29 / Enero-Junio 2007, pp. 202-216.
- Guevara Pérez, Edilberto. Interrelaci3n entre Pregrado y Postgrado e Investigaci3n en las instituciones de Educaci3n Superior. AÑO 5 / Vol. 1 / N° 25 / Enero-Junio 2005, pp. 87-99.
- Guevara, Edilberto y Jessy Divo de Romero. Visi3n panorámica del proceso hist3rico de la educaci3n. 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.
- Gutiérrez, Andrés Eloy. Pedagogía de la relación en el mundo-de-vida venezolano. Vol. 27 / N° 50 / Julio-Diciembre 2017, pp. 18-32.
- 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/Nº44/Julio- Diciembre 2014, p.p. 92-113.
- Jiménez, R. Anzola, D. Referente conceptual y operativo para la estructuración de líneas de investigación. Vol. 20 / Nº 36 Julio-Diciembre 2010, pp. 226-246.
- La Rosa Falcón, Cleidy Alexa. Imaginario social del ser-orientador en la construcción del saber pedagógico. Exégesis, realidad y subjetividad. Vol. 28 / Nº 51 / Enero-Junio 2018, pp. 380-396.
- Ledezma, María A. Diversidad e inclusión: implicaciones para La formación docente. Vol. 27 / Nº 50 / Julio-Diciembre 2017, pp. 94-107.
- León, Herminia. Reinventarse la familia desde lo axiológico-antropológico enfocado en las herramientas comunicacionales de la programación neurolingüística. Año 2016 / Vol. 26 / Nº 47 / Enero-Junio 2016, pp. 243-257.
- Lessire, Omaira. Las Políticas Socio-Educativa, Calidad de Vida y la Orientación en el Contexto del Desarrollo Humano. Año 2007 / Vol. 1 /Nº 29 / Enero-Junio 2007, pp. 179-190.
- Lessire, Omaira y González, Julio. Formación en orientación en América latina: realidades y desafíos. Vol. 1 / Nº 32 / Julio-Diciembre 2008, pp.160-173.
- Liccioni, Edith y de Smith, Yamilet. Notas sobre transdisciplinariedad y pensamiento complejo. Año 1 / Nº 17 / 2001, pp. 57-67.
- Liccioni Edith y Luisa Soto. Psicopedagogía de las emociones. Año 3 / Vol. 2 / Nº 22 / Julio-Diciembre 2003, pp. 175-184.
- López, José. Aprendizaje de la Matemática. Una Experiencia Didáctica desde la Docencia Universitaria. Vol. 23/Nº41/Enero-Junio 2013, p.p. 133-146.
- López, M. Seguimiento al proceso de enseñanza de la lengua. Supuestos curriculares sustentados en un enfoque con principios de praxis humanística y de integralidad. Vol. 22 / Nº 39 / Enero-Junio 2012, pp. 207-227.

- Machado, Franklin y Gómez, Wilma. Hacia la Epistemología de la explicación estadística. Año 5 / Vol. 2 / 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.
- Marvez O., José R. PISA: Termómetro del fracaso escolar latinoamericano. Venezuela un caso particular. Vol. 28 / N° 51 / Enero-Junio 2018, pp. 437-461.
- 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.
- Millán, Ana. Positivismo aprendizaje y enseñanza de la historia de Venezuela. Vol. 28 / N° 51 / Enero-Junio 2018, pp. 397-409.

- 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.
- Morales, Ruth; Navarro, María de los A. y Rondón, Bárbara. Perspectivas de la orientación educativa: Retos e intervención en el área de las altas capacidades y desarrollo de talentos estudiantiles. Vol. 27 / N° 50 / Julio-Diciembre 2017, pp. 58-72.
- Narea, María. La nueva poesía venezolana... vista desde la periferia. Año 4 / Vol. 2/ N° 24, Julio-Diciembre 2004, pp. 149-155.
- Neira, Leila y Pérez, Eliexer. Uso del telescopio de proyección para la enseñanza de la óptica geométrica. Vol. 27 / N° 49 / Enero-Julio 2017, pp. 207-227.
- 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.
- Noguera, Melba F. y Sánchez, Ismael. Activación de la inferencia como estrategia mediadora en la competencia lectora Vol. 27 / N° 50 / Julio-Diciembre 2017, pp. 33-47.
- 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 F., Clemente R. Obstáculos epistemológicos en el conocimiento probabilístico. Año 2016 / Vol. 27 / N° 48 / Julio- Diciembre 2016, pp. 232-249.
- Osorio F., Clemente R. Errores procedimentales presentes en los profesores en formación de la FaCE-UC en el conocimiento probabilístico. Vol. 28 / N° 51 / Enero-Junio 2018, pp. 462-483.
- Ospino, Germán y Franco, Ginoid. Educación para la prevención de accidentes en casos de riesgo en la Universidad de Carabobo FaCES-UC. Vol. 27 / N° 49 / Enero-Julio 2017, pp. 271-283
- 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.
- Pernía Hoyo, Nuvia y Cadavid de Zavarase, Ángela María. Competencias legales del estado venezolano para la ejecución de la inspección del trabajo según el marco regulatorio Nacional e Internacional. Vol. 28 / N° 51 / Enero-Junio 2018, pp. 484-499.

- 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.
- Ramírez, Mariusby. Práctica Profesional como fundamento para el ejercicio docente. Vol. 27 / N° 49 / Enero-Julio 2017, pp. 186-206
- 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, Lunes y Rodríguez, Ilich. Memoria institucional: Un análisis socio-histórico de la Galería Universitaria Braulio Salazar. Vol. 27 / N° 49 / Enero-Julio 2017, pp. 169-185

- 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, Rubén. Formación inicial del profesor novel universitario: saberes del docente y cultura del aprendizaje organizacional. Vol. 27 / N° 49 / Enero-Julio 2017, pp. 83-108.
- 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.
- Santiago, José. La educación geográfica y la enseñanza de la geografía desde la explicación cotidiana comunitaria. Vol. 27 / N° 49 / Enero-Julio 2017, pp. 52-82
- 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.
- Suárez Huz, Yerikson. Impacto de la Educación Virtual y las TIC en la Andragogía. Vol. 28 / N° 51 / Enero-Junio 2018, pp. 329-350.
- 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.
- Trabajo, Graciela. Apreciaciones sobre las normas utilizadas por la escuela inclusiva en el acompañamiento de niños con autismo y su familia. Vol. 27 / N° 49 / Enero-Julio 2017, pp. 16-37.
- 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.
- Vargas, Felix y Íllas, Wilfredo. Didáctica de la investigación basada en la reflexividad universitaria local. Bases epistémicas preliminares. Vol. 27 / N° 49 / Enero-Julio 2017, pp. 228-256.
- Villegas, Zoraida. Prácticas y praxis de investigación en las universidades. Año 2016 / Vol. 27 / N° 48 / Julio- Diciembre 2016, pp. 347-359.
- Vitriago, Leniré. Gerencia en el marco de una calidad educativa para el rendimiento académico en las instituciones. Vol. 27 / N° 49 / Enero-Julio 2017, pp. 257-270.
- 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.

Amador, Giovanni. Fisiología y educación: la potenciación fisiológica del aprendizaje, consolidación de saberes y mejoramiento del rendimiento académico. Vol. 27 / N° 50 / Julio-Diciembre 2017, pp. 400-419

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.

- Casadiego G., Edimar A. Dato curricular. Una experiencia académica. Vol. 27 / N° 50 / Julio-Diciembre 2017, pp. 385-399.
- 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.
- De Agreda, Bernardette y Ramírez de S., Gloria. Emociones, bienestar y metacognición para la calidad de vida en la educación universitaria. Vol. 27 / N° 49 / Enero-Julio 2017, pp. 568-583.
- 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/Nº41/Enero-Junio 2013, p.p. 171-188.
- Falcón, Isabel. Alcance histórico-social del retrato fotográfico. Desde los inicios del invento hasta su llegada a Latinoamérica. Vol. 27 / Nº 49 / Enero-Julio 2017, pp. 547-567.
- Farías A., Christian R. El diálogo de los discursos y el dilema en la identidad de América. Año 4 / Vol. 2 / Nº 24 / Julio-Diciembre 2004, pp. 179-189.
- Fernández Colón, Gustavo. La dramatización del pensamiento de Briceño Guerrero. Año 4 / Vol. 2 / Nº 24 / Julio-Diciembre 2004, pp. 165-177.
- Ferreira de Bravo, María Adilia. Episteme de la geometría derivado de la enseñanza a través de los entornos inteligentes y las redes de información. Vol. 23 /Nº42 / Julio-Diciembre 2013, p.p. 218-232.
- Ferreira de Bravo, María Adilia. Mutatis Mutandis en el Método desde René Descartes hasta la perspectiva de Edgar Morin. Año 15 / Vol. 25 / Nº 45, Enero-Junio 2015, pp. 130-140.
- Franco, Wilfredo. Tutorial web. Herramienta de apoyo al desempeño docente en la enseñanza del software libre. Vol. 23 /Nº42 / Julio-Diciembre 2013, p.p. 147-156.
- Giménez, Emir y Villarreal, Jesús. Pensando desde los obstáculos del método. Vol. 22 / Nº 40 / Julio- Diciembre 2012, pp. 236-251.
- González, A. Los textos ficcionales como mundos posibles. Año 2 / Nº 20/ 2002, pp. 229-230.
- González de Rojas, Tibaire y González Lobeto, José Enrique. Una aproximación psicodinámica al genio creador de Leonardo Da Vinci. Año 4 / Vol. 1 / Nº 23/Enero-Junio 2004, pp. 161-179.
- González, Glency. Rasgos de personalidad y formación docente. Año 2016 / Vol. 26 / Nº 47 / Enero-Junio 2016, pp. 355-367
- González, M. Sosa, G. Bases para una propuesta de formación a nivel doctoral en salud desde una perspectiva compleja. Vol. 21 / Nº 37 /Enero-Junio 2011, pp. 151-170.

- González, María Cristina y Delgado de Smith, Yamile. Co-educación: una vía para lograr construcción de ciudadanía desde los espacios universitarios. Reflexiones para el debate. Vol. 24/Nº44/Julio- Diciembre 2014, p.p. 279-293.
- Graterol, Carlos. La educación y el arte: Métodos de enseñanza en tiempos de la colonia en Venezuela. Vol. 28 / Nº 51 / Enero-Junio 2018, pp. 588-613.
- Guanipa, M. Investigación educativa y el desarrollo humano en el contexto de la globalización. Vol. 21 / Nº 37 / Enero-Junio 2011, pp. 134-150.
- Gudiño, D. Conductismo y cognoscitivismo: dos entramados psicológicos de aprendizaje del siglo XXI. Vol. 21 / Nº 38 / Julio-Diciembre 2011, pp.303-315.
- Hidalgo, Heddy. Reflexiones sobre el pensamiento de Morín: conocimiento, complejidad e imperativos del método. Vol. 24/Nº44/Julio- Diciembre 2014, p.p. 247-265.
- Hidalgo, Luisa Rojas. Multiculturalidad, valores sociales y orientación: aportes para la reflexión. Vol. 1 / Nº 32 / Julio-Diciembre 2008, pp. 247-258.
- Jiménez, María Manuela. Vinculación familia-escuela en la formación de valores en la Venezuela de hoy. Año 2016 / Vol. 26 / Nº 47 / Enero-Junio 2016, pp.368-382-
- Jiménez O., Rocío. De la modernidad a la postmodernidad: el tránsito necesario. Año 3 / Vol. 2 / Nº 22 / Julio-Diciembre 2003, pp. 213-224.
- Jiménez, Rocío. La palabra, la metáfora y la resemantización del discurso científico. Vol. 22 / Nº 40 / Julio- Diciembre 2012, pp. 212-223.
- La Rosa, Cleidy. Perspectiva de la Motivación en Estudiantes Universitarios. Año 15 / Vol. 25 / Nº 46, Julio-diciembre 2015, pp. 197-213.
- Leal, Susana; Oliveros Martínez, Isaac Josue y Navas, Oralís. Experiencia universitaria de prevención en orientación reeducando hacia una sexualidad sana y responsable UNEFA-sede-Naguanagua Vol. 28 / Nº 51 / Enero-Junio 2018, pp. 574-587.
- León, F. El personalismo como filosofía de la educación. Vol. 21 / Nº 38 /Julio-Diciembre 2011, pp. 275-290.

- Luna, Enrique Pérez y Alfonso Norys. Investigación, subjetividad y transdisciplina. Vol. 19 / 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.
- Marcano Ortega, Josseilin J. La bifurcada vía hacia la transformación de la Educación Tecnológica Universitaria Venezolana ¿realidad o utopía?. . Vol. 28 / N° 51 / Enero-Junio 2018, pp. 545-573.
- 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.
- Morales, Jesús. La lectura como herramienta al servicio del aprendizaje de las ciencias sociales en la Universidad. Vol. 28 / N° 51 / Enero-Junio 2018, pp. 523-544.
- 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.
- Pérez, Jairo. El acervo de conocimiento como expresión intersubjetiva en el mundo de la vida. Una visión antropológica desde el pensamiento de Alfred Schutz. Vol. 27 / N° 49 / Enero-Julio 2017, pp. 529-546.
- 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 las 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.

Vielma, Jonathan. La invisibilización social del adulto mayor. . Vol. 27 / N° 50 / Julio-Diciembre 2017, pp. 420-438.

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. La misma tiene una periodicidad semestral, donde las producciones intelectuales son recibidas y evaluadas por revisores internos y externos a la revista mediante el sistema conocido como doble ciego. En este sentido, la 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 inéditas y novedosas, todo dentro del ámbito de las Ciencias Sociales.

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. El autor o los autores remiten la producción intelectual para ser sometido a consideración en forma digital, a través del correo revistafaceuc@gmail.com, elaborado en Microsoft Word, bajo el ambiente Windows cuyos márgenes sean de 2,54cms en la parte superior, inferior, derecha e izquierda de cada página.
3. En 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), datos académicos (titulación y universidad donde se obtuvo, categoría profesional e institución de procedencia laboral, Ciudad-Estado, País); además de una breve reseña curricular, la cual no exceda de 60 palabras; es conveniente incluir una relación de las publicaciones anteriores relevantes, así como indicar si el trabajo fue presentado en algún Congreso o si recibió algún tipo de subvención.
4. A partir del Volumen 28, Nro 52 de la Revista, debe usar el siguiente formato para asentar la afiliación Institucional

Nombre personal

[Estructura de Investigación: Grupo, Laboratorio, Unidad, Centro e Instituto (**si procede**)], [Departamento, Dirección, Hospital Universitario (**obligatorio si procede**)], [Facultad (**recomendable**)], [Universidad, Institución de Educación Superior (**obligatorio**)], [Dirección postal (**si procede**)], [ciudad, y país (**obligatorio**)], [identificador único ORCID (**obligatorio**)], [Correo electrónico (**institucional recomendable**)]

5. Es necesario que cada autor con sus coautores indiquen su identificador digital persistente ORCID (Open Researcher and Contributor ID). El ORCID es una iniciativa abierta, sin ánimo de lucro, comunitaria, que ofrece un sistema para la identificación inequívoca de investigadores y un método claro para vincular las actividades de investigación y sus productos a estos

identificadores. Es de hacer notar que la obtención del ORCID es gratuita; para ello, podrá acceder al siguiente link: <https://orcid.org/signin>

6. 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). Con respecto al contenido científico de la Revista Ciencias de la Educación recibe contribuciones de carácter científico ajustadas a las rigurosidades y especificidades propias de los textos académicos. Los productos intelectuales podrán ubicarse dentro de las siguientes secciones:

- I. **Trabajos de Investigación:** son entendidos como reportes de una investigación científica culminada o en desarrollo. Básicamente responden a una estructura compuesta por cinco elementos: nudo crítico o área de problematización, justificación del estudio y propósitos de la investigación, disertación teórica, descripción metodológica y finalmente, conclusiones, análisis de los hallazgos, recomendaciones o presentación preliminar de alcances consolidados o en transición.
- II. **Ponencias:** exposición científica de un tema o de un conjunto de ideas que en torno a un particular objeto de estudio, intenta plantear el autor. Conjuga tanto en su estructura como en el discurso que lo constituye, la fuerza de la oralidad puesta al servicio de la disertación en público y la explicación argumentativa del asunto asumida desde la comunicación escrita. Como todos los textos académicos, se requiere previamente de una rigurosidad investigativa que se acompaña con la visión particular que intenta fijar o expresar el autor. Regularmente derivan de comunicaciones que se han presentado en público en diversos eventos académicos. En esta sección debe especificar fecha y lugar de la ponencia, la cual debe haber sido sometida a una evaluación de arbitraje.

III. Artículos: son informes que, aunque se obtienen del ejercicio investigativo, dilatan un objeto de estudio a partir de una disertación teórica. No abordan el desarrollo de la investigación, sino que se concentran en mostrar los nuevos avances del conocimiento a partir del concierto de un tejido epistémico que avala tanto el nivel argumentativo del texto como el examen riguroso de una temática en estudio. Su estructura se compone de tres partes fundamentales: una introducción o ubicación preliminar del tema, un desarrollo, debate o discusión teórica de los elementos que explican el estado de la cuestión; y un cierre o comentario final en torno al planteamiento asumido.

IV. Ensayos: producción de carácter argumentativo que expresa una particular visión crítica y reflexiva del autor con respecto a un tema determinado. Se construye a partir de una discusión amparada en la perspectiva personal que un autor formula en torno a un tema científico concreto, la cual se organiza en tres momentos: a) introductorio, b) disertación crítica reflexiva que dilate el abordaje del asunto en cuestión, desde la particular perspectiva o experiencia personal deslindada por el autor; c) un cierre compuesto de comentarios finales, marcos concluyentes o la precisión de aquellas ideas que motivan y sustentan el planteamiento central del discurso asumido.

Le corresponderá al autor(s) indicar a cual sección de las anteriormente mencionadas pertenece su trabajo.

7. 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).

8. 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 2 líneas. con el 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

9. Las tablas y gráficos llevarán su título y su propia numeración en forma consecutiva, con números arábigos. Ejemplo: Cuadro N° 3 o Tabla N° 4, se puede remitir a éstos utilizando paréntesis (ver Cuadro N° 3), construidos en Microsoft Word (evitar colocarlas en imagen), los cuales posean un buen contraste para una adecuada reproducción. En la parte inferior del mismo, se debe escribir la palabra (Fuente) seguida de dos puntos para indicar la fuente donde se obtuvo la información. Ejemplo: **Fuente:** González (1999).

10. Cuando la producción intelectual incluya fotografías o ilustraciones, éstas deben estar debidamente identificadas y relacionadas en el texto escrito, según se indiquen en las normas APA.

11. 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 procedan conclusiones y recomendaciones.

Para una Investigación Documental:

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

12. Incluir en el envío de la producción intelectual, la **Carta de Declaración de Originalidad y Cesión derechos de publicación** en la Revista Ciencias de la Educación.

13. **Descripción del sistema de arbitraje:** El arbitraje de las producciones intelectuales se realizará a través del sistema *Doble Ciego*, aunque eventualmente podría recurrir a un tercer evaluador para precisar un dictamen confuso y establecer un veredicto en torno a la publicación.

El **Proceso de selección de los artículos a publicar** se realizará de la siguiente forma: Una vez que se recibe la producción intelectual, el comité editorial, revisa la factibilidad de publicación del documento, el apego a las normativas y si está acorde con el perfil de la Revista Ciencias de la Educación; posteriormente, el trabajo se somete a un proceso riguroso de arbitraje a través del comité científico evaluador de la edición correspondiente. Si el trabajo es rechazado o aprobado con modificaciones, se le informa al autor del veredicto en conjunto con las razones que lo sustentan, a los fines de declinar el envío o de realizar los ajustes exigidos, los cuales son revisados en una segunda ronda de evaluación, a fin de formular un dictamen en relación a la publicación del trabajo. .

Aprobada la publicación, el trabajo se somete a una revisión de estilo por parte de los correctores, a una verificación por parte de los traductores del uso que se está haciendo de la segunda lengua, en nuestro caso del inglés; y, finalmente, una evaluación de los ajustes necesarios para la diagramación y edición definitiva del documento. Es evidente, aunque las producciones científicas a publicar son seleccionadas por el comité editorial, la selección en cuestión siempre se realiza apegada a la consideración y el dictamen de los árbitros. En ningún caso se publicarán trabajos que no posean evaluación favorable como resultado del proceso de arbitraje doble ciego. El miembro del Comité Científico Evaluador de la edición, 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 o revisores 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**.

Si el veredicto resulta publicable con correcciones es necesario que el/la autor/a envíe la versión definitiva de su escrito. Los veredictos realizados por los árbitros son inapelables.

La Revista Ciencias de la Educación en todo momento expresará interés en la publicación de trabajos que provengan de autores externos a la Universidad de Carabobo.

Selección de árbitros

Todos los árbitros son seleccionados atendiendo a su probada trayectoria académica, a su formación científica, humanística y tecnológica, y a sus niveles de experticia con respecto a la temática de los trabajos recibidos. En todos los procesos de arbitraje, la Revista Ciencias de la Educación recurre a evaluadores internos y externos a la institución editora a nivel Nacional e Internacional.

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

15. No se aceptarán producciones intelectuales que hayan sido elaborados por más de tres (3) autores, exceptuando los Trabajos de Investigación.

16. Con respecto a la **Generación continua de contenido**, la Revista Ciencias de la Educación da a conocer las producciones intelectuales cada seis meses, o sea tiene una periodicidad semestral; por lo tanto, con un mismo volumen se obtienen dos números por año. En este sentido, la Revista Ciencias de la Educación con relación a la **Declaración Ética y Negligencia Profesional** se compromete a mantener los más altos estándares éticos en su publicación y toma medidas contra cualquier negligencia profesional que se lleve a cabo. El plagio está estrictamente prohibido y nuestros colaboradores dan fe de que sus trabajos no han sido copiados o plagiados de otras obras, en parte o en su totalidad; para corroborar esto, las producciones son revisadas por un personal técnico, el cual examina cada producto por el Software Plagiarism Checker X, la misma ayuda a garantizar la originalidad del texto al detectar e identificar posibles plagios o auto plagios; por tanto, cuando se compruebe o se sospeche plagio en los artículos estos no serán publicados y se le notificará a los/las autores/as implicados.

Adicionalmente dado el perfil de la Revista Ciencias de la Educación, se les exige a los autores de las diferentes producciones intelectuales cumplir con las normas de bioética. Es común que, en caso de entrevistas, los/las autores/as utilicen pseudónimos para sus fuentes entrevistadas a fin de proteger su integridad, a través del consentimiento informado.

El comité editorial se asegura que se respete la autoría de pinturas, fotografías, audiovisuales y otras obras de arte expuestas en los trabajos.

17. Posteriormente, después de ser aprobado la producción intelectual por los árbitros y de haber sido escaneado por el Software Plagiarism Checker X se procede a enviar a los autores una plantilla para el montaje final del producto.

18. 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; pues estos son los garantes del contenido de su producción intelectual, así como de la ortografía y otras formalidades del discurso escrito, por lo que en ningún momento comprometen al Equipo Editor ni al CDCH-UC, institución encargada de su subvención.

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

La oficina sede de la “Revista Ciencias de la Educación” se encuentra ubicada en la 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. Teléfono +58 (0241) 6005000-6004000. Correo electrónico es: revistafaceuc@gmail.com

INSTRUCCIONES PARA LOS ÁRBITROS

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, este último 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, este último cuando no cumplan con el perfil exigido.
- f) Entregar a la Dirección de la Revista, un informe escrito referente de cada trabajo arbitrado, en el tiempo previsto.



UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
REVISTA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



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

CÓDIGO DE ARBITRAJE: _____

FECHA: _____

Estimad@ Profesor@:

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

TÍTULO DE LA PRODUCCIÓN INTELECTUAL:

SECCIÓN: _____

CRITERIOS A EVALUAR: INDICAR MARCANDO CON “X” UN SI O UN NO LOS SIGUIENTES ASPECTOS:

CRITERIO DE EVALUACIÓN		SI	NO
1. EL TÍTULO:	1.1. ¿Tiene un máximo de 20 palabras?		
	1.2. ¿Es claro y coherente?		
	1.3. ¿Está vinculado al resumen?		
	1.4. ¿Está vinculado al desarrollo de la producción?		
2. LAS PALABRAS CLAVE	2.1. ¿Se encuentran entre 3 y 5 palabras clave?		
	2.2. ¿Están referenciadas en el título, el resumen y en el desarrollo del escrito?		

CRITERIO DE EVALUACIÓN		SI	NO
3. EL RESUMEN	3.1. ¿Tiene como máximo 180 palabras?		
	3.2. ¿Presenta objetivo o propósito? ¿Metódica? ¿Indica las partes? ¿Asoma resultados?		
4. EL CUERPO DEL TRABAJO	4.1. ¿La introducción amplía con centralidad el resumen y señala las partes que aborda?		
	4.2. ¿Están articuladas a lo largo del trabajo las partes ofrecidas en el resumen?		
	4.3. ¿Utiliza fuentes primarias?		
	4.4. ¿Utiliza fuentes de especialistas?		
	4.5. ¿Integra referencias de los últimos 5 años?		
	4.6. ¿Todos los autores citados aparecen en las referencias?		
	4.7. ¿En las citas textuales y en el parafraseo se presentan las normas APA?		
	4.8. ¿Se muestra un equilibrio en el desarrollo del trabajo en cuanto al uso de citas textuales y las reflexiones de las mismas con relación a la producción intelectual?		
	4.9. ¿Se evidencia un equilibrio en el desarrollo del trabajo en cuanto a ciertas referencias parafraseadas?		
	4.10. ¿Se expone con coherencia y claridad el tema tratado?		
	4.11. ¿Se presenta el contenido de manera creativa/novedosa?		
	4.12. ¿El trabajo responde a los criterios normativos de la escritura ofrecida: ponencia, ensayo, artículo e investigación?		
	4.13. ¿Contempla explícitamente los aspectos bioéticos del estudio?		
5. REFERENCIAS	5.1. ¿Aplican las normas APA en las referencias?		
	5.2. ¿Todas las referencias aparecen citadas en el texto?		
6. ANEXOS	6.1. ¿Incluye, modelo(s) de consentimiento(s) Informado(s) utilizado(s) en la ejecución de la investigación?		

SEGÚN SU CONSIDERACIÓN EL TRABAJO ARBITRADO:

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

PUBLICATIONS NORMS

The Journal of Education Sciences is the diffuser organ of academic researchers in the field of Social Sciences, Professors of the Faculty of Education Sciences; with option for the rest of the university community both the University of Carabobo and other universities. It has semestral periodicity, where intellectual productions are received and evaluated by internal and external reviewers of the journal through the system known as double blind. In this sense, its philosophy is located in the humanist field, whose purpose is to project reflective thinking on topics of interest to Professors and students, which leads to the deep knowledge of the man who wants to be educated and what society requires. Its objectives are focused on providing an informative service of the researches carried out and to serve as a stimulus for the production of updated knowledge and unpublished and novel research, all within the scope of the Social Sciences.

INSTRUCTIONS TO AUTHORS

- 1.** All works must be original and unpublished and have not been published or be refereed by other journals. If the work was presented at a congress or similar event, the corresponding details (full name, date, place, organizing institution) must be provided.
- 2.** The author or authors send the intellectual production to be submitted to consideration in digital form, through the email revistafaceuc@gmail.com, prepared in Microsoft Word, under the Windows environment whose margins are 2.54 cms in the top, bottom, right and left of each page.

3. On the first page of the copy must contain: title of intellectual production in Spanish and English, personal identification of the author or authors, identity document number (of each), contact telephone number, emails (indispensable), academic data (degree and university where it was obtained, professional category and institution of work origin, City-State, Country); in addition to a brief curricular review, which does not exceed 60 words; It is convenient to include a list of the relevant previous publications, as well as to indicate if the work was presented in a Congress or if it received some type of subsidy.

4. From Volume 28, No. 52, you must use the following format to establish the Institutional affiliation

Personal name

[Research Structure: Group, Laboratory, Unit, Center and Institute (if applicable)], [Department, Direction, University Hospital (mandatory if applicable)], [Faculty (recommended)], [University, Institution of Higher Education (mandatory)], [Postal address (if applicable)], [city, and country (mandatory)], [unique identifier ORCID (mandatory)], [email (institutional recommended)]

5. It is necessary that each author with their co-authors indicate their persistent digital identifier ORCID (Open Researcher and Contributor ID). The ORCID is an open, non-profit, community initiative that offers a system for unequivocal identification of researchers and a clear method to link research activities and their products to these identifiers. It should be noted that obtaining the ORCID is free; For this, you can access the following link: <https://orcid.org/signin>

6. It is necessary that the author indicate the section * in which the work will be published and the corresponding summary in Spanish and in English (abstract). With regard to the scientific content of the Journal of Education Sciences receives contributions of a scientific

nature adjusted to the rigor and specificities of the academic texts. Intellectual products can be located within the following sections:

I. Research works: are understood as reports of scientific research completed or in development. Basically they respond to a structure composed of five elements: critical knot or problematization area, justification of the study and research purposes, theoretical dissertation, methodological description and finally, conclusions, analysis of the findings, recommendations or preliminary presentation of consolidated scopes or in transition.

II. Presentations: scientific exposition of a topic or a set of ideas that the author intends to pose around a particular object of study. It combines both in its structure and in the discourse that constitutes it, the force of orality placed at the service of the dissertation in public and the argumentative explanation of the matter assumed from the written communication. Like all academic texts, a rigorous research is required beforehand, which is accompanied by the particular vision that the author intends to fix or express. They are usually derived from communications that have been presented in public at various academic events. In this section you must specify the date and place of the paper, which must have been submitted to an arbitration evaluation.⁶ 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.

III. Articles: these are reports that, although obtained from the research exercise, delay an object of study from a theoretical dissertation. They do not address the development of research, but focus on showing the new advances in knowledge from the concert of an epistemic tissue that supports both the argumentative level of the text and the rigorous

examination of a subject under study. Its structure is composed of three fundamental parts: an introduction or preliminary location of the topic, a development, debate or theoretical discussion of the elements that explain the state of the issue; and a closing or final comment about the assumed approach.

IV. Essays: production of argumentative character that expresses a particular critical and reflexive vision of the author with respect to a determined subject. It is constructed from a discussion based on the personal perspective that an author formulates around a specific scientific topic, which is organized in three moments: a) introductory, b) reflexive critical dissertation that extends the approach of the subject in question, from the particular perspective or personal experience demarcated by the author; c) a closing composed of final comments, conclusive frames or the precision of those ideas that motivate and sustain the central approach of the assumed discourse.

It will correspond to the author (s) to indicate to which section of the aforementioned his work belongs.

7. The extension in research works, papers must not exceed twenty-five (25) pages, including references; for all the sections of the Journal smaller works are admitted (minimum ten pages).

8. The works must be written in Times New Roman font, size: twelve (12) points, bring a summary in Spanish and translated into English, which must not exceed 180 words and line spacing to a single space. Include at the end of it, 3 to 5 Keywords (that facilitate the search in the network). The interlinear of the development of the work must be 2 lines. with strict adherence to the rules of style, writing, citations and bibliography established by the American

Psychological Association (A.P.A.) norms in force. As for the references, the author must include only those cited in the intellectual production.

9. Tables and graphs will carry their title and their own numbering consecutively, with Arabic numerals. Example: Table No. 3 or Table No. 4, you can refer to these using parentheses (see Table No. 3), built in Microsoft Word (avoid placing them in image), which have a good contrast for proper reproduction. In the lower part of it, you must write the word (Source) followed by two points to indicate the source where the information was obtained. Example: Source: González (1999).

10. When the intellectual production includes photographs or illustrations, these must be properly identified and related in the written text, as indicated in the APA standards.

11. 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.

12. Include in the submission of the intellectual production, the **Letter of Declaration of Originality and Assignment rights of publication** in the Journal of Education Sciences.

13. Description of the arbitration system: The arbitration of the intellectual productions will be carried out through the Double Blind system, although eventually it could resort to a third evaluator to specify a confused opinion and establish a verdict on the publication.

The selection process of the articles to be published will be done as follows: Once the intellectual production is received, the editorial committee reviews the feasibility of publishing the document, adherence to the regulations and if it is in accordance with the profile of the Journal of Education Sciences; Subsequently, the work is subjected to a rigorous arbitration process through the scientific committee evaluating the corresponding edition. If the work is rejected or approved with modifications, the author of the verdict is informed in conjunction with the reasons that support it, in order to decline the submission or make the required adjustments, which are reviewed in a second round of evaluation. , in order to formulate an opinion regarding the publication of the work. .

Once the publication has been approved, the work is submitted to a revision of style by the editors, to a verification by the translators of the use that is being made of the second language, in our case of English; and, finally, an evaluation of the necessary adjustments for the final layout and edition of the document. It is evident, although the scientific productions to be published are selected by the editorial committee, the selection in question is always made subject to the consideration and the opinion of the referees. In no case will works that do not have a favorable evaluation be published as a result of the double blind arbitration process. The member of the Scientific Evaluating Committee of the edition, will send to the electronic address of the Magazine: revistafaceuc@gmail.com , the descriptive report of the results of the arbitration with its evaluation and the respective observations made to the work; said report will

be absolutely confidential. The verdict of the Referees or reviewers is unappealable and must match some of the following criteria:

- a) Do not publish b) Correct and publish c) Publish

The Direction of the Journal will receive the reports of the Arbitrators and will elaborate the definitive one that will be sent to the author, who will have five (05) working days to deliver the corrected version when it corresponds to the literal b or c. If the verdict is published with corrections, it is necessary that the author send the definitive version of his writing. The verdicts made by the arbitrators are unappealable. The Journal of Education Sciences at any time will express interest in the publication of works that come from authors outside the University of Carabobo.

Selection of referees

All the referees are selected according to their proven academic trajectory, their scientific, humanistic and technological training, and their levels of expertise with respect to the theme of the work received. In all the processes of arbitration, the Journal of Education Sciences uses internal and external evaluators to the publishing institution at a National and International level

14. For publication, the order of appropriation of the works will be respected, depending on its adequacy to the normative and academic quality.

15. Papers that have been prepared by more than three (3) authors, with the exception of Research Papers, will not be accepted.

16. Regarding the continuous generation of content, the Journal of Education Sciences publishes the intellectual productions every six months, that is, it has a biannual periodicity; therefore, with the same volume, two numbers are obtained per year. In this sense, the Journal of Education Sciences in relation to the Ethical Declaration and Professional Negligence is committed to maintaining the highest ethical standards in its publication and takes action against any professional negligence that is carried out. Plagiarism is strictly prohibited and our collaborators attest that their works have not been copied or plagiarized from other works, in part or in full; to corroborate this, the productions are reviewed by a technical staff, which examines each product by the Plagiarism Checker X Software, it helps to guarantee the originality of the text when detecting and identifying possible plagiarism or auto plagiarism; therefore, when plagiarism is proven or suspected in the articles, they will not be published and the authors will be notified.

Additionally, given the profile of the Journal of Education Sciences, the authors of the different intellectual productions are required to comply with the standards of bioethics. It is common that, in case of interviews, the authors use pseudonyms for their interviewed sources in order to protect their integrity, through informed consent. The editorial committee ensures that the authorship of paintings, photographs, audiovisuals and other works of art exhibited in the works is respected.

17. Subsequently, after the intellectual production has been approved by the referees and having been scanned by the Plagiarism Checker X Software, a template for the final assembly of the product is sent to the authors.

18. The terms used, the data, the style and the content in general, of the works published in the "Journal of Education Sciences", of the Faculty of Educational Sciences of the University of Carabobo, are of the entire responsibility of its authors; These are the guarantors of the content of their intellectual production, as well as the spelling and other formalities of the written discourse, so that at no time do they commit the Editor Team or the CDCH-UC, institution in charge of its subsidy.

19. In case of not complying with the previously established norms, please refrain from consigning the work.

The headquarters office of the "Journal of Education Sciences" is located on Avenida Alejo Zuloaga, Administrative Building of the Faculty of Education Sciences, Ground Floor. Bárbula Campus, Naguanagua Municipality, Carabobo State. Venezuela. Apartado Postal 2005. Telephone +58 (0241) 6005000-6004000. Email is: revistafaceuc@gmail.com

INSTRUCTIONS FOR THE ARBITRATORS

Arbitration Committee

The Referees will have as their mission:

- Evaluate, in a time not exceeding ten (10) business days-counted from the date of receipt to arbitrate-the submitted papers to be published in the Journal, according to the rules previously established.

- Inform the Director (a) Chief Editor of the results of the arbitration, by means of a written report - absolutely confidential - with its evaluation, the observations that the work deserves and the respective suggestion, which must match any of the following criteria:

- a) Publish b) Correct and publish c) Do not publish

Functions of the Internal Arbitration Committee:

- a) Orient the policy that the Magazine should follow.
- b) Prepare and / or update the scale for the evaluation of the works to be published.
- c) Decide on updating and deepening the issues raised in each of the publications.
- d) Appreciate the scientific accreditation of the authors.
- e) To evaluate the works proposed by the researchers, for the purpose of their publication, which will be edited under the responsibility of their authors.
- f) Accept or reject the articles presented for publication in the Journal, the latter when they do not meet the required profile.
- g) Deliver to the Management of the Journal, a digital report referring to each arbitrated work, in the established time.
- h) Maintain an updated record of the accumulated indexes printed in the different publications of the Journal.
- i) The others assigned by the Director-Editor-in-Chief.

Functions of the External Referees:

- a) Evaluate the works, to be published in the journal, assigned by the Editorial Committee when the subject, due to its special content, so deserves it.
- b) Disseminate on updating and deepening the theme raised in each of the publications.
- c) Evaluate the scientific accreditation of the authors.
- d) To evaluate the works proposed by the researchers, for the purpose of their publication, which will be edited under the responsibility of their authors.
- e) Accept or reject the articles presented for publication in the Journal, the latter when they do not meet the required profile.
- f) Deliver to the Management of the Journal, a written report referring to each arbitrated work, in the foreseen time.



UNIVERSITY OF CARABOBO
 FACULTY OF EDUCATION SCIENCES
 SCIENCE EDUCATION MAGAZINE



DESCRIPTIVE REPORT OF THE RESULTS OF THE ARBITRATION
SCIENCE EDUCATION MAGAZINE

ARBITRATION CODE: _____

DATE: _____

Estimad@ Teacher @:

The Directorate of the Journal of Education Sciences, has considered selecting it to integrate the team of referees. The following instrument will guide you in carrying out the work in a systematic way. We recommend that you indicate in the text paper or electronic indications, so that the author can understand and make the corrections indicated by you. You have ten (10) business days to submit the observations. Once you record the evaluated production, you can withdraw the proof of Arbitration. We appreciate your collaboration.

TITLE OF INTELLECTUAL PRODUCTION:

SECTION: _____

CRITERIA TO EVALUATE: INDICATE MARK WITH "X" A YES OR NOT THE FOLLOWING ASPECTS:

CRITERIA OF EVALUATION		YES	NO
1. TITLE	1.1.Do you have a maximum of 20 words?		
	1.2.Is it clear and coherent?		
	1.3.Is it linked to the summary?		
	1.4.Is it linked to the development of production?		
2. THE KEY WORDS	2.1. Are between 3 and 5 keywords found?		
	2.2. Are they referenced in the title, the summary and in the development of the writing?		

CRITERIA OF EVALUATION		YES	NO
3. ABSTRACT	3.1. Do you have a maximum of 180 words?		
	3.2. Does it present purpose or purpose? Methodical? Does the parties indicate? Does it show results?		
4. THE WORK BODY	4.1. Does the introduction centrally expand the summary and indicate the parts it addresses?		
	4.2. Are the parts offered in the summary articulated throughout the work?		
	4.3. Do you use primary sources?		
	4.4. Do you use specialist sources?		
	4.5. Do you integrate references from the last 5 years?		
	4.6. Do all the authors cited appear in the references?		
	4.7. Are the APA standards presented in the quotations and in the paraphrase?		
	4.8. Is there a balance in the development of the work regarding the use of textual quotations and the reflections of them in relation to intellectual production?		
	4.9. Is there a balance in the development of the work regarding certain paraphrased references?		
	4.10. Is the subject dealt with coherently and clearly?		
	4.11. Is the content presented in a creative / novel way?		
	4.12. Does the work respond to the normative criteria of the offered writing: presentation, essay, article and research?		
	4.13. Does it explicitly contemplate the bioethical aspects of the study?		
5. REFERENCES	5.1. Do APA standards apply in references?		
	5.2. Are all references cited in the text?		
6. ANNEXES	6.1. Does it include the model (s) of informed consent (s) used in the execution of the investigation?		

ACCORDING TO ITS CONSIDERATION THE ARBITRATED WORK:

Nº	INDICATOR	MARK WITH "X"
A	Will be published without corrections	
B	Publish if the author makes the correctives suggested by the arbitrators	
C	It will not be published	

OBSERVATION: _____

NOTE: ALL ITEMS WILL BE VERIFIED BY THE ANTIPLAGIO SOFTWARE, TO GUARANTEE UNPUBLISHED PUBLICATIONS.



UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
REVISTA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



Declaración de Originalidad y Cesión derechos de publicación

Ciudad, Día/Mes/Año

Comité Editorial
Revista Ciencias de la Educación
Presente. -

Mediante la presente le saludamos cordialmente y a la vez le solicitamos la publicación en la **Revista Ciencias de la Educación**, del artículo titulado: _____

Igualmente declaramos que:

- El artículo que presentamos para ser publicado, es original, que no ha sido publicado antes en forma total o parcial y que no se ha presentado simultáneamente a otra revista u órgano editorial para su publicación.
- No existe ningún tipo de conflicto entre los autores, y la totalidad de los mismos han otorgado su pleno consentimiento para la publicación.
- No hemos incurrido en plagios o faltas éticas y asumimos la responsabilidad total del contenido del artículo.
- Conocemos y aceptamos las condiciones de publicación que se encuentran contenidas en las **políticas editoriales** e **“Instrucciones para los autores”** de la **Revista Ciencias de la Educación**.
- Si el artículo que presentamos para su publicación en la Revista Ciencias de la Educación es aprobado, como autores cedemos nuestros derechos de publicación y

autorizamos a publicar y hacer difusión de los contenidos del mismo a través de los medios de que disponga.

- Entendemos que no recibiremos compensación alguna de la Revista Ciencias de la Educación por la publicación de este artículo.

Suscribimos la presente declaración, en señal de conformidad.

DATOS AUTORES / COAUTORES			
Número de documento de identificación:			
Nombres y apellidos:			
Afiliación Institucional:			
Correo Electrónico:			
Identificador único ORCID:			
Teléfonos:			
Dirección postal:			
Autor para correspondencia:	SI:	NO:	
(*) Contribución en el artículo:	Indicar con la letra(s) correspondiente(s)		

Número de documento de identificación:			
Nombres y apellidos:			
Afiliación Institucional:			
Correo Electrónico:			
Identificador único ORCID:			
Teléfonos:			
Dirección postal:			
Autor para correspondencia:	SI:	NO:	
(*) Contribución en el artículo:	Indicar con la letra(s) correspondiente(s)		

Número de documento de identificación:			
Nombres y apellidos:			
Afiliación Institucional:			
Correo Electrónico:			
Identificador único ORCID:			
Teléfonos:			
Dirección postal:			
Autor para correspondencia:	SI:	NO:	
(*) Contribución en el artículo:	Indicar con la letra(s) correspondiente(s)		

(*) Contribuciones en la autoría en el artículo:

- | | |
|---|---|
| A. Participó en la concepción o diseño del estudio | G. Obtuvo el financiamiento |
| B. Revisión de la literatura | H. Brindó asesoría estadística |
| C. Participó en el aporte de material de estudio | I. Redacción del artículo. |
| D. Brindó asesoría técnica | J. Revisión crítica del artículo. |
| E. Recolección/ obtención de los datos | K. Aprobación de la versión final del artículo |
| F. Análisis e interpretación de resultados | L. Otros especificar |

AUTORES

Número de documento de identificación:	
Nombres y apellidos:	

Afiliación Institucional:			
Correo Electrónico:			
Identificador único ORCID:			
Teléfonos:			
Dirección postal:			
Autor para correspondencia:	SI:	NO:	
(*) Contribución en el artículo:	Indicar con la letra(s) correspondiente(s)		

Número de documento de identificación:			
Nombres y apellidos:			
Afiliación Institucional:			
Correo Electrónico:			
Identificador único ORCID:			
Teléfonos:			
Dirección postal:			
Autor para correspondencia:	SI:	NO:	
(*) Contribución en el artículo:	Indicar con la letra(s) correspondiente(s)		

Número de documento de identificación:			
Nombres y apellidos:			
Afiliación Institucional:			
Correo Electrónico:			
Identificador único ORCID:			
Teléfonos:			
Dirección postal:			
Autor para correspondencia:	SI:	NO:	
(*) Contribución en el artículo:	Indicar con la letra(s) correspondiente(s)		

Número de documento de identificación:			
Nombres y apellidos:			
Afiliación Institucional:			
Correo Electrónico:			
Identificador único ORCID:			
Teléfonos:			
Dirección postal:			
Autor para correspondencia:	SI:	NO:	
(*) Contribución en el artículo:	Indicar con la letra(s) correspondiente(s)		

Número de documento de identificación:			
Nombres y apellidos:			
Afiliación Institucional:			
Correo Electrónico:			
Identificador único ORCID:			
Teléfonos:			
Dirección postal:			
Autor para correspondencia:	SI:	NO:	
(*) Contribución en el artículo:	Indicar con la letra(s) correspondiente(s)		

