

REVISTA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Segunda Etapa • Año 2014 • Vol 24 • N° 43 • Ene. Jun.
Valencia • ISSN 1316-5917 • PP 199002CA66



FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD DE CARABOBO

REVISTA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Segunda Etapa • Año 2014 • Vol 24 • N° 43 • Ene. Jun.
Valencia • ISSN 1316-5917 • PP 199002CA66



FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD DE CARABOBO

REVISTA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Segunda Etapa Año 2014 Vol.24/ N°43. Valencia,
Enero – Junio Publicación Semestral
UNIVERSIDAD DE CARABOBO
©FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
VALENCIA, EDO. CARABOBO. VENEZUELA.

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

DIRECCIÓN DE LA REVISTA

Campus Bárbula, Facultad de Ciencias de la Educación, Edil. Administrativo, Piso1, Naguanagua-Edo. Carabobo, Venezuela.

E-mail: revistafaceuc@gmail.com

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

REVENCYT: Revistas Venezolanas de Ciencia y Tecnología:

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

IRESE: Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (México).
www.unam.mx/cesu/iresie

DIALNET: Servicio de Alertas informativas de acceso a la literatura científica hispana. Universidad de La Rioja. España. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/listarevistas?tb=MATERIA&cb=20&i=251>

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

Biblioteca Universidad de Lund, Suecia:

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

LATINDEX:www.latindex.org

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

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

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

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

**UNIVERSIDAD
DE CARABOBO**



AUTORIDADES

Jessy Divo de Romero
Rectora

Ulises Rojas
Vicerrector Académico

José Ángel Ferreira
Vicerrector Administrativo

Pablo Aure
Secretario

**FACULTAD DE CIENCIAS
DE LA EDUCACIÓN**

Brígida Ginoid Sánchez de Franco
Decana

María Auxiliadora González
Asistente de la Decana

José Luis García
Asesor de la Decana

DIRECCIONES

Julio Sánchez
Dirección de Escuela
Elizabeth Martínez
Dirección de Docencia y Desarrollo
Curricular
Rosa Amaya
Dirección de Gestión Administrativa
Medardo Sánchez
Dirección de Planificación
Zoraida Villegas
Dirección de Investigación y Producción
Intelectual
Yarimar Requena
Dirección de Asuntos Estudiantiles
Teresa Mejías
Dirección de Asuntos Profesorales
Francisco Malpica
Dirección de Biblioteca
Marilyn Durant
Dirección de Extensión Pedagógica
José Tadeo Morales
Dirección de Estudios para Graduados
Nolberto Goncalves
Dirección de Tecnología e Información

**FACULTAD DE CIENCIAS
DE LA EDUCACIÓN**



**AUTORIDADES DE LA REVISTA
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

Brígida Ginoid Sánchez de Franco
Decana-Presidenta

Facultad de Ciencias de la Educación-UC
Martha Cecilia Santos
Directora-Editora

Facultad de Ciencias de la Educación
Hilda Pérez

Asesora Jurídica-UC

COMITÉ EDITORIAL

Dra. Brígida Ginoid de Franco
Decana FaCE. Universidad de Carabobo. (Venezuela)

Dra. Adriana Santos

Universidad Nacional de Colombia. (Colombia)

Dr. Gustavo Ángeles

Universidad de Guadalajara. (México)

Dr. Gabriel Parra

Universidad Simón Rodríguez. (Venezuela)

Dra. Lesbia E. Lizardo O.

Universidad de Carabobo. (Venezuela)

Dra. Rosa Amaya

Universidad de Carabobo (Venezuela)

Dra. Amada Mogollón

Universidad de Carabobo (Venezuela)

Dr. Juan Antonio Ruffino

Universidad de Carabobo (Venezuela)

Dr. Wilfredo Illas

Universidad de Carabobo (Venezuela)

Dra. Thairy Briceño Evans

Universidad de Carabobo (Venezuela)

COMITÉ DE ARBITRAJE

Profesores Facultad de Ciencias
de la Educación

ÁRBITROS EXTERNOS

Profesores Facultad de Ciencias Económicas y Sociales

Profesores Ciencias de la Salud

Profesores de otras

Universidades Nacionales e Internacionales

TRADUCTORA

Dra. Omaira Chacón

APOYO TÉCNICO Y CANJE

María Adilia Ferreira de Bravo

Facultad de Ciencias de la Educación-UC

Liliana Patricia Mayorga

Facultad de Ciencias de la Educación-UC



Ulises Rojas Vicerrector Académico UC - Presidente
Zulay Niño Directora Ejecutiva CDCH-UC

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

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

Visión

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

Misión

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

Objetivos

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

PRESENTACIÓN

Una vez más la Revista Ciencias de la Educación comprometida no sólo con el quehacer educativo, sino con la producción y difusión del conocimiento científico, pone en manos de nuestra comunidad académica un nuevo número repleto de desafíos teóricos y de transiciones argumentativas que apuntan al desarrollo de espacios propicios para la reflexión, el intercambio y la reinención de escenarios educativos cónsonos con el desarrollo de la persona y con el progreso cualitativo del tejido social.

Resulta interesante observar en la sección de Investigación de este número, los productos intelectuales surgidos del trabajo colaborativo entre coautores. Estamos convencidos que en la pesquisa y construcción de instancias epistémicas, la opción es el desarrollo de procesos compartidos, los cuales permitirán acercarnos y encontrarnos en las búsquedas, intereses y afinidades investigativas con nuestros pares académicos. Es este compromiso presentado desde el espíritu de coparticipación, reciprocidad y corresponsabilidad de nuestros autores y autoras: Marcos Yépez y Marcos Yépez Lovera, Ana Luisa Arpaia y Ana Virginia Oviedo y Fabiola Bayona e Iliana Rodríguez. En el caso de la sección de artículos, nos complace la interdisciplinariedad manifiesta para apreciar el fenómeno educativo desde perspectivas compartidas que se constituyen en grandes abanicos conceptuales y metodológicos para comprender la realidad social, cultural, histórica, política y económica pues impacta a la trama educativa. Así tenemos una línea teórica – crítica que se desplaza desde temáticas vinculadas con la salud pública, formación docente, literatura, creatividad, crisis de la educación, cultura de aprendizaje y gestión del conocimiento.

Finalmente, en el renglón de ensayos, se evidencia de igual forma, un conjunto nutrido de trabajos que develan una amplia dimensión comprensiva y argumentativa en torno al intercambio disciplinar la cual coadyuva con el conocimiento vinculado a los impulsos caracterizadores de la educación actual. Se citan en este rubro un cuerpo denso de productos intelectuales entre los cuales encontramos: Una perspectiva internacional de las TIC en la educación, cuadrante del componente de la práctica profesional: una redimensión compleja en la Facultad de Ciencias de la Educación, adaptaciones curriculares: igualdad de oportunidades para los niños y niñas con necesidades educativas especiales, las ciencias sociales en América Latina, una aproximación desde la visión de Francisco López Segrera, entre otros. Con esta entrega, nuestra querida Revista Ciencias de la Educación arriba a más de 20 años de trabajo sostenido en pro de la promoción, difusión y socialización de la producción intelectual dentro de toda la comunidad académica como una sola célula entendida desde la sociedad del conocimiento.

Martha Cecilia Santos Martínez
Directora

TABLA DE CONTENIDO

TÍTULO PRODUCTO - AUTOR	Pág.
Presentación.....	5
INVESTIGACIÓN <hr style="border-top: 3px double #000;"/>	
Factores que inciden en la motivación al logro y el aprendizaje de la asignatura Geografía General Marcos Yépez / Marcos Jesús Yépez Lovera	15-34
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 Ana Luisa Arpaia / Ana Virginia Oviedo	35-50
Dimensiones del aprendizaje situado y su vinculación con los recursos cognitivos evidenciados en la resolución de problemas matemáticos Fabiola Bayona / Iliana Rodríguez	51-64
ARTÍCULO <hr style="border-top: 3px double #000;"/>	
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. Melba Oviedo / Solveig Villegas	65-75
Prevención integral de las drogodependencias: una mirada de lo informativo a lo emocional Alejandro Rodríguez	76-94
El devenir de la formación docente y la condición humana Ana Agreda	95-107
El rey de las ratas: una experiencia metaficcional de Ednodio Quintero Maria Consuelo Suárez De Bianchi	108-129
Creatividad del docente en la mediación pedagógica de la educación estética María Coromoto Pérez	130-143
La educación como estructura de acogida: su crisis y su función. Reflexiones de Luís Duch Raymi Castellanos	144-160

Cultura del aprendizaje universitario Semiramis Mendoza Delgado	161-181
---	---------

ENSAYO

Una perspectiva internacional de las TIC en la educación Mary Y. Silva R. / Bernardete M. De Agrela Do N.	182-195
---	---------

Cuadrante del componente de la práctica profesional: una redimensión compleja en la Facultad de Ciencias de la Educación Brígida Ginoid Sánchez De Franco	196-208
---	---------

Adaptaciones curriculares: igualdad de oportunidad es para los niños y niñas con necesidades educativas especiales Ana Karina Arenas	209-226
--	---------

Las Ciencias Sociales en América Latina, una aproximación desde el a visión de Francisco López Segrera Rosa Amaya / Zoila Rosa Amaya	227-237
--	---------

La creatividad en la educación infantil. Desafíos del docente Jeanette Alezones /Maira Borges / María Noguera	238-250
---	---------

Índice Acumulado.....	251-279
-----------------------	---------



NORMATIVA DE LA "Revista Ciencias de la Educación"



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

INSTRUCCIONES PARA LOS AUTORES

- 1) Todos los trabajos deben ser originales e inéditos y no haber sido publicados ni estar siendo arbitrados por otras revistas. Si el trabajo se presentó en algún congreso o evento similar, se deben suministrar los detalles correspondientes (nombre completo, fecha, lugar, institución organizadora).
- 2) Entregar tres (3) ejemplares del trabajo en papel tamaño carta, márgenes superior e izquierdo 3 cms, derecho e inferior 2,5 cms. y grabado en un(1) CD's en formato de Microsoft Word, en cualquiera de sus versiones (97-2003, 2010, 2013).
- 3) De los tres (3) ejemplares, dos (2) deben venir **sin identificación personal** para ser enviados al Comité de Arbitraje de la Revista.
- 4) La **primera página del ejemplar con identificación personal** debe contener título, autor(es), número de documento de identidad (indispensable), correo electrónico institucional (obligatorio), institución de procedencia laboral, Ciudad-Estado, País, número y telefónico personal (obligatorio), una breve reseña curricular que no exceda las 40 palabras, la Sección* en la que será publicado el trabajo y el correspondiente resumen en español y

en inglés (título y abstract). Los formatos impreso y digital que no incluya estos requisitos, no serán aceptados.

- 5) La **primera página de los ejemplares sin identificación personal** sólo debe traer el título del trabajo, la Sección* y el resumen en español y en inglés (título y abstract).

*Secciones:

- I. Investigación. Proyecto en proceso o concluido
Indicar Tipo de investigación
- II. Diseño Instruccional
- III. Ponencia / Conferencia
- IV. Artículo
- V. Ensayo

- 6) La extensión todos los trabajos presentados deben tener como **mínimo quince (15) cuartillas y un máximo de veinticinco (25) cuartillas**, incluida las referencias.

- 7) Los trabajos deben estar escritos a fuente Arial, tamaño: doce (12) puntos, traer resumen en español y traducido al idioma inglés, el cual no debe exceder de 150 palabras e interlineado a espacio sencillo. Incluir al final del mismo, de 3 a 5 Palabras clave (que faciliten la búsqueda en la red). El interlineado del desarrollo del trabajo debe ser 1,51 líneas. Apego estricto a las normas de estilo, redacción, citas y bibliografía establecidas por las normas American Psychological Association (A.P.A.) vigentes. En cuanto a la bibliografía, el autor debe incluir sólo la citada en el texto.

- 8) Criterios para la elaboración del resumen:

- Investigación Empírica:

Problema y objetivo general, descripción del enfoque teórico, tipo de investigación, método, técnica y procedimiento. Resultado del análisis de los datos incluyendo niveles de significación estadístico, cuando proceda. Conclusiones y recomendaciones.

- Investigación Documental:

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

- 9) Cada miembro del Comité de Arbitraje, enviará a la Dirección de la Revista, un informe escrito con su evaluación y las respectivas observaciones realizadas al trabajo arbitrado, dicho informe será

absolutamente confidencial. El veredicto de los Árbitros es inapelable y debe coincidir con algunos de los criterios siguientes:

- | | |
|------------------------|-----------------------------|
| a) No publicar | b) Corregir exhaustivamente |
| e) Corregir y publicar | d) Publicar |

La Dirección de la Revista recibirá los informes de los Árbitros y los hará llegar al autor, quien tendrá diez (10) días hábiles para entregar la versión corregida cuando corresponda al literal b ó c. En el caso del literal a, la Dirección de la Revista no informará ni mantendrá, posteriormente, ningún tipo de correspondencia con los autores.

- 10) No se devuelve los textos originales.
- 11) Para su publicación se respetará el orden de consignación de los trabajos, dependiendo de su adecuación a la normativa y calidad académica.
- 12) No se aceptará trabajos que hayan sido elaborados por más de tres (3) autores, exceptuando los Diseños Curriculares.
- 13) Los términos empleados, los datos, el estilo y el contenido en general, de los trabajos publicados en la “**Revista Ciencias de la Educación**”, de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo, son de la entera responsabilidad de sus autores, por lo que en ningún momento comprometen al Equipo Editor ni al CDCH-UC, institución encargada de su subvención.
- 14) En caso de no cumplir con las normas anteriormente establecidas, favor abstenerse de consignar el trabajo.
- 15) El autor recibirá un (1) ejemplar del número de la Revista en la cual haya sido publicado su trabajo.

Los trabajos deberán ser enviados o entregados en sobre a: Oficina Sede de la “Revista Ciencias de la Educación”, Edif. Administrativo, Piso PB, Facultad Ciencias de la Educación, Universidad de Carabobo. Bárbula, Naguanagua, Edo. Carabobo, Venezuela. e-mail: revistafaceuc@gmail.com

PUBLICATIONS NORMS. Instructions to Authors "Revista Ciencias de la Educación"

- 1) Manuscripts should not have been published before nor be currently under consideration by other journals. If the manuscript has already been submitted to a Scientific Meeting and Symposium, it is necessary to include details such as: name, date, place, and organizing institution of the event.
- 2) Papers should be submitted in three copies, typed on one side of standard sized (8,5 x 11 in. or 22 x 28 cm) white bond paper, leaving 3 cm for left/ superior margins and 2,5 cm for right/inferior margins. Manuscript should also be submitted in 1 CD, as 97-2003 word format, in separate files.
- 3) Two of the three copies submitted, should not include the author's information, so as they can be sent to the Editorial Advisory Panel.
- 4) The first page of the copy which has the author's identification, should include the title of the manuscript, the complete name/s (name and surname), number identification, the telephone number, fax or E-mail of the author/s, the name of the institution or place of work (also, add the city where this is located), a brief résumé of no more than 40 words, containing academic information (degrees, affiliations, research experience on the subject under discussion), the section in which the manuscript will be published and the abstract.
- 5) The first page of the copies without identification, will only include the title of the manuscript, the section in which the manuscript will be published and the abstract.
 - * Sections:
 - I RESEARCH: Either in progress or concluded
 - II INSTRUCTIONAL DESIGN
 - III LECTURE
 - IV ARTICLE
 - V ESSAY
- 6) Papers (Research reports, articles, designs, etc.) should not exceed 18 pages in length (including graphics, diagrams, tables, charts, references); for all sections, papers presenting less than 18 pages are accepted.

- 7) Papers should be written in 1 Y2 spacing , using 12-pt Arial and be preceded by an abstract of no more than 120 words with one line space , in both languages Spanish and English with their respective titles. Between five and three key words should be included at the end of each abstract in the respective language.
- 8) Abstracts should present the following characteristics:

Abstracts of a report of an empirical study:

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

Abstracts of a documental study:

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

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

The article is not publishable

The article is publishable but it requires substantial modifications

The article is publishable but it requires slight modifications

The article is publishable No modifications are required

- 10) Manuscripts are never returned to authors
- 11) The publication date of a manuscript depends on its submission date, as well as on its adequacy to the norms and on its academic quality.
- 12) Manuscripts that do not adhere to the norms will not be subject to evaluation.
- 13) Authors will receive two (1) originals of the journal with the publication

NOTE : Papers should be mailed in separate files to : “Revista Ciencias de la Educación”, Edif. Administrativo, Piso PB, Facultad Ciencias de la Educación, Universidad de Carabobo. Bárbula, Naguanagua, Edo. Carabobo, Venezuela. E-mail: revistafaceuc@gmail.com

INSTRUCCIONES PARA LOS ÁRBITROS

Comité de Arbitraje

Los Árbitros tendrán como misión:

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

Informar al(a) Director(a)-Editor(a) de los resultados del arbitraje, mediante un informe escrito -absolutamente confidencial-, con su evaluación, las observaciones que le merece el trabajo y la respectiva sugerencia, la cual debe coincidir con alguno de los siguientes criterios:

- a) No publicar
- b) Corregir exhaustivamente
- e) Corregir y publicar
- d) Publicar

Funciones del Comité de Arbitraje Interno:

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

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.
- e) Evaluar la acreditación científica de los autores.
- d) Evaluar los trabajos propuestos por los investigadores, a los fines de su publicación, los cuales serán editados bajo la responsabilidad de sus autores.
- e) Aceptar o rechazar los artículos presentados para su publicación en la Revista, cuando no cumplan con el perfil exigido.
- f) Entregar a la Dirección de la Revista, un informe escrito referente a cada trabajo arbitrado, en el tiempo previsto

**FACTORES QUE INCIDEN EN LA
MOTIVACIÓN AL LOGRO Y
EL APRENDIZAJE DE
LA ASIGNATURA
GEOGRAFÍA GENERAL**

RESUMEN

El propósito de esta investigación fue determinar los factores que inciden en la motivación al logro y el aprendizaje de la asignatura Geografía General en los estudiantes del primer año de Educación Media y General en el Liceo Bolivariano Abdón Calderón. Estuvo circunscrito dentro de un diseño no experimental de campo, tipo descriptivo con una orientación cuantitativa. La muestra quedó conformada por 56 estudiantes seleccionados de forma probabilística al azar simple y la muestra de 04 docentes se estableció de manera intencional porque era muy pequeña. Se aplicó un cuestionario apoyado en una escala tipo Likert. La validez se llevó a cabo a través del juicio de expertos y la confiabilidad por medio del Alfa de Cronbach. La concepción teórica estuvo sustentada por los aportes de David McClland, David Ausubel y Lev Vigotsky. Los resultados señalan que no se aprecian factores y elementos desfavorables que incidan de manera significativa en la motivación al logro de los estudiantes hacia el aprendizaje de la Geografía.

Palabras clave: Aprendizaje, Geografía General, Motivación al logro.

Recibido: Noviembre 2013

Aprobado: Diciembre 2013

Autores:

Marcos Yépez Abreu

marcosyepezuc@gmail.com

Licenciado en Educación Mención Orientación, Magister en Educación Mención Orientación. Profesor Asociado a Dedicación Exclusiva, adscrito a la Cátedra de Psicología Educativa Facultad de Ciencias de la Educación Universidad de Carabobo. Coordinador del Grupo de Investigación Psicología Educativa (GIPE) FaCE-UC. Asesor y Jurado de Trabajos de Investigación Pregrado y Postgrado.

Marcos Jesús Yépez Lovera

marcosjesu@hotmail.com

Licenciado en Educación Mención Ciencias Sociales y Magíster en Enseñanza de las Ciencias Sociales U.C. Docente Instructor Geografía e Historia Militar. Asistente de Extensión e Investigación del Núcleo Comunicaciones y Electrónica de la Academia Técnica Militar Bolivariana, Maracay.



FACTORS AFFECTING THE ACHIEVEMENT MOTIVATION AND LEARNING COURSE GENERAL GEOGRAPHY

ABSTRACT

The purpose of this research was to determine the factors that influence achievement motivation and learning of the subject in the General Geography freshmen and General Secondary Education in the Bolivarian High School Abdon Calderon. He was confined within a non-experimental descriptive field with a quantitative orientation. The sample consisted of 56 students selected at random and simple probabilistic sample of 04 teachers was set intentionally because it was very small. A questionnaire was leaning on a Likert scale. Validity was conducted through expert judgment and reliability through Cronbach's alpha. The theoretical concept was supported by the contributions of David McClend, David Ausubel and Lev Vygotsky. The results indicate that not appreciated unfavorable factors and elements that impact significantly on achievement motivation of students towards learning Geography.

Keywords: Learning, General Geography, Achievement Motivation.

INTRODUCCIÓN

El acto educativo juega un papel importante que involucra a los participantes en una reciprocidad dialógica que utilizan para desarrollar procesos motivacionales que sirvan de referente en la enseñanza y aprendizaje. En este sentido, con el presente trabajo de investigación se pretende determinar los factores que inciden en la motivación al logro en los estudiantes hacia el aprendizaje de la asignatura Geografía General del primer año de la educación media y general del Liceo Bolivariano Abdón Calderón, situado en el Municipio Naguanagua Estado Carabobo. El mismo quedó enmarcado dentro de la línea de investigación Factores Influyentes en el Aprendizaje con una temática dirigida hacia la naturaleza compleja, acelerada y dinámica de la enseñanza.

Para lograr un aprendizaje de la Geografía en las aulas de clases, es necesario desarrollar la motivación al logro a través de un proceso didáctico con un modelo constructivista, que contribuya a poner en práctica

actividades que integren a los estudiantes en el trabajo escolar, para que puedan alcanzar un aprendizaje efectivo con un pensamiento crítico y liberador frente a su entorno inmediato. De allí que, la fundamentación teórica se centra en McClelland que instauró la motivación al logro en las personas a través de la búsqueda de tres necesidades: logro, poder, afiliación y en lo didáctico se tomó el modelo constructivista del aprendizaje planteado por Vigostky y Ausubel.

Contextualización de la situación problemática

En el presente siglo los procesos que se lleven a cabo en el quehacer educativo, están comprometidos para generar conocimientos que respondan a la complicada realidad social y a las necesidades del ser humano. Los niveles de exigencia se pueden relacionar con los procesos de enseñanza-aprendizaje, no sólo como un espacio social y de socialización sino como un lugar donde estén presentes las condiciones favorables hacia el estudio y su relación con las experiencias vividas por los estudiantes en el entorno como parte primordial de la educación. También, el desarrollo de procesos comunicativos en el acto educativo permiten entender y definir ciertas actitudes que despierten el interés y la motivación en los estudiantes hacia el aprendizaje, donde se construyan espacios que brinden las oportunidades de progreso y autonomía que se necesita como condición básica y fundamental para evitar el fracaso en los ambientes educativos, porque en opinión de Rinaudo, Barrera y Danolo (2006), no existe una combinación más perfecta que un estudiante que se encuentre motivado para aprender y un profesor que quiera su asignatura con excelentes estrategias para enseñarla.

En el marco de las Ciencias Sociales la tarea de enseñar Geografía requiere de docentes especialistas con una apropiada formación pedagógica de acuerdo a los cambios didácticos y basamentos legales vigentes, que ayuden a descubrir qué ocurre con el estudiante a lo largo de su escolaridad y cómo se logra la construcción de conocimientos en el proceso de aprendizaje. Torres (2009), señala que “aprender no es necesariamente un resultado de los profesores que enseñan, porque los estudiantes responden a sus propios intereses y expectativas de lo que pueden y no pueden aprender” (p. 34). Estas circunstancias posiblemente se presentan en las aulas, donde el desinterés y la falta de

motivación al logro en los estudiantes por algunas materias, se observa acompañada con una actitud de poco esfuerzo por mejorar los resultados académicos y una escasa disposición para dedicarles más horas a los estudios.

Los docentes como personas altamente creativas desarrollan toda su capacidad para utilizar estrategias didácticas relacionadas con los contenidos, con la intención de poner en práctica una educación participativa, reflexiva, dinámica, cooperativa e interactiva que estimule el interés de los estudiantes hacia el proceso de aprendizaje, tomando como elemento principal la motivación al logro para superar los obstáculos propios del proceso educativo. En relación con estas estrategias de enseñanza en las Ciencias Sociales, se presentan algunas limitaciones cuando no son aplicadas con regularidad en las aulas de clases, a la luz de los resultados mostrados por Herrera (2006), donde expresa que “muchos docentes conciben como la transmisión de conocimientos de cultura general para ser memorizados y no analizados con el entorno de los estudiantes, lo cual no permite motivarlos hacia un aprendizaje efectivo” (p. 13). Puede observarse entonces que, el logro del aprendizaje en su esencia necesita de la disposición y el empeño de los estudiantes por aprender, de tal manera que, algunos factores repercuten en la construcción de saberes e intervienen en la motivación al logro de los estudiantes, porque restringen el desarrollo de clases más interesantes, placenteras, significativas, participativas y analíticas que impulsen a mejorar su estado de ánimo e interés hacia un conocimiento razonado que es útil para la vida cotidiana específicamente en la enseñanza de la Geografía General.

A lo anterior, hay que agregar que en la prácticas pedagógicas actualmente se están llevado a cabo transformaciones educativas, a través del Diseño Curricular Bolivariano donde se oponen radicalmente a una enseñanza excluyente, memorística repetitiva, clases poco atractivas, apoyándose en el desarrollo de conocimientos que permitan motivar a los estudiantes hacia la construcción y reflexión de una educación que los incluya en el proceso de aprendizaje. La enseñanza de las Ciencias Sociales en estos centros educativos consigue desarrollar la toma de conciencia histórica, principalmente para incluir a docentes, estudiantes, comunidad en general en un proceso de participación que identifica la realidad social de la localidad a través de acciones vinculadas con el entorno para las posibles soluciones de los problemas que se presenten.

Esta dinámica pedagógica plantea a los docentes la necesidad de cambiar el interés y el entusiasmo de los estudiantes hacia determinados contenidos de la asignatura Geografía General, con el fin lograr acciones en los resultados obtenidos.

Desde esta realidad, que trata de disminuir por medio de la presente investigación estas carencias y sus efectos se puede preguntar, ¿Será necesaria la motivación al logro para que se produzca el aprendizaje? la respuesta es compleja. Sin embargo, Ausubel, Novak y Hanesian, (1983), refieren que existen diferentes posiciones antagónicas, pero que no se llevará a cabo algún aprendizaje en el aula de clases si la motivación no está presente como una variable determinante para solucionar los problemas educativos. Como respuesta a la interrogante, de acuerdo a lo expresado por los docentes que instruyen la asignatura Geografía General en el Liceo Bolivariano Abdón Calderón, se requiere de un estudio para conocer los factores presentes en aquellos estudiantes que muestran desmotivación, poca atención y desinterés por alcanzar el aprendizaje en el proceso de enseñanza, consustanciado con la toma de conciencia de la institución educativa alusivo a este problema.

La situación anteriormente planteada permite establecer como premisa principal que sitúa el presente trabajo de investigación hacia las siguientes interrogantes:

¿Cuáles son los factores que inciden en la motivación al logro en los estudiantes hacia el aprendizaje de la asignatura Geografía General del primer año de la educación media y general del Liceo Bolivariano Abdón Calderón? ¿Cómo motivar a los estudiantes hacia el aprendizaje de la Geografía? ¿A través de la motivación al logro se genera un significado en el aprendizaje geográfico?

Objetivo General

Determinar los factores que inciden en la motivación al logro en los estudiantes hacia el aprendizaje de la asignatura Geografía General del primer año de la educación media y general del Liceo Bolivariano Abdón Calderón, situado en el Municipio Naguanagua Estado Carabobo.

Objetivos Específicos

Describir las características de la motivación hacia el aprendizaje geográfico.

Identificar los factores que inciden en la motivación al logro presentes en los estudiantes del primer año hacia el aprendizaje de la asignatura Geografía General.

Proponer estrategias de motivación al logro para el aprendizaje significativo en la enseñanza de la Geografía.

BASES TEÓRICAS

Teoría de la Motivación al Logro de David McClelland

McClelland (1980), manifiesta que el perfil motivacional observado en Venezuela en los años 1960 y 1970, sirvió para dar a conocer el estudio sobre la motivación al logro, donde efectuó un análisis de muestras seleccionadas al azar de programas de radio, televisión, cuentos infantiles, textos de educación y discursos políticos. En las conclusiones afirma que, los factores que motivan son grupales, culturales y observó que la población venezolana tiene muy baja motivación al logro, alta motivación a la afiliación y al poder. McClelland (1990), definió la motivación al logro como la necesidad que manifiesta el ser humano sobre sus éxitos o fracasos en la búsqueda de metas realistas que lo satisfagan, realizando actividades en términos de aprendizaje, calidad y excelencia a través de las siguientes necesidades:

- Necesidad de Logro: Se evidencia a través del interés de los estudiantes por alcanzar el éxito, deseos de conseguir las metas progresivamente y así evitar el fracaso para obtener cierto nivel de excelencia. McClelland (1980), piensa que “es la necesidad del ser humano de actuar dentro del ámbito social, buscando metas sucesivas derivando al mismo tiempo satisfacción” (p. 52). Para algunos estudiantes existen metas suficientemente valiosas que les ayuda a sobresalir en lo que se han propuesto, siempre y cuando exista un nivel medio de dificultad o probabilidad de obtener el resultado deseado.

- Necesidad de Afiliación: La define como (ob. cit.) “la forma de conducta social que responde a un impulso que satisface mediante la creación y disfrute de vínculos afectivos con otras personas” (p. 27). Se deriva a través de la necesidad de los estudiantes de tener relaciones interper-

sonales, asociarse con otros para encontrar contacto social esporádico o permanente y formar grupos de amigos. Es una actividad dedicada a buscar los medios que permiten adquirir o mantener el control sobre las personas. Es un proceso de acercamiento donde los estudiantes hacen grandes esfuerzos por preservar las relaciones de amistad con un grado de confianza y respeto para conformar las normas que regirán los grupos en la institución educativa.

- Necesidad de Poder: La conceptualiza (ob. cit.) “como la necesidad interior que determina la conducta de un individuo hacia el objetivo de influenciar a otro ser humano o a un grupo” (p. 39). Se manifiesta a través de la necesidad de los estudiantes de influir y cambiar la forma de pensar de sus compañeros o grupos, sobre los medios que permiten adquirir o mantener el control. La manera de actuar dará como resultado que se produzcan en las personas sentimientos positivos o negativos, como son el respeto, la gratitud, la frustración y la ansiedad.

Se infiere que este grupo de necesidades presentadas, son necesarias para establecer motivaciones sociales como un camino que muestra una serie de características particulares en el logro de la asignatura Geografía General. Igualmente, puede determinar en los estudiantes el grado de aspiración para realizar una actividad que nadie se ha propuesto llevarla a cabo en el aula de clases y cómo cada una de estas motivaciones son capaces de influir en las actividades educativas. Los docentes formados bajo la postura teórica de McClelland relacionada con la motivación al logro, generalmente se caracterizan por el deseo de enfrentar nuevos retos y responsabilidades en el abordaje de la enseñanza de las Ciencias Sociales que los impulsen a ser más creativos y transformadores en el aprendizaje.

Es importante preguntarse, ¿Qué significado tiene la teoría de la motivación al logro para los docentes? Parece lógico pensar que las experiencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje deben estar relacionadas con los intereses en los estudiantes, porque las necesidades de motivación varían de un estudiante a otro. Es posible, que los docentes identifiquen a los que están más motivados hacia el éxito y de esta manera obtengan buenas respuestas ante las tareas que representen un reto a las calificaciones estrictas hacia los problemas nuevos o pocos comunes. Por otro lado, las tareas con menos desafíos, calificaciones benevolentes y la protección en situaciones embarazosas, coadyuvan a los estudiantes

que están deseosos de evitar el fracaso a desarrollar habilidades y destrezas para alcanzar las metas de aprendizaje por medio de la enseñanza del docente.

Todo ello, aunado a la forma como los estudiantes en el proceso de aprendizaje suelen atribuirse la responsabilidad por los hechos en los que participan en el quehacer educativo, guarda mucha relación con la motivación al logro. Dentro de este contexto, los docentes deben saber cómo responder de manera argumentada las preguntas propias de cada estudiante, con el propósito de coadyuvar a la construcción de un modelo innovador para la enseñanza de la Geografía a través de la racionalidad discursiva de manera bidireccional y armoniosa. No obstante, comprender a qué atribuye los éxitos o fracasos, puede ayudar a proporcionar a los docentes un punto de partida para empezar a trabajar con las percepciones dirigidas a los procesos motivacionales y los proyectos de vida de cada estudiante.

Dentro de este marco, los docentes deberán propiciar una verdadera educación para la motivación al logro hacia el estudio de la Geografía, donde es conveniente observar y apreciar las cualidades que muestran los estudiantes desde muy pequeños, con el fin de cultivarlas, de tal forma que logren formarse un adecuado concepto de sí mismo y de las potencialidades que poseen o que puedan poner en práctica. Es importante enfocar las acciones diarias, no sólo al desarrollo de los contenidos programáticos de la asignatura, sino destinar parte del tiempo a la atención de los estudiantes como persona que tiene necesidades y características particulares.

Visión constructivista del aprendizaje

Para entender la labor educativa, es necesario conocer el modelo constructivista del aprendizaje, tanto en los aspectos del lenguaje, cognitivos, social, cultural, motivacional y afectivos de las personas que aprenden en los ambientes educativos con el finalidad de enriquecer el significado de la experiencia. Coll (1996), señala que la visión constructivista del aprendizaje se sostiene de las contribuciones teóricas de la psicología cognitiva, constituido por la teoría psicogenética de Piaget, el aprendizaje significativo de Ausubel y la teoría sociocultural de Vigotsky. El enfoque constructivista del aprendizaje es una construcción formada

por medio de procesos, donde los estudiantes participan de manera cooperativa e integral para alcanzar nuevas estructuras conceptuales de la realidad por medio de los conocimientos previos.

Relacionado con ello, en el aula de clases la unidad de aprendizaje del constructivismo está constituida por el trabajo de los estudiantes a través de herramientas como el lenguaje, costumbres culturales, relaciones sociales, la función mediadora del docente y los elementos pedagógicos propios del trabajo grupal de los estudiantes. Zubiria (2004), indica que el constructivismo “se ha dedicado a estudiar la relación entre el conocimiento y la realidad, sustentando que la realidad se define por la construcción de significados individuales provenientes de la construcción del individuo con su entorno” (p.16). En este sentido, el modelo constructivista tiene como característica el desarrollo de procesos afectivos en el aula de clases, con el propósito de consolidar experiencias cooperativas significativas en la construcción de nuevos conocimientos, consustanciado con los contenidos conceptuales, (saber conocer), procedimentales (saber hacer) y actitudinales (saber ser).

El constructivismo dentro de este contexto, realiza grandes esfuerzos porque en los ambientes educativos se logre una reciprocidad dialógica entre docentes y estudiantes para llevar a cabo una comunicación activa, permanente y negociada que incida en la motivación al logro del aprendizaje significativo en los procesos de enseñanza. Coll (1990:441-442), representa el constructivismo en relación a tres ideas fundamentales:

- 1.-) El alumno es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje. Él es quien construye (o más bien reconstruye) los saberes de su grupo cultural, y éste puede ser un sujeto activo cuando manipula, explora, descubre o inventa, incluso cuando lee o escucha la exposición de los otros.
- 2.-) La actividad mental constructiva del alumno se aplica a contenidos que poseen ya un grado considerable de elaboración. Esto quiere decir que el alumno, no tiene en todo momento que descubrir o inventar en un sentido literal todo el conocimiento escolar. Debido a que el conocimiento que se enseña en las instituciones escolares es en realidad el resultado de un proceso de construcción a nivel social, los alumnos y profesores encontrarán ya elaborados y definidos una buena parte de los contenidos curriculares.
- 3.-) La función del docente es engarzar los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo culturalmente organizado. Esto implica que la función del profesor no se limita a crear condiciones óptimas para que el alumno despliegue una actividad mental constructiva, sino que debe orientar y guiar explícita y deliberadamente dicha actividad.

Teoría del aprendizaje de David Ausubel

Ausubel, Novak y Hanesian (1983), expertos en Psicología Educativa de la Universidad de Cornell, toman como referente a Vigotsky para diseñar la teoría del aprendizaje significativo y definen el aprendizaje como un proceso de construcción personal e individual “que conduce a la creación de estructuras de conocimiento mediante la relación sustantiva entre la nueva información y las ideas previas de los estudiantes” (p. 14). De allí que, los autores antes mencionado, pretenden alcanzar en las aulas de clases, procesos de aprendizajes vinculados con el desarrollo de habilidades de pensamientos que eviten la memorización de contenidos que fundamentalmente se olvidan y no generan un conocimiento innovador. No obstante, defienden la importancia de la construcción de puentes cognitivos en los estudiantes que permitan determinar la mejor manera de relacionar y resolver los nuevos saberes de manera dinámica, entre lo que aprende a diario y el conocimiento precedente en un ambiente efectivo y afectivo a través de novedoso modelo pedagógico.

Desde esta mirada, Ausubel, Novak y Hanesian (1983), al referirse al proceso de motivación para el aprendizaje, consideran que estas actividades educativas se desarrollan rápidamente a través de una relación recíproca en el quehacer educativo, con la necesidad que aparezcan de forma previa los intereses de los estudiantes. En este contexto es importante preguntarse, ¿Tiene algún significado para el docente utilizar la educación y la motivación hacia el proceso de aprender? En respuesta a la interrogante es importante señalar que, el papel protagónico que juega la motivación al logro, debe relacionarse con los intereses de los estudiantes para alcanzar las metas hacia el aprendizaje en los ambientes educativos.

También, la teoría desarrollada por Ausubel se puede construir o reconstruir tomando como marco de referencia el proceso de adquisición, asimilación y retención de los contenidos que se desarrollan en el quehacer educativo. Por esta razón, la teoría del aprendizaje significativo representa dentro de los pedagogos progresistas una de las contribuciones más notables para el desarrollo y evolución del constructivismo moderno, dirigido básicamente al proceso de construir niveles de pensamiento y comprensión en la enseñanza aprendizaje para mejorar las habilidades cognitivas y de razonamiento educativos en los estudiantes.

Ausubel, Novak y Hanesian (1983), reconocen la existencia de varios tipos de aprendizaje que se facilitan en el aula de clases por medio de dos dimensiones: a) aprendizaje por recepción y aprendizaje por descubrimiento b) aprendizaje significativo y aprendizaje mecánico o repetitivo. Según Yépez (2011:51), en el quehacer educativo “es imposible pensar que los estudiantes van a satisfacer todas las condiciones de aprendizaje si el docente no tiene toda la disposición, capacidad y motivación para enfrentar el proceso de enseñanza” vinculado a los tipos de aprendizaje como factores que pueden incidir en la motivación al logro en la enseñanza de la asignatura Geografía General.

Teoría del aprendizaje Lev Vigostky

Esta teoría considera que el aprendizaje tiene la capacidad de iniciar los procesos de desarrollo, estableciendo diferencias con otros planteamientos teóricos donde el desarrollo se presenta primero que el aprendizaje. Vigotsky (1979), considera que el proceso de aprender comenzará mucho antes de ingresar a la escuela, porque todo aprendizaje está íntimamente relacionado con una historia previa que abarca desde los primeros días de vida del pequeño. Todas estas experiencias de aprendizaje que el niño irá relacionando con los nuevos objetos presentados, los representa asignándoles nombres que logren despertar los procesos evolutivos intrínsecos, como resultado de la interacción y cooperación con las personas que están a su alrededor, lo que Vigotsky denomina Zona de Desarrollo Próximo.

En las ideas expuestas sobre la Zona de Desarrollo Próximo, Vigotsky (1979), señala la presencia de dos niveles evolutivos: El primer nivel lo menciona como evolutivo real, donde el nivel de desarrollo de las funciones mentales de los niños es el resultado de ciertos ciclos evolutivos en el cual existen exclusivamente actividades mentales que ellos pueden cumplir por sí solos. El segundo nivel evolutivo se presenta para dar a conocer ante un problema que el niño no puede solucionar por sí sólo, pero que si está capacitado para resolver con la ayuda de un adulto o un compañero más competente. En este sentido, Araya (2010), señala que:

Actualmente la mediación se entiende de manera muy distinta. El profesor no tiene como tarea transmitir información que él considera significativa para otros, sino más bien ser un puente o andamiaje entre esos otros y una serie de procesos individuales, socioculturales, cognitivos, motivacionales y emocionales, que darán como resultado aprendizajes válidos para

el estudiante. El profesor es hoy en día un ayudador que sólo interviene entre el niño y el adolescente cuando es necesario e imprescindible, el profesor hoy en día es un defensor de un principio básico del desarrollo: el estudiante es el constructor de su propio aprendizaje, es decir, lo que el alumno puede aprender sólo no ha de ser explicado. (p. 1)

Por esta razón, una ayuda es convenida cuando se adapta a las necesidades motivacionales de los estudiantes en el aula de clases, bien sea a través del diálogo por medio de la presentación de materiales, ajustada siempre a la intervención docente dirigida a las capacidades ya adquiridas en la Zona de Desarrollo Próximo como elemento primordial para el aprendizaje y el uso de estrategias de aprendizaje centradas en el futuro de los estudiantes. La actividad de mediación es ejercida generalmente por los docentes, donde lo más importante es promover la interacción del niño con los objetos, adultos significantes, estímulos y compañeros que tengan más experiencias para que coadyuven a mejorar y optimizar la actividad mental logrando con mayor facilidad la adquisición de nuevos conocimientos.

MARCO METODOLÓGICO

Se seleccionó una investigación de tipo descriptiva porque permite precisar las propiedades más importantes de las personas, grupos o fenómenos que son sometidos al análisis, descripción y observación en su ambiente natural. Se ubica en un diseño no experimental de campo, según lo definen Palella y Martins (2006) como:

Aquel que se realiza sin manipular de forma deliberada ninguna variable. El investigador no sustituye intencionalmente las variables independientes. Se observan los hechos tal y como se presentan en su contexto real y en tiempo determinado o no, para luego analizarlos. En este diseño no se construye una situación específica sino que se observan las que ya existen. Las variables independientes ya han ocurrido y no pueden ser manipuladas, lo que impide influir sobre ellas para modificarlas. (p. 96)

Población y muestra

La población quedó constituida por 4 docentes de aula Licenciados en Educación mención Ciencias Sociales, egresados de la Universidad de Carabobo y 160 estudiantes del primer año de la educación media y general, correspondientes a las siete secciones del turno de la mañana. Por la naturaleza de la investigación, la muestra de los docentes estuvo conformada por la totalidad de la población, esta se tomó como un

todo de manera intencional porque la población es muy pequeña. Pinto y Pernalette (2000), señalan que “se recomienda utilizar un procedimiento intencional de selección, que garantice a todos los tipos de componentes de la población la misma oportunidad de aparecer en la muestra seleccionada” (p. 48). El tamaño de la muestra de los estudiantes quedó establecido en 56 de acuerdo a la fórmula propuesta por Morillo (2009).

Cuadro 1. Distribución estudiantes y docentes asignatura Geografía General

Secciones	Estudiantes	Docentes
A	21	04
B	23	
C	23	
D	23	
E	23	
F	23	
G	24	
TOTAL: 07	160	

Fuente: Liceo Bolivariano Abdón Calderón (2011)

Para la recolección de los datos se utilizó la técnica de la encuesta, se seleccionó una escala tipo Likert, porque es un instrumento de recolección de datos que según Sierra (2009), la define como “aquella que está formada por un conjunto de preguntas referentes a las actitudes de los sujetos que responden, indicando el grado de acuerdo y desacuerdo” (p. 180). Asimismo, se utilizaron dos tipos de cuestionarios de 20 preguntas, uno dirigido al personal docente y otro para los estudiantes. Para la validez del instrumento se determinó a través del juicio de tres expertos y la confiabilidad se llevó a cabo por medio del coeficiente Alfa de Cronbach.

Después de haber finalizado la aplicación de los instrumentos para la recolección de la información, se procedió a su razonamiento e inter-

pretación. Por este motivo, se presentan los resultados de manera clara, precisa y orientan el trabajo explicativo, utilizando para este cometido dos tablas de distribución de frecuencias que representan una muestra del componente motivacional, afectivo y pedagógico de los cuestionarios aplicados a los estudiantes y docentes que a la postre originaron las conclusiones y recomendaciones finales.

Componente motivacional y afectivo

- 7.- Es la Geografía una de tus asignaturas favoritas.
- 8.- Te sientes motivado en la clase de Geografía.
- 9.-Manifiestas interés por alcanzar el logro y el éxito en todas las actividades de aprendizaje presentes en la Geografía.
- 10.- Logras las mejores calificaciones en la Geografía.
- 11.- Sientes que aprender geografía te ayudará alcanzar tu proyecto de vida.
- 12.- Piensas que estudiar mucho te ayudará en el futuro.
- 13.-Manifiestas rechazo hacia el estudio de la Geografía.
- 14.La Geografía General te parece fácil.

Cuadro 02: Cuestionario dirigido a los estudiantes

Indicadores	Ítems	Siempre		Casi siempre		A veces		Rara vez		Nunca	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Compromiso y niveles de exigencia.	7	25	45	24	43	7	12	0	0	0	0
	8	16	29	17	31	20	35	3	5	0	0
Motivación y necesidad de logro por el aprendizaje.	9	33	59	21	38	4	3	0	0	0	0
	10	33	59	20	35	5	6	0	0	0	0
	11	26	47	18	32	8	14	4	7	0	0
	12	31	55	21	38	3	5	1	2	0	0

Locus de control que determina el rumbo de la vida.	13	17	30	23	41	12	22	4	7	0	0
Sentimientos a favor de la Geografía.	14	37	65	12	21	6	12	1	2	0	0

Fuente: Yépez (2011)

Interpretación:

En cuanto al componente motivacional y afectivo los resultados expresados por la totalidad de los estudiantes, permitieron considerar en altos porcentajes que siempre, casi siempre y a veces manifiestan interés y motivación por alcanzar el logro y el éxito en todas las actividades de aprendizaje presentes en la asignatura Geografía General. Sobre este aspecto en rara vez hubo el menor porcentaje de respuestas, porque los estudiantes no muestran rechazo por la Geografía, se manifiestan responsables de su propia conducta al realizar grandes esfuerzos por alcanzar los proyectos de vida, atribuyendo los triunfos y fracasos a la propia capacidad afectiva hacia el esfuerzo para vencer los obstáculos que se presentan en el aprendizaje.

Componente pedagógico

1. Presentas los contenidos de la asignatura Geografía General de una manera que faciliten el aprendizaje en los estudiantes.
2. Motivas a los estudiantes a construir aprendizajes contextuales según su entorno socio-cultural.
3. Las estrategias de aprendizaje que utilizas para enseñar la Geografía, promueven la cooperación y los trabajos de manera grupal.

Cuadro 03: Cuestionario dirigido a los docentes

Indicadores	Ítems	Siempre		Casi siempre		A veces		Rara vez		Nunca	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Actividades no tradicionales que facilitan el aprendizaje.	1	4	100	0	0	0	0	0	0	0	0
	2	4	100	0	0	0	0	0	0	0	0
	3	2	50	2	50	0	0	0	0	0	0

Fuente: Yépez (2011)

Interpretación:

De acuerdo a lo expresado por la totalidad de los encuestados, los resultados permitieron inferir que las actividades no tradicionales presentadas por los docentes, facilitan a los estudiantes del primer año de educación media la construcción de su propio aprendizaje más allá de la simple instrucción y de este modo pueden alcanzar las metas propuestas hacia la asignatura Geografía. De esta manera, se puede observar que en las preguntas 1, 2 y 3 siempre y casi siempre los docentes motivan a los estudiantes a trabajar de manera individual o grupal por medio de estrategias de enseñanzas que facilitan el aprendizaje a través de la creación recíproca de vínculos afectivos, cooperativos, enmarcado en una relación dialógica, donde se destaca la motivación al logro como un valor que se debe estimular de forma permanente y continua en el aula de clases. A la luz de estos resultados, se observa que los docentes motivan a los estudiantes hacia la construcción de aprendizajes que les permitan combinar varios factores y aspectos geográficos donde conviven todos los días, tomando en consideración el conocimiento de la región con el propósito de desarrollar sentimientos de pertenencia y arraigo por el sitio donde viven.

CONCLUSIONES

En cuanto a la descripción de las características de la motivación hacia el aprendizaje de la Geografía, se evidenciaron en los estudiantes metas altas las cuales ayudan a la realización de esfuerzos extraordinarios y al ser alcanzadas crean una sensación de satisfacción para facilitar la dis-

posición de energía adicional que les permitan continuar progresando. Además, se observa un nivel de compromiso con las tareas que inciden eficazmente en la constancia y un alto grado para relacionar el deseo de conseguir las metas y mejores calificaciones.

En relación a los factores que inciden en la motivación al logro, los resultados expresados por los encuestados señalan que no se aprecian elementos desfavorables que incidan de manera significativa en la motivación al logro de los estudiantes hacia el aprendizaje de la Geografía. Sin embargo, los docentes deben encauzar las aspiraciones de los estudiantes en el marco de sus posibilidades para que puedan alcanzar las metas educativas, mediando a través de los conocimientos previos para considerar los ritmos de aprendizajes porque no todos los estudiantes aprenden de la misma forma.

Igualmente, los estudiantes consideran que su motivación al logro la tienen bien definida, expresada en sus proyectos de vida, nivel de auto-exigencia y búsqueda del éxito para alcanzar un aprendizaje significativo en la construcción del conocimiento geográfico. Los resultados expresaron que los estudiantes manifiestan interés y motivación por alcanzar buenas actuaciones en el aula de clases, también señalaron que cuando realizan trabajos de campo fuera del plantel las clases de geografía se transforma en un espacio de reflexión y discusión.

En referencia a la enseñanza se constató que, los docentes muestran interés cuando logran que los estudiantes se interesen por los temas que se están desarrollando a través de un ambiente motivador hacia el aprendizaje de la Geografía. Los docentes reconocen la importancia de poner en práctica una enseñanza interactiva en la toma de decisiones, dinámica, motivadora, participativa, que facilite las relaciones interpersonales en función de las necesidades de los estudiantes de acuerdo al nuevo Modelo Educativo Bolivariano.

En lo referente al objetivo tres donde se requiere proponer estrategias de motivación al logro, éstas se encuentran de manera detallada en las recomendaciones finales.

El aprendizaje debe basarse en el constructivismo para que asuma una utilidad en el diario vivir de los estudiantes y promuevan el desarrollo de clases amenas, alegres, motivadoras y dinámicas para su com-

preensión y aprendizaje. Además, enseñar Geografía lleva tácito un compromiso social, no podemos actuar de manera indiferente, tenemos que avanzar estrechamente tomando como referencia la comunidad, identificándonos con el entorno y utilizando todos los recursos del medio para promover una relación reflexiva con nuevas ideas estableciendo de esta manera un cariño hacia el lugar donde estemos dando clases.

RECOMENDACIONES

Las estrategias docentes, de acuerdo como lo expresan Díaz y Hernández (2001), “son procedimientos que los profesores utilizan en forma reflexiva y flexible, para promover el logro de aprendizajes significativos en los estudiantes” (p. 140). En este sentido, las estrategias de motivación al logro para la enseñanza de la Geografía se conciben como planes cognitivos de una variedad de recursos pedagógicos que instruyen, dirigen y sostienen la conducta hacia el éxito de los objetivos planteados en la asignatura Geografía General.

Proyecto de vida: Es una estrategia motivadora para conocer las inquietudes e intereses que aseguren a los estudiantes alcanzar los objetivos planteados en un tiempo determinado.

Proyecto Educativo Integral Comunitario: Permite a los centros educativos adquirir un papel protagónico como agente de cambios junto a la familia y comunidad.

Uso de la prensa en el aula de clases: Proporciona una visión panorámica y reflexiva de los problemas geográficos presentes en nuestro país como un hecho de trascendencia social.

Trabajo de campo: Acciones encaminadas a conseguir de forma directa los datos de las fuentes primarias de información de las personas y del lugar en que se produce el estudio.

Uso educativo del video: Facilita la construcción del conocimiento significativo a través de todo el potencial comunicativo de las imágenes, palabras, sonidos para observar fenómenos naturales, contextualizar épocas históricas, aclarar significados y conceptos abstractos.

Debate y discusión: Esta estrategia brinda la oportunidad a los estudiantes de trabajar de manera grupal, organizada y ordenada para expresar diferentes puntos de vista.

Los mapas y escalas: Favorece la formación de habilidades hacia la correcta interpretación de los materiales cartográficos y la escala es la representación proporcional de los objetos.

Las maquetas: Permiten a los estudiantes reproducir un modelo a tamaño reducido de un proyecto relacionado con el fenómeno estudiado.

Enseñanza de la geografía a través de la Web Google Earth: Es una nueva pedagogía que permite explorar, localizar nuevos conceptos, mapas, diagramas o ilustraciones geográficas y los nuevos avances científicos tecnológicos que admitan analizar de manera rápida y confiable los fenómenos físicos y humanos.

REFERENCIAS

- Araya, F. (2010). Aprendizaje mediado. Disponible: <http://cognitivamediacion.blogspot.com/> [Consultado: 2011, Marzo, 17]
- Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Coll, C. (1990). *Significado y sentido en el aprendizaje escolar: Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo*. Barcelona: Paidós.
- Coll, C. (1996). Constructivismo y educación escolar: Ni hablamos siempre de lo mismo, ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica. Recuperado el 20 de mayo de 2011 de http://www.cneq.unam.mx/programas/actuales/especial_maest/cecyte/00/02_material/mod4/archivos/ArtsConstructivismo/Constructivismo-COLL.pdf
- Díaz, F. y Hernández, G. (2001). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.
- Herrera, N. (2006). *Las Ideas Previas que Tienen los Alumnos de 1er año de Educación Básica y su Influencia en los Problemas Ambientales de la Asignatura Geografía General del Liceo Bolivariano Francisco Seijas*. Tesis de Pregrado en Educación no publicado. Universidad de Carabobo, Carabobo, Valencia.
- Morillo, D. (2009). *Estadísticas Aplicadas a la Educación*. España: Parteenusa

- McClelland, D. (1980). *Informe Sobre el Perfil Motivacional Observado en Venezuela en los años 1940, 1950 y 1970*. Trabajo mimeografiado. Caracas: Editorial Fundación Venezolana para el Desarrollo de Actividades Socioeconómicas.
- McClelland, D. (1990). *Estudio de la motivación humana*. Madrid: Nacea S.A.
- Parella, S. y Martins, F. (2006). *Metodología de la investigación*. Caracas: FEDUPEL.
- Pinto, A. y Pernalet, N. (2000). *Estadística I*. Valencia: Universidad de Carabobo.
- Rinaudo, M., Barrera, M. de la y Danolo, D. (2006). Motivación para el aprendizaje de alumnos universitarios. Revista electrónica de motivación y emoción. Año 2006. Vol. 9, N° 22. Disponible: [http:// http://dialnet.unirioja.es/servlet/ejemplar?codigo=143568](http://dialnet.unirioja.es/servlet/ejemplar?codigo=143568) [Consultado: 2011, Marzo, 20]
- Sierra, R. (2009). *Diccionario práctico de estadística y técnicas de investigación científica*. España: Paraninfo.
- Torres, H. (2009). *Enseñar un proceso para el aprendizaje*. Bogotá: Educol.
- Vigotsky, L. (1979). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pleyade.
- Yépez, M. (2011). Aproximación a la Comprensión del Aprendizaje Significativo de David Ausubel. Revista Ciencias de la Educación. Año 2011. Vol. 21, No. 37, p.p. 43–54. Valencia, Venezuela: CDCH, Universidad de Carabobo.
- Zubiria, H. (2004). *El constructivismo en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el siglo XXI*. México: Plaza y Valdés.

FACTORES QUE INFLUYEN EN LA ESCOGENCIA DE AGRUPACIONES CORALES Y ORQUESTALES EN LOS INTEGRANTES DEL CORO SINFÓNICO JUVENIL Y ORQUESTA SINFÓNICA JUVENIL DE CARABOBO

RESUMEN

Esta investigación tuvo como objetivo analizar los factores que influyen en la escogencia de agrupaciones corales y orquestales en los integrantes del Coro y Orquesta Sinfónica Juvenil de Carabobo. Se consideró la teoría de la Evolución de la Educación en Venezuela de Mudarra y Factores Condicionantes en la Elección de Carrera de Crites. Es un estudio cuantitativo de carácter correlacional, diseño no experimental – transeccional; la muestra estuvo conformada por 12 integrantes del coro y 24 de la orquesta, a quienes se les aplicó un cuestionario como instrumento. Para establecer la validez se recurrió al criterio de juicio de expertos y la confiabilidad se hizo mediante Kuder-Richardson resultando de 0,84. Los resultados demostraron que los factores internos como el gusto y deseos, además de los factores externos como las aspiraciones y la inserción laboral fueron los más influyentes en la escogencia de agrupaciones corales y orquestales y no se evidenció asociación entre el estrato socioeconómico de los integrantes en relación a la agrupación a la cual pertenece.

Palabras clave: Agrupación Orquestal, Elección de Carreras, Factores Internos, Factores Externos.

Recibido: Noviembre 2013
Aprobado: Diciembre 2013

Autores:

Ana Luisa Arpaia
anarpaia@hotmail.com

Licenciada en Educación mención Orientación. Magister en Educación. Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora Categoría Asociado de Pregrado y Postgrado. Coordinadora de la Maestría en Investigación Educativa de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo. Valencia. Estado Carabobo. Venezuela.

Ana Virginia Oviedo
anav_1991@hotmail.com

Licenciada en Educación mención Educación Musical. Coralista Líder de Cuerdas del Orfeón Universitario. Departamento de Artes Auditivas. Dirección de Cultura de la Universidad de Carabobo. Valencia. Estado Carabobo. Venezuela.

INVESTIGACIÓN



FACTORS THAT INFLUENCE THE SELECTION OF CHORAL AND ORCHESTRAL MEMBERS IN THE CHOIR AND YOUTH ORCHESTRA OF CARABOBO CLUSTERS.

ABSTRACT

This research aimed to analyze the factors that influence the selection of choral and orchestral members in the Choir and Youth Orchestra of Carabobo clusters. The theory of educational evolution in Venezuela, Mudarra, and Conditioning Factors in Career Choice of Crites were considered. It consists of a quantitative study of correlational nature, non-experimental- transactional design. The sample was comprised of twelve out of twenty-four members of the choir and orchestra, who have answered an instrument, which was based on a questionnaire. To establish the validity of the criterion, expert opinion was used and reliability was made through Kuder -Richardson which resulted on 0.84. The results showed that the internal factors, such as taste and desires, in addition to the external factors such as aspirations and employment, were the most influential in the selection of choral and orchestral groups and there was no association between socioeconomic status of the person with respect to the group to which it belongs.

Keywords: orchestral group, career choices, internal factors, external factors.

INTRODUCCIÓN

La música es un lenguaje universal, conocido en cada rincón del mundo, para muchas personas es un oficio o una profesión, así como para otros representa un hobby. Es importante destacar que una persona al seleccionar la música como profesión de estudio es porque se desempeña en un área determinada a la misma en su quehacer; de modo que al escoger pertenecer a una agrupación coral u orquestal influyen algunos factores que se dieron a conocer en este estudio.

Planteamiento del Problema

La música ha tenido un proceso de evolución y desarrollo a nivel mundial; todo lo que fue establecido en años anteriores ha sido modificado, producto de la sociedad que ha buscado formas de modernizar los elementos que la constituyen. La educación musical es considerada el proceso de instruir a los individuos en el estudio del arte a través de un lenguaje universal dado en la música, proceso el cual es reconocido en todo el mundo y que millones de personas se dedican a ello; además, de acuerdo a Fernández (2007), la enseñanza musical permite que los niños o niñas puedan expresarse a través del lenguaje de la música.

En Venezuela, la Fundación Musical Simón Bolívar (FundaMusical Bolívar), brinda la posibilidad de incluir a personas de bajos recursos económicos en agrupaciones vocales e instrumentales de alto rango en la sociedad teniendo entre sus fines, de acuerdo a la Fundación Musical Simón Bolívar (2012), “brindar a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes beneficios en el aspecto individual y el impacto que genera en la familia, la comunidad, y por tanto, en la sociedad”.

Cabe mencionar que, con esta fundación se le ha dado importancia tanto a las orquestas como a los coros, y los integrantes de las orquestas sinfónicas en su mayoría perciben un pago mensual, no así en los coros. Sin embargo, las agrupaciones corales amerita personal con conocimientos de estudios musicales, preparado para realizar los montajes por cuerda, además de un asistente y un(a) director(a). Por lo antes mencionado, cabe preguntarse: ¿Qué factores influyen en los integrantes del Coro Sinfónico Juvenil y Orquesta Sinfónica Juvenil de Carabobo, para elegir pertenecer a agrupaciones corales y/o agrupaciones orquestales?

Objetivos de la Investigación

Objetivo General

Analizar los factores que influyen en la escogencia de agrupaciones corales y orquestales en los integrantes del Coro Sinfónico Juvenil y Orquesta Sinfónica Juvenil de Carabobo.

Objetivos Específicos

1. Identificar los factores que influyen en la escogencia de agrupaciones corales y orquestales en los integrantes del Coro Sinfónico Juvenil y Orquesta Sinfónica Juvenil de Carabobo.
2. Describir los factores que influyen en la escogencia de agrupaciones corales y orquestales en los integrantes del Coro Sinfónico Juvenil y Orquesta Sinfónica Juvenil de Carabobo.
3. Relacionar el estrato socioeconómico de los integrantes del Coro Sinfónico y Orquesta Sinfónica con la agrupación a la que pertenecen.

Justificación de la Investigación

A lo largo del tiempo, la música ha representado un lenguaje universal el cual ha traído beneficios, entre otros el desarrollo de la personalidad y el intelecto humano en niñas, niños y jóvenes. En Venezuela, los estudios musicales han tenido auge desde el punto de vista de la formación académica, ya que éstos son tan importantes como escoger una profesión de estudios. Por lo tanto el aporte de esta investigación desde el punto de vista educativo, genera un cuerpo teórico que permite clarificar los factores por lo cual se integran los coros y las orquestas en FundaMusical Bolívar propiciando una nueva visión al escoger pertenecer a estas agrupaciones. Asimismo, este estudio beneficia a todos aquellos actores que participan directa o indirectamente en los procesos de selección de integrantes a los coros y orquestas, considerando así los factores que influyen en esta escogencia.

Antecedentes de la Investigación

De Aimino (2011) en su trabajo denominado “Estudio sobre razones e intereses en la elección de carrera de los ingresantes universitarios de la Universidad Nacional de Villa María 2006. Las marcas neoliberales en la elección de carrera”, con diseño de investigación exploratorio-descriptivo, longitudinal de enfoque cuanti-cualitativo, entre sus conclusiones expresa que las razones que manifestaron los estudiantes para ingresar en el año 2006 a la Universidad Nacional de Villa María, prevalecieron: *“la formación intelectual, (82,81%), tener un título universitario (79,66%) y estar en mejores condiciones de trabajar y ganar dinero (69,63%)”*,

además de la vocación y el gusto por el campo disciplinario elegido. En este caso, es importante destacar los factores, los cuales fueron formación intelectual, inserción laboral, perspectivas de bienestar, seguridad económica, vocación y gusto, lo cual se vincula directamente con el presente trabajo de investigación debido a que influyen al momento de realizar una escogencia acertada.

En este mismo orden de ideas Arpaia (2009) en el trabajo titulado “Las profesiones universitarias y su relación con las aspiraciones y la condición económica del estudiante” cuyo objetivo general fue relacionar la elección de profesiones universitarias, las aspiraciones y la condición económica del estudiante siendo un tipo de investigación correlacional de diseño no experimental transeccional utilizando el cuestionario como instrumento de recolección de datos; expresa entre sus conclusiones que el 54,3 por ciento de los estudiantes seleccionaron una profesión de estudios universitaria considerando sus aspiraciones de poder ingresar a la educación universitaria, mientras que el 40 por ciento de estos consideraron los factores sociales como proyecto de vida al momento de seleccionar una profesión de estudios universitarios. Relacionando así esta conclusión con el presente trabajo de investigación debido a que entre los factores considerados se tiene las aspiraciones, el aspecto social y condición económica al momento de escoger una profesión de estudios.

Bases Teóricas
Cuadro 1: Evolución de la educación en Venezuela

Etapas	Origen	Fundamentos	Resultados
<p style="text-align: center;">Primera: Aborígen</p>	Relación indiferenciada de oficios, artes y prácticas de producción material y espiritual en comunidad y familias de filiación étnica, lingüística y sociocultural.	<ul style="list-style-type: none"> -Tradiciones ancestrales y oralidad. -Prestigio del oficiente. -Códigos y simbología etnográficos. 	<ul style="list-style-type: none"> -Técnicas de cultivo -Pesca -Cestería -Alfarería -Literatura aborígen -Sistema de creencias.

<p>Segunda: Era Colonial</p>	<p>Siglo XVI hasta primeras décadas del siglo XIX.</p>	<p>-Humanismo clásico</p>	<p>-Primeras escuelas, colegios y universidades. -Actitud cultural abierta a la filosofía y a la ciencia. -Corriente pedagógica representada en Simón Rodríguez, Miguel Sanz, Andrés Bello.</p>
<p>Tercera: Época de la Mancipación Republicana</p>	<p>Inicia en la segunda mitad del siglo XIX.</p>	<p>-Continuidad de los métodos pedagógicos coloniales.</p>	<p>-Creación del Ministerio de Instrucción Pública. -Creación de los estatutos de estudios universitarios. -Inicio de la Educación Normal. -Inicio de la Escuela Técnica de Artes y Oficios.</p>
<p>Cuarta: Renovación de la educación.</p>	<p>Comprende entre los años 1914 hasta 1936.</p>	<p>-Orientación progresista fundamentada en pedagogos europeos como Pestalozzi, Fróebel y Montessori</p>	<p>-Planes que no tuvieron continuidad, trayendo como consecuencia que la educación devino en rutina.</p>
<p>Quinta: Humanismo democrático y reforma educativa.</p>	<p>Desde 1936 hasta 1997.</p>	<p>-Teoría de la Escuela Nueva (pragmatismo, reconstruccionismo, humanismo de Carl Roger y humanismo Cristiano).</p>	<p>-Masificación de la enseñanza. -Transformación de la educación técnica Ciclo Básico y Diversificado, Institutos Tecnológicos y Universidades en mayor número.</p>

Fuente: Mudarra (1972).

Educación Musical. El siglo de la iniciación musical.

En el siglo XX, entre los años 40 y 50, algunos músicos europeos exiliados de la Segunda Guerra Mundial, introducen en Latinoamérica el movimiento renovador de la educación musical. Éstos se convierten en representantes e impulsores de algunos de los métodos de educación musical más relevantes, como: Dalcorze, Orff y Kodaly. Paralelo a este proceso, en éstos países se generan enfoques pedagógicos significativos para la enseñanza de la música tanto a nivel mundial como en los países latinoamericanos.

La música coral en Venezuela, expresa Martínez (2006) en líneas generales que, no hay con exactitud los inicios de ésta práctica, sin embargo, en la Venezuela pre-hispánica y durante los primeros años de la Colonia existieron manifestaciones musicales, tanto religiosas como festivas, donde se practicaba el canto colectivo o el canto individual; por lo tanto, el origen y la evolución del arte de cantar sistemáticamente va a la par del desarrollo de la historia de la música, y ésta se inicia en todos los pueblos.

La Fundación Musical Simón Bolívar nace en el año de 1975 con la batuta del maestro José Antonio Abreu el cual concretó su meta de formar una orquesta que permitiera a los estudiantes de música llevar a cabo prácticas en conjunto; esta iniciativa fue respaldada por el decreto oficial de 1964, que en líneas generales contempla que la práctica musical debe llevarse a cabo en grupos para los estudiantes de las escuelas de música del estado. En este sentido, el maestro Abreu motivado por esta iniciativa, se reúne junto a otros músicos a fin de concretar la creación de un programa de enseñanza musical con características pedagógicas y metodológicas adaptadas a la realidad de venezolana el cual denominó Fundación del Estado para el Sistema Nacional de Orquestas Juveniles e Infantiles de Venezuela.

A partir del año 2013 esta fundación fue denominada Fundación Musical Simón Bolívar, sustenta a las instituciones musicales del estado que nacieron bajo la creación de este programa.

Factores Condicionantes de la Elección de Carrera

La multidimensionalidad del comportamiento vocacional, se manifiesta en los distintos factores que determinan la elección de la profesión de estudios a escoger. La importancia de dichas determinantes, quedarán en manos de las distintas teorías vocacionales. Cabe mencionar que hay clasificaciones de los factores que determinan las elecciones de los estudiantes. Entre los más representativos se mencionan los siguientes: Crites (1974) establece los siguientes correlatos de la elección vocacional: variables de estímulo, variables organísmicas, variables de respuesta y variables teóricas. Super (1977) considera la elección vocacional como un proceso evolutivo en el que intervienen: concepto de sí mismo, madurez vocacional, etapas de la vida profesional y modelo de carrera. Osipow (1985) clasifica los factores de la siguiente manera: aptitudes profesionales, intereses profesionales, personalidad, realización, hogar y familia y economía.

MARCO METODOLÓGICO

El presente estudio es de naturaleza cuantitativa que, según Hernández y otros (2006), expresa que “el estudio cuantitativo utiliza la recolección de datos para probar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías” (p.5).

Se trata de una investigación de tipo descriptiva, la cual, de acuerdo a Hurtado (2010), “tiene como propósito exponer el evento estudiado, haciendo una enumeración detallada de sus características...” (p.101). Corresponde a un diseño no experimental-transeccional de campo, que según Hernández y otros (2006), expresa que el diseño no experimental “es el estudio que se realiza sin la manipulación deliberada de las variables y en los que sólo se observan los fenómenos en su ambiente natural para después analizarlos” (p.205). Es transeccional, ya que “se recopilan los datos en un solo momento en un tiempo único, su propósito es describir variables y analizar su incidencia en un momento dado” (p.208). Según Arias (2006) es de campo, debido a que se utiliza “la recolección de datos directamente a los sujetos investigados (...) sin manipular o controlar variable alguna...” (p.31).

Cuadro N° 2: Población y muestra

Agrupación Musical	Población	Muestra (20%)
Coro Sinfónico Juvenil de Carabobo	60	12
Orquesta Sinfónica Juvenil de Carabobo Simón Bolívar A	120	24
Total integrantes:	180	36

Fuente: Arpaia y Oviedo (2014)

En cuanto al instrumento utilizado para recabar la información sobre el tema planteado, fue el cuestionario, el cual se considera como un instrumento básico para recabar información que contiene un conjunto de preguntas basadas sobre los hechos y aspectos de interés y la validez de éste tiene por objeto medir la variable condición económica diseñado por Graffar (1956), modificado para Venezuela por Méndez (1986). En el caso de las variables, factores que influyen y elección de agrupaciones musicales, se utilizó el juicio de expertos con el propósito de evaluar los siguientes aspectos: redacción, concordancia y precisión de cada uno de los ítems. Para la obtención del coeficiente de confiabilidad, se aplicó el estimador Kuder-Richardson a una pequeña muestra de nueve (9) sujetos que representa una prueba piloto, el cual facilita el cálculo cuando las respuestas son dicotómicas. El resultado fue $K_{R20} = 0,84$ lo que indica que existe una relación alta entre las respuestas obtenidas.

En el procesamiento de los datos de utilizó el Programa SPSS Versión 20. Éstos se agruparon en tablas de frecuencias absolutas y relativas para realizar el análisis descriptivo de los resultados que de acuerdo a Silva (2006), consiste en efectuar un análisis individual a cada pregunta del cuestionario para después analizarlo en forma conjunta y en relación con la operatividad de las variables.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Análisis de los resultados

Cuadro 3. Puntaje estadístico de la edad

Puntaje estadístico de la edad	
Media	20,14
Mediana	19,00
Moda	19
Desv. típ.	5,200
Varianza	27,037
Mínimo	13
Máximo	42

Fuente: Arpaia y Oviedo (2014)

Interpretación: Al analizar la edad de los participantes en el estudio, se encontró una media de $20,14 \pm 5,2$ años, con una mediana de 19 años. La edad máxima fue de 42 años y la mínima de 13 años.

Cuadro N° 4: Distribución de las personas de acuerdo a la agrupación musical, género, estado civil y nivel de estudio.

Género	Coro	%	Orquesta	%	Total (%)
Femenino	9	75	13	54,2	22 (61,1)
Masculino	3	25	11	45,8	14 (38,9)
Total	12	100	24	100	36 (100)
Estado Civil					
Soltero	10	83,3	21	87,5	31(97,2)
Casado	2	16,7	3	12,5	5 (2,8)
Total	12	100	24	100	36 (100)

Nivel de Estudio					
Universitario	4	33,3	3	12,5	7 (19,4)
Bachiller	1	8,3	1	4,2	2 (5,6)
Conservatorio	7	58,4	20	83,3	27 (75)
Total	12	100	24	100	36 (100)

Fuente: Arpaia y Oviedo (2014)

Interpretación: En la presente tabla se observa que en ambas agrupaciones predomina el sexo femenino, en la agrupación coral el 75 por ciento de los participantes son mujeres y en la orquestal 54,2 por ciento. El 97,2 son solteros y la mayoría cursan estudios en el Conservatorio de Música con un 75 por ciento.

Cuadro N°5: Distribución de las personas de acuerdo a la agrupación musical y los factores internos

Deseos	Coro	%	Orquesta	%	Total (%)
SI	11	91,7	24	100	35 (97,2)
NO	1	8,3	0	0	1 (2,8)
Total	12	100	24	100	36 (100)
Vocación					
SI	9	75	22	91,7	31 (86,1)
NO	3	25	2	8,3	5 (13,9)
Total	12	100	24	100	36(100)
Gusto					
SI	11	91,7	24	100	35 (97,2)
NO	1	8,3	0	0	1 (2,8)
Total	12	100	24	100	36(100)
Proyecto de Vida					
SI	9	75	21	87,5	30 (83,3)
NO	3	25	3	12,5	6 (16,7)

Total	12	100	24	100	36(100)
Fantasia					
SI	1	8,3	2	8,3	3 (8,3)
NO	11	91,7	22	91,7	33 (91,7)
Total	12	100	24	100	36 (100)

Fuente: Arpaia y Oviedo (2014)

Interpretación: En la presente tabla se observa que el deseo y el gusto son los factores internos 97,2 por ciento de mayor relevancia al momento de escoger pertenecer a ambas agrupaciones musicales; seguido está por la vocación 86,1 por ciento y proyecto de vida 83,3 por ciento.

Cuadro N° 6: Distribución de las personas de acuerdo a la agrupación musical y los factores externos.

Aspiraciones	Coro	%	Orquesta	%	Total (%)
SI	8	75	21	87,5	29 (80,6)
NO	4	25	3	12,5	7 (19,4)
Total	12	100	24	100	36(100)
Tradición Familiar					
SI	3	25	2	8,3	5 (13,9)
NO	9	75	22	91,7	31(86,1)
Total	12	100	24	100	36(100)
Influencia de los amigos					
SI	4	33,3	2	8,3	6 (16,7)
NO	8	66,6	22	91,7	30 (83,3)
Total	12	100	24	100	36(100)
Prestigio Social					
SI	0	0	1	4,2	1 (2,8)

NO	12	100	23	95,8	35 (97,2)
Total	12	100	24	100	36(100)
Beneficio Académico					
SI	4	33,3	12	50	16 (44,4)
NO	8	66,6	12	50	20 (55,6)
Total	12	100	24	100	36(100)
Beneficio Económico					
SI	1	8,3	2	8,3	3 (8,3)
NO	11	91,7	22	91,7	33 (91,7)
Total	12	100	24	100	36(100)
Prosecución de Estudios Universitarios					
SI	0	0	9	37,5	9 (25)
NO	12	100	15	62,5	27 (75)
Total	12	100	24	100	36(100)
Inserción Laboral					
SI	6	50	18	75	24 (66,7)
NO	6	50	6	25	12 (33,3)
Total	12	100	24	100	36(100)

Fuente: Arpaia y Oviedo (2014)

Interpretación: En la presente tabla se observa que los factores externos de mayor influencia al momento de escoger ingresar a la agrupación coral u orquestal fueron las aspiraciones con 80,6 por ciento, seguido por la inserción laboral con 66,7 por ciento. No tuvieron relevancia el prestigio social ni el beneficio económico, así como tampoco la tradición familiar ni la influencia de los amigos.

Cuadro N° 7: Distribución de las personas de acuerdo a la agrupación musical y el estrato social

	Alto	%	Medio	%	Bajo	%	Total
Coro	2	16,7	9	75	1	8,3	12
Orquesta	3	12,5	21	87,5	0	0	24
Total	5	13,9	30	83,3	1	2,8	36

Test exacto de Fisher $p > 0,05$ no significativo

Interpretación: En la presente tabla se observa que el 83,3 por ciento de las personas encuestadas pertenecen a la clase media, seguido por el estrato alto con un 13,9 por ciento y solo una persona pertenece al estrato social bajo. No se evidenció asociación estadísticamente significativa entre estas variables, ($p > 0,05$)

Análisis y Discusión de los Resultados: de acuerdo a los objetivos planteados y a los resultados obtenidos, se observó que el género es el primer factor que influye en la escogencia de ambas agrupaciones, pues la mayoría de los integrantes son de sexo femenino, sobre todo en la agrupación coral. En lo referente al nivel académico, la mayor parte de los integrantes de ambas agrupaciones se encuentra cursando estudios en el Conservatorio de Música Simón Bolívar, destacando que la mayoría también están realizando estudios universitarios paralelamente o ya tienen una carrera profesional, lo cual deja ver los deseos de preparación y superación por parte de los miembros de estas agrupaciones.

En la dimensión factores internos, se reflejó que tanto los integrantes del coro y de la orquesta sintieron deseos y gusto de pertenecer a estas, eligiéndola por vocación, y proyecto de vida. En ambas agrupaciones ingresaron mayormente por gusto lo cual deja ver la identificación que tienen estas personas con la música dándole especial relevancia en la vida. En el caso de factores externos, se observó que no hubo influencia de la tradición familiar ni de los amigos así como tampoco de un beneficio económico en la escogencia de pertenecer a estas agrupaciones, lo cual significa que estas personas han decidido formar parte del coro o la orquesta por aspiraciones personales y la inserción laboral en esta área.

El estrato socioeconómico medio fue el más frecuente en ambas agrupaciones. En la mayoría de los casos tanto el padre como la madre de estas personas son profesionales universitarios, lo cual denota un buen nivel académico y económico en los hogares de los integrantes de la agrupación coral u orquestal, aunque no hubo asociación significativa entre estas variables.

Conclusión: los resultados demostraron que los factores internos como el gusto y deseos, además de los factores externos como las aspiraciones y la inserción laboral fueron los más influyentes en la escogencia de agrupaciones corales y orquestales y no se evidenció asociación entre el estrato socioeconómico de los integrantes en relación a la agrupación a la cual pertenece.

REFERENCIAS

- Arias, F. (2006). *El Proyecto de Investigación. Introducción a la metodología científica. 5ª Ed. Caracas.* Venezuela: Episteme.
- Arpaia, A. (2009). *Las Profesiones Universitarias y su relación con las Aspiraciones y la Condición Económica del Estudiante.* Universidad de Carabobo. Valencia – Venezuela.
- Crites, J. (1974). *Psicología Vocacional.* Biblioteca de Psicología y Sociología aplicadas. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- De Aiminio, A. (2011). Estudio sobre razones e intereses en la elección de carrera de los ingresantes universitarios de la Universidad Nacional de Villa María 2006. Las marcas neoliberales en la elección de carrera. Escuela de Postgrado. Universidad Tecnológica Nacional. Facultad Regional Buenos Aires. Argentina.
- Fernández, C. (2007). Desarrollo de la capacidad creativa a través de la educación Musical. Revista de música culta Filomúsica electrónica. N° 82, pp. 97- 140. Disponible: [http:// http://www.filomusica.com/filo82/creatividad.html](http://www.filomusica.com/filo82/creatividad.html) [Consultado: 2012, Febrero 23]
- Fundación Musical Simón Bolívar. Historia. Disponible: <http://www.fesnojiv.gob.ve/>. [Consultado: 2012, Febrero 23]
- Graffar (1956). *Método de Estratificación Social.* Bélgica.

- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. 4ª ed. México: McGraw-Hill.
- Hurtado, J. (2010). *El proyecto de investigación. Comprensión holística de la metodología y la investigación*. Caracas. Venezuela: Quirón.
- Martínez, Y. (2006). Pinceladas Musicales. Caracas: El Sapo y la Rana. Disponible en: <http://educacionmusicalvenezuela.blogspot.com/2007/12/inicios-y-directores-del-movimiento.html>. [Consulta: 2012, Febrero 06]
- Méndez, H. (1986). *Estratificación Social y Biología*. Método Graffar Modificado. Venezuela.
- Mosteiro, M. (1997). El género como factor condicionante de la elección de carrera: hacia una orientación para la igualdad de oportunidades entre los sexos. Universidad de Coruña. Disponible en: http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/6622/1/RGP_1-28.pdf. [Consulta: 2012, Febrero 23]
- Mudarra, M. (1972). *Historia de la Legislación Contemporánea en Venezuela*. Caracas: Monte Ávila Editores.
- Silva, J. (2006). *Metodología de la Investigación. Elementos básicos*. Caracas – Venezuela: Ediciones CO.BO.
- Osipow, S. (1985). *Teorías sobre la Elección de las Carreras*. México: Trillas.
- Super D. (1977). *Psicología de los Intereses y las Vocaciones*. Buenos Aires: Kapeluz.

**DIMENSIONES DEL APRENDIZAJE
SITUADO Y SU VINCULACIÓN CON
LOS RECURSOS COGNITIVOS
EVIDENCIADOS EN LA
RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS
MATEMÁTICOS EN ESTUDIANTES
DE NIVEL PREUNIVERSITARIO**

RESUMEN

El objetivo del estudio fue determinar las dimensiones del aprendizaje situado y su vinculación con los recursos cognitivos evidenciados en la resolución de problemas matemáticos en estudiantes de nivel preuniversitario. Se sustentó en la teoría del aprendizaje social de Vygotsky, el aprendizaje situado y la resolución de problemas. La modalidad fue descriptivo correlacional, con diseño de campo. Se aplicaron dos pruebas, calculando la confiabilidad a través del Alpha de Cronbach y utilizando el coeficiente de correlación de Pearson. El análisis arrojó relación significativa entre las variables con $r_{xy} = 0,666$. En síntesis, si a los estudiantes se les brinda la posibilidad de resolver problemas matemáticos en contextos reales y colaborativos, se potenciará el pensamiento crítico. Por esta razón, se recomienda imprimir mayor interés por las actividades que implican el aprendizaje situado o colaborativo del estudiante, cuando resuelve problemas matemáticos, con el firme propósito de minimizar el efecto de retraimiento, al momento de exponer sus ideas.

Palabras Clave: Aprendizaje Situado, Recursos Cognitivos y Resolución de Problemas Matemáticos.

Recibido: Noviembre 2013
Aprobado: Diciembre 2013

Autores:

Fabiola Bayona

egreucmatematica@gmail.com

U. E. Barrerita, Tocuyito-Edo Carabobo, Venezuela
Magíster en Educación Matemática, y Docente de Aula II en la asignatura matemática del Subsistema de Educación Media y Diversificada en la Unidad Educativa Barrerita.

Iliana Rodríguez

iyrodriguez@hotmail.com

Departamento de Ciencias Pedagógicas. Valencia-Edo Carabobo, Venezuela. Magíster en Educación Matemática y Doctorando en Educación. Profesora Agregado de la Facultad de Ciencias de la Educación-Universidad de Carabobo. Miembro activo de la Comisión de Maestría en Investigación Educativa del Área de Postgrado de la FaCE-UC.

INVESTIGACIÓN



DIMENSIONS SITUATED LEARNING AND COGNITIVE LINKAGE EVIDENCED RESOURCES IN MATHEMATICAL PROBLEM SOLVING IN HIGH SCHOOL LEVEL STUDENTS

ABSTRACT

The aim of the study was to determine the dimensions of situated learning and its relationship with cognitive resources evidenced in solving mathematical problems in college-level students. The social learning theory of Vygotsky, situated learning and problem solving were reviewed. The method was a descriptive correlational field design. Two tests were applied to calculate the reliability through Cronbach Alpha and use the Pearson correlation coefficient. The analysis showed a significant relationship between the variables with $r_{xy} = 0,666$. In short, if students are given the ability to solve mathematical problems in real contexts and collaborative, critical thinking will be encouraged and it is recommended to print more interest in activities involving collaborative situated learning or when solving mathematical problems firm intention to minimize the effect of withdrawal when present their ideas.

Keywords: Situated Learning, Cognitive Resources and Resolution de Problems Mathematicians.

INTRODUCCIÓN

La educación se concibe como un fenómeno social y universal que proporciona la formación integral del individuo, promueve los valores para integrarlo en la sociedad con mayor facilidad, al mismo tiempo, le suministra las herramientas intelectuales además de espacios de encuentro colaborativo para la construcción del conocimiento.

Uno de los fines de la educación es formar ciudadanos cultos y la educación matemática puede contribuir con ese tipo de formación, puesto que ella, contiene en su núcleo un proceso social donde el estudiante desempeña un papel fundamental mediado por el entorno, logrando perfilar un marco de conocimientos que recrea y define las expectativas sociales respecto a la matemática. Es decir, dentro de la educación matemática se puede negociar o dotar de significado cada experiencia, logrando que cada uno de ellos sean capaces de transferir lo aprendido en las clases de matemática en función al contexto cotidiano en los cuales se encuentren inmersos (Batanero, Font y Godino, 2004).

Lo antes expuesto indica la importancia de la matemática en la sociedad, por esta razón, es fundamental estimular en los estudiantes de los diferentes subsistemas educativos, específicamente, en el nivel de educación media general o preuniversitaria las capacidades de análisis, abstracción y reflexión que representan parte de los recursos para resolver problemas matemáticos, considerando a éstos como “una situación de conflicto cognitivo donde se plantea una cuestión matemática, que no es resoluble de manera inmediata, sino que enfrenta a quien lo resuelve con sus conocimientos” (Rodríguez, 2008, p.7).

Dichos recursos cognitivos a disposición del resolutor juegan un papel importante en la consolidación de estas habilidades. Entre ellos se encuentran: los conocimientos de base o previos, el análisis, la abstracción y la creatividad que pueden evidenciarse durante la resolución de problemas, concebida como los procesos empleados por la persona para lograr asirse al cumplimiento de la tarea (Piña y Rodríguez, 2004 y Cruz, 2006).

Por otra parte, la teoría de la cognición distribuida hace hincapié en “la capacidad de la actividad social para modelar la cognición; debido a que es en la práctica donde los agentes, la situación, el conocimiento y la realidad toman forma y se constituyen mutuamente” (Sagástegui, 2004, p.33). Por ello, esta teoría tiene como principal aportación el aprendizaje situado concebido como un “proceso que requiere que los estudiantes creen significado y operen en situaciones reales y auténticas semejando las formas de aprendizaje producidos en la vida cotidiana” (Sagástegui, ob. cit., p. 48). En atención a lo anterior, cabría la conjetura relacionada con el conocimiento originado a partir de la alianza entre los procesos individuales y colectivos de aprendizaje.

Al mismo tiempo, autores como Niemeyer (2006) y Wenger (2001) manifiestan la importancia de promover en los estudiantes las dimensiones del aprendizaje situado (comunidad, práctica, significado e identidad) propias del contexto, y además, contribuyen notablemente con el desarrollo de las capacidades y habilidades de los estudiantes, para así responder con éxito a las necesidades educativas actuales.

En atención a la problemática expuesta, el presente estudio irrumpe para dar muestra de la deficiencia que evidencian la mayoría de los estudiantes del último año escolar o último año de su periodo preuniversi-

tario, cuando intentan resolver problemas matemáticos. Arráiz y Valecillos (2010) reafirman esta situación cuando afirman que “se observa una fuerte debilidad en cuanto a conocimientos previos, análisis, abstracción, creatividad y procesos de razonamiento; lo cual se asume es una consecuencia de estrategias erróneas de aprendizaje sin participación o con seudo participación del aprendiz” (p.10).

Así, desde el punto de vista epistemológico, se detectaron algunos trabajos investigativos relevantes a considerar para los fines de esta investigación, entre ellos, los de nivel internacional directamente relacionado con el rendimiento académico de los estudiantes en los cuales se han reportado datos que corroboran la gravedad del problema planteado. Entre estos trabajos se pueden mencionar la implementación de pruebas con medición internacional, tales como el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA, 2006; 2009), el estudio internacional, Tendencias en Matemáticas y Ciencias (TIMSS, 2007), así como otros proyectos transnacionales; los cuales definen ciertos estándares de desempeño o rendimiento analizados a partir de valoraciones que generalmente dan cuenta del déficit en el desempeño de los estudiantes.

En Venezuela, la realidad no es mejor y esto es corroborado por (Arráiz y Valecillos, ob. cit.) cuando reportan la congruencia de los resultados anteriores con las evaluaciones nacionales venezolanas abordadas en esta área. Al respecto, en la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad de Carabobo; demuestra según informe de la dirección del ciclo básico de la Facultad que el rendimiento de los estudiantes cursantes del primer semestre del período Lectivo 2-2008, específicamente en tres secciones de la asignatura Introducción a la Matemática es deficiente. Esto es debido al índice de aplazados representados en un 84,93 por ciento, donde se lograron evidenciar capacidades de análisis mínimas, además de fuertes debilidades en razonamiento lógico correspondiente a la primera unidad.

En el ámbito municipal, la Unidad Educativa “Anexo Bella Vista” del Municipio Valencia del Estado Carabobo, reporta según cifras del departamento de evaluación, el índice de aplazados en matemática desde el primero al quinto año ha sido de 43,36 por ciento, lo cual corresponde a 391 estudiantes de una población de 903 estudiantes. Es de señalarse, las puntuaciones en el área de matemática, específicamente en resolución de problemas matemáticos, fueron las más bajas de todas

las asignaturas a pesar de que como estrategias de evaluación en dicha institución se organizan actividades donde el conocimiento se origina a partir de la alianza entre los procesos individuales y colectivos de aprendizaje. Por consiguiente, un porcentaje de los estudiantes de esa institución ingresan a la universidad con deficiencias para razonar. Dichas deficiencias han causado, en diferentes ámbitos, un descenso progresivo del desempeño académico de los estudiantes.

Lo antes mencionado, muestra la complejidad del problema con respecto a la deficiente preparación matemática proporcionada por la educación preuniversitaria así como el impacto a proyectar en la educación universitaria, además, de la presencia de factores más radicales como el alto porcentaje de reprobados, la repitencia y la deserción que, aun cuando no serán objeto de estudio en esta investigación, pudiesen ser parte de las consecuencias evidenciadas. En este sentido, de mantenerse la situación de indiferencia se seguirá observando estudiantes reproductores de conocimientos elaborados por otros, bloqueando el desarrollo de sus potencialidades, obstruyendo las actitudes críticas, el derecho a la participación fundamentada y reflexiva en la resolución de problemas matemáticos, situación latente a reproducir en mayor escala en estudios superiores; convirtiendo el quehacer cognitivo de los estudiantes en repetición de datos hasta su memorización momentánea con repetición de procedimientos hasta su mecanización.

En síntesis, la elección de la temática obedece al interés por el enfoque situado del aprendizaje y la resolución de problemas matemáticos. Por ello, la principal implicación metodológica de dicha investigación es la necesidad de responder a la siguiente interrogante: ¿Cuál es el grado de vinculación existente entre las dimensiones del aprendizaje situado y los recursos cognitivos evidenciados en la resolución de problemas matemáticos en estudiantes de nivel preuniversitario?

Por todo esto, el presente trabajo tuvo como objetivo principal: determinar el grado de vinculación existente entre las dimensiones del aprendizaje situado y los recursos cognitivos evidenciados en la resolución de problemas matemáticos en estudiantes de nivel preuniversitario y, para ello, se plantearon los siguientes objetivos específicos:

1. Identificar el nivel de conocimiento demostrado por los estudiantes prospectos al ingreso a la universidad en las dimensiones del aprendizaje situado al momento de resolver problemas matemáticos.

2. Diagnosticar el nivel de utilización de los recursos cognitivos demostrados por los estudiantes prospectos al ingreso a la universidad en la resolución de problemas matemático.

3. Establecer el grado de vinculación existente entre las dimensiones del aprendizaje situado y los recursos cognitivos evidenciados en la resolución de problemas matemáticos en estudiantes de nivel preuniversitario.

Fundamentación Teórica

Desde la perspectiva de Vygotsky (1978), el ser humano es ante todo un ser cultural y su desarrollo intelectual no puede entenderse como independiente del mundo social donde está inmerso, por ello, el principal centro de interés de esta teoría son las comunidades sociales consideradas como lugares privilegiados para la adquisición y creación de conocimiento. Por consiguiente, se asume el trabajo colaborativo, en pares o grupos, como posibilitador de la reconstrucción del conocimiento, la confrontación de los estudiantes con las creencias de otros, comparación de puntos de vista divergentes y desarrollo estructuras de diálogos coherentes producto de los roles asumidos por el individuo y la calidad de la información intercambiada; esto podría inducir a una serie de conflictos cognitivos facilitadores del pensamiento crítico y de orden superior (Wenger, ob. cit.).

Del Valle y Escribano (2008), distinguen dos modalidades de aprendizaje colaborativo en cuanto a los niveles de comunicación intercambio de ideas e información y división de trabajo: colaboración en paralelo y colaboración asociativa.

La *colaboración en paralelo* ocurre cuando los miembros solo comparten materiales e intercambian comentarios acerca de la tarea. La *colaboración asociativa* tiene lugar cuando se intercambia información acerca de los intentos sobre la realización de la tarea o de la resolución del problema, de tal manera que se ejerce un control sobre el trabajo del otro al tiempo que se comunican y se intercambian los propios pensamientos y acciones (p. 82).

En suma, experimentar estas ocasiones de aprendizaje es una oportunidad de crecimiento realista enriquecedor proporcionado solamente

por la colaboración y, por ello, se hace referencia a una de las teorías más importantes relacionadas con el estudio de los aspectos sociales y contextuales facilitadores de la adquisición de habilidades intelectuales en todos los niveles educativos, conocido como cognición distribuida, en la cual todo proceso cognoscitivo ocurre a través de prácticas sociales ubicadas en un determinado contexto debido a que el conocimiento es situado, es decir, forma parte y es producto de la actividad auténtica, la situación concreta y la cultura donde se desarrolla y utiliza. Asimismo, desde las ideas de Díaz (2003), “la cognición situada asume diferentes formas y nombres, directamente vinculados con conceptos como aprendizaje situado (...)” (p.2).

En adición, la teoría social de aprendizaje integra los componentes necesarios para caracterizar la participación social como un proceso de aprender y conocer, además de presentar unas dimensiones, que según (Wenger, ob. cit.) son las siguientes:

- ❖ **Significado:** capacidad de experimentar situaciones de la vida como algo relevante, tanto en el plano individual como colectivo.
- ❖ **Práctica:** proceso continuo, social e interactivo entre participantes, que hace referencia a un compromiso mutuo en la acción.
- ❖ **Comunidad:** lugares importantes de negociación de aprendizaje, de significado y de identidad y donde las actividades exigen un compromiso mutuo, tanto entre los estudiantes como con otras personas implicadas y la participación de cada miembro se reconoce como competencia y es valorada como una clave de su capacidad.
- ❖ **Identidad:** lugar de individualidad social y del mismo modo, un lugar de poder social. Por un lado, es el poder de pertenecer, de ser una persona determinada, de exigir una posición con la legitimidad de la afiliación y, por el otro, es la vulnerabilidad de identificarse y de formar parte de algunas comunidades que contribuyen a definir quiénes somos y que, en consecuencia, ejercen cierto control sobre nosotros.

Por consiguiente, desde la perspectiva de ambas teorías (aprendizaje social y aprendizaje situado) se desprende que la enseñanza debe estar orientada a potenciar las capacidades de los estudiantes, centrada en

ambientes naturales, utilizando tareas auténticas y contextualizadas unidas a sus intereses y necesidades.

Ahora bien, siguiendo el hilo teórico se tiene la resolución de problemas matemáticos, la cual permite que los estudiantes adquieran un aprendizaje significativo. Ante ello, es necesario dar prioridad a la resolución de problemas en las clases de matemática, puesto que genera efectos positivos desde la arista educativa. Por ello se recomienda no presentar a la matemática como una asignatura compleja y descontextualizada puesto que existen conocimientos dentro de ella que pueden ser modelizados y transferidos a otras áreas epistémicas. (Batanero, Font y Godino, ob. cit.)

En las investigaciones realizadas por (Schöenfeld, 1992), sostiene que el proceso de resolución de problema es complejo e involucra varios elementos, inclusive de carácter emocional afectivo, psicológico, sociocultural, cognitivo entre otros. Establece, por tanto, la existencia de cinco factores intervinientes en el proceso de resolución de problemas:

- ❖ **Recursos:** Hace referencia al conjunto de herramientas matemáticas disponibles por el resolutor para brindar una solución al problema planteado.
- ❖ **Estrategias heurísticas:** Conjunto de reglas o planteamientos generales que ayudan al resolutor a progresar durante la resolución del problema.
- ❖ **Control:** Hace referencia a la información y las estrategias heurísticas utilizadas por los estudiantes para resolver un problema, éste involucra un monitoreo constante durante el proceso de resolución.
- ❖ **Sistema de creencias:** Conjunto de experiencias o ideas que los estudiantes consideran verdaderas y necesarias ante la resolución de un problema.
- ❖ **Comunidad de práctica:** Es aquella que está conformada por un grupo de pares que abordan o interactúan sobre una situación dentro del proceso de aprendizaje, con la finalidad de profundizar y afianzar un conocimiento específico en una área o temática.

En atención a lo anterior, la autora de la presente investigación se sitúa específicamente en el primer factor para hacer referencia a los recursos cognitivos y asume como definición del término el aportado por (Cruz, ob. cit.), cuando indica “son aquellos procesos mentales personalógicos que realizan los seres humanos para adquirir, retener, interpretar, comprender, organizar y utilizar tanto la información existente en el medio que les rodea como la propia información ya adquirida” (p. 45). A continuación se describen dichos procesos:

- ❖ **El conocimiento de base (los recursos matemáticos):** Puede ser definido como las herramientas o conocimientos previos que poseen los estudiantes frente a la resolución de un problema.
- ❖ **Análisis:** Proceso que consiste en descomponer el todo de un elemento en sus partes, logrando de esta forma, conocer minuciosamente cómo se encuentra estructurado dicho elemento.
- ❖ **Síntesis:** Proceso que consiste en la conformación de un elemento, como un todo, con los diversos componentes obtenidos, después de haber depurado con el análisis aquellos que no se consideraban relevantes.
- ❖ **Creatividad:** Es un proceso personalógico y dinámico propio de la actividad humana que consiste en la producción de nuevos contenidos mentales de cualquier tipo, esenciales a considerar como nuevos y desconocidos para quienes lo producen, se manifiestan mediante la generación de ideas, objetos y enfoques con cierto grado de originalidad y sirven para solucionar problemas.

Con base a todo lo anterior, se puede concluir que un proceso cognitivo de alto nivel, como la resolución de problemas, y en particular, problemas matemáticos, no debe verse a modo de proceso aislado, esto es, solucionar un problema involucra variables propias del solucionador (conocimientos previos, análisis, síntesis, abstracción y creatividad).

Marco Metodológico

El estudio por su propósito de describir y establecer el grado de vinculación entre dos variables es descriptiva correlacional. En adición, uti-

lizó un diseño de campo y la población estuvo conformada por ochenta (80) estudiantes del Quinto Año del ciclo diversificado de la Unidad Educativa “Anexo Bella Vista” durante el período escolar 2011-2012. Para seleccionar la muestra se utilizó el criterio estadístico para poblaciones finitas y para la recolección de datos se utilizó la técnica de la encuesta y la prueba teniendo como instrumento un cuestionario de preguntas abiertas y una prueba de ensayo.

Análisis descriptivo de los resultados del cuestionario

Los resultados evidenciados en el cuestionario fueron analizados desde las dimensiones:

a. *Comunidad*: Arrojó que los estudiantes tienden generalmente a encontrar respuestas y soluciones a los problemas propuestos de manera individual mas no por colaboración asociativa en sus clases de matemática

b. *Significado*: Demostró la negatividad por parte de los estudiantes para emitir opinión alguna sobre la manera de experimentar situaciones, de forma individual y colectiva, auténticas dentro de la comunidad de aprendizaje cuando resuelve problemas matemáticos.

c. *Identidad*: Reflejó que algunos estudiantes a pesar de asumir al trabajo colaborativo como algo beneficioso en ámbitos tanto personales, académicos como profesionales se inclinaron más por el trabajo individual por estar menos expuestos a la confrontación.

Análisis descriptivo de los resultados de la Prueba de Ensayo

Los resultados evidenciados en la prueba de ensayo fueron analizados desde las dimensiones:

a. *Conocimientos Previos*: Reflejó que los estudiantes mantienen una secuencia lógica cuando intentan hallar la solución a los problemas matemáticos propuestos, esto se evidenció en la utilización de las sub-metas como apoyo idóneo para asirse al cumplimiento de la tarea.

b. *Análisis*: Comprobó que una parte representativa de la muestra presenta dificultad para reformular, descomponer o emplear diagramas para tratar de simplificar el problema y así obtener una mejor comprensión.

c. *Síntesis*: Indicó un nivel de deficiencia marcado en relación con la habilidad de resaltar las propiedades esenciales de un objeto cuando resuelve problemas matemáticos. Por consiguiente, es determinante el empleo de las submetas así como también desarrollar a través de la práctica auténtica y constante, la habilidad para sintetizar.

d. *Creatividad*: Arrojó que una muestra representativa de estudiantes poseen una habilidad exigua en la producción de diferentes ideas para solucionar problemas matemáticos y se evidenció originalidad, fluidez, flexibilidad y elaboración en lo planteado.

Análisis Correlacional

En cuanto al análisis correlacional, el resultado obtenido en la correlación entre las calificaciones de los instrumentos aplicados es ($r_{xy} = 0,666$), lo que representa un grado de relación moderado entre las variables de estudio. Es decir, el valor obtenido está ubicado según en el intervalo $[0,40$ a $0,70]$, de acuerdo a la clasificación del significado de correlación de variables de Hamdam (2005), indicando la influencia de las dimensiones del aprendizaje situado en los recursos cognitivos evidenciados en la resolución de problemas matemáticos en estudiantes de nivel preuniversitario.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Una vez finalizado el análisis descriptivo y correlacional entre las variables de estudio, es importante acotar la relación significativa moderada entre el puntaje total del nivel de conocimiento demostrado por los estudiantes prospectos al ingreso a la universidad en las dimensiones del aprendizaje situado y los recursos cognitivos al momento de resolver problemas matemáticos, porque la correlación fue de $r_{xy} = 0,666$. Sin embargo, se pudo verificar en la relación entre las dimensiones desplegadas en la matriz correlacional la baja correlación entre las dimensiones: práctica y síntesis. Asimismo, entre comunidad y síntesis, identidad y síntesis, del mismo modo, práctica y conocimientos previos.

De este modo, los resultados obtenidos guardan relación con la conjetura realizada en el estudio, en la cual se afirma que si a los estudiantes

de nivel preuniversitario, prospectos al ingreso a la educación superior, se les brinda la posibilidad de resolver problemas matemáticos en contextos reales y colaborativos vinculados con sus intereses y necesidades se logrará potenciar el pensamiento crítico y de alto nivel, así como también, las habilidades de comunicación, búsqueda de información, creatividad, capacidad de trabajar conjuntamente con otros y de hacer transferencias a diversos ámbitos.

Por lo tanto, las dimensiones del aprendizaje situado guardan relación con los recursos cognitivos evidenciados cuando el estudiante resuelve problemas matemáticos. Por ello, esta investigación buscaba determinar la vinculación entre ambas dimensiones y, así, demostrar que en el proceso de enseñanza aprendizaje se debe promover la utilización de tareas auténticas y contextualizadas con el fin de responder a los requerimientos de la sociedad actual y promover en el aula, situaciones donde se evidencie la implicación de la exploración en perspectivas más situadas a través de la práctica y la pertinencia de lo aprendido; tal como lo señala (Del Valle y Escribano, ob. cit.).

En síntesis, la sociedad hoy reclama calidad en la educación. Por ello, es necesario el cambio en el proceso de enseñanza-aprendizaje pero un cambio no significa ruptura drástica con todo lo anterior, se trata simplemente de completar la adquisición de contenidos con el desarrollo de habilidades, capacidades y aptitudes indispensables en el mundo actual.

REFERENCIAS

- Arráiz, G. y Valecillos, M. (2010). Regreso a las bases de la matemática: un imperativo en educación superior. Consultado el 23 de octubre de 2010. [Documento en línea]. Disponible en: <http://www.revista.unam.mx/vol.11/num9/art90/art90.pdf>
- Batanero, C., Font, V. y Godino, J. (2004). Fundamentos de la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas para maestros. Consultado el 01 de junio de 2011. [Documento en línea]. Disponible en: [http:// http:// es.slideshare.net/pelluco41/didactica-maestros](http://es.slideshare.net/pelluco41/didactica-maestros)
- Cruz, M. (2006). *“La enseñanza de la matemática a través de la resolución de problemas”*. Tomo 1. La Habana: Educación Cubana

- Del Valle, A. y Escribano, A. (2008). *“El Aprendizaje Basado en Problemas: una propuesta metodológica en educación superior”* España: Narcea
- Díaz, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2). [Documento en línea]. Disponible en: <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>
- Hamdan, N. (2005). *Métodos Estadísticos en Educación*. Caracas: Universidad Central de Venezuela. Ediciones de la biblioteca, 2008.
- Niemeyer, B. (2006). El aprendizaje situado: una oportunidad para escapar del enfoque del déficit. Consultado el 23 de octubre de 2010. [Documento en línea]. Disponible en: http://www.oei.es/etp/aprendizaje_situado_oportunidad_escapar_enfoque_deficit.pdf
- Piña, I. y Rodríguez, I. (2004). Resolución de Problemas: Una Estrategia para el Desarrollo del Pensamiento Divergente en Alumnos del Séptimo Grado de Educación Básica. Trabajo Especial de Grado presentado en las V Jornadas Nacionales de Investigación Humanística y Educativa en la Universidad Católica Andrés Bello. Caracas, Venezuela.
- PISA (2006). Resultados de Chile. Consultado el 6 de diciembre de 2010. [Documento en línea]. Disponible en: http://mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner/archives/2007/12/pisa_2006_prese.html
- PISA (2009). Informe Español. Consultado el 6 de diciembre de 2010. [Documento en línea]. Disponible en: <http://www.educacion.gob.es/dctm/ministerio/horizontales/prensa/notas/2010/20101201-pisa2009-informe-espanol.pdf?documentId=0901e72b806ea35a>
- Rodríguez, I. (2008). Vinculaciones entre dimensiones del pensamiento divergente y los procesos heurísticos evidenciados en la resolución de problemas matemáticos en alumnos y alumnas de nivel preuniversitario. Trabajo de Ascenso. Universidad de Carabobo. Valencia, Venezuela.
- Sagástegui, D (2004). Una apuesta por la cultura: el aprendizaje situado. Consultado el 23 de octubre de 2010. [Documento en línea]. Disponible en: http://portal.iteso.mx/portal/page/portal/Sinectica/Historico/Numeros_anteriores05/024/24%20Diana%20Sagastegui-Mapas.pdf

- Schöenfeld, A. (1992). Sugerencia para la Enseñanza de la Resolución de Problemas Matemáticos. En separata del libro *“La enseñanza de la matemática debate”* España: Ministerio de Educación y Ciencia.
- TIMSS (2007). Resumen ejecutivo. Consultado el 23 de octubre de 2010. [Documento en línea]. Disponible en: http://www.redacademica.edu.co/archivos/redacademica/proyectos/evaluacion/publicaciones/material_pruebas_internacionales/timss/resultados2007_resumenejecutivo.pdf
- Vygotsky, L. (1978). *Mente en Sociedad: El desarrollo de los Procesos psicológicos Superiores*. Cambridge, MA: Harvard Universidad de Press.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica, aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.

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

RESUMEN

En este artículo, las autoras han abordado, a través de un análisis crítico, la pertinencia de los patrones discursivos que constituyen el texto Lengua y Literatura de los autores Peña y Yépez (1982), en relación con los contenidos que ofrecen al destinatario escolar. Dicho análisis, se llevó a cabo a través de un estudio detallado de una de las propiedades más discutidas en cuanto al texto se refiere: la adecuación como conjunto de factores que abarcan tanto la forma como el fondo del corpus textual. Igualmente, se tomó en cuenta los diversos factores que incidieron en las posibilidades de abordaje del mismo. Los resultados indicaron una necesidad de rediseñar, ajustar y reorganizar los textos incluidos en la obra de los autores ya señalados, para evitar confusiones en cuanto a su modo de organización, estructura y contenido. Este trabajo se encuentra enmarcado bajo el paradigma de la investigación cualitativa, es de corte analítico descriptivo y para su realización se recurrió al abordaje de corpus textuales bibliográficos, hemerográficos y virtuales.

Palabras clave: Órdenes Discursivos, Adecuación, Texto Escolar.

Recibido: Noviembre 2013
Aprobado: Diciembre 2013

Autores:

Melba L. Oviedo G.
melba18@hotmail.com

Licenciada en Educación Lengua y Literatura. Magister en Lectura y Escritura. Se ha desempeñado en diferentes niveles del Sistema Educativo. Actualmente es docente Ordinario en la Universidad de Carabobo. Doctorando en Educación de Universidad Fermín Toro. Cabudare-Venezuela.

Solveig J. Villegas Z.
solveigvillegas@yahoo.es

Licenciada en Educación Mención Lengua y Literatura. Magister en Filología Hispánica egresada del Instituto de la Lengua Española, Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC). España. Como investigadora está Adscrita al PPI y recientemente al PEII. Ponente en numerosos eventos de Educación, Literatura y Ciencias del Lenguaje en Venezuela Colombia y España. Actualmente se desempeña como docente Ordinario del IUTVA y la Universidad de Carabobo.



THE ADJUSTMENT AS TEXTUAL PROPERTY IN THE ORDERS OF THE DISCOURSE THAT CONFIGURE THE TEXT LENGUA Y LITERATURA (1982) BY PEÑA AND YÉPEZ FOR THE FIRST YEAR OF JUNIOR SCHOOL, HIGH SCHOOL AND FURTHER EDUCATION

ABSTRACT

In this article, the authors has considered through a critical analysis, the relevancy of the discursive patterns that constitute the text *Lengua y Literatura* (1982) by the authors mentioned, in connection with the contents that offer to the school addressee. This becomes in the detailed study of one of the properties more discussed that the text refers: the adaptation as a group of factors that embrace form and bottom of the textual corpus and they will impact in the possibilities of boarding itself. This work is framed under the paradigm of the qualitative investigation, it is a descriptive analytic court and for its realization it was appealed to the bibliographical hemerographic textual corpus, as well as to cybernetic consultations.

Keywords: discursive orders, adaptation, school text.

INTRODUCCIÓN

El libro *Lengua y Literatura* de los autores Peña y Yépez (1982), destinado a los estudiantes del primer año de educación media, diversificada y profesional constituye uno de los textos más usados en Venezuela desde su salida al mercado. Cientos de estudiantes y docentes han tenido esta obra en sus manos como soporte para el abordaje de los estudios literarios en el mencionado nivel escolar. En tal sentido, el trabajo que a continuación se presenta responde a la inquietud de las autoras ante un aspecto discursivo de primordial importancia: la adecuación en tanto propiedad textual y su articulación en la obra señalada.

Así pues, en la escuela para que se lleven a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje no sólo es necesaria la presencia del docente y el estudiante, se requiere también de un tercer factor coadyuvante en estos procesos: el texto escolar. La utilización del texto en la escuela responde principalmente a una doble función, servir de herramienta para el estudiante y de apoyo y guía al docente. A través de los textos, el

maestro abre caminos de conocimiento y nuevas experiencias a los estudiantes. A partir de la primera etapa de estudios de la escuela básica, el estudiante cuenta con un gran número de textos a su disposición, cuyo abordaje llevará a cabo bajo la guía del docente.

Tales textos han de estar debidamente estructurados de acuerdo con su función eminentemente didáctica, puesto que a partir de ellos el estudiante configurará sus ideas y nociones respecto a lo tratado, junto con la posición que ante todo debe asumir. En relación con esto, las asignaturas de orden científico, tales como: Matemáticas, Física, Química, junto con las de naturaleza humanística como Historia, Psicología, Castellano y Literatura, al pertenecer a diversas ciencias y disciplinas del saber, se encontrarán asentadas en forma distinta en los textos; esto es, corresponderá a cada una un desarrollo y tratamiento específicos. A tono con ello, Creme y Lea (2000) apuntan “cada disciplina académica posee su propio método para organizar el conocimiento, y las formas específicas en que se debe escribir para cada área del conocimiento son parte inherente de la propia disciplina” (p.13).

Así pues, las asignaturas mencionadas junto con muchas otras conforman una variedad de pensum de estudios, hecho que resulta lógico al comprender que en la actualidad la educación de los estudiantes pretendiendo ser integral –holística- se ha diversificado. La forma que toma el contenido en los textos escolares, según la asignatura que corresponda, dependerá del orden discursivo que impere, mismo que debe ser directamente proporcional a las características de cada materia y los objetivos que en ella se persigan.

Para Sánchez (1992), la materia textual puede tener configuración narrativa, expositiva, descriptiva, argumentativa o instruccional según sea su finalidad y naturaleza. Esto se refiere a los órdenes del discurso y su función, ya que resulta fundamental, que éstos se adecuen al texto; es decir, que estén vinculados de manera coherente y lógica. Tal coherencia ha de establecerse como correspondencia entre el texto y el destinatario, guardando relación con el contexto y la realidad más cercana al lector. A todo ello se suma el conjunto de vocablos propios de cada asignatura, un léxico inherente a sus características y área del conocimiento.

Los textos de las asignaturas de orden científico, tienen un discurso predominantemente expositivo y, en ocasiones, instruccional dado que comprenden el establecimiento de bases teóricas a raíz de las cuales

surge una serie de operaciones a resolver –con carácter de obligatoriedad- a fin de constatar y justificar lo aprendido, hecho que obedece a la naturaleza cuantitativa de los objetivos que se desea el estudiante alcance y cumpla. A diferencia de aquél, el discurso de asignaturas como Castellano y Literatura, entre otras humanísticas, resulta en gran medida descriptivo y narrativo. Esto se debe al abordaje de autores, obras y por tanto, realidades en íntima relación con los referentes sociales y culturales que por medio de ello se quiere dar al conocer al estudiante y sus concepciones. Resulta evidente que los objetivos de esta área tienen naturaleza cualitativa.

Así entonces, los libros de texto de Castellano y Literatura de primer año de educación media, diversificada y profesional, y específicamente el texto objeto de estudio de la presente investigación, contienen obras literarias. Como tales, algunas de éstas presentan un discurso narrativo-literario que, dada su naturaleza, puede suscitar ciertas dificultades para el lector escolar a la hora de su abordaje. Esto se debe a que constituyen un arte, por tanto, un nuevo lenguaje. El signo en tales textos tendrá otra dimensión ya no sólo referente, sino como portador de nuevos sentidos, esto es, implicaciones que trascienden el carácter denotativo y la función de los textos a los cuales suele acceder el estudiante a lo largo de todas las asignaturas.

Tal hecho deviene en la connotación que impera en la narrativa literaria: en muchas ocasiones, el signo pasa a ser símbolo, y de un texto con un solo sentido (unívoco) el estudiante debe trasladarse a otros llenos de polisemia.

El destinatario escolar suele estar en contacto con textos cuyo contenido se encuentra dispuesto específicamente para proporcionar información. Tienen orientación didáctica. Al abordar textos de contenido narrativo-literario se enfrenta a aquéllos cuyo fin es en modo alguno didáctico: al ser arte no están dirigidos a enseñar, existen –per se-. A raíz de ello, surge el interrogante de cómo presentar una obra literaria en un texto escolar

En función de lo anterior, es necesario señalar el hecho de que los textos de Castellano y Literatura en general, presentan fragmentos seleccionados (a manera representativa) de las obras indicadas en los contenidos programáticos; en muchas ocasiones, el estudiante sólo accede a una parte de la obra y no al texto literario completo. Así pues, en el texto *Lengua y Literatura* de los autores mencionados, antes de los

fragmentos seleccionados de cada obra, se presenta al lector una visión general del panorama geográfico-histórico dentro del cual ha surgido la misma, datos del autor y posibles tendencias y corrientes a las que éste pertenece. Seguidamente, se proporciona al lector otra información previa en relación con aspectos de forma y contenido, abarcando: estructura, perspectiva del narrador, tono, eje espacial, eje temporal, eventos que se suscitan y rasgos estéticos de la obra. Ambas referencias informativas constituyen análisis breves, a través de los que se pretende el estudiante obtenga una imagen global de la obra a la que accede.

Luego, se tiene en cuenta que en un mismo corpus textual pueden converger varios órdenes discursivos; así entonces, aquellas informaciones previas ofrecidas por el texto señalado al destinatario están configuradas a partir de tres patrones discursivos específicos: el orden expositivo, el orden descriptivo y el orden narrativo.

En primer lugar, bajo el patrón expositivo, tal información se da a conocer desde una perspectiva de análisis cuyo objeto de estudio es la obra a tratar. En segundo lugar, la presencia del patrón descriptivo, permite dar a conocer las características y rasgos que llevarán al lector a categorizar y jerarquizar los diversos elementos presentes en el discurso literario, sean éstos de índole cultural, social, histórica, entre otras. Ambos órdenes, el expositivo y el descriptivo, se conjugan en los párrafos del texto conformando un todo a partir del cual el destinatario debe aprehender múltiples aspectos, relativamente pormenorizados, de un mismo objeto: la obra.

De igual forma, en el discurso de dichos análisis breves de visiones generales de las obras, interviene un tercer patrón estructural: el orden narrativo. Pretendiendo sintetizar al máximo, se relatan las secuencias más importantes de eventos y acciones que, bajo el eje temporal, tienen lugar durante el relato. Existe el establecimiento de jerarquía de los personajes a fin de que el destinatario discrimine entre las funciones de unos y otros, haciendo énfasis en la relación personajes-tiempo-espacio.

Es usual que dentro de esta configuración se halle como orden intrínseco el patrón descriptivo; narración y descripción se conjugan y complementan recíprocamente aportando al argumento de la historia el plano temporal y espacial indispensable para su desarrollo.

Por otra parte, el texto Lengua y Literatura de Peña y Yépez (1982) se configura a través de un tercer orden que merece particular atención, tal es el patrón instruccional. En líneas generales, los fragmentos escogidos de las obras están literalmente circundados por una serie de listas de actividades a ser tomadas en cuenta y realizadas durante el abordaje de aquéllas. Estas guías de lectura consisten en diversos y numerosos cuestionarios que pretenden abarcar aspectos de forma y contenido de las obras seleccionadas.

Así entonces, los fragmentos-muestras de las obras se acompañan de listas de preguntas que, bajo el carácter de obligatoriedad instruccional, exhortan al destinatario a descubrir el texto por la línea de las respuestas a las actividades.

Las *guías de lectura* abordan casi invariablemente y en forma similar para todas las obras circunscritas en el texto, los siguientes aspectos:

- Datos bibliográficos y estructurales.
- Datos acerca del autor y su contexto socio-cultural.
- Acciones, hechos relatados en las obras. Eventos que ocurren durante el desarrollo de los acontecimientos.
- Características de los hechos narrados.
- Rasgos estéticos.
- Jerarquía de los personajes. Descripción física y psicológica.
- Perspectiva del narrador.

Ahora bien, han quedado establecidos los órdenes que configuran el texto señalado, mas, sopesar la pertinencia de los mismos en relación con los contenidos que ofrecen al destinatario escolar deviene en el estudio detallado de una de las propiedades más discutidas en cuanto al texto se refiere: la adecuación.

Como se ha aseverado anteriormente, el lector de textos escolares al encontrarse imbuido en el ámbito educativo presenta características

particulares, accede al texto con un propósito bien definido: aprender, ante todo; “su libro” entonces, ha de estar configurado de manera tal que responda a esa necesidad de carácter didáctico.

En principio, se tiene en cuenta que el texto es una estructura integrada por partes relacionadas de manera tal que no puede suprimirse una sin alterar la totalidad; en esa estructura la coherencia y la cohesión son propiedades que garantizan la inteligibilidad y unidad; así también existe una propiedad que relaciona al texto en forma idónea con el receptor, su edad, sus conocimientos, nivel cultural, personal y social, de igual manera, delimita el tema–objeto del texto y por último la finalidad del corpus textual, dicha propiedad es la adecuación que, al decir de Gómez (2006: 02) “cumple un papel básico en la valoración de los textos por parte de los lectores; supone una apropiada articulación de la materia textual dirigida a un particular conjunto de destinatarios cuyo abordaje se realizará con una finalidad y contexto determinados”.

Se tiene entonces que, la pertinencia de un texto puede sintetizarse en **qué** contiene el texto, **cómo** se presenta, **con qué finalidad** (para qué) y **a quién** está dirigido. Todos estos interrogantes son inherentes a la adecuación.

Respondiendo a la primera de las preguntas **–qué–**, ha quedado establecido que el texto-objeto de la presente investigación se compone de: *fragmentos seleccionados* de las obras literarias; *informaciones previas* contentivas de datos de los autores así como aspectos de forma, contenido y rasgos estéticos de las obras; y por último, *guías de lectura* a ser realizadas por el estudiante.

El segundo interrogante, el **–cómo–** implica determinar la configuración que caracteriza el texto, esto no es otra cosa que los diversos patrones discursivos que sirven de marco presentador del contenido. De tal manera, se ha demostrado que el texto *Lengua y Literatura* se compone a partir de los órdenes: expositivo, narrativo y descriptivo en mayor o menor grado en lo que se refiere a los fragmentos seleccionados e *informaciones previas*, el patrón instruccional como cuarto orden, presente en las *guías de lectura*.

Es necesario destacar que la adecuación textual debe cumplirse en función a tres factores: la estructura del texto y su contenido; el receptor

—en este caso, el destinatario escolar— y la situación o contexto en el que se lleva a cabo el acto de lectura. En este sentido, el contenido y la forma de presentación competen al factor texto.

En lo que se refiere a los interrogantes tercero y cuarto, tales se encuentran estrechamente relacionadas, puesto que la finalidad del texto —*para qué*— y el destinatario —*a quién está dirigido*— implican al receptor y su contexto. Esto trae como consecuencia que, al considerar al lector, su condición y la situación en la que se encuentra inmerso al momento de la lectura, ambos factores resulten casi inseparables. Establecido todo lo anterior, es necesario sopesar los diversos aspectos que integran la estructura del texto señalado y las posibilidades de abordaje que brindan al lector escolar.

En primer lugar, resulta alarmante el número tan elevado de cuestionarios (*guías de lectura*) a los que debe enfrentarse el estudiante. Y es que el orden instruccional resultaría el predominante dado que la cantidad de listas de preguntas supera a simple vista, cualquier otro aspecto presentado por el libro de texto objeto de la presente investigación. El cuestionario, a nuestro juicio, se yergue como un factor bajo el que el estudiante como creador de su propio aprendizaje no puede actuar ni moverse. Es absurdo pretender que el estudiante descubra cualquiera de las obras que se le ofrecen por la línea de las respuestas a las actividades. El interrogante es simple: *¿Puede comprender o disfrutar el alumno una obra literaria ante decenas de preguntas qué satisfacer y responder?*

Si bien está claro que el destinatario escolar requiere de la orientación del profesor y del libro de texto como herramienta y guía, tal cantidad de listas de preguntas resulta más en perjuicio que en beneficio para su proceso de aprendizaje, de igual manera, el factor estético implícito en el acto de lectura y disfrute de una obra literaria se ve opacado ante la rigidez del cumplimiento secuencial del cuestionario.

En segundo lugar, durante el desarrollo de las *informaciones previas* en el texto señalado, el afán por sintetizar las secuencias más importantes de las obras dificulta la posibilidad de que el estudiante sopesa por sí mismo la relevancia de los diversos acontecimientos que se suscitan en las mismas.

Por otra parte, es necesario destacar que, en líneas generales, los textos de Castellano y Literatura presentan *fragmentos seleccionados* de las obras, en el caso particular del texto *Lengua y Literatura* éstos alcanzan un número cercano a veinte; es decir, el estudiante accede a partes y no a obras completas, hecho que, aunado al riguroso y nutrido número de actividades a realizar por cada grupo de fragmentos, repercute en la calidad del proceso de abordaje.

En otro orden de ideas, es preciso señalar que el texto-objeto de estudios se encuentra estructurado en cuatro unidades o partes. La primera unidad es *La Narrativa*, la segunda es *La Lírica*, la tercera *El Teatro* y la cuarta *El Ensayo*; queda claro que, con esta división, se pretende que el estudiante lea las obras de acuerdo con lo que se ha establecido universalmente por géneros literarios. En tal sentido, cada unidad cuenta con un número de obras de diversos autores en relación con los cuales se insta al lector a establecer ciertas características propias del género.

No obstante, en el curso de esta investigación se ha observado que entre las obras que conforman la Unidad 1, *La Narrativa*, se incluyeron algunas que no pertenecen a este género, tal es el caso del poema de Mío Cid. Esta obra, considerada, en general, como un poema épico, podría prestarse a confusión puesto que, en el desarrollo del discurso, las acciones de los personajes y los eventos que se suscitan tienen carácter secuencial, lo que la hace semejante a los textos narrativos, mas, se incurre en un error al ignorar sus rasgos estéticos de forma y su estructura en verso. De igual manera, se ha observado la inclusión del Romancero del Cid dentro de la mencionada unidad, así como romances de los poetas Antonio Machado y Federico García Lorca.

Por tanto, en el texto *Lengua y Literatura*, la conformación de las unidades de acuerdo con la concepción de género literario y las obras que se han incluido requieren una reorganización, a fin de que el lector escolar adquiera una noción clara del panorama literario universal, en tanto accede a las obras. En relación con el género y la posición del lector, Todorov (1996) asevera:

...los lectores leen en función del sistema genérico que ellos conocen mediante la crítica, la escuela, el sistema de difusión del libro o simplemente mediante el decir de la gente (...) los géneros evidencian los rasgos constitutivos de la sociedad a la cual pertenecen. (p.p. 53-54)

Se tiene entonces que, existe una dicotomía en la finalidad del diseño que deben presentar los textos de Castellano y Literatura para adecuarse

al destinatario escolar y su contexto. En primera instancia, el carácter didáctico del acto lector en los estudiantes y su componente académico; en segunda, la naturaleza estética de las obras literarias y su incidencia en el individuo social, cultural, emocional, e ideológico que existe en cada sujeto. Queda establecido que los órdenes del discurso y su adecuación constituyen un delicado aspecto a considerar al diseñar un libro de texto; de ello dependerá su alcance sobre el lector, las posibilidades de abordaje del contenido que se presente, la condición del destinatario y el contexto en el que acceda a la lectura.

RECOMENDACIONES

- Luego de haber analizado la configuración discursiva del texto señalado, se considera necesaria la reorganización de las obras dentro del mismo, pues si bien los autores diseñaron el libro sobre la base de la noción “género” resulta evidente la inapropiada distribución de las obras literarias, hecho que podría suscitar confusión en el estudiante.
- Es preciso reconsiderar la pertinencia de los múltiples fragmentos de obras que integran el texto de Peña y Yépez (1982) con especial atención en aquéllos provenientes de novelas, que se pretende sean muestras representativas de las mismas. De igual manera, se recomienda que el número de obras de extensión considerable se reduzca a fin de que el estudiante disponga de una mayor cantidad de tiempo para llevar a cabo el proceso de abordaje de cada una.
- Asimismo, los cuestionarios o guías de lectura ameritan una revisión: se sugiere que la cantidad de interrogantes presentados al estudiante en cada unidad sea reducido y orientado hacia la aprehensión y disfrute del texto literario por parte del destinatario escolar.

REFERENCIAS

- Crete, P. y Lea, M. (2000). *Escribir en la Universidad*. Barcelona: Gedisa.
- Gómez, J. (2006). Evaluación de las propiedades textuales en enseñanza secundaria. La adecuación en la producción de textos escritos. *Revista*

electrónica de Estudios Filológicos. Núm XI. Universidad de Murcia.
[Disponible:<http://www.um.es/tonosdigital/znum11/estudios/8-correccion.htm>]

Peña, R. y Yépez, L. (1982). *Lengua y Literatura*. Primer año Ciclo Diversificado. Caracas, Venezuela: Distribuidora Escolar S.A.

Sánchez, Y. (1992). *Hacia una Tipología de los Órdenes del Discurso*. Trabajo de Ascenso no publicado. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas.

----- (1993). *Coherencia y órdenes discursivos*. *Letras*, 50. 61-81.

Todorov, T. (1996). *Los Géneros del Discurso*. (J. Romero Trad.). Caracas, Venezuela: Monte Ávila Editores Latinoamericana, C.A.

UPEL. (2006). *Manual de Trabajos de Grado de especialización y Maestría*. Caracas: Fondo Editorial FEDUPEL.

PREVENCIÓN INTEGRAL DE LAS DROGODEPENDENCIAS: UNA MIRADA DE LO INFORMATIVO A LO EMOCIONAL

RESUMEN

El problema de las drogas es un fenómeno de carácter mundial. Esta situación no escapa de nuestra realidad venezolana, ya que, en los actuales momentos, tras la lectura de las estadísticas oficiales disponibles, se refleja la imperiosa necesidad de asumir de manera corresponsable la tarea de hacer y fortalecer Programas de Prevención Integral. Por esta razón, dichos programas deben estar orientados hacia el fortalecimiento de los factores de protección del individuo-persona, en sintonía con su potencial emocional y en concordancia con los diferentes actores sociales que hacen parte de su entorno sociocultural. Por este motivo, la presente investigación presenta una revisión exhaustiva de lo que, hasta ahora, ha prevalecido en el abordaje de la Prevención Integral. En este sentido, desde la experiencia de trabajo profesional, apoyado en abordajes más comprensivos de la naturaleza humana y del origen de los fenómenos sociales, se puedan generar reflexiones que conduzcan a prácticas preventivas que favorezcan la potenciación del desarrollo humano, desde el empoderamiento de sus competencias emocionales.

Palabras clave: Prevención Integral, Drogas, Inteligencia Emocional, Competencias emocionales.

Recibido: Noviembre 2013
Aprobado: Diciembre 2013

Autor:

Alejandro Rodríguez G.
alerod20@gmail.com

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

*Profesor Ordinario de la
Facultad de Ciencias de la
Educación de la Universidad de
Carabobo, adscrito al Departamento de Orientación. Licenciado en Educación, mención Orientación (1996), Especialista en Gerencia de Recursos Humanos (2002), Orientador del Centro de Estudios sobre el problema de las drogas de la Universidad de Carabobo (CEPRODUC). Última publicación: Promotores para la Vida. Manual del facilitador.*



ARTÍCULO

COMPREHENSIVE PREVENTION OF DRUG ADDICTION: A VIEW OF THE INFORMATION TO THE EMOTIONAL

ABSTRACT

The drug problem is a global phenomenon, which is evident in Venezuela as well. At the present time, due to the official statistics available, it is urgent the need to take, in a responsible manner, the task of guide and strengthen comprehensive prevention programs. For that reason, these programs should be oriented toward strengthening protective factors - the individual person in tune with their emotional potential and in concordance with social actors that take part in their social and emotional environment. That is why, this paper presents a review of what has hitherto prevailed in the approach to comprehensive prevention, so that from the professional work experience and supported by more comprehensive approaches to human nature and the origin of social phenomena, we can generate insights that lead to preventive practices that favor the enhancement of human development, from the view of the empowerment of their emotional skills.

Keywords: Integral Prevention, Drugs, Emotional Intelligence, Emotional Competencies

INTRODUCCIÓN

Hablar de la prevención integral de las drogodependencias, constituye en los actuales momentos, un reto, sobre todo por el avance de esta problemática en la sociedad venezolana. Al observar los datos estadísticos expuestos por la Oficina Nacional Antidrogas (ONA), órgano rector de las políticas públicas en materia de reducción de la demanda y oferta de drogas de la República Bolivariana de Venezuela, se evidencia que al menos en los últimos 7 años, se observa con preocupación la disminución de la edad de inicio del consumo, es decir como a edades más tempranas se están iniciando en el consumo de drogas niños y niñas que se encuentran en pleno desarrollo. De acuerdo a las estadísticas publicadas para el año 2007 por el ente rector, en cuanto a plasmar la edad de uso de drogas por primera vez, se evidenció que 188 personas que consumieron lo hicieron entre los ocho y nueve años, 2978 pacientes

consumió entre los diez y catorce años y 2980 entre los quince y los diecinueve años. Como se podrá ver las 6604 personas, que representan más del 90 por ciento constituyen una población de vital importancia para el desarrollo de una nación por cuanto, siendo niños, niñas, adolescentes y jóvenes se encuentran en la mejor etapa de la vida para recibir y contar con las mejores condiciones que favorezcan su formación integral y por otra parte representan la generación de relevo para un pueblo y una nación. Frente a este planteamiento surgen muchas interrogantes, pero una en especial, nos lleva a preguntarnos si no actuamos preventivamente, qué generación de relevo nos espera. Con qué capital humano contará Venezuela si dejamos que desde edades cada vez más tempranas se involucren en el consumo de drogas que puede comprometer la salud integral de estas generaciones.

Por eso se hace menester asumir este tema en primer lugar, de manera consciente de nuestra obligación, en cuanto a la contribución que podamos hacer cada uno de los actores sociales, de acuerdo a lo expuesto en la Ley Orgánica de Drogas (Gaceta Oficial N 39.546 del 5 de noviembre de 2010) que establece en su artículo 17 que toda persona natural y jurídica está obligada a colaborar en la prevención integral del consumo de drogas, con especial atención de niños, niñas y adolescentes.

Por otra parte, implica disponerse a comprender la problemática de las drogodependencias desde su propia complejidad, desde una mirada holística, que más allá de ver a las drogas como el origen único del problema, pueda tomar en cuenta todos los factores o elementos que se interrelacionan.

De acuerdo a lo anterior la organización española Proyecto Hombre, en la publicación de su Revista Proyecto Hombre N. 81 de mayo 2013, sostiene que en el proceso de desarrollar la adicción lo más importante no es la sustancia, sino la persona y sobre todo, el trabajo emocional como propuesta de acción para el abordaje preventivo y terapéutico de las adicciones a sustancias.

Así mismo el trabajo preventivo exige trabajar con quien finalmente tiene en sus manos la decisión de comprometer su vida con o sin las drogas, por eso, Becoña (2002) indica que:

La prevención orientada a la reducción de la demanda de las drogas, en una perspectiva amplia se centra en el individuo, (cambiar actitudes, percepciones y conductas; reducir los factores de riesgo; entrenarlo en habilidades; etc.). Cuando se realiza a un nivel más amplio, ej., escolar, familiar, comunitario, etc., el objetivo sigue siendo el individuo o grupo de individuos al que se dirige (p. 68)

Es por ello que el presente artículo pretende resaltar la importancia de incorporar el tema de la inteligencia emocional como una herramienta que desde el individuo-persona, contribuya a prevenir la problemática del consumo y abuso de drogas, que resulte como un abordaje que pueda ser asumido por quienes comparten la responsabilidad de educar, de orientar y asesorar a personas que se encuentran en algún proceso de crecimiento y formación, sobre todo si estas son niños, niñas y adolescentes. Hay que reconocer que estaríamos aproximándonos a este conocimiento con la flexibilidad que se deben abordar los temas que involucran la vida y al mismo hombre, como sujeto y protagonista incansable en la búsqueda de respuestas, para explicar y explicarse el sentido de su propia existencia en función de mejorarla permanentemente.

Esto llevaría a considerar el hecho de que en materia de prevención Integral y de inteligencia emocional, se puede dejar la puerta abierta del saber, a nuevos aportes que resultan de las prácticas y experiencias que se estén realizando. Estas ideas a su vez se relacionan con la concepción que se tenga de la prevención Integral, la cual no se sostiene sino la entendemos como proceso, que como tal, debe sustentarse en los principios que expone la Oficina Nacional Antidrogas (2010), como ver a la prevención desde su carácter dinámico y creativo, que significa que prevenir requiere una constante actualización de propuestas y estrategias pertinentes, para dar respuesta a los cambios que le sean propios a las personas en relación a los contextos donde se desea intervenir .

Es necesario hacer una revisión de algunos aspectos que relacionados con abordajes, métodos y herramientas han caracterizado la manera a través de la cual se ha llevado la prevención integral en materia de reducción de la demanda de drogas. Por su puesto que los abordajes y métodos utilizados son respuestas a un problema que desde su etiología es considerado como un fenómeno multifactorial que requiere plantear estrategias diversas, que respondan a las diferentes situaciones y necesidades de las personas que demandan los servicios de la prevención.

Algunos de los métodos más usados, considerados además como métodos tradicionales son los de orientación e información. Según varios autores, entre ellos Carvalho, Goodstadt, Maciá, Polich, (citado por García y González, 1998)

Los objetivos fundamentales de las primeras actuaciones en el campo de la prevención se centraron exclusivamente en la información sobre los efectos negativos de las sustancias. Se pensaba que los adolescentes que empezaban a fumar, beber o consumir otras drogas lo hacían porque no eran conscientes de los riesgos que estas conductas acarrearán y carecían de información precisa sobre la que basar sus decisiones. Si estuvieran informados adecuadamente se reduciría radicalmente el inicio en el consumo. (p. 140)

Este método aun utilizado en nuestros días se plantea entre sus objetivos:

- Incrementar el conocimiento sobre las drogas y más aún sus efectos y consecuencias
- Lograr cambios de actitudes, a través de la información proporcionada
- Lograr cambios en el comportamiento

Sin embargo, sin ánimo de restarle importancia a la información y a la orientación que podamos brindar a alguna persona para ayudarla a prevenir, vale resaltar la crítica que desde el estudio y la investigación nos ha aportado Botvin y Dusenbury, Calafat, Stuart, (citado por García y González 1998), donde confirman que los métodos informativos rara vez demostraron, tener impacto en la disminución del consumo de sustancias y han sido asociados con un mayor incremento de la experimentación.

Por otra parte, dichos métodos fortalecen la visión unicausal, reduccionista y limitada de la compleja y multifactorial; de aspectos que ya han sido bastante reconocidos en la génesis de la problemática de las drogas.

En todo caso dar a conocer a las personas sobre los riesgos y consecuencias que genera el consumo de drogas, es considerado como parte de lo que se denomina como prevención específica, sin embargo existe un complejo tejido de factores que explican las diferentes situaciones que originan el problema y que no podemos obviar.

Otro de los métodos desde los cuales se ha abordado la prevención Integral para afrontar la problemáticas de drogas, lo constituyen los basados en la orientación psicosocial y que merecen en el marco de esta disertación, especial atención sobre todo por la relación existente con el desarrollo de las capacidades y aptitudes emocionales.

Una mayor comprensión de las causas que generan la problemática del consumo y abuso de drogas, permitió centrar el abordaje preventivo desde “el interés primario en los factores psicosociales que facilitan la experimentación con sustancias psicoactivas” (Botvin, 1992; p.7). Desde este enfoque la prevención toma en cuenta la realidad o escenario social donde están presentes, influencias que inciden en el inicio del consumo de drogas y además diseñan propuestas y alternativas orientadas a incrementar la competencia personal y social.

Es así como nace un método preventivo basado en el desarrollo de habilidades en las personas, para que estas puedan ser capaces de valerse de sí mismas, reconociendo su caudal potencial, que les permitirá enfrentarse y responder proactivamente ante las exigencias y retos que plantea en los actuales momentos la dinámica de la vida social, que en muchos casos se nos presenta cargada de una variedad de factores que atentan y pueden vulnerar la calidad de la vida de cualquier persona.

Desde este modelo se pretende enseñar destrezas, habilidades y estrategias, a las personas para que estas se conviertan en competencias de orden psicosocial que puedan incorporarlas en la vida diaria. Es por ello que Navarro, Medina, Arvelo, Rodríguez, Romero, y Vargas (2008) confirman que:

Las habilidades para la vida son destrezas para permitir que las personas adquieran las aptitudes necesarias para el desarrollo humano y para enfrentar en forma efectiva los retos de la vida diaria. Estas habilidades son efectivas para promover conductas deseables, tales como la socialización, la mejora de la comunicación, la toma efectiva de decisiones, la solución de conflictos y la prevención de conductas negativas o de alto riesgo, tales como el uso de tabaco, alcohol u otras drogas, sexo inseguro y violencia (p. 59)

La experiencia realizada en los programas de prevención del Centro de Estudios sobre el problema de las drogas y de Hogares Crea de Venezuela con este modelo, permite reconocer que es un abordaje mucho más amplio, por cuanto que, más allá de la mera información especí-

fica concerniente a exponer los efectos y consecuencias de las drogas, se busca trabajar con aquellas motivaciones que desde lo personal, podrían constituir los factores de riesgo que predisponen a los sujetos hacia el consumo de drogas. De este modo se busca empoderar no solo con técnicas que pueden ser aprendidas en los talleres educativos, sino que exige la internalización consciente de los participantes en cuanto al compromiso de implicarse en el propio proceso de autoconocerse, de autoevaluarse y de permitirse un crecimiento y desarrollo personal, desde la asunción de un estilo de vida que sea capaz de hablar más que con las palabras, con actitudes, comportamientos que se traducen en un modelaje que indica y expresa la mejor manera de hacer prevención Integral .

En el intercambio de aprendizajes que se generaba entre los educadores del Estado Carabobo que se formaron en los procesos de capacitación como Docentes Preventores, que realizaba Hogares Crea de Venezuela, durante el periodo 2002-2008, en la oportunidad de trabajar como facilitador, concluíamos con el aporte de los propios colegas que lograban replicar los contenidos hacia sus propios estudiantes, que la enseñanza de las habilidades para la vida, no pueden limitarse a solo una adquisición de técnicas para ser usadas para defenderse ante los riesgos que se encuentran en diferentes ambientes. Es evidente y se hace muy cuesta arriba por ejemplo enseñar técnicas de comunicación eficaz, o hacer ejercicios para mejorar nuestra autoestima, entre otras, si yo como persona y más aún como educador, no logro hacer más esas habilidades haciéndolo parte de mi cultura de vida, de tal forma que ellas sean expresadas o reflejadas en lo que pensamos, decimos y actuamos.

De esta manera las habilidades para la vida no pueden quedarse solo en exponerlas como un contenido más, es fundamental vivirlas y aunque reconocemos que el ser humano es un ser perfectible, no nos queda la menor duda de que podemos ejercer una mayor influencia positiva en la vida de otras personas desde el compartir de nuestras propias vivencias. Las habilidades para la vida no serán adoptados por otros, mientras lo que hagamos en los talleres educativos no se corresponden con la práctica de esas mismas habilidades en el seno de la convivencia mutua y diaria; por lo tanto podría ser débil su efecto de contribuir en el fortalecimiento de los factores de protección que harán menos vulnerables a las personas para consumir y abusar de drogas lícitas e ilícitas.

Nada casual el hecho de que Albert Bandura en 1997, nos haya regalado un especial aporte teórico que podemos llevar con facilidad a la práctica en el terreno de lo educativo y preventivo y que según García y González (1998) es una aportación teórica clave tanto para explicar la iniciación en el consumo de drogas y de otros comportamientos, como para, partiendo del mismo constructo poder emplear y desarrollar estrategias preventivas. Según dicha teoría a través de la observación, el niño adquiere expectativas y una representación simbólica de la conducta modelada, estas representaciones cognitivas guiarán la actuación del observador. Es así como los niños y niñas aprenden a comportarse a través de procesos vicarios, es decir, de lo que fundamentalmente ven de parte de los adultos con los que interactúan y más si estos son significativos y cercanos en el plano de la socialización afectiva. Esta teoría fundamenta los programas de desarrollo de habilidades para la vida, desde comprender que para formarlas más que la información acerca de las mismas, es imprescindible que cada una de las habilidades puedan ser observadas en la cotidianidad, de manera continua y permanente como parte de un entrenamiento, que requerirá los necesarios refuerzos para que las habilidades puedan ser internalizadas y adquiridas por los propios participantes.

A partir de aquí podríamos exhortar a los educadores, orientadores, padres y representante, entre otros, a comprender que el abordaje preventivo frente a la problemática del consumo y abuso de drogas, requiere superar las prácticas puntuales y aisladas con las que se ha actuado para afrontarla, pretendiendo de este modo evitar las consecuencias y efectos. Es importante resaltar la definición que la Ley Orgánica de Drogas (2010), expone acerca de la prevención, que en primer lugar la define como integral, y por otra parte la identifica no como una actividad, sino como un conjunto de procesos dirigidos, no solo a evitar un problema, sino que apunta a promover el desarrollo integral del ser humano, la familia y la comunidad, a través de la disminución de los factores de riesgo y el fortalecimiento de los factores de protección.

Se requiere incorporar diversas estrategias en una línea programática, sustentada en los principios que configuran el proceso de hacer Prevención integral, de acuerdo a lo planteado en los procesos de capacitación que realiza la Oficina Nacional Antidrogas (2010) esto significa, que para que la prevención integral pueda tener resultados de impacto,

esta debe ser proactiva, dinámica, creativa, de formación permanente, actitudinal, participativa, proponente y de corresponsabilidad.

Ahora bien es necesario visualizar la concepción holística de las diferentes alternativas, modelos, para el abordaje de problemas tan complejos y de origen multifactorial, que representa la problemática del consumo y abuso de drogas. La intención trasciende las suposiciones de colocar a un modelo como único y absolutamente válido para resolver tal complejidad, que además, le son propios en su naturaleza a los problemas del hombre en sociedad y a su vez del ámbito educativo por la naturaleza del desarrollo psicoevolutivo de los estudiantes del sistema escolar.

En relación a lo anterior es importante considerar que cada modelo, trae consigo un sin número de estrategias y herramientas que tienen su importancia y valor, ya que responden a determinados elementos, que son responsables de la aparición del problema. No obstante podríamos ser más efectivos en los programas de prevención integral si seguimos criterios, donde se logre, sobre todo, la integración y la complementariedad de los diversos modelos, que derivarán en un mayor alcance y una variedad de oferta de alternativas y soluciones. Partimos de que si el problema del consumo de drogas es de tipo multifactorial, así mismo la propuesta preventiva debe presentarse desde una multiplicidad de ofertas, como un gran gama de posibilidades, que respondan a las necesidades, intereses del individuo como persona, pero también a las realidades que son propias de los entornos de socialización como la familia, la escuela desde todos sus niveles de escolaridad, la comunidad e incluso el ámbito laboral, del cual forma parte ese mismo individuo-persona que representa nuestro sujeto y objeto de la prevención integral.

Considero que de acuerdo a lo expresado por García y González (1998), que la efectividad de los programas de prevención puede verse limitada, si se dirige exclusivamente al sujeto. Es necesaria una intervención que alcance tanto al individuo como a su contexto social y familiar más inmediato. Solo de este modo se avanzará en el campo de la prevención del consumo de sustancias en la niñez y adolescencia.

Ahora bien la metodología psicossocial de la prevención se encuentra impregnada por características que forman parte de las competencias emocionales, que de alguna manera permiten entrever cómo estas son

cruciales para definir el éxito de cualquier persona en diversas áreas de la vida. Esto indudablemente nos lleva a la convicción de que todo ser humano viene con un equipaje que va preparando durante su proceso de desarrollo y que le permite enfrentar obstáculos y alcanzar con satisfacción las metas y deseos que son fundamentalmente propios del ser humano. Esto sugiere pensar que no somos sujetos determinados inexorablemente por las circunstancias por muy adversas que estas puedan ser, porque sencillamente el testimonio de muchos que han estado expuestos a innumerables situaciones, son reflejo del éxito que obtuvieron pese a las limitaciones de su entorno.

Algunos investigadores tras preguntarse acerca de ¿Qué es lo que les permite a algunos niños y niñas no solo sobrevivir a pesar de la adversidad, sino incluso tener éxito en la vida? Encontraron en investigaciones de distintos países que algunos niños-niñas habían desarrollado habilidades específicas, competencias sociales y actitudes que les ayudaron a manejar el estrés y evitar el comportamiento autodestructivo. También aprendieron que cuantos más factores de protección existen en los ambientes claves que afectan la vida del niño, más aptos son de desarrollar la resiliencia, entendida esta como una capacidad humana que nos permite superar las adversidades, de no sucumbir a las experiencias difíciles y de poder superarlas e incluso sacar provecho de ellas, contribuyendo con nuestro fortalecimiento personal.

En tal sentido Kateb (2011), señala que las personas que han experimentado alguna situación difícil y traumática, superan las misma, con recursos internos que se han identificado como pilares de la resiliencia, destacando entre ellas, la autoestima consistente, la independencia, la capacidad de relacionarse, el sentido del humor.

Podemos advertir con facilidad en las características anteriores, la presencia de habilidades que determinan el destino de cualquier persona en la que no solo se sobrepone a las adversidades sino en la que además enrumban su vida con éxito.

Resulta también interesante resaltar que en dichas características no se identificó al menos de forma explícita, el nivel o puntuación del coeficiente intelectual de estos niños. No sabemos si en el estudio realizado estos niños poseían o no un elevado coeficiente intelectual, tampoco se pretende restarle importancia, dado que vale resaltar la amplitud de

aspectos, que forman parte del enorme potencial, aún por descubrir y desarrollar que define la inteligencia humana, que le permite al hombre abarcar su mundo desde la puesta en práctica de diferentes habilidades. Esto nos permite confirmar lo importante que puede ser tener un coeficiente intelectual y como potenciarlo positivamente hacia el logro de nuestras metas, si consideramos que este se aprovechará de un conjunto de habilidades y competencias pertenecientes a las aptitudes emocionales que lo llevarán hacia el éxito y por supuesto a enfrentar cualquier tipo de obstáculo que se oponga al mismo.

Goleman (1996), en torno a lo anterior señala que:

La inteligencia académica no ofrece prácticamente ninguna preparación para los trastornos o las oportunidades que acarrea la vida. Un coeficiente intelectual elevado no es garantía de prosperidad, prestigio, ni felicidad en la vida. La inteligencia emocional, como conjunto de rasgos tiene una enorme importancia para nuestro destino personal. La aptitud emocional es una meta-habilidad y determina lo bien que podemos utilizar cualquier otro talento, incluido el intelecto puro. (p. 56)

Por otra parte el Psicólogo Howard Gardner de la Facultad de Ciencias de la Educación de Harvard, tras los resultados del proyecto Spectrum, un programa que consiste en desarrollar varios tipos de inteligencia, realizados en aulas de preescolar concluyó, tras una entrevista concedida a Goleman (1996), que la mejor contribución que puede hacer la educación en favor de los niños y niñas es facilitarles el descubrimiento de sus aptitudes y dones a tal punto de que puedan desarrollarlos plenamente, logrando en ellos capacidad, satisfacción y éxito.

Gracias al pensamiento de Gardner y a través de la evolución en el tiempo de este concepto de la multiplicidad de la inteligencia llega el concepto de inteligencia interpersonal e intrapersonal plasmado en la obra *Multiple Intelligences: The Theory in Practice* (1993), citado en el documento Guía para la promoción personal de las mujeres gitanas: La Inteligencia Emocional, la Asertividad y otras habilidades sociales como estrategias para el desarrollo profesional Moro (2009) distingue entre la *inteligencia intrapersonal* y la *inteligencia interpersonal* definiéndolas así

La inteligencia interpersonal es la capacidad para comprender a los demás: qué los motiva, cómo operan, cómo trabajar cooperativamente con ellos.”
Y la inteligencia intrapersonal como “...una capacidad correlativa, vuelta

hacia el interior. Es la capacidad de formar un modelo preciso y realista de uno mismo y de ser capaz de usar ese modelo para operar eficazmente en la vida. (p. 73)

Como se podrá apreciar ambas inteligencias nos lleva a considerar la importancia y el papel que juegan los sentimientos y las emociones en todo lo que hacemos, fundamentalmente facilitándonos la relación con otras personas, desde la profundización de nuestros estados emocionales, que pueden usarse a nuestro favor para el mejoramiento de la calidad de nuestras vidas, manejando la idea de ser emocionalmente inteligentes.

Intentando responder a interrogante acerca del para qué sirven las emociones, encontramos los aportes efectuados por Goleman (1996) señalan que se produce:

El predominio del corazón sobre la cabeza en momentos cruciales. Nuestras emociones, nos guían cuando se trata de enfrentar momentos difíciles y tareas demasiado importantes para dejarlas solo en manos del intelecto: los peligros, las pérdidas dolorosas, la persistencia hacia una meta a pesar de los fracasos, los vínculos con un compañero o compañera, la formación de una familia. Cada emoción ofrece una disposición definida a actuar; cada una nos señala una dirección que ha funcionado bien para ocuparse de los desafíos repetidos de la vida humana. Una visión de la naturaleza humana que pasa por alto el poder de las emociones es lamentable miope. (p. 22)

Desde esta perspectiva conviene entonces definir lo que se ha llamado inteligencia emocional, cuyo nombre fue utilizado por primera vez por los psicólogos Peter Salovey de la Universidad de Harvard y Jhon Mayer de la Universidad de New Hampshire, en la década de los años 90, quienes señalaron que esta forma parte de toda la unidad holística a que representa la inteligencia y es la responsable de que las personas puedan moderar y canalizar sus propias emociones, de esta manera se podrá incluso establecer relaciones emocionales y comportamentales más favorables con otras, utilizando esta información para guiar nuestro pensamiento y nuestras acciones. De acuerdo con Shapiro (1997), se utilizó el nombre de Inteligencia Emocional para describir las cualidades emocionales que parecen tener importancia para el éxito, en las que se incluyen: la empatía, la expresión y comprensión de los sentimientos, el control de nuestro genio, la independencia, La capacidad de adaptación, la Simpatía, la capacidad de resolver problemas en forma interpersonal, la amabilidad y el respeto (p. 24)

Como se podrá apreciar esta definición y la descripción de las cualidades emocionales guardan una estrecha relación a las presentadas por los niños que desarrollaron habilidades para resistir y enfrentar positivamente la realidad adversa de su entorno. Lo más interesante de la definición y de estas cualidades emocionales es que las podemos educar en favor de los niños y niñas; esto les permitirá no solo aprovechar su propio potencial intelectual, sino que además los preparará para elegir estilos de vida saludables alejándolos incluso del consumo de drogas.

Es importante destacar el papel de las emociones en la problemática del consumo, de hecho en la experiencia personal de apoyar el trabajo con adolescentes y jóvenes en las comunidades terapéuticas de Hogares Crea de Venezuela, encontraba en los testimonios de vida de los residentes en tratamiento, que buscan a través de la terapia reconocer las causas que los llevaron al mundo de las drogas, diversas situaciones emocionales vinculadas a experiencias personales y familiares cargadas de mucha tristeza, desamor, frustración, desesperanza, entre otros. En este sentido el médico psiquiatra Pedro Alcalá Afanador en su ponencia acerca de las teorías que explican el consumo de drogas (1998), sostiene que a la dependencia a las drogas se entra por la puerta del dolor, por la del placer o por la de la tristeza. Otro autor Becoña (2002), especialista y catedrático de varias universidades españolas en materia de drogodependencias afirma, que existen diferentes investigaciones de carácter longitudinal que han reconocido que los problemas emocionales en la niñez facilita la implicación al problema de consumo de sustancias. Esto podría indicarnos el reflejo de una personalidad frágil, que busca en las drogas aliviar sus problemas, entre ellos los emocionales, pero como círculo vicioso, el mismo consumo los expondrá a mayores problemas. Con esto también se hace evidente que estamos frente a una personalidad que no logró desarrollar, las cualidades emocionales necesarias que otorgan fortaleza al ser humano.

Ciertamente encontramos en cada historia de vida a personas que salieron de familias y comunidades con ambientes favorables para el consumo, sin embargo notamos que no todos se hicieron consumidores, incluso pudieron haber experimentado con drogas en algún momento, las dejaron y no se engancharon en el mundo de la adicción.

Intentando encontrar respuestas, Goleman (1996) narra lo siguiente:

Una teoría científica en boga afirma que aquellos que adquieren el hábito, volviéndose dependientes del alcohol o de las drogas, usan esas sustancias como una especie de medicina que resuelve los problemas, una manera de calmar sus sentimientos de ansiedad, enfado o depresión". De esta forma, de un seguimiento efectuado a lo largo de dos años entre alumnos de séptimo y octavo grado, surge que fueron los que demostraron tener más elevados índices de disturbios emocionales, quienes consecuentemente más tarde tuvieron también los índices más altos de abusos de sustancias tóxicas. (p. 293)

Hay que reconocer que biológica y genéticamente algunas personas pueden contar con una predisposición al abuso de drogas, pero el enganche y el desarrollo de una adicción pudiera prevenirse si educáramos a las personas a manejar sus diferentes estados emocionales. Eso significaría entrenarse en habilidades para calmar la ansiedad, afrontar la tristeza y disminuir la depresión, apaciguar la ira, afrontar el estrés, entre otras situaciones que les afectan, sin que sea necesario utilizar ninguna sustancia psicoactiva que genere dependencia.

Según la Teoría del Marcador Somático de Verdejo-García y Bechara, (citado por Pérez, 2013):

El proceso adictivo es el resultado de la vulnerabilidad del sistema neuropsicológico de la toma de decisiones, entendido como un proceso guiado por señales emocionales (marcadores somáticos) encargados de marcar afectivamente las consecuencias prospectivas de distintas opciones de elección siguiendo una lógica homeostática. Es decir, esta teoría señala que la adicción a sustancias está asociada con una activación e integración anormal de los estados emocionales envueltos en la experiencia de urgencias subjetivas (p.e. estados de craving) y en la orientación hacia la toma de decisiones. Desde este enfoque, es lógico pensar que las personas consumidoras de sustancias pueden presentar alteraciones en las emociones. (p. 15)

Lo anterior confirma la gran importancia de desarrollar Programas de Prevención Integral basados en la educación emocional, que conlleve al desarrollo de aptitudes emocionales, a fin de que las personas puedan, ante todo percibir y experimentar sus propias emociones, sean estas agradables o desagradables, utilizándolas como recursos internos en la toma de decisiones, lo que se constituirá como un factor de protección personal, ante la exposición de varios factores de riesgos vinculados al consumo de drogas.

Claro está, que cuando estas aptitudes emocionales no son desarrolladas a través de la educación y no constituyen componente clave para el trabajo de la prevención comenzamos a palpar desde la misma realidad los efectos y consecuencias de los distintos actos que involucran y cobran la vida de muchas personas.

De hecho Liccioni y Soto (2006) sostienen que:

La educación emocional es una forma de prevención primaria inespecífica, consistente en intentar minimizar la vulnerabilidad a las disfunciones o prevenir su ocurrencia. Los niños, niñas y jóvenes, necesitan, en su desarrollo hacia la vida, que se les proporcione recursos y estrategias para enfrentarse con las inevitables experiencias que la vida les depara. (p. 28)

Desde esta perspectiva debe orientarse el accionar preventivo con programas de prevención integral, que contribuya en la formación del desarrollo humano, en la que niños, niñas, adolescentes y jóvenes puedan tener experiencias significativas, que facilite la construcción de una personalidad sana e integral .

Por tanto debido a que el peso de lo informativo ha caracterizado el abordaje de los programas de prevención y eso no ha sido suficiente para obtener mejores resultados de impacto, Bisquerra (2013), plantea un modelo de hacer prevención desde la Educación Emocional, cuyo objetivo esté centrado en desarrollar competencias emocionales, fundamentadas en la Inteligencia Emocional, procurando, que este proceso sea continuo, permanente, eminentemente práctico y que incluya a toda la comunidad educativa (Escolares, Maestros, Profesores, Padres y Representantes).

Para ello organiza las competencias emocionales en cinco grupos, que se explican a continuación:

- **La Conciencia Emocional**, para profundizar el conocimiento personal y poder darnos cuenta de nuestras emociones e identificar la de los demás, lo que representa una oportunidad para reconocer el origen del por qué nos sentimos como nos sentimos, lo que también facilitará la identificación y la comprensión de la relación de los estados emocionales con nuestros pensamientos y acciones y poder prever las consecuencias de las mismas. Cuando no somos capaces de advertir nuestras propias emociones, en el momento o en las diferentes situaciones en que estas ocurren, la

persona reaccionará, sin pensar, tomando decisiones que pueden perjudicar su integridad y la de los demás. Como lo dice el propio Goleman (2012), tras visitar un colegio, ubicado en una zona deprimida y problemática de los Estados Unidos, donde se aplican técnicas mediante un programa de aprendizaje socioemocional, que enseña a tomar conciencia de las propias emociones y cuya primera lección es:

Frena, responde a una inhibición de la conducta: se activa el circuito prefrontal izquierdo, que puede controlar los impulsos de la amígdala. Piensa antes de actuar, enseña una lección decisiva: no podemos controlar lo que vamos a sentir, pero si decidir que hacemos a continuación. (p. 101)

- **La regulación emocional**, que significa vivir lo emocional, sin reprimir lo que sentimos; permite expresar las mismas con equilibrio, poniendo en práctica habilidades que faciliten afrontar emociones desagradables como la frustración, el miedo, la rabia y la tristeza, con la finalidad de que estos estados emocionales no hagan vulnerable a los sujetos, evitando que se convierta en factores de riesgo que pudieran inducirlo hacia problemáticas como el abuso de drogas, comportamientos violentos e incluso hacia el suicidio
- **Autonomía emocional**, que implica ser sensibles, sin dejarnos afectar emocionalmente por las situaciones del ambiente. Permite vincularse a las experiencias sin generar dependencia emocional a las mismas. Para ello según, Bisquerra (2013), se requiere entender que es necesario que la persona desarrolle “una sana autoestima, autoconfianza, percepción de autoeficacia, automotivación y responsabilidad”(p. 9), que le permita asumir los acontecimientos con equilibrio.
- **Habilidades socioemocionales**, que promueve y facilita las relaciones con las otras personas, en favor de la convivencia y el trabajo productivo y satisfactorio.
- **Las competencias para la vida y el bienestar**, desde lo individual y social, poniendo en práctica habilidades, actitudes, valores y emociones positivas en la búsqueda de la felicidad

REFLEXIONES FINALES

Con base a lo anterior y como profesional en el abordaje preventivo de las drogodependencias, se hace imprescindible:

Reconocer que aun en Venezuela nuestros programas de Prevención Integral, siguen utilizando de manera preponderante las estrategias informativas, donde se suele utilizar mayoritariamente la charla, como actividad que busca incrementar los niveles de información sobre las drogas y sus efectos, pero que esta práctica por sí sola, de manera aislada y repetida, sin ningún tipo de evaluación, más que sensibilizar, pudiera crear desmotivación y por otra parte, no resulta suficiente para empoderar a las personas con recursos internos, que los fortalezcan ante los factores de riesgo que probablemente forman parte de su cotidianidad.

Es fundamental pasar de la retórica a la acción para: Diseñar y Gestionar programas de Prevención Integral, de carácter universal, es decir, que pueda llegar a toda la población en general, sin distinciones de ningún tipo, pero que puedan desarrollarse con especial atención, en edades más tempranas, que de acuerdo a las estadísticas del ente rector, la Oficina Nacional Antidrogas (ONA), y del observatorio venezolano de drogas han sido identificadas como más vulnerables, requiriendo de esta manera de abordajes preventivos ajustados a las características propias del desarrollo de estos grupos.

Se requiere abordar el tema de las drogodependencias desde la integralidad, lo cual amerita que el énfasis del abordaje no sea para hablar específicamente solo de drogas, efectos y consecuencias, sino que aumentemos nuestra creatividad y nuestro esfuerzo en la modalidad inespecífica, que implica intervenir sobre los factores personales, familiares, socioeconómicos, culturales, entre otros y que son vitales para el bienestar y la calidad de vida.

Que los programas de Prevención integral, contemplen el abordaje preventivo de las nuevas adicciones, que son hoy día parte de nuestra realidad, como mundo tecnificado y globalizado. Que estos programas estimulen y promuevan más la educación emocional, con una visión de largo alcance, que toque la vida de niños, niñas, adolescentes, edu-

cadores, padres y representantes, bajo la concepción y compromiso de asumirlo como un proceso formativo, continuo y permanente, acorde con la etapa evolutiva de cada quien, de acuerdo al ciclo vital, que busca en su esfuerzo creador, sumar para potenciar el desarrollo de las competencias emocionales, que son las que en definitiva permiten a la persona tener herramientas idóneas y esenciales en el desarrollo humano de sus vidas en relación con sus semejantes.

REFERENCIAS

- Becoña, E (2002). Bases Científicas de la Prevención de las Drogodependencias. Editorial Ministerio del Interior. Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas. Madrid: Secretaria General Técnica.
- Bisquerra, R. (2013). Inteligencia Emocional para afrontar los retos. Artículo monográfico. Publicado en Revista Proyecto Hombre. España: Edita Asociación Proyecto Hombre.
- García, M. y González S. (1998) Análisis y valoración de los métodos utilizados en la prevención del abuso de drogas en la adolescencia desde una orientación informativa y psicosocial. Artículo Publicado en Revista Adicciones, volumen 10, número 2. España.
- Goleman, D. (1996) *La inteligencia Emocional*. España: Javier Vergara.
- Goleman, D. (2012) *El Cerebro y La Inteligencia Emocional: Nuevos Descubrimientos*. España: Editorial B.
- Kateb, E. (2011) *Cómo vencer la adversidad*. Resiliencia. I. España: Robinbook, s.
- Ley Orgánica de Drogas. Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 39.546, Noviembre 5, 2010) .
- Liccioni, E. y Soto, L. (2006). La Educación Emocional en niños. Estrategias para su Desarrollo en la Escuela. Venezuela: Editorial Dirección de Medios y Publicaciones de la Universidad de Carabobo.
- Moro, L (2009) Guía para la promoción personal de las mujeres gitanas: perspectiva psico-emocional y desarrollo profesional, "Materiales de Trabajo. Serie Mujeres". Nº 47 Disponible en http://www.gitanos.org/publicaciones/guiapromocionmujeres/pdf/05.pdf_br

- Navarro, M., Medina V., Arvelo, M., Rodríguez, A., Romero, P., y Vargas I. (2008). Promotores para la Vida. Manual del Facilitador. Venezuela: Editorial Dirección de Medios y Publicaciones de la Universidad de Carabobo.
- Oficina Nacional Antidrogas (ONA). (2010) Manual Práctico de Prevención Integral del consumo de alcohol, tabaco y otras drogas para la capacitación del Poder Popular. Editor Ministerio del Poder Popular para Relaciones Interiores y Justicia (MPPRIJ). Venezuela: Autor.
- Pérez, M. (2013) Alteraciones emocionales en pacientes drogodependientes. Artículo. Publicado en Revista Proyecto Hombre. Edita Asociación Proyecto Hombre. Disponible:http://proyectohombre.es/wp-content/uploads/2013/07/Revista-PH_81_BAJA.pdf
- Shapiro, Lawrence (1997). *La Inteligencia Emocional de los Niños*. Argentina: Javier Vergara.

DEVENIR DE LA FORMACIÓN DOCENTE Y LA CONDICIÓN HUMANA

RESUMEN

El artículo que está referido a la formación docente, con el interés de comprender un campo tan relevante para la educación, formación de los formadores. Para ello nos referiremos específicamente a la formación docente inicial, sin pretender restar importancia a la formación profesional permanente, sino con un interés de comprender las ausencias que pudieran haber y entender los nuevos retos que debe asumir la Universidad como formadora de docentes, así como también es oportuno el repensar su presente y su futuro ubicándonos en su pasado para comprender más esta responsabilidad. La sociedad actual debido a los grandes cambios sociales, económicos, tecnológicos, científicos y culturales, requiere de un docente cada vez mejor preparado en la formación de un hombre más humanizado, para ello se considera necesario que conozca, comprenda y gestione, a través de sus saberes y haceres la condición humana. La metodología consistió en realizar primeramente una investigación documental que propició una hermenéusis, lo que permite reconocer la misión trascendental que tiene la Universidad en la formación de docentes con un alto compromiso para la transmisión del saber y el hacer que fomenten la condición humana como un valor que enriquezca la convivencia humana.

Palabras clave: Formación Docente, Condición Humana, Humanizar.

Recibido: Noviembre 2013
Aprobado: Diciembre 2013

Autora:

Ana L. Agreda

ana_agreda1204@hotmail.com

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

*Licenciada en Educación. Men-
ción Orientación. Magister en
Educación. Mención Orientación.
Doctoranda en Educa-
ción Facultad de Ciencias de la
Educación de la Universidad de
Carabobo. Profesora Agregado
de la Universidad de Carabobo
adscrita al Departamento de
Psicología. Profesora de Post-
grado del Programa de Investi-
gación Educativa de la Univer-
sidad de Carabobo.*



BECOMING OF TEACHER TRAINING AND THE HUMAN CONDITION

ABSTRACT

The article is related on teacher training, willing to understand, as relevant to education field, the training of instructors. In order to do this, we specifically refer to initial teacher training, without stopping to recognize the importance of the CVT, but noticing the interest to understand and fulfill the deficiencies that may have, and understanding the new challenges that the University should take as a trainer of teachers. It is also important to rethink its present and future, placing us in its past to understand more this responsibility. Today's society requires an initial teacher because of the great social, economic, technological, scientific and cultural changes. This teacher should be better prepared in the formation of a more human man, it is considered necessary to know, understand and manage, through their knowledge and practice the human condition. The methodology consisted first of a literature review which led to a hermeneusis, allowing to recognize the important mission that the University have in the training of teachers with a high commitment to the transmission of knowledge and practice that promotes the human condition as a value to enrich human society.

Keywords: Teacher Education, Human Condition, Humanizing.

INTRODUCCIÓN

El artículo que se presenta refleja cómo la formación docente ha ocupado un lugar importante en la agenda del tema educativo en el país y cómo se ha convertido en interés del ámbito ideológico y político. Lo cual da muestra del valor que tiene la educación en nuestra sociedad, y se devela la constante preocupación por la formación de los formadores, se muestra la evolución de este proceso a través de una breve reseña histórica. Incluyendo la incorporación de los programas de formación docente a las Universidades, en particular el de la Universidad de Carabobo.

El interés en esta búsqueda de documentos para indagar en las tradiciones formativas es ubicarse en lo que hemos alcanzado y así poder afrontar los retos actuales. Se vive en una sociedad que clama por

docentes cada vez más comprometidos con la comunidad y sus problemática, lo que indica la necesidad de una revisión epistémica de las ausencias que pudiera haber en los saberes que son parte de las unidades curriculares. Fomentar una formación dirigida a un ser humano integral, donde la condición humana se respete y sea el hilo conductor de los nuevos cambios que emerjan de una realidad que pide a gritos una educación más humana.

Un poco de historia

La formación docente en Venezuela tiene su historia y ha evolucionado para convertirse en lo que es actualmente, no se pretende exponer los orígenes de la formación docente, pues para ello habría que remontarnos a la Francia de 1684 o la Alemania del 1696, donde se crearon las primeras escuelas para maestros. El interés es ubicarnos históricamente como surgió en Venezuela y visualizar mejor el avance que ha tenido como espacio de capacitación para quien pretende enseñar. Para este recorrido se han revisado los trabajos de Peñalver (2005) y Peñalver (2007).

Según señala Peñalver (2007) “El surgimiento de las instituciones de formación docente, (20) específicamente dirigidas a graduar maestros de educación primaria, se produce a partir del Decreto de Educación Pública, Gratuita y Obligatoria, del 27 de junio de 1870, durante la presidencia de Antonio Guzmán Blanco”. (p. 9) Es entonces en ese momento histórico donde se inicia la formalidad en la formación docente en Venezuela, como parte de las políticas educativas que fomentaría la educación como responsabilidad del Estado.

Se puede comprender que las escuelas normales surgen como una necesidad del estado para responder a una disposición legal de convertir la educación en un derecho y deber de los ciudadanos. Es entonces como el Estado se convierte en Estado Docente, ya que se atribuye todo lo concerniente a la Educación de sus habitantes. Peñalver (2005) “Así, el Estado, a través de las Escuelas Normales como dispositivos de formación, se reservaba para sí la responsabilidad de construir los nuevos ciudadanos que requiere la naciente Nación”. (p.13). La tarea era formar a los agentes educativos que tendrían la misión de educar a ese ciudadano que la Patria requería para destacarse como Nación.

Históricamente hablando, las Escuelas Normales representan la primera formación sistemática que definió el ser del magisterio venezolano, con ellas se inició la capacitación de los primeros maestros de las escuelas primarias en el país, y de todos los que ejercían la función docente en las escuelas. Más tarde, para el año 1936, a través de un Decreto Presidencial de Eleazar López Contreras se fundó el Instituto Pedagógico Nacional, con el objetivo de formar a los profesores que se dedicarían a la enseñanza del nivel de secundaria y la formación normalista. Y además de apoyar en el perfeccionamiento de los docentes ya en ejercicio.

Según Peñalver (op. cit.) otro evento importante sucedió en 1950 cuando la Organización de Estados Americanos, para ese entonces conocida como La Unión Panamericana, aprobó la creación en nuestro país de la Escuela Normal Rural Iberoamericana. Con los años fue transformándose, por ejemplo, para 1976 se convierte en Instituto Universitario Experimental de Profesionalización y perfeccionamiento Docente y para 1990, es declarado por el Consejo Nacional de Universidades como Instituto Pedagógico Rural.

La formación docente en las Universidades, nace en la Universidad Central de Venezuela para el año de 1953, con la creación de la Escuela de Educación adscrita a la Facultad de Humanidades y Educación, fue producto de una Resolución del Consejo Académico. Para 1955 se inician los estudios humanísticos en la Universidad de Los Andes, pero es para 1958 que la Escuela de Humanidades pasa a ser Facultad de Humanidades y Educación.

En el año de 1959, nace en la Universidad Católica Andrés Bello la Escuela de Educación. Para eso mismo año se crea el Pedagógico de Barquisimeto como instituto experimental orientado a formar profesores para Educación Secundaria, Técnica y Normal.

Así mismo, por una Resolución del Consejo Nacional de Universidades, del 20 de diciembre de 1962 se crea la Escuela de Educación de la Universidad de Carabobo. Más tarde para el año de 1969 se une a la labor de formación docente la Universidad del Zulia iniciando sus actividades con la apertura de Educación Preescolar como carrera corta.

Por la década de los 70 continua el proceso de creación de centros de formación docente, es así como para 1971 se creó el Instituto Pedagógico Rafael Alberto Escobar en Maracay, Edo. Aragua. Para 1974 se crea la Universidad Simón Rodríguez, además de la Experimental de Los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora. En 1976, por decreto presidencial nace el Instituto Pedagógico del Este, conocido luego como Instituto Universitario Pedagógico Experimental “José Manuel Siso Martínez”. Para el año 1977 se fundó la Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda. Para ese mismo año se creó la Universidad Experimental de Los Llanos Centrales Rómulo Gallegos, así como también inicio sus actividades la Universidad Nacional Abierta.

Luego en 1983 en memoria de Simón Bolívar El Libertador, se crea la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, como homenaje en el bicentenario de su nacimiento. Más tarde para el 2003, aparece la Misión Sucre, desde donde surge la Universidad Bolivariana de Venezuela (UBV), que cuenta entre otros programas con el de Formación de Educadores.

El Estado venezolano históricamente ha dado una importancia relevante a la formación de educadores, es por ello que ha propiciado instituciones para tal fin. Se hace necesario destacar que así como en el sector público han surgido unas cantidades sustanciales de Instituciones dedicadas a la formación de docentes, el sector privado ha hecho lo propio. Según Peñalver (2005),

Para el año 2003, Venezuela contaba con 20 instituciones públicas de educación superior: 14 universidades entre autónomas y experimentales, 3 institutos universitarios y 3 colegios universitarios; otorgándose títulos de licenciatura, profesorado y técnico superior universitario en las menciones respectivas. En ese mismo año, 37 instituciones representaban la educación privada...(p.33)

La formación docente en la Universidad

La formación docente desde las universidades, está referida a esa capacitación inicial que recibe el estudiante para adquirir las competencias que lo acrediten como profesional de la educación en cualquiera de sus niveles. La Universidad debe garantizar en sus egresados el dominio en las teorías y concepciones que fundamentan los principios y estra-

teorías que sostienen el quehacer educativo, proporcionándole todo el bagaje teórico de los saberes disciplinarios que permiten explicar el fenómeno educativo en cualquiera de sus modalidades.

Al hacer referencia a la formación docente es necesario señalar dos formas: El de la formación docente inicial, lo que comprende toda la capacitación que recibe un estudiante universitario para licenciarse como educador y la formación en servicio, también llamada perfeccionamiento docente, o formación en ejercicio. La formación inicial está sustentada en un currículo, el cual responde a un modelo que está soportado en los ideales sociales acerca de la profesión docente. Lo que significa que los entes responsables le dan el soporte legal, expresado en la aprobación de los currículos que las Universidades aplican para la formación de estos profesionales.

Esta formación inicial del docente acredita al graduado a desempeñarse en la función docente, pero no deberá ser considerada como acabada. Es una actitud errada considerar que la formación está completa con el egreso de la Universidad o con el ingreso a una institución educativa a laborar. La práctica profesional deberá por tanto ser reflexiva y observada de manera crítica por los directivos, compañeros y el propio docente, para así poder hacer las revisiones y correctivos, si es el caso. La preparación de un docente no concluye con la culminación de los estudios universitarios, sino que esta formación debe ser permanente, siempre con la intención de consolidar los saberes obtenidos contrastándolos con la realidad del aula, con las nuevas demandas de la sociedad para la escuela.

Las instituciones de formación docente tienen que garantizar a los estudiantes las condiciones y oportunidades para un aprendizaje relevante y de calidad que les permita capacitarse adecuadamente para hacer frente a los nuevos roles y retos que se les demanda, para así desempeñarse profesionalmente en su labor, responsabilizarse ante sus alumnos, familia y la sociedad. Actualmente, inspirados por una época de cambios, el ámbito de la formación de educadores requiere un gran salto, éste no se alcanza agregando cátedras, asignaturas, proyectos o aumentando el tiempo de estudio en los centros educativos, o retocando el currículo aumentando o sustituyendo el saber y hacer. Eso ya se ha hecho, lo que se requiere es una revisión o cambio en el paradigma de la formación docente.

La reforma del modelo estructural y el currículo que se ha venido siguiendo en las Escuelas de Educación Universitarias, en los Pedagógicos e institutos de formación de educadores, es una especie de clamor en distinto lugares del planeta, y en los últimos documentos que recogen la realidad de la formación docente en Venezuela, es un punto obligado a señalar. A propósito de lo señalado Peñalver (2005) señala: "...pero también es una oportunidad para pensar la formación docente del presente y del futuro" (p.5), lo que indica la necesidad de un repensar la formación docente para que responda a esa necesidad.

Las actuales demandas de la nueva sociedad a la educación hacen volver la mirada a la capacitación que reciben quienes se dedican a llevar a cabo el currículo en las escuelas, liceos e Institutos de educación superior. Es por demás transcendental volver la mirada a formación de formadores, se demanda de un nuevo rol del docente, que cada vez esté más vinculado con la comunidad, con las necesidades de ésta y que ayude a dar respuestas a las problemáticas que la aquejan. Acercarse a este rol implicará que el docente haya sido formado tanto en el saber y el hacer que le permitan formar en sus alumnos los valores, conocimientos, actitudes y habilidades que se espera. Así lo sustenta Torres (1996):

Los contenidos de un currículo incluyen conocimientos, habilidades, valores y actitudes. Mientras que el currículo escolar reconoce la necesidad no solamente de instruir a los alumnos en los conocimientos sino también de "formar la personalidad", el currículo de la formación docente se ha concebido tradicionalmente como un currículo basado en la transmisión de conceptos y teorías. Hoy en día, no obstante, se plantea la necesidad de enfatizar dentro de la formación docente no únicamente el desarrollo de los aspectos cognitivos sino también –y sobre todo- de los aspectos actitudinales y afectivos. (p. 83)

Lo anterior trae a la reflexión sobre la importancia que tiene que no sólo se concentre la formación del docente en los aspectos cognitivos sino en los referidos a los valores y la afectividad, ya que la responsabilidad del educador va más allá de un simple dador de conocimientos, sino que también está comprometido con la misión de formar personas, de formar personalidades. Las competencias de un buen docente van más allá de su formación pedagógica o andragógica y en el área de especialización, son además necesarias el afecto, la sensibilidad humana, el respetar, tolerar lo diferente, el tener comunicación con sus alumnos. La actitud del maestro es parte de sus competencias profesionales y se

traduce en la calidad de la educación. La actitud del maestro es un factor determinante en el proceso de aprendizaje, así lo sustentan los estudios. (Arancibia, 1988).

Por lo tanto, todo currículo de formación deberá contener los aspectos cognitivos referidos a las áreas de conocimiento además de los aspectos actitudinales y afectivos. Los currículos de las escuelas están orientados a incluir conocimientos, habilidades, valores y actitudes, lo que deja ver que se reconoce la necesidad de instruir a los alumnos además de los conocimientos en la formación de la personalidad. Es así como la formación del docente debe responder a este reto que desde las escuelas se le hace, se requiere de un profesional de la educación que asuma este compromiso, por ello se propone adoptar como un criterio primordial la relación maestro-alumno para la selección, formación y evaluación docente.

La Universidad de Carabobo y la formación docente

La Universidad de Carabobo, desde la fundación de la Escuela de Educación, hoy Facultad de Ciencias de la Educación, ha sufrido cambios de orden curricular y organizacional. Con relación al primero el diseño curricular inicialmente estaba estructurado en dos etapas: la básica orientada a los estudios generales y la profesionalización. Pero como todo diseño curricular éste ha sido evaluado y redefinido como resultado de un proceso de permanente observación con el fin de actualizarse, por ello que ha evolucionado para ofrecer la formación docente en varias disciplinas, dando la oportunidad de varias menciones.

Actualmente se ofrecen las siguientes menciones: Mención Artes Plásticas, Mención Biología, Mención Ciencias Sociales, Educación Física, Deporte y Recreación, Educación Inicial, Educación Integral, Educación Musical, Educación para el Trabajo (Comercial), Mención Física, Mención Francés, Mención Inglés, Mención Informática, Mención Lenguaje y Literatura, Mención Matemática, Mención Orientación, Mención Química.

En la Facultad de Ciencias de la Educación UC, se forman profesionales que reciben el título de Licenciados en Educación, en cada una de sus menciones. La Universidad de Carabobo posee un programa de alto nivel en formación docente, que la coloca al nivel internacional. Además

el currículo está diseñado para formar a un profesional de la Educación comprometido con la formación integral del ser humano. Así lo refleja en su Misión y Visión de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo.

Ser una institución Nacional Autónoma de servicio educativo a la sociedad, que tiene como objetivo, preparar el capital intelectual en el área de la educación, mediante la producción, facilitación y reafirmación de los conocimientos científicos, tecnológicos y humanísticos, para formar con la más alta calidad, educadores competentes, que ostenten valores éticos y morales, y se desempeñen exitosamente en el campo de la educación.

Ser un espacio para la construcción, asimilación y divulgación del conocimiento científico y humanístico en la docencia directa y de apoyo, para generar cambios reactivos de transformación social a nivel local, regional y nacional; constructora y revitalizadora de los valores humanos en un mundo globalizado, competitivo, con crisis de crecimiento económico, ambiental, cultural y ético. Ser también un espacio de intereses espirituales compartidos entre los miembros de la comunidad de la Facultad de Ciencias de la Educación, que permiten lograr los fines trascendentes de las personas y el desarrollo sustentado y sustentable del país. [en línea]

Actualmente se lleva a cabo un rediseño curricular por competencias en el cual sería oportuno hacer una revisión en cuanto a cómo se garantiza el desarrollo de competencias humanas que requiere el docente, respondiendo así a una formación cada vez más humana, que esté soportada en el conocimiento y comprensión de la condición humana.

Indagando la condición humana

La condición humana es un constructo que devela la forma de caracterizar al ser humano, primeramente al considerarnos biológicamente sabemos que respondemos a un genoma determinado, trazado y repetido en cada una de nuestras células. Nuestro parentesco biológico es indudable e irrefutable. Los seres humanos comparten la misma historia evolutiva, que los hace estar constituidos molecularmente de la misma manera, compartiendo la temporalidad, por tanto son finitos y vulnerables.

Los seres humanos somos interdependientes y ecodependientes, necesitamos de otros para vivir, de nuestros congéneres. Por ello se requiere de aprender a convivir con otros de manera armónica. Además

somos parte de la naturaleza, estamos relacionados con el clima con el paisaje, con los animales, con las plantas, con el ecosistema. Conscientes de nuestra dependencia la formación docente debe transmitir valores de conservación y autoconservación, cuidar nuestro organismo y nuestro ambiente natural. Asumir que somos parte de un todo que reconocemos como un bien y que es menester mantener en unas condiciones óptimas para garantizar la conservación de la especie.

Muchos son los aspectos que nos hacen distintos y al mismo tiempo igual, sentimos, gozamos y sufrimos, somos seres sintientes, poseemos una vida subjetiva, esta última es la que nos da el carácter de distintos, variantes. Somos y actuamos de acuerdo a nuestros sentimientos, cultura, costumbres, valores y educación, eso nos permite tener una conciencia individual. Como lo argumente Morín (2003):

El ser humano es un ser razonable y desrazonable, capaz de mesura y de desmesura, racional y afectivo; sujeto de una afectividad intensa e inestable, sonríe, ríe, llora, pero también sabe conocer objetivamente; es un ser serio y calculador, pero también ansioso, angustiado, gozador, ebrio, extático; es un ser de violencia y de ternura, de amor y de odio; es un ser invadido por lo imaginario y que puede reconocer lo real, que sabe de la muerte y que no puede creer en ella, que segrega el mito y la magia, pero también la ciencia y la filosofía... (p.14)

La condición humana que nos permite tener la capacidad del lenguaje articulado debido a nuestra racionalidad, y que además nos hace poseedores de la autoconciencia, lo que caracteriza y da la posibilidad de prever las consecuencias de las propias acciones, de tomar decisiones, de seguir reglas y normas, de emitir juicios de valor, nos permite ser seres con conciencia moral. Además de desarrollar valores que guían y permiten la convivencia, como la empatía, la tolerancia, el altruismo, el ponernos en el lugar de otro nos acerca, haciendo que seamos merecedores de una cultura planetaria para la paz.

Morín (2000), Asume como el Tercer Saber: Enseñar la condición humana donde asevera que “La educación del futuro debe ser una enseñanza primera y universal centrada en la condición humana” (p. 51), por tanto el autor plantea una educación desarrollada a partir de la comprensión de ser humano holístico, lo cual implica la comprensión de una visión de la persona como ser multidimensional reconociendo así sus complejidad. Es así como se requiere de un educador formado en el reconocimiento de manejo de saberes y haceres sustentados en la condición humana

Agreda (2011) sostiene: “Enseñar la condición humana se convierte en una de las columnas de la educación, el conocer la esencia de lo que representa ser humano, conocer sus necesidades, inquietudes y virtudes” (p.42). En el proceso de formación de un buen educador, es necesario considerar la complejidad del ser humano, su condición humana. Lo que implica que en su praxis el formador se dé a conocer como un ser que conoce su propia complejidad, su propia condición humana, que interactúa desde su subjetividad y que establece una relación intersubjetiva, que deja ver que reconoce al otro, Souto (2009) “la formación no puede ser pensada si no es en la relación con el otro” (p.20). Ella es posible sólo en lo relacional y social; es decir con otros.

Entre los aspectos esenciales de un educador formado desde el respeto a la condición humana: tiene un compromiso fundamental con transmitirla en el proceso educativo que lleve a cabo, porque formar a otros es influir en la manera de ser y actuar, este es un proceso en el que interviene la razón tanto como la sensibilidad. Un docente debe estar abierto a las vivencias afectivas de sus alumnos, estar dispuesto a comunicarse asertivamente con ellos, a transmitirle con entusiasmo y calidez que la experiencia de aprender es vital, que el conocimiento les engrandecerá y los hará alcanzar altos niveles de desarrollo.

CONSIDERACIONES FINALES

Desde esta perspectiva de la educación es oportuno reflexionar si realmente se está tomando en cuenta lo afectivo, se suele separar los sentimientos del aprendizaje, como si no perteneciera a esta experiencia. Cuando reconocemos la condición humana reconocemos también la complejidad del ser humano aceptando entonces, que siendo así no podrá separar sus experiencias cognitivas de su sentir. El aprendizaje es afectado por la motivación, el deseo, el entusiasmo, las emociones; en fin la afectividad está indisolublemente relacionada con el aprendizaje. Por lo tanto está presente en todos los eventos de interacción escolar.

Es así como una atmósfera de calidad y respeto a la condición humana propicia el aprendizaje significativo, y por otra parte este ambiente favorece el desarrollo integral porque estimula no sólo los logros académicos sino también los personales como la capacidad de dar y recibir afecto, valores como la tolerancia, la solidaridad, capacidad para convivir, capacidad de comunicación y la inteligencia emocional. Para acercar la educación a la vida es necesario vincular el conocimiento con el afecto.

Por otra parte el buen docente mostrará con su propio proyecto de vida el respaldo de lo que enseña, que refleje organización en sus ideas, que lo que comunique este documentado para que su palabra convenza, entusiasme y tenga un verdadero impacto. Para ello también deberá manejar apropiadamente los recursos, técnicas y métodos que le permitan transmitir eficientemente y de manera atractiva los conocimientos que desea activar en sus alumnos, además de propiciar el clima emocional que estimule el aprendizaje.

Por lo tanto una formación docente basada en la condición humana tiene como misión desarrollar competencias en los futuros educadores que les permitan ser propiciadores de una educación más humana, que produzcan mayores niveles de humanidad en la sociedad. Pero deberá por tanto comenzar consigo mismo, conociéndose, queriéndose, valorándose, porque no se puede enseñar lo que no se tiene.

Es así como la formación docente debe estar orientada a:

- Propiciar el intercambio de saberes, donde se establezcan diálogos interdisciplinarios para librarnos de la simplicidad del saber disciplinario. Permittedose así el desarrollo del pensamiento crítico.
- Fomentar la condición humana en el reconocimiento de los valores humanos que propicien la convivencia y la paz, sustentados en la diversidad, en el amor a los demás, el respeto a la vida y la libertad.
- Cultivar la condición humana desde la pluralidad, aceptando que somos distintos y semejantes al mismo tiempo, que poseemos puntos de encuentro y puntos divergentes, pero que en definitiva somos todos de una misma especie.
- Reconocer lo trascendente del ser humano, ofreciendo la oportunidad de desarrollar la vocación, la espiritualidad y los valores humanos que lleven al disfrute de la vida con sentido humano y consustanciado con nuestro medio ambiente.

No queda más que concluir reconociendo la misión trascendental que tiene la Universidad en la formación de docentes con un alto compromiso para la transmisión del saber y el hacer que fomenten la condición humana como un valor que enriquezca la convivencia y la comprensión humana.

REFERENCIAS

- Agreda, A. (2011). Humanizar desde la Educación ¿Una demanda Social? Revista Investigación y Creatividad. Vol. 9, No. 1. Maracay: UBA.
- Arancibia, V. (1988). Didáctica de la educación primaria. En: C. Muñoz (ed.). Calidad, equidad y eficiencia de la educación primaria: estado actual de las investigaciones realizadas en América Latina, México: CEE-REDUC.
- Castillo M. y Esté M. (2005). *El yo del docente y la visión del aula*. Venezuela: Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico UC.
- Morín, E. (2003). *El Método*. La Humanidad de la humanidad. Vol. 5. Madrid: Cátedra.
- Morín, E. (2000). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. Caracas: UNESCO / Universidad Central de Venezuela.
- Peñalver, L. (2007). Hacia una Historia de la Formación Docente en Venezuela CONHISREMI. Revista Universitaria de Investigación y Diálogo Académico, Volumen 3, Número 2. Disponible: <http://conhisremi.iuttol.edu.ve/pdf/ARTI000036.pdf>. [Consultado: 2010, Octubre 19].
- Peñalver, L. (2005). La formación Docente en Venezuela. Estudio Diagnóstico. Disponible: http://www.oei.es/docentes/info_pais/informe_formation_docente_venezuela_iesalc.pdf. [Consultado: 2010, Octubre 19].
- Torres, R. (1996). *Nuevas formas de aprender y enseñar*. UNESCO-OREALC. Santiago
- Universidad de Carabobo. (2013). [Página Web en Línea]. Misión y Visión de la Facultad de Ciencias de la Educación. Disponible: <http://www.face.uc.edu.ve/web/> [Consultado: 2013, enero 15]

**EL REY DE LAS RATAS:
UNA EXPERIENCIA
METAFICCIONAL DE EDNODIO
QUINTERO**

RESUMEN

La metaficción ha sido uno de los recursos más utilizados por la literatura en el marco de lo que hoy se ha denominado Posmodernidad. Muchos autores han acudido a ella con el fin de mostrar la crisis de representación de la modernidad. Nuestros escritores no han escapado a ello. El reconocido autor Venezolano, Ednodio Quintero, nos presenta un excelente ejercicio metaficcional, en su novela *El rey de las ratas* (1999), el cual será analizado en el trabajo que presentaremos seguidamente, a través de la propuesta que sobre la metaficción nos ofrece Carmen Bustillo en sus trabajos *El ente de papel* (1995) y *La aventura metaficcional* (1998). Se acudirá además a algunas ideas de Gerard Genette y Jaime Rodríguez Ortiz.

Palabras clave: Metaficción, Narcisismo, Transtextualidad.

Recibido: Noviembre 2013
Aprobado: Diciembre 2013

Autora:

María C., Suárez de Bianchi
mariaconsuelodebianchi@hotmail.com

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

*Licenciada en Educación,
mención: Lengua y Literatura.
Magíster en Literatura Venezolana.*

*Doctorando en Ciencias
Sociales, mención Estudios
Culturales con la tesis doctoral:
Los discursos de la Posmodernidad en la narrativa Venezolana actual. Desempeño Docente:
Profesora Asociada. Dedicación exclusiva. Departamento de Lengua y Literatura. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Carabobo.*



ARTÍCULO

THE KING OF RATS: METAFICTIONAL EXPERIENCE EDNODIO QUINTERO

ABSTRACT

Metafiction has been one of the most used in the literature in the context of what today is called Postmodernism. Many authors have come to her to show the representation crisis of modernity. Our writers have not escaped it. Renowned author Venezuelan Ednodio Quintero, presents an excellent exercise metafictional, in his novel *The King of the Rats* (1999), which will be analyzed in the present work then, through the proposal of metafiction offers Carmen Bustillo in his work *The body of paper* (1995) and *The Adventure metafictional* (1998). It also will come up with some ideas of Gerard Genette and Jaime Rodriguez Ortiz.

Keywords: Metafiction, Narcissism, Transtextuality.

INTRODUCCIÓN

La metaficción se ha convertido en uno de los recursos escriturales más representativos de la narrativa venezolana de finales del siglo XX, y comienzos del siglo XXI. Utilizado tanto en cuentos como en novelas en el marco de la postmodernidad, la metaficción, ha significado una forma expedita de mostrar la crisis de representación de la modernidad. El desencuentro entre el hombre y la realidad. La indiferencia individual y colectiva como producto de esa crisis. Derrumbados todos los presupuestos teóricos que la sostenían como señala Carmen Bustillo (1997)

El hombre va quedando cada vez más solo: el mundo sigue siendo hostil, la historia da vueltas sobre sí misma, las verdades no existen, el orden es ilusorio, cada situación deviene transitoria, lo real se ha vuelto ambiguo e inestable; como defensa, como mecanismo de autoconservación, este mismo hombre se retrae narcisísticamente cada vez más hacia sí mismo. (p.189)

En nuestro país, la metaficción tiene sus antecedentes en cuatro textos fundamentales: *Ifigenia* (1924) y *Memorias de mamá Blanca* (1929) de Teresa de la Parra, *Cuento ficticio* (1927) de Julio Garmendia y *Cubagua* (1931) de Enrique Bernardo Núñez, siendo muestra magistral de la metaficción venezolana de mediados del siglo XX, *El falso Cuaderno de Narciso Espejo* (1952) de Guillermo Meneses. Elogiada por la crítica por la novedad de su técnica y su distanciamiento con formas

anteriores de contar, supone no sólo la plenitud del escritor, sino la madurez de nuestra narrativa. Antinovela, novela especular, El falso cuaderno de Narciso Espejo, constituye una obra paradigmática de la metaficción en nuestro país. Carmen Bustillo (1997), señala que esta novela en cuanto a personaje narcisista se refiere, es un ejemplo ideal porque cumple con tres elementos fundamentales: *“el narcisismo como recurso de construcción, la invención autorreflexiva y, como producto, la figura del doble.”*(p.161) Aunados a estos elementos, Meneses conjuga, magistralmente, otros recursos metaficcionales como la novela dentro de la novela, las memorias falsas, la ambigüedad de la autoría, el juego especular con los personajes, con lo cual hace de esta obra, un texto emblemático, no sólo de la narrativa metaficcional, sino también de una nueva dirección en la narrativa venezolana.

Posterior al trabajo de Meneses, la metaficción ha sido retomada con vigor en la obra de otros escritores, ya como recurso, ya como centro estructural de la composición. Ejemplo de ello, lo constituye la novela Piedra de mar (1968) de Francisco Massiani, quien utiliza la metaficción como un recurso en la construcción de esta obra, donde la adolescencia y sus conflictos son el soporte de la narración. Como ilustración de la metaficción utilizada como elemento estructurador del relato, podemos señalar dos excelentes trabajos de finales del siglo XX: Entre el oro y la carne (1990) de José Napoleón Oropeza, y la novela objeto de estudio en este apartado El Rey de las ratas (1994) de Ednodio Quintero. Para el acercamiento y análisis de la novela de Quintero, nos apoyaremos en la propuesta de Carmen Bustillo sobre la metaficción en sus textos titulados El ente de papel (1995) y La aventura metaficcional (1998).

En Ente de papel (1992), Bustillo, presenta una indagación con relación a la configuración de los personajes como “portadores de significación de los universos ficticios en esa línea que va del autor y su referente al texto y de allí al lector, cuya recepción siempre implica un proceso de resemantización” (p.19). A su juicio, tres categorías constituyen una tipología no restrictiva, de las formas de representación de los personajes, en momentos en los cuales se produce un distanciamiento de los modelos de la novela clásica, donde los personajes eran diseñados desde una posición en la cual, el mundo como referente, es proclive a su reproducción mimética. A diferencia de eso, los personajes de la novelística de hoy, son reflejo “del desencuentro y la insatisfacción con

el entorno; del afán de cambio; de las dificultades internas; del fracaso como constante” (p.35). Esta tres formas de mostrar los personajes que la narrativa contemporánea suele presentar son: la arbitrariedad, la ambigüedad, el narcisismo.

1.- La arbitrariedad: se corresponde con la tendencia actual de los escritores de presentar en sus novelas personajes contrarios a aquellos que responden a la idea de persona, es decir que sean verosímiles de acuerdo a ciertas normas de la realidad. Estos personajes al igual que el mundo representado por los escritores contemporáneos en palabras de Bustillo, “no son más que constructos sobre la realidad” (p.194). Entre los diversos matices que conforman esta categoría, Bustillo señala la presencia de personajes que incorporados o no a la voz narrativa,

...signarán desde su arbitrariedad, la arbitrariedad del funcionamiento de otros elementos en su interrelación: tiempos históricos superpuestos, espacios geográficos deformados o des-referencializados, voces narrativas que mezclan perspectivas, saltan encarnándose en una u otra figura confundiendo o enfatizando su ambigüedad o incorporan inopinadamente una voz autoral que reclama derechos sobre sus criaturas. (p.191)

Dice además que los personajes de la novela de hoy, “no tienen ya rasgos físicos, carecen de antecedentes y ofrecen un futuro incierto, transitan a placer espacios y tiempos distantes. La única coherencia que ostentan es con la autorreferencialidad del mundo.” (p.191). Con relación a la producción literaria latinoamericana señala que esos matices de arbitrariedad vienen dados, generalmente, por la construcción de personajes muertos/ vivos, reales/imaginarios, los seres monstruo/lenguaje, los grotescos, los carnavalizados, los fantásticos, los inasibles, los evanescentes, los hiperbólicos. “Todos estos personajes conforman una galería de seres que afirman su categoría ficcional a través de la obliteración o la transgresión de las normas que lo prefiguran” (p. 201).

2.- El Narcisismo: configura una categoría con frecuencia unida a la arbitrariedad pero independiente. Señala la autora que se refiere a la invención de personajes que se asumen como inventados desde el propio tejido de la ficción y que se relaciona con recursos propios de la metaficción. En este caso se refiere a:

la ficción dentro de la ficción o mise en abyme, el desdoblamiento del texto en su propio comentario crítico o en las claves de su desciframiento, la explicitación de los procesos de edificación de los mundos represen-

tados, la invención de unos personajes por otros al interior de la historia, el narcisismo como determinante neurótico de la caracterización de esos mismos personajes. (p. 202)

Como señala la Bustillo, estos personajes no sólo responden a una construcción metaficcional sino que parten de una urdimbre esencialmente arbitraria, o como bien lo señala Nelson Suárez en su texto, *Las imágenes reflejadas: un estudio de la novela Entre el Oro y la Carne* de José Napoleón Oropeza (1996),

Los personajes de las novelas narcisistas son “autorreferenciales, “es decir rompen con la “ilusión referencial” de la que habla Barthes. Los personajes ficticios ya no son <representaciones> de personas o caracteres reales son constructos emanados en la incertidumbre de la prosa metaficcional. (p. 21)

3.- La ambigüedad: se produce cuando en la obra como producto de su condición metaficcional y arbitraria, los personajes, se alejan de las figuras hechas o verosímiles y se facilita la incorporación del lector como constructor del texto, y de los personajes como conductor de la anécdota. Se trata, como señala Bustillo, de “la participación activa de lector en la práctica del significante que ofrece el texto como reto, sin que con ello se contamine necesariamente el mundo ficticio con elementos extratextuales” (p. 212).

Señala la autora además, que la arbitrariedad y la autorreflexividad resultan determinantes en la configuración de personajes posibles, y que tanto la arbitrariedad como la reflexividad conllevan a una ambigüedad que como principio que le sustenta genera incertidumbre. Propone como ejemplos las muñecas de *Las Hortensias*, el juego entre Narciso Espejo y Juan Ruíz como escritores del cuaderno apócrifo, en *El falso cuaderno de Narciso Espejo*, la complicidad al leer ¿Quién mató a Palomino Molero?, textos analizados por ella, para dar cuenta de la ambigüedad de los personajes en obras donde lo que se intenta es crear reglas nuevas de verosimilitud en un campo de complicidad entre texto y lector, “campo en el que todas las arbitrariedades devienen coherentes y en el que la reflexividad metaficcional las refuerza como propuesta consciente que defiende los derechos de su peculiar espacio” (p.221).

En *La Aventura Metaficcional*, (1998) Bustillo presenta un denso estudio sobre la metaficción. Sustenta su proposición en el análisis de

la obra de cinco autores latinoamericanos: Manuel Puig, Mario Vargas Llosa, Felisberto Hernández, Álvaro Mutis y Alfredo Brice Echenique, proporcionando a su vez propuestas teóricas sobre el tema en cuestión. Entre las diversas formas de presentarse la metaficción que distingue Bustillos, en este texto, tenemos:

1.-“La representación de un creador que utiliza el territorio de la ficción para discutir su proyecto estético ideológico” (p.150). Se refiere Bustillo en este apartado, a aquellos textos narrativos donde:

Un autor ficcionalizado comparte con sus posibles lectores la aventura de leer lo que éstos están leyendo, o comenta con sus interlocutores la inserción de tal escritura dentro del contexto de producción, recepción del género, exigiendo una competencia lectora cómplice (ob. cit.)

2.- El narcisismo como recurso de construcción, la invención autorreflexiva y como producto la figura del doble. No se trata de un personaje que vuelve una y otra vez sobre su propia imagen, sino del juego especular que se establece en el diálogo de un narrador lúdicamente auto consciente, que tras ofrecer la ficcionalización de una figura familiar para el lector, hace que de ella misma proliferen otras caras, otras posibilidades.

Los personajes narcisistas, al igual que los autores que los diseñan desde sus propias dinámicas especulares y al igual que los textos que los acogen en su autoconciencia de ficciones-necesitan-al contrario del solipsismo que se les podría imputar del otro donde verse y con quien dialogar para poder existir. De allí la necesidad de autorrepresentarse. (p164)

3.- Las formas refractadas: la mise en abyme. Señala Bustillo que fue elaborada teóricamente por Lucien Dällenbach en un estudio de 1977: *La récit Spéculaire*, sobre la obra *Los Falsos Monederos* (1927) de Gide, cuyo tema es un personaje escritor, escribiendo una novela que se llama *Los falsos monederos sobre un personaje escribiendo...Dice además, que el término viene de la heráldica y se refiere a:*

....cierto tipo de diseño en el que se ofrece la reproducción de la totalidad del escudo en el interior- en uno de sus cuadrantes-, reproducción en miniatura de sí mismo que a su vez se reproduce en el interior del segundo y así ad infinitum. (p.165)

A través del análisis de varios textos como *La vida Breve* (1952) de Onetti, *Ojo depez* (1990) de Antonieta Madrid, *El obsceno pájaro de la*

noche (1981) de José Donoso, Carmen Bustillo presenta diversas estrategias para representar las duplicaciones de la historia dentro de la historia, no obstante la escritora afirma que eso es lo que menos importa “ el sentido y su transcendencia se hallará probablemente en refracciones entretejidas, en medio de redes de significación que desafían la competencia del lector” (p.173)

4.- Los juegos referenciales: están referidos, fundamentalmente, al análisis de la parodia y sus relaciones con la auto-conciencia narrativa. Señala Bustillo que aun cuando parodia y auto-reflexividad no son sinónimos, un número importante de textos de la narrativa contemporánea participa de ambos fenómenos y recrean o caricaturizan y exaltan otros discursos, pero sobre todo en la autoconciencia de una resignificación productiva.

5.- El lector espejo. Asociado con la participación de lector en la historia que se cuenta, se refiere a la ambigüedad que se produce en los roles prefijados por convención donde el autor es diferente al narrador, es diferente al personaje, y es diferente al receptor poniendo, justamente en duda “los fundamentos del acuerdo ficcional entre obra y lector” (p. 184). Como señala Bustillo:

el lector se hace espejo de lo narrado, se adentra en la acción y se convierte-alternada o simultáneamente- en personaje, narrador y narratario: toma conciencia de su carácter ficticio, a la vez que incorpora la imaginaria ficticia a las dimensiones de la realidad. (p.186)

6.- Imaginarios en diálogo: se refiere Bustillo en este apartado, a las imágenes que conforman el imaginario finisecular de Occidente en esa dinámica refractaria de lo cultural y lo estético, del pensamiento y la representación ficcional, para referir las formas nuevas de representación de lo real en nuestros días, donde los patrones o modelos establecidos por la modernidad se han derrumbado y en oposición, sobre la base de un nuevo pensamiento (Postmoderno), otras formas de representación se han impuesto. Estamos frente a una crisis de la representación y en este sentido el narcisismo, la autorreflexividad, el caos, son las imágenes por excelencia de la crisis de la representación, ellos son los portadores de una decadencia que ya no puede hablar sino de sí misma. En este sentido como señala Bustillo, “la metaficción responde a una autorrepresentación metafórica de la postmodernidad” (p. 193).

La metaficción no es pues una simple moda, es la expresión de una crisis epocal que nos compete a todos y que en el caso de Latinoamérica aún dentro de su situación imprecisa, no ha completado la Modernidad por lo tanto, según algunos, no puede ser Postmoderna o en su defecto es anti postmoderna para otros, ha conformado el imaginario que en palabras de Bustillo *“nos define ante nosotros mismos y ante el resto de Occidente”* (p. 200).

El Rey de las Ratas (1999), novela ganadora del premio Miguel Otero Silva en 1994, constituye una muestra magistral de la narrativa meta-ficcional de los últimos tiempos escrita en nuestro País. Su autor, el ingeniero forestal, profesor y reconocido escritor, Ednodio Quintero, además del significativo premio, ha recibido de la escasa crítica del texto, elogiosos comentarios donde se le vincula con Jonhatan Swift y se le señala como continuador de los tradicionales bestiarios.

La novela narra la historia de un monarca de un reino de ratas, quien después de haber pasado por una serie de complots y vicisitudes, tras el incendio de la biblioteca del palacio, por confusión, lo da por muerto. Él, aprovechando la situación, por decisión propia y arbitraria decide concluir su reinado. Huye y se hace ermitaño.

En su exilio voluntario, después de pasar por varias enfermedades y una fuerte depresión que casi lo lleva al suicidio, conoce por azar, a una rata pintor que se había extraviado en la cordillera, con quien después compartirá su choza. Esta rata pintor, decide pintar la vida de su admirado rey, sin saber que la rata dueña de la choza donde se hospeda es el mismísimo rey, y a su vez lo provee de lo necesario para que él, el rey de las ratas, escriba sus memorias: manuscritos a través de los cuales, nosotros los lectores, conocemos la turbulenta vida de esta rata rey, y su oprimido pueblo de ratones.

Tres cuadernos constituyen los manuscritos donde el rey de las ratas ofrece sus memorias. A través de estos cuadernos, de manera disgregada, conocemos su vida como monarca, al tiempo que se va conociendo también su presente de exiliado, la condición precaria de su vida y de su salud. Días y semanas transcurren entre una escritura y otra. La escritura es interrumpida por ataques de tos, de fiebre, de malestar, hasta que la muerte lo sorprende dormido, y con el hocico hundido entre los cuadernos, sueña que se convierte en murciélago.

Estos cuadernos, a su vez, vienen precedidos por una nota del editor, quien pone en duda la autoría de los manuscritos. Señala el editor que el manuscrito fue encontrado en el morral de J.H Martín, el pintor admirador del rey quien murió sepultado en un alud de nieve, pero que el autor afirmaba ser el desaparecido monarca. No pone en duda la capacidad de la rata pintor para impostar el relato y señala que incluso pudo haberse suicidado. Dice además, que él decidió publicarla como obra de ficción, que suprimió y corrigió algunos párrafos, que decidió dividir el material en capítulos breves y que fue él quien le dio el título a la obra.

Estructuralmente, toda la novela se sostiene en la metaficción, desde la advertencia del editor, la configuración del texto en cuadernos, los personajes, hasta los comentarios que sobre el arte de escribir se encuentran diseminados en la obra, nos revelan la importancia de este recurso en la conformación de la novela. Es como si en este texto, Ednodio Quintero hubiese querido llevar a su más alto nivel lo metaficcional. Como si éste elemento se reduplicara dentro de la novela, se enroscara como una gran espiral.

Desde la propuesta de análisis que plantea Carmen Bustillo para la novela metaficcional señalada al comienzo de este trabajo, la novela analizada coincide con varias de las formas presentadas por ella. En primera instancia nos encontramos con un autor con tendencia a la ficción (en este caso pudiera ser el editor, o la rata pintor o el rey de las ratas) que comparte con sus lectores la aventura de leer lo que éstos están leyendo y comenta con sus interlocutores la inserción de tal escritura en el contexto de producción, exigiendo competencia del lector. Inicialmente se observa en el comentario de la nota del editor, cuando explica su postura en relación al origen del manuscrito y todas las modificaciones que introduce al material, cerrando con la siguiente frase: *“Luego de barajar más de una docena posible de títulos, me decidí por uno bastante obvio. Los lectores juzgarán”* (p. 11).

En los cuadernos propiamente dichos, con frecuencia se observan situaciones similares, pero en este caso es el rey de las ratas quien introduce los comentarios. En el cuaderno uno, abundan los pasajes donde el rey de las ratas muestra su postura inicial frente al acto de escribir. Acto que se hace inmediato, tanto para él como escritor como para los lectores.

No deja de resultarme extraño, en consecuencia el arrebató senil que me ha impulsado a procurarme tinta, pluma y papel para dar forma a este manuscrito acerca del cual no abrigo ninguna esperanza, y cuyo destino, a falta de un ilusorio lector, tendré que confiar al fuego. (p.24)

Releo el párrafo anterior y me doy cuenta de que he incurrido en una digresión. Pero no voy a ensuciar este manuscrito con borrones y tachaduras. Sería malgastar tinta, que no es mucha la que me queda para completar mi relación. (p.34)

Ah, ya caigo, estaba escribiendo y me quedé dormido con la pluma apretada entre mi garra. La tinta se reseca. ¿Hasta dónde llegué con la historieta de las doncellas? Veamos....queso de cabra... (Cuaderno uno; p.37)

A pesar de que he llenado un montón de páginas con mi letra menuda y casi ilegible, no me considero escritor. Creo que me falta el don ¿y el estilo? En este escrito que mezcla el delirio y las lamentaciones, el estilo está ausente, tal vez diluido. Ojalá que a mi albacea no se le ocurra publicarlo, pues los críticos lo volverían trizas. (p.47)

El cuaderno dos, supone la toma de conciencia de la escritura por parte del monarca, y al margen de los acontecimientos que de su vida va narrando y que el lector va también descubriendo, se observan frases como las siguientes:

Supé que el deseo de escribir era más fuerte que otro sentimiento... (p.64)

Escribo para mí mismo, como si susurrara en voz muy baja frente a una pared... (p. 65)

¿De dónde saco la conclusión de que seré leído alguna vez? ¡De mi ego congelado! (p. 83)

“Ahora soy ermitaño y finjo ser escritor. Sólo esta última ilusión me mantiene con vida y cuando acabe quiero morir” (p. 98).

Pero ahora sí, la página se acaba. El sueño me hace cabecear. Lo lamento, señor. Buenas noches y hasta mañana. Nos veremos en el otro cuaderno” (p.105).

El cuaderno tres es un verdadero diálogo con el lector, el cual es increpado continuamente a seguir o dejar la lectura:

Ya me estoy hartando ¿y usted? No recuerdo haberle prometido ninguna diversión. Creo incluso, que le advertí a tiempo que este relato - o divagación- no tenía visos de mejorar. Si aún persiste en seguirme hasta aquí, tal vez picado por la curiosidad de asistir a una espectacular cacería pues venga, acompáñeme... (p. 109)

“Noches en blanco satén. La fiesta se acaba, amigo mío. El último en salir que apague la luz” (p.136).

A través de estos tres cuadernos, bajo la forma de memorias, recurso ampliamente utilizado en la narrativa metaficcional, conocemos con lujo de detalles y digresiones, el mundo de intrigas y traiciones del palacio de este rey de las ratas, el monarca más insigne de su tiempo. Su espíritu lujurioso, su enamoramiento de Lucy, el incendio de la biblioteca del palacio donde lo dieron por muerto, el asalto y saqueo del palacio y su huida, no sin antes llevarse el anillo con sus iniciales, su posterior vida de ermitaño, su muerte.

Las memorias al igual que las formas epistolares, las cartas, los diarios y las biografías son subterfugios a los cuales acude el escritor con el fin de crear la doble ficción: la novela y la escritura del diario, o la memoria dentro de la misma. Por otra parte texto- autor- lector se funden en una sola entidad que obliga al lector a participar del proceso creativo. Se establece una relación cómplice entre el escritor y el lector quien es copartícipe de la producción literaria. De allí, la necesidad de un lector activo, que conozca los códigos y convenciones necesarios para poder re-escribir el texto.

En segunda instancia se observa la presencia del narcisismo. En esta novela, como bien lo señala Bustillo, no se trata del doble o de un personaje que vuelve una y otra vez, sino del juego especular en el cual a partir del narrador autoconsciente, quien narra los hechos, se declara autor o niega ser el autor o muestra posibles autorías del texto, produciendo la ambigüedad en la novela, representadas en este caso, por el espejeo existente entre el editor, la rata pintor y el rey de las ratas

Como verán desde la primera línea el autor afirma ser el desaparecido e insigne monarca, nuestro último rey. Este hecho sin duda, le confiere al escrito un interés particular. Yo como editor responsable, no me voy a hacer eco de las afirmaciones temerarias de un autor anónimo. Y para curarme en salud ante cualquier demanda por difamación, expongo aquí una hipótesis a título personal. Nadie conoció las habilidades de escritor de J. H. Martín, y aun cuando los expertos grafólogos sostienen con autoridad que la letra de los cuadernos no es la suya, me atrevo a sugerir que el pintor, que era un artista por demás imaginativo- observen con cuidado la serie de grabados titulada “Cacería de un piojo al amanecer,” expuesta en el Museo Real, y verán lo que quiero decir- tenía el talento y la audacia suficientes para escribir una historia cuyo protagonista fuera su admirado rey. (p.10)

El apartado XVI, del cuaderno dos, es una verdadera muestra de este juego de espejos y de la ambigüedad. En esta sección, el rey de las ratas, además de contar lo referido al incendio de la biblioteca y cómo en la confusión, tomó por asalto su habitación privada y se apoderó del anillo con sus iniciales; elabora toda una disertación sobre la autoría del escrito, la cual se inicia con la posibilidad de sellar con el anillo la parte superior de cada página, a fin de que no queden dudas de su condición de rey, y las posibles reticencias del editor al publicar el manuscrito. “imagino la reacción aireada del editor. Si se decide a publicar el manuscrito, se cuidará de redactar un prolegómeno que le sirva de escudo ante cualquier demanda por difamación” (p. 92) ya Frente a esta afirmación, comienza a presentar posibles notas del editor.

Nota del editor:

“Usurpación de identidad o delirio senil. El lector podrá elegir cuál de estas formas de insania mental motivó al autor anónimo del relato que ofrecemos a continuación.... (p.93)

“Advertimos que la astucia y habilidad del autor, puestas al servicio de la narración, alcanzan a veces cuotas tan elevadas de verosimilitud que hasta un lector avezado puede abrir espacios de duda.... (p.93)

“Quisiera dejar claro que el asunto de las marcas reales en las páginas del manuscrito no es un ardid fácil de desmontar.... (p.94)

“Presten oído a lo que voy a plantear en las líneas siguientes: si el anillo es auténtico, y si el rey está muerto- y convertido en cenizas-, como en efecto lo demuestran los más autorizados testimonios, ¿quién entonces hizo las marcas en el manuscrito?

“Los lectores fieles de mi editorial recordarán aquella versión novelada de los últimos días de Su Majestad, que circuló profusamente hace unos diez años. El título tenía un nombre que hoy me parece horrible: “Un rey mutilado”. El autor, un tal J.K Lee- que no se atrevió a revelar su verdadero nombre-, planteaba la hipótesis de que el rey momentos antes del incendio de la biblioteca, había sido ajusticiado por un anónimo vengador... (p.95)

Estas notas van mostrando tantas y tan variadas posturas en torno a la autoría del texto, que al final, el rey termina siendo acusado de raticidio y la ambigüedad en torno al posible autor se hace mayor que la presentada en el ejemplo anterior, que es la nota del editor con que se inicia la novela.

En tercera instancia, tenemos las formas refractadas, representada por la mise en abyme, la historia dentro de la historia contada. La ficción que habla de sí misma, que construye sus propios comentarios. Como se señaló anteriormente, en esta novela el recurso utilizado es la memoria, asentada en forma de cuadernos. En conjunto, los cuadernos permiten conocer en forma disgregada la vida del monarca, pero también a través de ellos se conoce su acercamiento a la escritura y su postura frente al arte de escribir. De manera dispersa en cada uno de los cuadernos encontramos una multiplicidad de anotaciones y comentarios sobre el arte de escribir, como los que se mostrarán seguidamente:

Lo que en verdad me importa- en la escritura quiero decir- es la capacidad de las palabras para alterar la percepción del mundo. (Cuaderno uno, p. 47)

El escritor como zombie: sería éste un tema excelente para un ensayo. La escritura como actividad vicaria, el escritor: muñeco articulado al servicio de un ventrílocuo. (Cuaderno dos, p.74)

No quiero decir con esto que antes de escribir tuviera un plan preciso o un diseño estructural. Pero la forma que ha tomado el manuscrito, la falta de estilo, la trama descosida y las bruscas interrupciones de algún episodio que parecía haber despertado cierto interés, en fin, las torpezas de un principiante convierten las buenas intenciones en un camino hacia ninguna parte. Qué le vamos a hacer. No introduciré ninguna corrección, pues un diario no admite rectificaciones... (ob. cit., p. 82)

La cuarta instancia está referida a los juegos referenciales: la parodia y sus relaciones con la autoconciencia narrativa. Bustillo, después de presentar un somero recorrido en torno a la parodia, fundamentándose en las propuestas de Genette, Bajtin, Linda Hutcheon y Margaret Rosse concluye señalando que la parodia puede entenderse como:

La relación de un hipertexto con un hipotexto (en una acepción ampliada que incluiría las convenciones del género), dentro de la que se realiza una transformación intencional de los materiales de referencia que en este caso, vienen mediatizados por textos anteriores. Dicha transformación puede ser lúdica o seria y tiene como uno de sus objetivos principales, la búsqueda de nuevos significados; se sustenta inevitablemente sobre el juego metaficcional en su cualidad de reescritura (que es siempre un comentario explícito o tácito sobre sí misma) e implica la utilización de ciertos recursos de base como la distancia irónica y la inversión ambigua y proliferante a la vez, que requiere, para completarse, la cooperación del lector. (pp. 100-101)

Según Bustillo, lo que diferencia la parodia postmoderna, de la de otras épocas es justamente “la deliberada combinatoria de lo cómico y lo metaficcional” (p. 100). Tomando en cuenta estas aseveraciones, en *El rey de las ratas*, la parodia se presenta a través de la utilización de formas narrativas anteriores, entre las cuales se pueden señalar las fábulas, la novela de aventuras y la novela autobiográfica, predominando el sentido cómico y metaficcional.

La novela toma en préstamo de la fábula, la exposición de un relato protagonizado por animales con un sentido didáctico. Como se puede evidenciar en el texto, todos los personajes son animales, en este caso ratas, cuyo comportamiento, pensamiento y forma de comunicación es la propia de los seres humanos. La figura emblemática de la novela está representada por el monarca, en quien parecen confluír, a pesar de su linaje, más que las virtudes de su raza, mayoritariamente, las debilidades, que son coincidentalmente, vicios y defectos propios de los seres humanos: la ambición y abuso del poder, la lujuria, el amor, las pasiones desenfrenadas, el irrespeto por el prójimo, los caprichos, la desidia, la abulia. En fin, una serie de perversiones que al final irán en detrimento de su persona, hasta conducirlo a una vida solitaria y miserable que culmina con su fallecimiento en las condiciones más precarias. Desde esta perspectiva, el didactismo de la obra parece estar, precisamente, en mostrar al lector, por una parte, la diversidad de aspectos negativos que pueden cobijarse en un ser y hacia dónde le pueden conducir sus excesos, pero puede considerarse, además, como una alegoría del poder, ya que como señala Ortega (1997)

No se trata de la fábula que viene de Esopo como ser razonado, y adquiere sobretonos moralizantes en la lección del neoclasicismo; sino también del fabulario moderno donde el discurso del progreso es rebajado y satirizado. Ya darle la palabra a los animales convoca a una escena satírica. (p.241)

Visto así, *El rey de las ratas*, es un texto que más que imitar la fábula tradicional, la retoma, con el fin de cuestionar en forma humorística, valores y posturas propias del hombre de nuestra época, al tiempo que, como dice Bustillo “se sustenta inevitablemente sobre el juego metaficcional en su cualidad de reescritura” (ob. cit. p.101)

El vínculo con la novela de aventuras, proviene de la presencia de algunos rasgos propios de este género narrativo, como las aventuras

extraordinarias, presentes en algunos episodios, el carácter impulsivo y hasta temerario del protagonista, los viajes y el exotismo del paisaje. Con relación a las aventuras, se puede decir que desde que el monarca decidió huir, su vida se convirtió, prácticamente, en una aventura. Pasó de rey a jornalero y finalmente a ermitaño. En este espacio, se suscitan una variedad de sucesos que extrañan riesgos o peligros, entre los cuales, los de mayor importancia son los siguientes:

1.- La aventura amorosa con Lucy, la ratita esposa del granjero con el que el monarca trabajó durante un tiempo, de quien se enamoró y vivió un apasionado y acalorado romance.

2.- La maravillosa aventura vivida con una tribu de ratas montañesas de la frontera occidental, durante una cacería a la que fue invitado. La presa, de nombre Nntz, era una especie de “piojo gigante, cuadrúpedo y gris de lomo estriado y escamoso. Debía pesar no menos de doscientas libras” (p.115). Este episodio es, tal vez, el más fantasioso y asombroso de toda la novela. La cacería es descrita en detalles. Un sentido épico recorre la narración y tras la victoria, después de dar sepultura a los compañeros caídos en esa cacería, que más bien parecía una batalla, vuelven a la aldea donde son recibidos “con un abundoso y exquisito banquete. Seguido de un festín que duró, si mal no recuerdo, catorce días con sus noches” (p.119).

3.- Lo acontecido en el Monasterio de UX. Después de haber participado en la cacería el monarca es adoptado por la tribu, pero, huyéndole a María la bizca, una ratita presumida y enclenque que lo quería seducir, partió al Monasterio de UX donde fue aceptado. Durante siete años vivió allí. Alimentándose con “magras raciones de queso podrido y migas rocosas de pan” (p.128), durmiendo en el piso lleno de pulgas y desempeñándose en el lamentable oficio de porquero. Por azar, un día descubre lo que ocurría “detrás de los altos muros del monasterio” (p.128) y que era un enigma para él. Un cerdo se le escapó y él que lo perseguía, sin proponérselo, fue a dar en la sala principal donde sorprendió a los monjes de UX en plena jarana.

El espectáculo que se desarrollaba delante de mis ojos negaba todas y cada una de las cualidades que – creía yo- deberían distinguir a los miembros de una orden religiosa, consagrada- creía yo- a la honra y alabanza del murciélago mayor. Obesos y mofletudos, sentados alrededor de una

mesa oval, los monjes se atiborraban de carnes grasientas, bebían vinos de arroz, en copas que parecían propias de gigantes, eructaban y dejaban escapar sonoros pedos hediondos como el azufre. (p.132)

Tras golpes, insultos, palabras soeces, restos de comida que le lanzaban y hasta un lechón que le dio en el medio del lomo, partió.

Y me alejé silbando bajito, arrastrando mi cola sobre las baldosas llenas de polvo y suciedad, rubricando con ella como un signo elocuente del hastío y soledad que vislumbraba en el futuro mi despedida. Pobres criaturas pensé, no saben lo que hacen, que Dios los perdone. Y trastumbé el cerro, dispuesto a no dejar que mi espíritu se contaminara con las trazas impuras de aquella singular y decepcionante experiencia. (p. 133)

En cuanto al personaje central, el rey de las ratas, se puede decir que, evidentemente su carácter favorece la aventura como tal. Por poseer un carácter fuerte, temerario y muy voluble e impulsivo; la imprudencia, la aventura y el capricho, animan su espíritu. Su toma de decisiones, que abarca desde los castigos distribuidos al azar por una máquina, el destierro de su madre, hasta su propio exilio, es determinada por estos impulsos y contribuye con la diversidad de sucesos extraños, maravillosos, fantasiosos que le ocurren a lo largo de su existencia.

Otros rasgos vinculados con la novela de aventura que se observan en esta obra son los viajes y los paisajes exóticos. El viaje está presente a lo largo de la novela. Después de abandonar el palacio fingiéndose muerto, el monarca se va desplazando de un lugar a otro. Sin embargo la geografía no se describe con precisión. En algunos casos apenas si aparece esbozada, no obstante, da la idea de ser un lugar extranjero, antiguo, medieval posiblemente. Un país donde hay cuatro estaciones y por ende el paisaje se presiente exótico. Cuando huye de Lucy, menciona un valle entre montañas, cuando permanece con las ratas de la tribu se refiere a las montañas de la frontera occidental, inclusive se hacen observaciones sobre una lengua extraña. Cuando se refiere a la caza de la bestia gigante, da la impresión de que se encuentra en la selva, que bien pudiera ser la venezolana. Cuando se relata la aventura de Monasterio de UX, se observa mayor precisión en la descripción del lugar. Así cuando llega al monasterio dice: *“Corría el mes de Mayo, los campos estaban alfombrados de diminutas flores blancas”* (p. 125) y más adelante dice lo siguiente:

El Monasterio de UX era uno de los más difíciles de hallar. Para llegar hasta aquel apartado e inhóspito lugar de relieve intrincado y clima enfermizo, había que enfrentar una serie de dificultades y peligros que al más paciente de los mortales le causarían ataques de vértigo y desazón. (p.127)

Al respecto Ortega (1997) señala lo siguiente: “Este país imaginario parece empezar en Suiza y terminar en la Gran Sabana.... Es al mismo tiempo un país feudal y un país de ciencia ficción...” (p.245).

De la novela autobiográfica, contiene esencialmente, la intención de relatar las vivencias de un personaje que no es real como en la autobiografía, sino un ente ficcional. En este caso, la rata monarca, quien deliberadamente en su exilio voluntario, incitado por la rata pintor, cuenta su vida a través de los tres cuadernos que conjuntamente con la nota del editor, constituyen la totalidad de la novela.

Cuando el pintor me sugirió un poco al desgairé que utilizara la escritura para dar cuenta de mis experiencias, tuve una reacción alérgica. Algo se había despertado en mi interior, supe que el deseo de escribir era más fuerte que cualquier otro sentimiento. No obstante la presencia del pintor me inhibía. Y comencé a ver en su ausencia mi liberación. El día de su partida, antes de que hubiera remontado el sendero que lo alejaba de mi cabaña, me precipité sobre el cuaderno y escribí de un solo tirón las primeras páginas de este manuscrito. Que estas memorias- o como quiera llamárseles- sean verosímiles o no, me tiene sin cuidado. En ellas no pretendo demostrar nada. Escribo para mí mismo, como si susurrara en voz muy baja frente a una pared. (p.65)

Estos cuadernos, como se señaló anteriormente, además de mostrar las experiencias del rey de las ratas como monarca, exiliado y ermitaño, muestra su gusto por la escritura y su postura frente al arte de escribir, al tiempo que se convierte en la técnica o recurso principal utilizado por el escritor, Ednodio Quintero, para crear la doble ficción: la novela y la escritura del diario o la memoria dentro de la misma.

En cuanto a los personajes, siguiendo la clasificación de Bustillo se puede observar que los personajes de esta novela, en especial el rey de las ratas, participan de los tres elementos señalados por ella en El ente de papel. En primer lugar son arbitrarios, en tanto que no responden a la idea de persona, son ratas con características humanas, en segundo lugar son ambiguos, ya que se observa la presencia de una voz autoral reclamando la propiedad del texto, y son narcisistas, en tanto que son producto de la invención misma de la historia como consecuencia de su

carácter metaficcional. A estos rasgos debe sumarse el hecho de que el monarca por su carácter indiferente, abúlico, superficial y desencantado representa al sujeto débil de la postmodernidad. Desde esta perspectiva se puede observar que la novela, en su totalidad se aviene a las propuestas señaladas por Bustillo en los textos señalados inicialmente.

En cuanto a los recursos discursivos, obviamente el más importante en la novela es la metaficción, que como se ha señalado configura y sostiene toda la obra, no obstante se observa la presencia de otros recursos en el texto como la intertextualidad, lo carnavalesco y el pastiche.

Siguiendo las categorías de Genette, referidas anteriormente, se observan en la novela tres, de las cinco relaciones transtextuales señaladas por él: la intertextualidad, el Metatexto y la architextualidad. La intertextualidad “relación de copresencia entre dos o más texto, es decir eidéticamente y frecuentemente como la presencia efectiva de un texto en otro” (ob.ci.p.10) se encuentra en la alusión que percibe el lector de modalidades anteriores en el texto como la novela de aventuras, la novela autobiográfica y las fábulas. De igual modo en el texto se observan otras formas de intertextualidad provenientes de una gran alusión a refranes populares:

El muy ladino que no tenía un pelo de tonto, puso su bigote en remojo. (p.18)

Muerto el rey, viva el rey. (p.19)

El que a hierro mata, a hierro muere. (p. 38)

Cómo decía una vieja costurera: no dan puntada sin dedal. (p.39)

Dicen que la rata es el único animal que tropieza dos veces con el mismo escalón. (p.42)

De entrada dijo un lugar común: madre, Señor Rey, hay una sola. (p.56)

Nadie sabe para quién trabaja. (p.134)

El metatexto, es decir la relación que une a un texto con otro sin citarlo, se observa en la frase que estuvo tentado de decir el rey a sus centuriones cuando se sintió decepcionado por el diagnóstico que le dio un famoso psiquiatra en un momento de depresión: Que le corten la cabeza (p.57) y que alude indirectamente al texto de Lewis Carrol, Alicia en el país de las maravillas.

La architextualidad, considerada la más abstracta por Genette, referida a una relación muda que articula una mención paratextual (títulos, subtítulos, taxonomía), se observa en los nombres de los capítulos que en este caso se denominan cuadernos: cuaderno uno, cuaderno dos, cuaderno tres, que le permiten al lector identificar su cualidad genérica: las memorias. El otro recurso, muy bien utilizado por el escritor en esta novela, es el pastiche. Genette lo define como “la imitación de un estilo sin función satírica” (p. 38). Se observa en el texto, en la adecuada imitación que hace Ednodio Quintero del estilo propio de la fábula, la novela de aventuras, las memorias, referidas anteriormente.

Valioso por demás, para la construcción de esta novela resulta el carnaval, representados por la mezcla de lo alto y lo bajo, lo serio y lo ridículo, los géneros intercalados, lo sagrado y lo profano. De allí la presencia de los objetos al revés, la risa la parodia. El texto está atravesado por estos elementos. El rey, es rey y mendigo al mismo tiempo. Bajo su reinado se suscitan acciones que van desde serias conspiraciones de palacio hasta los absurdos castigos emanados arbitrariamente por una máquina. Profanas resultan las acciones realizadas por los monjes en el monasterio de UX, y no menos la lujuria del rey, cuando dispuesto a satisfacer sus bajos instintos da la orden de que le lleven novicias internas de un colegio de religiosas.

Las niñas según palabras de la madre superiora – una rata agria y avejentada-no habían visto un macho en los años de su breve existencia, pues todas eran expósitas, abandonadas apenas al nacer en la puerta del convento. Las reglas de aquel internado constituían un ejemplo de intolerancia y severidad, el mismo obispo estaba impedido de entrar. (p.33)

De gran comicidad resultan los encuentros amorosos con Lucy, la esposa de su patrón, de quien el rey o el mendigo se enamoran perdidamente.

Tratarme como un rey formaba parte de su estrategia, un juego ambiguo que manejaba a su antojo y que parecía llenarla de satisfacción. Varias veces, y estando su marido a una distancia peligrosa, me rozaba con su cola gris y aterciopelada, al tiempo que volteaba como una santa en pleno éxtasis sus ojitos inyectados en sangre, y en el punto culminante de su exhibición surgía de su hocico puntiagudo un insulto o una muestra de complicidad- nunca supe cuál era el verdadero sentido de las palabras de Lucy. “vete a la mierda, recyquito de pacotilla”, ordenaba, con los dientes trabados, sólo para que yo me enterara. Contrariarla hubiera sido una temeridad. Obedecía sumiso y me iba a la mierda, pues en el establo, de sol a sol, cumplía yo mi jornada y allí la mierda abundaba. (p.70)

Los géneros intercalados (memoria, fábula, aventura), conjuntamente con la metaficción soportan estructuralmente, de principio a fin, esta novela donde la realidad aparece invertida, trastocada. No hay en el autor interés por copiar fielmente la realidad. Crea otra realidad tomando como base la ficción y la autoconciencia, y a través de ellas se cuestiona el mundo real. Ejemplo de esto puede observarse en el Cuaderno uno, cuando el monarca, al referirse a los humanoides dice lo siguiente:

Éstos no sólo carecían de moral sino que la aparentaban. Pero en su torpeza y arrogancia no caían en la cuenta de sus contradicciones. Es bien sabido que cualquier norma de conducta debe ser consecuente con las premisas básicas que la sustentan. El libre albedrío, por ejemplo, del cual los humanoides hacen tamaña alharaca, es un fraude total, pues sólo puede ser ejercido en condiciones de privacidad- puertas adentro, para decirlo con una expresión doméstica. Cuando traspone el umbral es considerado como una extravagancia, se le persigue y se le acosa, pierde sus cualidades de vehículo liberador de la energía de la conciencia. Y para neutralizarlo y sofocarlo se inventan cárceles y manicomios. Parece ser que los humanoides no distinguen colores, su registro óptico salta del blanco al negro y ni siquiera se detiene en los matices del gris. Son en consecuencia miopes y maniqueos. ¿Dónde reside la causa de tal desarreglo? Quizá en el cerebro hipertrofiado. Entre nosotros ese órgano- al igual que la glándula, exclusiva de las hembras, que segrega almizcle- no ocupa ningún lugar de privilegio, simplemente cumple su función. En cambio los humanoides lo han convertido en su razón de ser. Lo elevan a la quinta esencia, serían capaces de tasar su precio en oro si pudieran comerciar con él. (pp. 49-50)

De esta manera, la novela se aviene a ese otro postulado postmoderno referido a la crisis de las representaciones de la modernidad solip-sista ya que a diferencia de ésta, que centra la representación de la realidad en la mimesis, la racionalidad, la verdad, lo que se busca ahora, es cuestionar los fundamentos mismos de la representación. Como bien lo señala Bustillo en la Aventura metaficcional (1998):

La episteme de nuestra época ha cuestionado sin retorno la existencia de una realidad objetual independiente de la percepción individual y colectiva. No se trata ya de la defensa de una subjetividad enfrentada al mundo por el estilo de los románticos, sino de la certeza del relativismo que impregna todas las relaciones del hombre con su entorno: desde las diferencias que marcan la mirada personal y desde la impronta de imaginarios culturales que condicionan la percepción y el lenguaje. (p.148)

La novela al centrar la acción en su propio proceso de creación, crea su propia realidad, más que imitarla, niega la referencialidad inmediata.

De esta manera la metaficcionalidad se presenta como indagación de la realidad, como metáfora del desencuentro entre el hombre y la realidad, al tiempo que reclama un nuevo lector. Un lector cuyas competencias le permitan realizar como señala Rodríguez (2000) “una lectura capaz de convivir con la inestabilidad y la catástrofe” (p.66). Al respecto, Gaspar (1991) señala que “la obra autorreflexiva genera imágenes del mundo a partir de la mirada que dirige a su quehacer literario, mirada que dialógicamente apela a la mirada del lector” (p. 9).

Aun cuando desde los inicios de la literatura, la autorreflexividad se observa en ella y ha sido una constante en diferentes momentos de la historia, ha sido en el siglo XX cuando ha encontrado su máxima expresión. Puede afirmarse que la metaficción es uno de los recursos a los cuales, los escritores en el marco de la postmodernidad, acuden con suma frecuencia. Luis García (2006) al hablar de postmodernidad y sus correlatos en la vida y la cultura venezolana del último tercio del siglo XX, señala que “empieza a dominar en el arte y en la narrativa venezolana la representación de un cosmos que ya no es aprehensible por la razón” (p.182). En consecuencia y citando de nuevo al escritor, puede afirmarse que:

Si la creación cultural es la contraparte de la forma en que el hombre y la sociedad se piensan a sí mismos, en esta literatura encontramos un ser disuelto en su circunstancia, una forma sin contornos, una imagen borrosa, una representación de nada.(p. 186)

REFERENCIAS

- Arráiz, R. (2009). *Literatura venezolana del siglo XX*. Caracas: Alfa.
- Bustillo, C. (1995). *El ente de papel*. Un estudio del personaje de la narrativa contemporánea. Caracas: Hermanos Vadell.
- (1998). *La aventura metaficcional*. Miranda: Equinoccio.
- Brito, L. (2006). *Por los signos de los signos*. Caracas: Monte Ávila.
- Díaz, E. (1999). *Postmodernidad*. Buenos Aires: Biblos.
- Featherstone, M. (1991). *Cultura de consumo y posmodernismo*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

- Gaspar, C. (1991). *La Lucidez Poética*. Caracas: Fundarte.
- Genette, G. (1989). *Palimpsestos*. La literatura en segundo grado. Madrid: Taurus
- Ortega, J. (1997). *El principio radical de lo nuevo*. Postmodernidad, Identidad y Novela en América Latina. México. Fondo de Cultura Económica.
- Quintero, E. (1999). *El rey de las ratas*. Caracas: Monte Ávila.
- Rodríguez, J. (2000). *Postmodernidad, literatura y otras yerbas*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Suárez, N. (1996). *Las Imágenes Reflejadas: Estudio de la novela Entre el Oro y la Carne de José Napoleón Oropeza*. Maracay: Ediciones del Área de Estudios de Postgrado UC.

CREATIVIDAD DEL DOCENTE EN LA MEDIACIÓN PEDAGÓGICA DE LA EDUCACIÓN ESTÉTICA

RESUMEN

En el presente artículo se vislumbra la panorámica referida a la creatividad del docente, orientada hacia un breve recorrido por la mediación pedagógica en el área de la Educación Estética, enfatizando la importancia del desarrollo del proceso creativo en el aula. Aborda la óptica de especialistas en la materia tales como De Bono, De la Torre y Cerda; los cuales coinciden en la necesidad de un docente "creativo" para el enriquecimiento cognitivo y socio-afectivo en la formación de nuevas generaciones. Considerando que, el docente en la mediación pedagógica facilita el desarrollo integral de los educandos, al proporcionarle herramientas para su transformación en un ser autónomo, de conciencia crítica y reflexiva, capaz de valorar las diferentes ópticas con tolerancia, respeto, confianza, democracia y diálogo. En correspondencia, la educación estética contribuye a la estimulación del acto creativo, puesto que le permite al estudiante: crear, fantasear, explorar, imaginar, deconstruir y construir saberes significativos.

Palabras clave: Creatividad, educación estética, mediación pedagógica.

Recibido: Noviembre 2013

Aprobado: Diciembre 2013

Autora:

María Coromoto Pérez de B.
coribaldallo@hotmail.com

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

*Profesor Ordinario de la
Facultad de Ciencias de la Edu-
cación de la Universidad de
Carabobo, adscrita al Departa-
mento de Ciencias Pedagógicas.
Licenciada en Educación, men-
ción Artes Plásticas egresada
de la Universidad de Carabobo,
Especialista y Magister en Edu-
cación Técnica UPEL-IUPMA,
C.D. Doctorado en Ciencias de
la Educación de la Universidad
Latinoamericana y del Caribe.*



ARTÍCULO

CREATIVE TEACHING TEACHER IN AESTHETIC EDUCATION MEDIATION

ABSTRACT

This article refers panoramic glimpses of creativity teacher, facing a short tour of the pedagogical mediation in the field of Aesthetic Education, emphasizing the importance of developing the creative process in the classroom. Addresses optics specialists in the field such as De Bono, De la Torre and Credo; which agree on the need for a “creative” teaching for cognitive and socio- emotional enrichment in the formation of new generations. Whereas teachers in the pedagogical mediation facilitates the holistic development of learners, by providing tools for transformation into an autonomous being, critical and reflective consciousness, able to assess the different optical tolerance, respect, trust, democracy and dialogue. Correspondingly, the aesthetic education contributes to the stimulation of the creative act, since it allows the student to: create, daydream, explore, imagine, deconstruct and construct meaningful knowledge.

Keywords: Creativity, Aesthetic Education, Pedagogical Mediation.

INTRODUCCIÓN

Los seres humanos avanzan en función de la evolución del conocimiento, esto implica estar ante la presencia de una inquietud constante por indagar, descubrir, deconstruir y reconstruir la realidad en correspondencia con una postura crítico-reflexiva que permita la viabilidad de nuevos saberes. Al hacer remembranza a los principios de la humanidad, se observa como el hombre ha buscado los medios y recursos para expresarse mediante la utilización de diversos materiales con la finalidad de transmitir sus ideas e inquietudes a través de diferentes manifestaciones artísticas de tipo mágico, funcional y decorativo, de esta forma los pueblos han podido pronunciarse y conformar su cultura, hoy en día la escuela está llamada para guiar este proceso mediante la creatividad de los actores que conforman el quehacer educativo.

Dentro de esta perspectiva, en el presente artículo se dilucida la importancia de la creatividad del docente en la mediación pedagógica como eje fundamental para el estímulo de las capacidades de aprendizaje en los educandos en el área de Educación Estética, enfocado bajo

la figura de un ambiente escolar el cual propicie un clima interactivo que contribuya a la transformación humana y social, mediante la creación de escenarios que favorezcan la ejecución de una dinámica pedagógica que facilite la apropiación de los saberes significativamente. Se indica asimismo, como una asertiva mediación pedagógica creativa, permite evidenciar cambios significativos en los educandos en lo que se refiere a su formación integral como seres autónomos, reflexivos, críticos y creativos.

CREATIVIDAD DEL DOCENTE

En el acontecer diario, la discursividad y la dialéctica referente al abordaje de la creatividad se ha convertido en un tema de relevante discusión, sobre todo en el ámbito educativo. Esto conlleva a que el docente en el desempeño de su mediación pedagógica, esté en la búsqueda constante de estrategias novedosas, las cuales faciliten en el estudiantado la construcción de aprendizajes significativos, aportando herramientas para el incremento y fortalecimiento de las potencialidades que le permitan transformar la realidad, así como también la resolución de problemas.

Visto de este modo, la creatividad del docente en la mediación pedagógica es la herramienta idónea para despertar en los estudiantes el interés hacia lo desconocido, hacia la innovación, tal como lo expresa De Bono (1994) al enfatizar que “la comprensión de la lógica de la creatividad no basta para convertir en más creativa a una persona; pero sí para ayudarla a concienciarse de la necesidad de creatividad” (p.30). Por lo tanto, la educación y concretamente la labor del docente debe estar vislumbrada desde la óptica de una mediación pedagógica que le proporcione a los educandos atracción hacia dicha comprensión, con interés hacia la invención, la incertidumbre, lo novedoso, trabajando en función del logro de conductas creativas que conlleven al desarrollo integral del hombre, de manera tal, que no tenga cabida el pensamiento conformista que refleja la actuación de personas como entes repetidores memorísticos.

Cabe considerar, que cada estudiante lleva consigo un potencial creativo, el cual para poder ser estimulado requiere de la presencia de un docente que genere confianza, para que de esta forma, el educando

sienta libertad al exponer sus ideas, sin temor al error, con flexibilidad, participación, facilitando la toma de decisiones mediante el tránsito por la diversidad y la complejidad. Por esta razón, se hace imperiosa la necesidad de un docente creativo que propicie situaciones las cuales ameriten la resolución de problemas en función de pensamientos divergentes, permitiendo el abordaje de una circunstancia determinada desde diferentes ópticas, con la finalidad de lograr la construcción de una o varias soluciones ideales adaptadas al contexto en estudio.

Sin embargo, tal como lo refiere Díaz y Hernández (2002) “...los contenidos y materiales de enseñanza, si estos no tienen un significado lógico potencial para el alumno, se propiciará un aprendizaje rutinario y carente de sentido” (p.42). En correspondencia, es pertinente enfatizar que el encasillamiento y la rutina pedagógica cercenan el autodescubrimiento y limitan a la creatividad, conduciendo esto al desinterés escolar, por ello, la labor del docente en la mediación pedagógica de la educación estética, debe consistir en propiciar la estimulación de un pensamiento creativo, esta área es idónea para que los participantes interactúen de manera dinámica, constructiva y novedosa a través de la utilización de diversos materiales; texturas, colores, estilos, formas que le conlleven a la exploración y al autodescubrimiento.

El Subsistema de Educación Básica concibe el quehacer educativo desde una perspectiva creativa y humanista como fuente orientadora del aprendizaje integral, los docentes creativos laboran en función de estrategias que se adapten al contexto de acuerdo a las exigencias, necesidades del entorno e intereses de los educandos y promuevan un clima propicio que permita captar la atención mediante la estimulación del espíritu creativo como fuente para el fortalecimiento de las relaciones interpersonales, la conciencia crítico reflexiva, la valoración hacia las diferencias con respeto, solidaridad, confianza, participación, democracia y dialogo.

Dentro de esta perspectiva, el quehacer educativo, a fin de desarrollar habilidades cognitivas y actitudes que proporcionen interacciones productivas con el entorno, requiere de la presencia de un docente que enfrente la multiplicidad de retos de la dinámica de la sociedad actual, la cual presenta cambios vertiginosos, educando con incertidumbre en el presente y con miras a las alternativas de la realidad del mañana, descartando lo estático y la pereza mental.

Por lo planteado anteriormente, es necesario tomar conciencia en lo que respecta la mediación pedagógica pasiva, la cual solo se transmite como un acto lateral, que imita y limita. Por ello, De la Torre (2004) describe lo significativo de un docente creativo cuando expresa:

La importancia de desarrollar actitudes y habilidades creativas desde la educación infantil hasta la universidad viene urgida por la necesidad de una mejora social continuada. La riqueza de un país no está tanto en sus recursos naturales sino en la capacidad innovadora y creativa de las nuevas generaciones. (p. 145).

Entonces, la creatividad del docente asumida con responsabilidad permite el desarrollo del ser humano y por ende la evolución de la sociedad, esta mediación pedagógica facilita que el educando aprenda significativamente favoreciendo sus hábitos, habilidades y destrezas. El docente debe crear una atmosfera reflexiva, afectiva y productiva, se puede decir que asume un rol similar al de un director de escena, el cual lleva un monitoreo de la evolución de las potencialidades de sus educandos quienes son los actores principales.

Sobre la base de las ideas expuestas, es pertinente hacer referencia a Torrance y Myers (1976) quienes elaboraron la propuesta de un programa educativo fundamentado en las destrezas que debe fortalecer el docente con la finalidad de optimizar la estimulación creativa en los educandos, dichos autores consideran elementales los siguientes tópicos: Es prioritario visualizar el potencial creativo a fin de darle reconocimiento, de igual forma, trabajar la estimulación, crear un clima de confianza donde el estudiante se exprese con libertad y apreciar la inventiva.

En virtud de lo anteriormente mencionado, cuando se detectan las potencialidades toma relevancia la adecuada planificación de los momentos didácticos de la clase, se hace necesario plasmar actividades que despierten interés e incertidumbre en los estudiantes con la finalidad de motivar, logrando un aprendizaje con fluidez natural y espontaneo. Igualmente, la incertidumbre y lo desconocido vislumbran el deseo de la búsqueda del saber mediante diversas interrogantes, la curiosidad es prioritaria en la conducta creativa, por lo tanto, es necesario vencer el temor al formular una pregunta, aquí el docente debe propiciar un clima armónico y respetuoso, sin descalificar, valorando la participación constructivamente.

Es importante generar preguntas, las cuales estimulen el análisis, la interpretación, la síntesis y la evaluación de situaciones que ameriten la construcción de diversas perspectivas en la búsqueda de saberes significativos. Existe la tendencia por parte del docente de ignorar las ideas expuestas por los estudiantes que le son poco familiares, esta situación conlleva a la repetición. Por tanto, se debe romper el paradigma de la respuesta memorística esperada, es necesario generar una nueva postura para reconocerla, la valorarla y ubicarla en el contexto. Al hacer referencia a una solución o idea original, ésta solo tiene significación, cuando despliega un proceso operativo que permita su aplicación, de lo contrario no proporcionaría funcionalidad.

Igualmente, es pertinente dar apertura a espacios dialógicos de comunicación asertiva, donde el educando experimente la libertad de pensamiento creando zonas de esparcimiento donde la construcción de saberes surja sin que esté sometido a una evaluación o presión académica. Otro punto importante, consiste en que el ser humano cuando experimenta la lectura desde el punto de vista creativo, transita más allá de la información suministrada por lo escrito, construyendo analogías, procesos ilustrativos, generando nuevas posturas con entusiasmo e imaginación.

Desde esta óptica, se reconoce la necesidad del desarrollo del potencial creativo en el quehacer docente, no quedando lugar a dudas que la estimulación de la creatividad en el estudiantado constituye un aspecto esencial en lo referente a la formación integral del ser humano, considerando que el hombre es un ser capaz de realizar transformaciones tanto en el medio ambiente como en sí mismo. El docente asume entonces, la postura de mediador en la interacción pedagógica, propiciando un clima favorable para la fluidez del pensamiento con apertura hacia diversas posibilidades de solucionar problemas, aunado a la inquietud hacia el descubrir múltiples fenómenos, los cuales conllevan hacia el descubrir, explorar, analizar y confrontar.

En este sentido se comprende, la imperiosa necesidad de un docente creativo que se preocupe y ocupe, puesto que es el pilar fundamental en la formación del espíritu transformador de las nuevas generaciones, motivándolos a desarrollar atributos como: originalidad, elaboración, inventiva, curiosidad, incertidumbre, productividad, visión de futuro, sensibilidad, ideas de cambio y humanismo, con el fin último de garantizar la conformación de un ser integral crítico y reflexivo.

Tomando en consideración que la sociedad vive para el individuo y este a su vez vive para la sociedad, ésta interacción exige una educación centrada hacia la estimulación creativa y el área de la educación estética es idónea, así lo expresa Quintana (2007) al hacer referencia que “ los niños a través de sus productos artísticos libres, manifiestan aspectos de su desarrollo, tanto a nivel intelectual, como de sus conocimientos, su relación afectiva con el entorno y la habilidad para expresarse”(p.52). Este planteamiento refleja que el docente creativo en la mediación pedagógica puede lograr que el educando plasme su forma de ver la vida y sus sentimientos con actividades artísticas, dándole la oportunidad al descubrimiento por sí mismo, ofreciéndole el beneficio de la libre expresión.

La educación estética como área del conocimiento para estimular el pensamiento creativo

Las manifestaciones artísticas están llamadas para que el estudiante se comprometa con su entorno, con sentido de pertenencia, aportando ideas que tengan como eje primordial a la imaginación e innovación. La educación estética impartiendo desde la premisa de un docente creativo, le aporta al estudiante una nueva concepción para estructurar su modo de pensar, con libertad para crear, fantasear, imaginar, para deconstruir y reconstruir una visión significativa del mundo, expresando sus sentimientos y cultivando a la apertura a nuevos saberes.

Así lo plantea Cerda (2000) “...a la escuela le corresponde, reeducar para la sensibilidad, la expresión y la creatividad de las personas, porque la vida cotidiana es refractaria al desarrollo de estas potencialidades” (p.148). Asumiendo esta perspectiva, la creatividad del docente es vital en la mediación pedagógica para que el educando experimente el autodescubrimiento y enriquecimiento cognitivo. La educación estética coloca en disposición del educando la disponibilidad de expresarse mediante diferentes sistemas de representaciones, pensando de manera crítico reflexiva en la percepción de la realidad, proporcionando nuevas posturas paradigmáticas que conduzcan a dejar en el pasado la retención del conocimiento memorística y mecánicamente con la finalidad de convertirlo en un conocimiento activo, constructivo y significativo.

La esencia de la educación estética radica en la necesidad de darle apertura a la expresión del ser humano mediante el acto creativo, con percepción y participación de lo que significa comunicarse por medio del arte, en la actualidad se vivencia una crisis de valores la cual conlleva a limitar o restringir la expresividad de las personas por pánico al ridículo, miedo a ser expuestos al error, aunado a esto al temor al rechazo al presentar una postura diferente, esta situación conlleva a limitar la espontaneidad y por ende la creatividad, la sensibilidad y la comunicación con identidad propia y sentido de pertenencia, al respecto Read (1992) afirma que se requiere de “una acción pedagógica que incida no tanto en la habilidad o en el producto artístico del niño, como en el despliegue de la libre expresión, es decir, en la comunicación plena sustentada en la observación y en la actitud crítica” (p.31).

Vislumbrado desde el enfoque pedagógico, la educación estética le da apertura y fluidez mediante el acto creativo a una serie de manifestaciones que pueden ser expresadas por medio de la experiencia del arte, proporcionando esto vías para el desarrollo integral de los educandos con el afianzamiento de los valores a través de un desarrollo equilibrado, armónico y personal, considerando que lo racional, lo lógico y en líneas generales el conocimiento, deben tener significado con los factores provenientes de las emociones, la libertad y la creatividad, esto con el propósito de plasmar en el desarrollo de la personalidad la sensibilidad, el respeto, los valores éticos y estéticos. En virtud de esto, el autor mencionado anteriormente enfatiza lo siguiente:

Un proceso bien elaborado de la actitud humana, consiste en hacer formas a partir de la ya existentes en la naturaleza donde se conjuga el conocimiento con lo intuitivo, lo imaginativo y lo creativo, se generan grandes sentimientos, se satisface la percepción, involucra el intelecto, la memoria y la lógica, y finalmente permite el desarrollo de las facultades de la mente, la autonomía del pensamiento, la creatividad, la sensibilidad, la efectividad, el amor por el trabajo, y por ende la personalidad. (p.33)

Visto de este modo, la Educación estética no debe ser concebida como un área limitativa, teórica, memorística, arcaica, tediosa y aburrida, por el contrario proporciona una amplia gama de posibilidades para el saber y el hacer con afianzamiento de los valores éticos, morales, con la estimulación del lenguaje, la comunicación, la expresión de sentimientos y emociones, desarrollando el amor propio (autoestima) y hacia

los demás, de allí la importancia de tomar conciencia hacia la creatividad del docente y su estrecha relación con las expresiones plásticas en la mediación pedagógica de la educación estética.

La escuela requiere docentes creativos que en su praxis educativa formen a los estudiantes para la vida, desarrollando el criterio propio sobre el deber ser y el hacer, con actitud crítica, para que de esta manera en su cotidianidad puedan ser entes con autonomía y libertad de pensamiento, con el fin de transitar hacia un proceso de cambio que satisfaga adecuadamente las necesidades de la humanidad, proporcionando una autentica transformación personal y social, es aquí justamente donde la expresión por medio del arte juega un papel primordial.

Por lo planteado anteriormente, se puede evidenciar que la educación estética está presta a mejorar la calidad de vida de los educandos, despertando y desarrollando saberes constructivos y significativos, por ello la mediación pedagógica se convierte en una herramienta privilegiada para canalizar la exploración y experimentar el pensamiento divergente, creativo, fortaleciendo la conciencia, con valoración hacia su propia existencia y la de los demás, acá a el docente le corresponde propiciar un clima favorable para que las vivencias, ideas y expresiones fluyan con espontaneidad, así lo afirma Pérez (2011) al expresar:

Necesitamos, en consecuencia, una educación que promueva nuestra sensibilidad para que empecemos a sentir los problemas y necesidades de los demás como nuestros. Educación que provoque nuestra indignación y nuestra solidaridad y nos comprometa a reinventar el mundo en una dimensión ética y estética. (p.85)

Atendiendo a esta consideración, se evidencia la importancia de la educación estética en la escuela, como una vía para que el estudiante genere soluciones, investigue, manifieste y llegue a la verdad por sí mismo, sin encasillamientos, lo cual implica las trascendencia que tiene la creatividad en la formación de las conductas deseables en los educandos al descartar posturas conformistas y de inseguridad en cuanto a sus capacidades para encarar retos difíciles.

La creatividad es primordial en la educación estética y la formación artística del educando, puesto que proporciona mediante la percepción, el desarrollo del potencial humano al permitirle expresarse a través de múltiples formas representación como: dibujos, pinturas, esculturas,

mosaicos, gráficos, con texturas, colores y líneas. Cada estudiante de acuerdo a su concepción maneja la forma de representación con la cual se sienta más identificado para expresar sus ideas, pensamientos y sentimientos, de esta manera la educación estética proporciona la construcción de nuevos significados, con destrezas, habilidades productivas y reflexivas.

Desde esta perspectiva, la educación estética aspira configurar una personalidad con profundo arraigo creativo y humanista, pero hay que tener presente que el desarrollo del potencial creativo no se impone, se debe propiciar un ambiente escolar acorde para que fluya y la mediación pedagógica del docente puede crear un clima favorable en el aula para estimularla o por el contrario para limitarla. El docente debe asumir el rol protagónico como pieza dinamizadora y promotora del pensamiento creativo en el proceso de aprendizaje.

A este respecto, es importante señalar que el aprendizaje de acuerdo a la cita de Hey (1992) “engloba procesos psíquicos muy diversos, pero que tienen en común el hecho de que conducen a la estructuración o modificación de una forma de comportamiento” (p.19) De esta acotación se infiere, que el ser humano está involucrado en un proceso de aprendizaje que se centra en la experiencia individual para asimilar y aplicar lo aprendido, estableciendo nexos de coherencia entre personalidad, saber y hacer.

La educación estética constituye un pilar para el fortalecimiento de la personalidad, pareciese ser habitual en el proceso de aprendizaje de la Educación Básica, encontrarse con una praxis educativa concentrada más en los contenidos teóricos programáticos, que en los prácticos, sin fomentar una adecuada y armoniosa convivencia y sin cultivar el espíritu creativo, impartándose de forma repetitiva y mecanicista pudiendo llegar a percibirse como impuesta.

Conforme a este parecer, es evidente que cuando la educación estética está impartida por docentes que ejecutan su quehacer pedagógico desde el punto de vista conformista, pudiendo ser denominados “docentes no creativos” puesto que trabajan bajo pautas, modelos y patrones inflexibles, sin darle apertura a la imaginación, pretendiendo que sus estudiantes sean todos iguales, sin atender particularidades y por ende que estos aprendan de la misma forma, ignorando la realidad

que les circunda y la incertidumbre que representa al ser humano, el educando refleja resistencia hacia el aprendizaje.

La mediación pedagógica de la educación estética al ser impartida asertivamente, facilita que el educando configure la praxis creativa en su cotidianidad como modo de vida, conllevando esto a un equilibrio entre el discurso teórico y la práctica, de igual forma se proyecta hacia una articulación en cuanto a la sensibilización y la libre expresión que se pueden desarrollar en el área, con repercusión en el ámbito escolar, lo cual estimula el construccionismo del estudiante y el aprendizaje de lo que le es desconocido y novedoso, incrementando el potencial creativo.

Visto de este modo, la educación estética le aporta al educando, un modo de representación y expresión de sus pensamientos y emociones por medio de un lenguaje plástico, el cual le proporciona desarrollar habilidades y destrezas para la descodificación e interpretación de la realidad de su entorno. Dicho lenguaje plástico está configurado por elementos como: líneas, colores, superficies, volúmenes y texturas, con los cuales se elaboran imágenes y formas, que permiten la conexión con el entorno al facilitando expresar ideas, sentimientos y sensaciones a través del dibujo, la pintura o el modelado, esto a su vez posibilita en el ámbito escolar modelar la dualidad conceptual-expresiva creativa la cual es vital para adquirir un aprendizaje constructivo y significativo.

Adicionalmente, el docente en su mediación pedagógica creativa, fomenta novedosas maneras para la construcción de saberes, de allí que en el Manual de la Educación (2000) se afirma "...el maestro debe poseer energía, flexibilidad, capacidad de contagiar entusiasmo y capacidad de innovación; ser comunicativo, conocer los principios y procesos de la creatividad, tener en cuenta la dinámica de grupos, aceptar y reconocer cualidades en todos sus alumnos" (p.699). Por lo tanto, el docente amerita valorar el ejercicio de una mediación pedagógica enfocada hacia el aprendizaje creativo como medio de expresión y de herramienta para el aprendizaje significativo tanto en la educación estética como en diversas áreas.

Entonces, el docente se constituye como la fuente primaria para el lograr en el aprendiz desarrollar la agudeza del ser creativo mediante la percepción, observación e interpretación de los acontecimientos que le rodean. La educación estética contribuye a la formación de seres

humanos con amplio sentido de comunicación, originalidad e independencia, una adecuada formación logra en la mayoría de los educandos consolidar el perfil idóneo mediante el descubrimiento del potencial de sus capacidades; la resolución de problemas requiere de la actitud creativa, por consiguiente al docente le corresponde diseñar y guiar acciones con sus estudiantes las cuales conlleven a la obtención de resultados satisfactorios y útiles para la sociedad.

Cuando al educando se le facilita un medio como la educación estética para expresarse libremente en su mundo tal y como él lo percibe “sin encasillamientos, ni respuestas estereotipadas”, se le da apertura a un proceso de autodescubrimiento, despertando la necesidad de la comunicación, favoreciendo la confianza en sí mismo, lo cual conlleva al tránsito hacia la creatividad, es allí, donde el docente juega un papel primordial al guiar estratégicamente este momento con intencionalidad y reflexión a fin de estimular el pensamiento hacia nuevos saberes y la producción de ideas brillantes.

CONCLUSIONES

La escuela de hoy en día debe esmerarse por contar con docentes creativos, los cuales en su mediación pedagógica fomenten el clima adecuado para lograr el desarrollo de sus educandos en todas sus facultades tanto intelectuales, como motoras y afectivas. Es necesario que el docente asuma la creatividad trabajándola todos los días. La educación estética proporciona una gama de posibilidades para la viabilidad del ser creativo mediante el aprovechamiento de las potencialidades de los estudiantes. La creatividad atesora en el mundo contemporáneo una destacada importancia dados los cambios vertiginosos que se vivencian cotidianamente, se ha convertido en un ingrediente indispensable para la búsqueda de soluciones y propuestas novedosas, es aquí donde el aula le ofrece a los estudiantes la posibilidad de crecer integralmente.

Visto de este modo, el aprendizaje creativo aporta un clima favorable para la imaginación, para el deconstruir y reconstruir situaciones que produzcan la generación de ideas, esquemas, nociones y visiones las cuales estimulen el pensamiento creativo, para ello, es necesario que el docente reflexione en lo que respecta a la importancia de la creatividad

en su mediación pedagógica como eje fundamental para el estímulo de las capacidades de aprendizaje en los educandos en el área de Educación Estética, dado lo complejo y diverso de sus funciones, el quehacer implica ir más allá de unas prácticas rutinarias enfocadas únicamente en el cumplimiento de los objetivos preestablecidos, la praxis pedagógica debe trascender hacia un aprendizaje crítico y asertivo, donde se propicie el recorrido por la diversidad, la diferencialidad y la pluralidad, estableciendo interrelaciones dialógicas de propuestas con apertura a la confrontación de ideas, manteniendo una postura equilibrada, crítica y tolerante, experimentando la toma de decisiones en la formación del ser integral.

En resumidas cuentas, el docente como mediador está llamado a propiciar el descubrimiento del estudiante con el entorno, facilitando un encuentro cercano y directo con la realidad, con sentido de pertenencia hacia el contexto, generando una comunicación estimulante y vivencial, convirtiéndose de esta manera en un orientador que le da apertura al experimentar sin temor al ensayo y error, edificando un empatía creativa que favorezca el emprendimiento de nuevos senderos los cuales vislumbren fructíferos cambios paradigmáticos, cuyas perspectivas estén enfocadas hacia: crecimiento personal, exploración, resolución de problemas y formación nuevas culturas.

REFERENCIAS

- Cerda, H. (2000). *La creatividad en la ciencia y en la educación*. Santafé de Bogotá-Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- De Bono, E. (1994). *El pensamiento creativo*. Barcelona-España: Paidós Ibérica, S.A.
- De la Torre, S. (2004). *Creatividad y formación*. México, D.F.: Trillas.
- Díaz, A. y Hernández, R. (2002). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo*. México, D.F.: McGraw Hill/ Interamericana Editores.
- Hey, G. (1992). *Psicoanálisis del aprendizaje*. Argentina: Kapeluz.
- Manual de la Educación (2000). Barcelona- España: Océano Grupo.

Pérez, A. (2011). *Educación Integral de Calidad*. El Hatillo-Venezuela: San Pablo.

Quintana, L. (2007). *Creatividad y técnicas plásticas en educación infantil*. 2da. México: Trillas.

Read, H. (1992). *Educación por el Arte*. Barcelona- España: Paidós.

Torrance, E. y Myers, R. (1976). *Enseñanza Creativa*. Madrid-España: Santillana.

**LA EDUCACIÓN COMO
ESTRUCTURA DE ACOGIDA:
SU CRISIS Y SU FUNCIÓN.
REFLEXIONES EN TORNO AL
PENSAMIENTO DE LLUÍS DUCH**

RESUMEN

Este artículo refiere al pensamiento de Lluís Duch (Barcelona, 1936), monje de la abadía de Montserrat y profesor de Antropología de la Universidad de Barcelona, cuya amplia y nutrida producción intelectual, comprometida con los ámbitos fundamentales de la vida cotidiana, reflexiona sobre la concepción de familia, educación, ciudad y religión. Su notable obra Antropología de la vida cotidiana, comprende siete volúmenes con una tesis central: familia, sociedad, educación y religión son estructuras de acogida cuyas transmisiones tienen la virtud de instaurar praxis para dominar la contingencia. Duch sostiene que el momento presente está caracterizado por la crisis de las estructuras de acogida, lo que implica el deterioro de los procesos de transmisión, la falta de testimonio y la incapacidad de empalabramiento.

Palabras clave: Estructuras de acogida, Empalabramiento, Transmisiones, Teodiceas Prácticas, Testimonio.

Recibido: Noviembre 2013

Aprobado: Diciembre 2013

Autora:

Raymi Castellanos

raymidecontreras@gmail.com

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

Escuela de Bioanálisis

*Licenciada en Bioanálisis
mención honorífica "Cum
Laude". Magister en Educa-
ción, mención Planificación
Curricular. Candidata a Doctor
en Educación. Profesora
Asociado adscrita al Departa-
mento de Ciencias Básicas de
la Escuela de Bioanálisis de la
FCS-UC.*

ARTÍCULO

EDUCATION AS HOST STRUCTURE: THE CRISIS AND ITS ROLE. REFLECTIONS ON THINKING LLUÍS DUCH

ABSTRACT

This article refers to the thought of Lluís Duch (Barcelona, 1936), monk of the Abbey of Montserrat and professor of Anthropology at the University of Barcelona, whose broad and nurtured intellectual production, committed to the essential areas of daily life, reflects on the concept of family, education, city and religion. His remarkable work *Antropología de la vida cotidiana*, includes seven volumes with a central thesis: family, society, education and religion are structures of reception whose transmissions have the virtue of establishing practice to master contingency. Duch supports that the present moment is characterized by the crisis of the structures of reception, which implies the deterioration of transmission processes, the lack of testimony and the inability of *empalabramiento*.

Keywords: Reception structures, transmissions, Theodicies practices testimony.

INTRODUCCIÓN

Los siete volúmenes de la producción intelectual de Lluís Duch titulada *Antropología de la Vida Cotidiana* concentran más de una década de publicaciones, tiempo de grandes cambios en la cultura occidental donde resalta la aguda desestructuración de los escenarios culturales, antropológicos, psicológicos, sociales y lingüísticos indispensables para las estructuras de acogida, contexto que precisamente otorga a esta obra una enorme actualidad. El marco ideológico y metodológico que sustenta el pensamiento y la investigación presentada por este antropólogo y monje a lo largo de sus publicaciones, lleva a la propuesta conceptual de las estructuras de acogida como los ámbitos donde se dan las transmisiones que humanizan al ser humano y donde éste puede hacer uso de las teodiceas prácticas que le permiten la dominación, siempre provisional, de la contingencia. A medida que avanzamos en la lectura de sus libros, constatamos que su trabajo fundamenta cuestiones básicas, inmediatas y tan cercanas que se convierten en obvias, sin que por ello sean menos fundamentales.

Lluís Duch, (Barcelona, 1936) es doctor en Antropología y Teología de la Universidad de Tubinga y profesor emérito en la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Autónoma de Barcelona, así como del Instituto Superior de Ciencias Religiosas San Fructuoso de Tarragona y de la Abadía de Montserrat, siendo monje de Montserrat desde 1961. Ha traducido al catalán y al castellano escritos de Lutero, Müntzer, Silesius, Schleiermacher y Bonhoeffer. Estudioso de los diferentes lenguajes simbólicos y míticos y su concreción en la vida cotidiana de nuestros días, ha sido autor de más de cincuenta libros y opúsculos, de unos trescientos artículos y más de sesenta colaboraciones en obras colectivas. En 2011 fue galardonado con la Cruz de San Jorge (Creu de Sant Jordi).

El ser humano como ser acogido

En el momento de nacer el hombre es un ser completamente desvalido y desorientado, le faltan puntos de referencia fiables y lenguajes adecuados para poder instalarse en el mundo, es decir, para humanizarse en el mismo acto de humanizar su entorno aprendiendo todo lo necesario para vivir y convivir. Se trata de un individuo que debe emprender la arriesgada tarea de dejar de ser un in-fans (alguien que no habla, incapaz de expresarse y totalmente descolocado) para convertirse, poco a poco, en lo que Duch (1997) expresa como un “*empalabrador*” eficiente de él mismo y de la realidad.

Para llevar a cabo esta tarea, con ciertas garantías de éxito, el ser humano requiere de un conjunto de transmisiones que le faciliten insertarse y recorrer su trayecto vital, transmisiones que se obtienen mediante el acogimiento y el reconocimiento en el seno de una comunidad. En consecuencia, el hombre depende de manera importantísima del acogimiento recibido en los caminos de la vida, como lo afirma Duch (ob cit), pues la calidad de acogida procurada al individuo resulta determinante para su construcción como persona, su agregación en un cuerpo social y su capacidad de vivir la realidad como parte integrante de ella. Por el contrario, cuando una persona es no deseada y/o no acogida tiene el riesgo de vivir en la desorientación por la incapacidad para dominar la contingencia, siendo reducida a un proceso de desestructuración donde tarde o temprano se extravía en el camino del caos.

En este orden de ideas, el “ser acogido” es una disposición inherente a la condición humana como tal, pero lo planteado con la acogida como una estructura es la fisonomía histórica de las formas concretas y culturales de acogimiento porque, tal como se entienden, las estructuras de acogida existen, son activas e identificables en la medida que se configuran culturalmente y se ubican en un tiempo y espacio concretos. Por ejemplo, a lo largo de la historia de la humanidad, la familia como primera de las estructuras en cuestión y la entidad encargada de la acogida inicial del infante, ha existido desde que hay presencia humana en el mundo. Sin embargo, los modelos familiares y las configuraciones histórico-culturales de la familia han sido numerosos y distintos, siendo necesario tomar en cuenta los aspectos de esta historicidad para poder comprender su situación actual. Igual análisis corresponde al resto de las estructuras de acogida por las que discurre el ser humano en su trayecto vital, aquellas que son identificables por su presencia histórica y aquellas que puedan estar configurándose o por devenir.

En último término, sean antiguas o recientes, la relevancia de las estructuras de acogida como determinantes para el desarrollo orgánico del hombre en la historia de la humanidad radica en que ellas constituyen, como mencionaremos a continuación, un marco referencial de las perspectivas sociales, psicológicas, culturales, antropológicas y lingüísticas para la estructuración del sentido de las vivencias del ser humano.

Estructuras de acogida, contingencia y teodiceas prácticas

La familia, la religión, las comunidades y la escuela son ejemplos que, en el seno de la sociedad, tienen como misión ser estructuras de acogida de importancia decisiva para la orientación de la existencia de los individuos. Según Duch (2002), las estructuras de acogida tienen una función teodiceica pues ellas constituyen el marco en cuyo interior el ser humano puede hacer uso de aquellas teodiceas prácticas que tienen la virtud de instaurar, en medio de la provisionalidad y novedad de la vida cotidiana, diversas praxis de dominación de la contingencia. Para comprender mejor esto se debe profundizar en dos términos importantes a saber: contingencia y teodicea práctica.

Respecto a la contingencia en el ser humano, en su discurso Duch y Mèlich (2009) utilizan el término para hacer referencia a todas aquellas cuestiones de la realidad y la existencia humana sobre las cuales no

es posible expresar algo definitivo, concluyente e irrefutable. La contingencia encierra al conjunto de interrogantes que no pueden responderse técnicamente y se resisten a cualquier tipo de ilustración, cuestionamientos inaccesibles a racionalización y explicaciones convincentes y definitivas. Por eso se ha relacionado la contingencia con todo lo que no se puede dominar, aquello que no tiene referencias claras, lo imprevisto, lo imprevisible y lo impredecible.

Para Duch y Mèlich (2005), la contingencia puede ser considerada como el estado natural determinante de la presencia del ser humano en el mundo pues las cosas y los acontecimientos realmente importantes jamás acostumbran a ser enteramente explicables a partir de sus causas, por lo tanto cuando nos hemos encontrado situados en un horizonte contradictorio, no solucionable en una sola dirección e incapacitados para poder articular la situación con un lenguaje racional, estamos en presencia de nuestra humanidad como seres fundamentalmente contingentes. Solventar estas situaciones requiere una praxis de dominación, siempre provisional, de la contingencia que se logra a través de las teodiceas prácticas transmitidas por las estructuras de acogida.

En cuanto al concepto de teodiceas prácticas, desde una de sus primeras obras como es "La educación y la crisis de la modernidad", Duch (1997) las define como el conjunto de representaciones, actitudes y sentimientos que el ser humano ejerce en su vida cotidiana para superar los callejones sin salida adonde, con gran frecuencia, le conducen los azarosos caminos de su vida. Estas teodiceas no pueden ser activadas así como se activa lo instintivo en los animales; por el contrario ellas requieren la acción de un lenguaje adquirido mediante el proceso de transmisión que se da en el seno de las estructuras de acogida posibilitando el *empalabramiento* al cual se hace referencia en líneas anteriores y detallaremos más adelante. Una vez adquiridas y puestas en práctica, las teodiceas prácticas permiten al hombre lanzarse a la búsqueda del sentido en su paso por el mundo, entendiendo este sentido no como un a priori establecido, sino un a posteriori producto de un permanente alejamiento del caos.

Por tal motivo, históricamente las estructuras de acogida han sido los ámbitos privilegiados donde se han efectuado las transmisiones que son imprescindibles para la edificación del ser humano, en palabras de Duch (2002): *"las estructuras de acogida han sido determinantes para el desarrollo orgánico del hombre en todas las etapas que ha recorrido"*

la historia de la humanidad” (p. 13). Pero para poder aproximarnos a una concepción de estructura de acogida, debido a su reconocida multifuncionalidad, se requiere de la descripción, análisis e interpretación a través de perspectivas diferentes y con el concurso de diversas disciplinas a saber: la sociología, la psicología, la antropología, la cultura, el lenguaje y la religión.

Desde una perspectiva *sociológica*, las estructuras de acogida hacen posible la integración del individuo en el cuerpo social pues su función va encaminada a la construcción simbólico-social de la realidad. Por esta razón, la socialización de los miembros de los grupos humanos es posible, como algo tangible y operativo, sólo a través de las estructuras de acogida. Desde una perspectiva *psicológica*, las estructuras de acogida permiten que el individuo adquiera una identidad, lo cual hace tomando como punto de partida el instinto para posteriormente adquirir la habilidad de construirse como persona y centro de relaciones significativas.

Desde una perspectiva *cultural*, las estructuras de acogida hacen factible la incorporación de los seres humanos en el flujo de una tradición concreta, proceso en el cual interiorizan individual y colectivamente los simbolismos, representaciones y valores que lleva a cabo la selección que es propia de cada cultura humana. Desde una perspectiva *antropológica*, las estructuras de acogida permiten la actualización de las posibilidades latentes inherentes a la condición humana al poner de manifiesto la capacidad del ser humano de, desde el presente, establecer vinculaciones comunicativas efectivas y afectivas con el pasado así como imaginar y configurar el futuro, permitiendo así hombres y mujeres bien orientados para habitar el laberinto del tiempo y el espacio. Desde una perspectiva *lingüística*, las estructuras de acogida posibilitan el *empalabramiento* de la realidad por parte del ser humano, lo que significa para cada hombre concreto un “venir a la existencia” de la realidad y de él mismo como parte constitutiva de ella.

Básicamente, el conjunto de las transmisiones necesarias para configurar la humanidad concreta del ser humano constituye la tarea específica de tres estructuras de acogida: la primera tiene como objeto la co-descendencia y constituye a la familia, sea cual sea su forma; la segunda trata la co-residencia, donde se encuentran sociedad, ciudad, escuela, entre otros; la tercera abarca la co-trascendencia y es representada en la religión. Sin embargo, obras recientes como la de Duch y Chillón

(2012) han incluido la reflexión sobre una cuarta estructura de acogida, la co-mediación, haciendo referencia a los medios de comunicación que en nuestros días llegan a sustituir y anular frecuentemente las transmisiones familiares y escolares estableciendo nuevos lenguajes y pautas de comportamiento. Bajo este esquema de cuatro grandes ámbitos de acogida resultan innumerables los ejemplos dentro del seno de la sociedad cuya misión es ser estructuras de acogida con una importancia decisiva para la orientación de la existencia de los individuos.

Empalabramiento y transmisiones: el lenguaje Duchniano

La importancia de un autor se cifra en su capacidad para crear un lenguaje nuevo, tal como lo expresa Mèlich (2011). Así, leer a Heidegger, contemplar un cuadro de Picasso o escuchar una sinfonía de Mozart, es reconocer al autor en su obra de manera inconfundible. En este orden, una de las aportaciones relevantes de Lluís Duch en el panorama del pensamiento antropológico y educativo es la creación de un lenguaje singular, pues sumergirse en la lectura de su obra es adquirir familiaridad con categorías Duchnianas fácilmente distinguibles como son: estructura de acogida, *empalabramiento*, transmisión, ambigüedad, teodicea práctica, contingencia y sentido. De todas ellas, especial relevancia para la educación tienen el *empalabramiento* y las transmisiones, a los cuales se dedican las próximas líneas.

Empalabramiento y lenguaje.

El término **empalabramiento** es un neologismo usado por Duch a lo largo de su amplia obra, tal como lo expresa Mèlich (2011). En catalán, emparaulament es un vocablo normal, mas su traducción al español tiene como término más cercano apalabrar, cuyo significado es concertar de palabra algo, ponerse de acuerdo. Según el mismo Duch (Duch, Lavaniegos, Capdevila y Solares, 2008), el término apalabrar no corresponde a una traducción exacta para su obra, donde empalabramiento expresa el acto de “poner en palabras” a la realidad realizado por el individuo que es, al mismo tiempo, constructor y habitante de esa realidad. Adicionalmente, Duch (op cit) concibe el empalabramiento como la energía física y espiritual del ser humano concretada en las palabras utilizadas para construir su forma específica de vivir, pero abarcando

todas las expresividades humanas pues el término no reduce la palabra a la oralidad, sino implica el pensamiento, la acción, el sentimiento y el comportamiento ético como componentes de la palabra humana y, por consiguiente, formas de empalabramiento.

Para Duch (1997), el hombre se humaniza al convertirse, poco a poco, desde un in-fans o alguien incapaz de hablar y de expresarse, hasta un “*empalabrador*” eficiente de él mismo y de la realidad. Según el autor, para lograr esto el ser humano requiere del acogimiento y el reconocimiento, pues ellos permiten a cada recién llegado alcanzar la competencia gramatical que a su vez se adquiere a través del lenguaje. Ahora bien, reiterando, en el contexto del *empalabramiento* este lenguaje no es entendido como el instrumento del hombre para expresarse y comunicarse, sino como el vehículo que define la relación del hombre con el mundo determinando cómo el individuo percibe el mundo, como lo lee, lo piensa y se relaciona con él. Es así como el lenguaje de cada hombre o mujer concreto resalta elementos constitutivos y existenciales de su visión del mundo, tal como lo plantean Whorf (1971, citado por Duch y Mèlich, 2009) y Weisgerber (1979, citado por Duch y Mèlich, 2009).

Se puede ilustrar estas ideas con una breve referencia al primero de los lenguajes y para Duch y Mèlich (2009) el más importante, se trata de la lengua materna tal como fue concebida por Wilhelm von Humboldt (1991), la cual se aprende mediante las transmisiones recibidas por el ser humano en la familia, su primera estructura de acogida. Según Duch y Mèlich (op cit), la lengua materna históricamente ha prestado una cooperación fundamental a las praxis provisionales de dominación de la contingencia en los grupos humanos. Más aún, el ser humano entra en contacto con la realidad de acuerdo con las modalidades y las posibilidades que le ofrece su lengua materna.

De hecho, debe tenerse presente cómo en su desarrollo el niño (in-fans) comienza a andar y a hablar simultáneamente, recorriendo el mundo en paralelo con el hecho de empezar a leerlo, a hablar con él y, en algunos casos, a ser sensible a sus maravillas y a horrorizarse ante sus maldades. En estas situaciones, entre el niño y lo externo a él actuando sobre su realidad se encuentra la lengua materna, haciendo posible en los primeros años de vida que el mundo del niño llegue a ser el mundo de la madre. En otras palabras, todo lo lejano y extraño para el niño puede acercársele siguiendo las pautas de comprensión, de experiencia y de expresión propias de su lengua materna, mediante el proceso por el cual empieza a convertirse en un *empalabrador* de la realidad y se hace

capaz de ir construyendo su espacio y su tiempo, es decir su mundo, y de ubicarse en él. En palabras de Duch (Duch, Lavaniegos, Capdevila y Solares, 2008):

Las grandes palabras (amor, gratitud, odio, beligerancia, justicia, paz, etc.) que marcarán positiva o negativamente los grandes hitos de su existencia se configuran en el seno de la familia y tienen en ella sus resonancias más profundas y decisivas. Porque, en definitiva, la familia es el “lugar natural” de la lengua materna, es decir, de las semánticas cordiales que, en el transcurso de su existencia, conferirán su fisonomía propia a la relacionalidad del hombre y de la mujer concretos (p. 150).

En general, en las estructuras de acogida el lenguaje se transmite y se aprende por una especie de “osmosis afectiva” donde el hombre va adquiriendo los significados “cordiales” de las palabras, gestos y alusiones de manera tal que se va logrando una competencia gramatical, permitiendo *empalabrarnos* a nosotros mismos y *empalabrar* la realidad de nuestro entorno. Pero cabe destacar que la tarea de hacerse *empalabrador* es interminable. En cada *empalabramiento* del mundo los seres humanos configuran un entorno con puntos de apoyo orientadores, que le permiten diseñar un mundo con sentido para él. Sin embargo, así como todo lo que tiene que ver con el ser humano, cada mundo con sentido que se construye tarde o temprano se torna revisable, abierto a la novedad y al cambio. Esto es así porque en el ámbito humano nunca habrá respuestas definitivas ni superación total de la contingencia, en palabras de Duch y Mèlich (2009): “...ninguna respuesta, ninguna articulación intelectual, religiosa o política, ningún programa de tipo religioso, laico o tecnológico, puede pretender introducir en el ámbito de lo humano una forma u otra de realización o de respuesta definitiva” (p. 184).

En fin, si existiese una lengua perfecta apta para responder definitivamente a las preguntas fundacionales de la vida y/o de cada vida, se construiría un mundo de sentido perfecto y la contingencia no existiría; mas por experiencia esto es imposible y se trata de un sueño mítico que imagina el poder eliminar de la existencia y de la vivencia del ser humano todo lo incomprensible y desconocido. En consecuencia, para cada ser humano el lenguaje debe constantemente re-novarse en la medida en que éste se ve afectado por los interrogantes y por los retos que le propone cada aquí y cada ahora de su espacio-temporalidad.

Entonces, resulta absolutamente necesario alcanzar en cada aquí y ahora la competencia gramatical que le permita a todo hombre y mujer superar provisionalmente la contingencia, tarea fundamental que deben llevar a cabo las transmisiones realizadas en las estructuras de acogida y, entre ellas, la escuela. Desafortunadamente, el síntoma más elocuente de la fractura de las estructuras de acogida en la actualidad es, precisamente, su incapacidad para transmitir lenguajes orientativos que permitan que los individuos, en las situaciones límite que indiscutiblemente harán irrupción en sus vidas, tengan acceso a la sabiduría que, más allá de las deducciones e inducciones de carácter lógico, le permita intuir que su lugar en el mundo posee un sentido.

La donación y las transmisiones

En el orden de las ideas desarrolladas, resulta necesario precisar qué significa el término transmisión en una estructura de acogida y cuál es la situación de éstas en la actualidad. En este entorno, Duch y Mèlich (2009) conciben por transmisión tanto una donación, sea objetivada y/o subjetivada, como la actividad consciente del sujeto humano predispuesto a dar y recibir y que, a su vez, se encuentra implicado en lo dado y recibido para luego contextualizar esa donación en función de su propia situación en el mundo.

Durante el trayecto de su vida, el hombre poco a poco es adiestrado por las transmisiones propias de las estructuras de acogida (familia, escuela, religión, ciudad) habilitándose para construir, en la variedad de espacios y tiempos, su mundo y aprendiendo en forma progresiva a habitar simpáticamente en él mediante un proceso de *empalabramiento* de la realidad que nunca es acabado del todo. En otras palabras, las transmisiones permiten la construcción de la competencia que le ofrece al hombre modalidades y posibilidades para entrar en contacto con la realidad, lo que hace factible que aquello alejado y extraño pueda ser acercado y convertido en propio, que el mundo llegue a ser su mundo.

Ahora bien, para Duch y Mèlich (2009) la reflexión sobre la forma cómo los individuos y colectividades están configurando su vida cotidiana puede constatar cierta incapacidad de las actuales estructuras de acogida para conferir plausibilidad y estabilidad a los hombres y las

mujeres de nuestro tiempo, lo cual pone de manifiesto la precariedad, inoperancia y falta de capacidad orientativa de las transmisiones llevadas a cabo en las estructuras de acogida. Igualmente, según Duch (1997) la irrelevancia acostumbra caracterizar las distintas transmisiones que se realizan en el seno de nuestra sociedad sencillamente porque los mensajes que transmiten las estructuras de acogida se han convertido en increíbles para un número creciente de hombres y mujeres de nuestros pueblos.

A consecuencia de esto, cuando las transmisiones efectuadas dejan de poseer importancia decisiva para la orientación de la existencia de los individuos, se produce una progresiva falta de confianza sobre los puntos de referencia que habían sido utilizados para regularizar y, algunas veces, dominar los diferentes ámbitos de la vida, configurando la convivencia de los seres humanos a fin de poder habitar significativamente el mundo. Entonces, una demolición de las transmisiones constitutivas del marco donde se desarrolla la vida cotidiana hace que el ser humano se descubra a sí mismo perdido, enmudecido y angustiado en un mundo que es incapaz de controlar e interpretar, un mundo caracterizado por la mecanización de las relaciones humanas.

Para Duch (1997), en los actuales momentos todas las grandes transmisiones de nuestra cultura, los relatos fundacionales de la política, la justicia y la religión, se encuentran en una innegable situación crepuscular, carentes de incidencia efectiva y afectiva en el seno de nuestra sociedad y, además de inspirar desconfianza, se muestran incapaces de establecer hitos orientadores para los individuos y los grupos sociales. Un precedente notable y muy influyente de este contexto en las postrimerías del siglo XIX, es la persona y pensamiento de Friedrich Nietzsche (citado en Duch, 2002), quien al hablar de la muerte de Dios representa como una ilusión inconsistente lo considerado como realidad, aquello con orden racional sobre principios absolutos, inmóviles y sustanciales. Así, Duch (op cit) considera que Nietzsche hizo la radiografía más desgarradora y sin concesiones de la nueva época que ya aparecía en el horizonte: el fin de un orden y la muerte de los grandes relatos fundacionales de occidente como el matrimonio de por vida, la moral universal-trascendente-inmutable, el monoteísmo judeo-cristiano, el deber como trasfondo existencial, la figura del padre, entre muchos.

Por su parte Franz Kafka (citado por Duch y Mèlich, 2009) en las primeras décadas del siglo XX, también señaló la crisis mortal de la cultura europea y sus procesos de institucionalización, decretando la demolición de las tradicionales articulaciones lingüísticas o transmisiones instituidas por las estructuras de acogida que, desde el siglo XVII, fueron el marco donde se desarrolló la vida cotidiana en el occidente. Por su parte, a finales del siglo XX, Milan Kundera (citado por Duch y Mèlich, op cit) haciendo eco de una idea que puso en circulación Max Weber inmediatamente después de finalizar la Primera Guerra Mundial, escribió sobre la desdivinización (*Entgötterung*) del mundo, refiriendo un desencantamiento del mundo (*Entzauberung der Welt*) que afecta muy directamente al lenguaje que el ser humano tiene y usa para empalabrar la realidad.

Siguiendo este contexto, para Duch y Mèlich (op cit) en el momento presente, como un largo proceso iniciado a finales del siglo XIX, nos encontramos ante una crisis de nuestra sociedad experimentada por todos los sistemas sociales actores en la plasmación del convivir cotidiano como son la educación, la familia, la política, la religión, los modelos económicos y los medios de comunicación. Respecto a la educación, de todo lo expuesto se deduce que para llevar a cabo proyectos educativos de carácter humanizador y constructivo es necesario conocer el estado de la educación en cuanto a su fragilización como estructura de acogida, particularmente los signos determinantes para los procesos de transmisión y para el ejercicio de educar.

Respecto a esta fragilización, el término hace referencia al debilitamiento y deterioro de la educación como estructura de acogida fundamentalmente a consecuencia de los intentos por controlarla y predecirla mediante artilugios y políticas, tal como lo plantea Taleb (2013). Según este escritor, se ha fragilizado la economía, la salud, la política, la educación y casi todos los sistemas de nuestra vida por la tendencia de sobrevalorar el alcance del conocimiento científico, el cual genera la ilusión de poder acceder siempre a las razones de las cosas y hace nuestra cultura occidental cada vez más ciega a lo desconocido, impenetrable y misterioso, a lo que Duch concibe como la contingencia.

Así, se ha querido controlar la educación enmarcándola en la necesidad del orden o de la uniformidad artificial de lo fijo y constante, siendo comprendida a través del lenguaje de lo eficiente y útil, todo lo cual es concebido por Hanah Arendt (citada por Bárcena y Mélich, 2000) como

una confusión entre fabricación y educación. En definitiva, el dominio del lenguaje racional y económico en nuestro mundo fragiliza muchos ámbitos del ser humano, caso particular la educación sobre la cual se disertará en el siguiente segmento.

La fragilización de la educación como estructura de acogida: una crisis gramatical y de testimonio

Cuando las transmisiones en las estructuras de acogida no son efectivas, se produce una incapacidad de *empalabramiento*, haciendo presente una descolocación afectiva y efectiva del individuo en su propio mundo con frecuencia acompañada por la incapacidad de relacionarse con fluidez consigo mismo y con los otros, situación concebida por Mèlich (2010) como crisis gramatical. Para este autor, toda crisis gramatical lleva consigo una crisis de confianza y de sentido, una desorientación, una sensación de inquietud y angustia por no poseer puntos de referencia para orientar el pensamiento y la acción. En esta crisis el lenguaje de desmorona, no sirve, pierde su poder de significación y es incapaz de contener y expresar el flujo de la vida con sus grandes e importantes cuestiones.

Mèlich (op cit) opina que esta pérdida de capacidad del lenguaje para leer la vida misma obedece al manejo de una visión del mundo limitada por el lenguaje lógico, con sentido y significado racional. En tales circunstancias el lenguaje se ha uniformizado, reduciéndose al ámbito de la racionalidad como fundamento de la posibilidad de comprensión y conocimiento del mundo. Se trata de un monolingüismo para leer el mundo que ha traído como consecuencia una insatisfacción, no pensada sino sentida, en la vida de los seres humanos, fundamentalmente porque lo que escapa al ámbito de los enunciados científicos y no tiene sentido lógico puede tener un sentido existencial y vital que resulta lo más importante para la vida.

En este orden de ideas, educativamente hablando para Duch y Mèlich (2009) uno de los factores de la crisis educativa tiene sus raíces en las pretensiones de una pedagogía de puro lenguaje científico, obstinadamente limitada a la adquisición de habilidades para el supuesto manejo de datos positivos y objetivos empíricamente verificables. Estos autores afirman que se trata de parte del proceso de *matematización* del con-

junto de la existencia humana que ha tenido lugar a partir de la separación cartesiana entre res extensa y res pensamiento. Según esta ruptura ontológica, el entendimiento debe quedarse en su ámbito propio de la razón para no equivocarse y ver con evidencia lo verdadero y falso, de no ser así el conocimiento estaría cometiendo el gran error de dejarse arrastrar por la voluntad y los sentidos dirigiéndose a lugares donde “no se puede entender”. En otras palabras, la mejor elección para el conocimiento debe ser la razón quedando el conocimiento sensible y la sabiduría de las vivencias desvalorizados frente a la primacía de aquella.

En oposición, Duch y Mèlich (op cit) advierten que si las transmisiones marginan la sabiduría en pro de la ciencia, no sólo son insuficientes sino se hacen antropológicamente muy peligrosas por su carga deshumanizadora, por su incapacidad de constituirse en teodiceas para *empalabrar* la realidad. También para Arendt (1993) es una evidencia que vivimos en un universo donde la razón instrumental o la lógica instrumental, como *matematización* de la existencia humana, lo invade todo siendo un verdadero lenguaje absoluto que establece una determinada forma de vida y que únicamente admite relaciones de tipo fabricación. Según la escritora, la exportación de la fabricación a todos los ámbitos de la vida humana pareciera ser uno de los dramas de la postmodernidad hiper-tecnológica, que convierte aquello que produce utilidad y provecho en lo principal y lo que tiene sentido.

Para Duch (2002), la escuela y la universidad de nuestra sociedad se limitan a ofrecer explicaciones científicas, lo cual es sumamente importante pero no es suficiente. Según este autor el docente, para llevar a cabo completamente la misión que tiene encomendada, no solo debe transmitir ciencia sino también debe ser y donar testimonio, vale decir que debe testimoniar con su propia vida y ante los ojos de sus alumnos la sabiduría como arte de la vida, capacidad que se adquiere viviendo o, mejor dicho aún, conviviendo en el trayecto biográfico. En este punto entra en juego de manera muy categórica un hecho fundamental para la comprensión de la educación como estructura de acogida: la efectividad sapiencial de una transmisión vehiculizada por una lengua se basa enteramente en la confianza que merecen los transmisores que actúan en las estructuras de acogida.

Acá se podría observar cómo las transmisiones en la educación como estructura de acogida podrían estar catalogándose en dos ámbitos, las que pueden ser transmitidas por el lenguaje lógico-racional y aquellas

mostradas sólo a través del testimonio docente, resaltando la importancia de una coherencia y una complementariedad entre ambas para evitar que continúe la gravísima ruptura de confianza que se tiene en la educación, fundamentada en el hecho de que los guías en el ámbito educativo podrían estar ofreciendo un contra-testimonio, una flagrante contradicción entre lo que dicen y lo que realmente hacen y muestran. Por lo tanto, el gran desafío para todos los que hoy tienen la misión de transmitir algo, particularmente y en especial los educadores, consiste en el hecho de si serán capaces de articular y conjugar armoniosa e inseparablemente lenguajes de ciencia y sabiduría, lo cual en la práctica significa plantearse la cuestión de si osarán ser testimonios de educadores en medio de su vida cotidiana.

Recuperando la confianza en la educación: reencuentro entre decir y hacer

En ningún caso el discurso de Duch (2006) ha pretendido hacer un alegato contra las ciencias experimentales y su nexos con la educación, aludiendo el mismo autor que en la actualidad paradójicamente algunos de los investigadores más interesados por cuestiones humanísticas, metafísicas y espirituales proceden del ámbito de las matemáticas y de la física teórica. Su posición categórica es que lo fundamental en educación es hacerse cargo del ser humano, partiendo de la base de no saber lo que esencialmente es, pero convencidos que a través de la calidad de sus relaciones consigo mismo, con los otros, con la naturaleza y la trascendencia, podemos intuir lo que va siendo en cada aquí y ahora.

Por tanto, en los albores del siglo XXI, se necesita urgentemente redefinir y contextualizar la relacionalidad humana, porque, en el fondo, la calidad del ser humano en concreto y también la de los sistemas sociales dependen de la calidad de las relaciones que hombres y mujeres mantienen a nivel individual y colectivo. Particularmente es necesario de repensar muy a fondo la problemática en torno a la educación o, si se quiere expresar de otro modo, es ineludible replantearse la cuestión de los contenidos y las formas que deberían tener las transmisiones que llevan a cabo los sistemas educativos como estructuras de acogida.

Por experiencia se conoce lo complicado de lograr grandes cambios en los sistemas educativos, resultando difícil intervenir a nivel institucional, en la elaboración de planes de estudios, en la formación de docentes, en

la administración de las instituciones educativas y en la evaluación, por mencionar algunos aspectos donde el peso de las inercias adquiridas, la burocracia, la falta de medios, la falta de formación del profesorado, la situación real de nuestras sociedades y, no en pocos casos, los intereses particulares, hacen irrealizable cualquier propuesta que teóricamente pueda haber sido aceptable.

Pero aún si pudiera superarse el contexto a que hace referencia el párrafo anterior, en opinión de Duch (2006) lo ineludible para el educador es recuperar la confianza en el acto del cual es parte protagónica, asunto imposible de lograr mediante la vía racional-explicativa que han tomado muchas investigaciones en el planteamiento de propuestas de intervención para la superación de los problemas educativos. Sin duda, la diferencia entre ciencia y sabiduría es de naturaleza y no de grado, por ello no se puede conseguir la confianza en la educación persistiendo en el esfuerzo de perfeccionar la relación enseñanza/aprendizaje. No obstante, lo que sí sería posible y útil es el comportamiento y la acción personales de educadores y estudiantes que, a pesar de todas las dificultades, se atreven en su pequeño espacio de influencia a ofrecer un testimonio.

Adicionalmente, como sólo la acción testimonial es capaz de generar confianza, el efecto más inmediato que el testimonio ejerce sobre el testigo tiene que ver con su potestad de conferir autoridad. Esta autoridad, rehabilitada hermenéuticamente por Duch y Mèlich (2009), no se debe entender como un acto de sumisión y de abdicación de la razón sino como un acto de conocimiento y reconocimiento de que el juicio y la perspectiva del otro son superiores a los propios. Entonces, una educación donde el docente es testimonio permite instituir procesos pedagógicos basados en la responsabilidad y el reconocimiento, generando la confianza que hace que el discípulo le confiera autoridad a la experiencia del maestro y use sus transmisiones para *empalabrar* su mundo.

REFERENCIAS

- Arendt, H. (1993). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Barcena, F. y Mèlich, J-C. (2000). *La educación como acontecimiento ético*. Natalidad, narración y hospitalidad. España: Paidós Ibérica.

- Duch, Ll. (1997). *La educación y la crisis de la modernidad*. Barcelona: Paidós Educador.
- Duch, Ll. (2002). *Antropología de la vida cotidiana 1. Simbolismo y salud*. Madrid: Trotta.
- Duch, Ll. y Mèlich, J-C. (2005). *Antropología de la vida cotidiana 2/1. Escenarios de la corporeidad*. Madrid: Trotta.
- Duch, Ll. (2006). *L'educació del segle XXI: entre saviesa i ciència*. Aloma: Reviste de psicología, ciències de l'educación; de l'esport Blanquena. (19), 59-74.
- Duch, Ll. y Mèlich, J-C. (2009). *Antropología de la vida cotidiana 2/2. Ambigüedades del amor*. Madrid: Trotta.
- Duch, Ll.; Lavaniegos, M.; Capdevila, M.; Solares, B. (2008). *Lluís Duch, antropología simbólica y corporeidad cotidiana*. México: Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias/UNAM.
- Duch, Ll. y Chillón, A. (2012). *Un ser de mediaciones. Antropología de comunicación Vol 1*. Barcelona: Herder.
- Humbolt, W. (1991). *Escritos sobre el lenguaje*. Barcelona: Península.
- Mèlich, J. (2010). *Ética de la compasión*. Barcelona: Herder.
- Mèlich, J. (2011). *Introducción al pensamiento de Lluís Duch: El trabajo del símbolo*. En: Mèlich, J-C; Moreta, I; Vega, A. *Empalabrar el mundo. El pensamiento antropológico de Lluís Duch* (pp.11-30). Barcelona: Fragmenta Editorial.
- Taleb, N. (2013). *Antifragil*. España: Paidós Transiciones.

CULTURA DEL APRENDIZAJE UNIVERSITARIO

RESUMEN

Los aspectos del conocimiento académico vigente y su interrelación con el contexto de aprendizaje se consideran implicados en el currículo universitario. Al respecto, se describen las principales teorías psicosociales, que han ido conjugando una cultura de aprendizaje en la acción cotidiana, tanto individual como colectiva. En consecuencia, esas diversas concepciones permitirán abordar las cuestiones que, si bien no se hacen explícitas en nuestras aulas, caracterizan el desarrollo del currículo y dan cuenta de la cultura del estudiante universitario. Por ello, se muestra cómo los planteamientos de estas teorías sirven de referencia para comparar y contrastar las realidades de una educación universitaria que encamine la comprensión, interpretación, y transformación de nuestra praxis educativa.

Palabras clave: Cultura Del Aprendizaje, Teorías Psicosociales Del Aprendizaje, Educación Universitaria.

Recibido: Noviembre 2013
Aprobado: Diciembre 2013

Autora:

Semiramis Mendoza D.
semiramismendoza@gmail.com

*Instituto Universitario de
Tecnología de Puerto Cabello.
Puerto Cabello, Estado
Carabobo
Venezuela.*

*Ingeniera Civil, Magister en
Investigación Educativa, can-
didata a Doctora en Educación
de la Universidad de Cara-
bobo. Docente Asociada del
Departamento de Mecánica
para las Unidades Curriculares
Física, Mecánica Aplicada, y
Proyecto. Asesora y jurado
evaluador de Proyectos.*



CULTURE OF UNIVERSITY LEARNING

ABSTRACT

The aspects of existing academic knowledge and its interrelationship with the context of learning are considered involved in the university curriculum. In this regard, major psychosocial theories that have been combining a learning culture everyday action, both individually and collectively are described. Consequently, these different conceptions allow it to tackle the issues that, although not made explicit in our classrooms, they characterize the development of curriculum and realize the culture of the university student. Therefore, how the proposals of these theories serve as a reference to compare and contrast the realities of a university education toward understanding, interpretation, and transformation of our educational praxis is showed.

Keywords: learning culture, psychosocial theories of learning, university education

INTRODUCCIÓN

La formación de profesionales universitarios, que oriente el avance de la ciencia y la tecnología hacia el desarrollo social, económico, cultural y político de Venezuela, a partir de construcción de conocimiento, creativo, crítico, reflexivo y en valores requiere del concurso de docentes conscientes de los diversos paradigmas educativos que han suscitados modos de accionar el currículo. Esto viene muy a la par con la comprensión del sentido que tiene la realidad educativa para los estudiantes universitarios, ya que he asumido el compromiso de formar profesionales que satisfagan las necesidades de la sociedad con una visión holística.

De allí que, una mirada contextualizada de la cultura del aprendizaje del estudiante desde la perspectiva de autores como Skinner, Ausubel, Rogers, Piaget, Vygotsky y Bronfenbrenner orientará esa visión holística, mediante la reflexión activa y concienciada con la calidad, la pertinencia y el mejoramiento continuo del quehacer socio-educativo. Para ello, se presenta la aplicación de los paradigmas generales de la psicología en el contexto educativo que sirven de referencia para comparar y contrastar las realidades de un colectivo universitario, que encaminarán la comprensión, interpretación, y transformación de nuestra praxis educativa.

Consideraciones sobre cultura de aprendizaje

Los aspectos del conocimiento académico vigente y sus implicaciones contextuales se suponen comprendidos en el currículo universitario. En este sentido, la posición de diversos autores que dan cuenta de los principales paradigmas psicosociales del aprendizaje, permitirá contrastar las cuestiones que, si bien no se hacen explícitas en nuestras aulas, caracterizan el desarrollo del currículo y dan cuenta de la cultura del estudiante universitario. Para tratar lo que concierne a la expresión cultura del aprendizaje, se considera el sentido antropológico de la palabra cultura, como aquel

conjunto de pautas compartidas, reguladas en la acción pero muchas veces no explicitadas, ya que los propios agentes culturales (los padres, los profesores) suelen desconocer, en todo o en parte, las reglas que las rigen, dado su carácter de representaciones implícitas o no conscientes (Pozo, Scheuer, Mateos y Pérez Echeverría, 2006, p. 103).

Entonces, se entiende que la cultura del aprendizaje universitario se facilite en la interacción con los pares y con la mediación de la enseñanza en la racionalidad crítica y autocrítica, la comprensión humana y la incertidumbre del conocimiento; pero también “construir modelos o representaciones de los problemas y situaciones a las que nos enfrentamos” (Pozo y Pérez Echeverría, 2009, p. 20). Para ello, estos autores, exponen formas vigentes de aprender en la universidad: aprendiendo para comprender y resolver problemas, aprender a aprender, adquiriendo una comprensión compleja del conocimiento, aprendiendo a encontrar y seleccionar información, aprendiendo a leer textos académicos, a escribir textos académicos, aprendiendo a comprender y construir imágenes y gráficas, aprendiendo a pensar y a argumentar, aprendiendo a fijarse metas y cooperar. En líneas generales, puede decirse que esa cultura desafía a un conocimiento académico: extremadamente denso, acelerado, borroso, inconexos y cambiantes, cuyos rasgos trataremos seguidamente.

En primer lugar, el *conocimiento inabarcable* implica acumulación y dificultad en la articulación y la integración de conocimientos a los planes de estudio, lo cual resulta peligroso e incierto, ya que los estudiantes encuentran embarazosa la selección de saberes relevantes en el currículo. De igual manera, los docentes intentamos presentar extensos contenidos como imprescindibles, por exigencia del currículo, los cuales

pueden llegar a no enseñarse por falta de tiempo o a contemplarse superficialmente, tal como lo expresan Pozo y Pérez Echeverría (2009):

los currícula se acaban reduciendo a una acumulación de saberes yuxtapuestos y generalmente desconectados entre sí, con frecuencia presentados como algo absoluto, fuera de discusión, saberes que desde la perspectiva práctica de los alumnos no es que se integren o multipliquen, sino que frecuentemente ni siquiera se suman; más bien se restan (p. 23).

Así pues, el estudiante se desconecta del propio propósito de construir conocimiento en su proceso de formación, procurando aprobar las materias para obtener un título, sin importarles sus competencias profesionales. Aunado a ello, consideramos en segundo lugar, la duración *limitada del conocimiento*, percibida por la aceleración en la producción del mismo y como consecuencia su posible transitoriedad. Por ello, la formación del estudiante universitario ha de ir enfocada tanto en la construcción del conocimiento como en la comprensión de la necesidad del saber presente y en su utilidad futura. De manera que, el aprendiz desarrollará criterios que le permitan gestionar el conocimiento, emancipándose de la autoridad, al ejercitarse para el desempeño como profesional y le permita dar respuesta a necesidades en su campo de acción.

Un tercer rasgo del conocimiento lo constituye la *fiabilidad limitada*. En estos tiempos encontramos que, los saberes son inciertos por naturaleza, es decir, no son absolutos, reconocidos o incuestionables. En torno a esta cualidad del conocimiento, coincidimos con Pozo y Pérez Echeverría (2009) dado que, “nuestra sociedad exige aceptar su carácter relativo, ser capaz de convivir con esa incertidumbre, especialmente en aquellos que van a ocuparse, en diferentes espacios laborales, de la gestión social de ese conocimiento” (p. 24). Indiscutiblemente, la cultura que prevalece en estos tiempos se fundamenta en la actualización permanente y para toda la vida, tal como lo ha estado presentando la UNESCO.

Al efecto, la educación universitaria tiene el reto de asumir la gestión del conocimiento considerando diversas perspectivas epistemológicas en favor de la mejora y bienestar de la sociedad. Esta situación evidencia que, el conocimiento “se ve desbordado por la rapidez de los cambios contemporáneos y por la complejidad propia de la globalización. Se dan innumerables inter-retro-acciones entre procesos extremadamente diversos (económicos, sociales, demográficos, políticos, ideológicos, etc.)”, al decir de Morin (2011, p. 19) respecto a la dificultad de pensar

el presente vinculando e integrando lo psicológico, afectivo, sociológico, económico, político, y más.

En cuarto lugar, se destaca la naturaleza del conocimiento relativo a la perspectiva adoptada, según la cual “frente a la presentación de saberes cerrados, encapsulados en sus correspondientes materias, que los justifican, los alumnos deben aprender a gestionar de modo flexible sus conocimientos, vinculándolos o conectándolos entre sí, relativizando y contextualizando sus aportaciones”, de acuerdo con lo manifestado por Pozo y Pérez Echeverría (2009, p. 24). Esta forma de aprender implica una postura flexible, fiable y constructiva del conocimiento, que asume criterios de comparación, contrastación, contextualización e integración durante su proceso de construcción social y hasta la concreción de sus saberes.

Y, el quinto rasgo de la naturaleza del conocimiento, tiene que ver con la constante *transformación* que está ocurriendo en los saberes de nuestra sociedad. En correspondencia con este rasgo del conocimiento, Morín (1999) afirma que “más importante que acumular el saber es disponer simultáneamente de: una aptitud general para plantear, y analizar problemas; [y] principios organizadores que permitan vincular los saberes y darles sentido” (p. 23). Al mismo tiempo, el estudiante ha de contar con una educación “para el ahora no para un futuro, ya él vive en su propio futuro y sus necesidades se encuentran palpitando en este presente lleno de vacíos, desacierto, inconcreciones, desafíos, incertidumbres y urgencias por atender” (Illas, 2011, pp. 101-102). De allí que, de modo inevitable y creciente, los procesos de enseñanza y aprendizaje en la construcción de los saberes deben vincularse con la investigación, ya que se está transformando la concepción y adquisición del conocimiento, la forma de aprender y los procesos de investigación educativa que aportan opciones teóricas y prácticas a los paradigmas tradicionales del aprendizaje y la enseñanza.

Paradigmas de la psicología de la educación

Al efecto, resulta necesario precisar que, la psicología ha aportado unos paradigmas que se conectan explícita o implícitamente en las situaciones educativas, y sientan sus bases con cada una de las dimensiones de sus componentes básicos de orden teórico-conceptual, epistemológico, axiológico, metodológico, tecnológico, y técnico-práctico. Entre los

paradigmas de la psicología tenemos: *conductista*, *cognitivista*, *humanista*, *sociocultural*, *constructivista* y *ecológico*, los cuales describiremos seguidamente. Estos paradigmas psicosociales en el contexto educativo nos darán pistas sobre las perspectivas culturales que el estudiante y el docente asumen en el desarrollo del currículo universitario, hasta nuestros días.

Paradigma conductista

En relación con el **paradigma conductista**, todo aprendizaje se reduce a la formación de hábitos producidos por estímulos y respuestas, con un sujeto controlado por las contingencias ambientales, lo cual no tiene en cuenta al estudiante como ser humano integral, expresado en las condiciones psicológicas de motivación e interés en que se aprende la ciencia, y las vivencias por las que transita ante una tarea de tipo lógico que se le demande hasta que aprehende la nueva información para constituir la en conocimiento. Algunos representantes de este enfoque son: análisis conductual aplicado a la educación, instrucción programada (Burrhus F. Skinner), máquinas de enseñanza (Burrhus F. Skinner, Sidney Pressey), modelos de sistematización de la enseñanza (Robert Mager, Robert M. Gagné), proceso-producto (Tom Good, Jere Brophy, Barak Rosenshine, Nathaniel Lees Gage), tiempo de aprendizaje (David C. Berliner, John Carroll), la moral en la psicología conductista (Albert Bandura).

En el paradigma conductista, se concibe la enseñanza mediante la reproducción de lo que sabe el docente, quien ejerce el control del proceso educativo. Por consiguiente, el aprendizaje se evidencia cuando el aprendiz pasivo reproduce una conducta observable, sin importar el proceso de construcción del conocimiento. De allí que, la evaluación exija respuestas exactas y únicas de acuerdo con lo que espera el profesor, sin reconocimiento de los afectos, intereses, valores y reflexión.

Paradigma cognitivista

Esas críticas al conductismo dieron origen a una concepción del aprendizaje vista desde el **paradigma de orientación cognitiva**, según la cual se hacen “esfuerzos denodados para indagar los procesos de creación y construcción de los significados y producciones simbólicas, empleados por los hombres para conocer la realidad circundante” (Her-

nández, 1998, p.120). En efecto, el paradigma cognitivo otorga cierta hegemonía al sujeto en el acto de conocimiento, como agente activo en la elaboración de sus representaciones o procesos internos producto de las relaciones previas con su entorno físico y social, y organiza tales representaciones dentro de su sistema cognitivo general.

Para ilustrar, los trabajos que se han desarrollado correspondientes con este paradigma, tenemos los aportes a: teorías de la instrucción (Jerome Bruner), teorías del aprendizaje (David Rumelhart, Thomas J. Shuell), aprendizaje significativo (David Ausubel), diseño del currículo (George Posner, Joseph Novak, Charles Reigeleuth), procesos cognitivos y estratégicos (Henry Levin, Merlin Wittrock, Barney Glaser), procesos metacognitivos y autorreguladores (John Flavell, Michael Pressley, Ann Leslie Brown), teoría de las inteligencias múltiples (Howard Gardner), motivación y aprendizaje (Thorne Elliot, Carol Dweck, Bernard Weiner, Richard DeCharms), autoeficacia y teoría social-cognitiva (Albert Bandura), cognición del alumno (David Ausubel, Merlin Wittrock, M. Doctorow, Clare Weinstein, H. Mehan), cognición del profesor (Richard J. Shavelson, L. S. Shulman, P. L. Peterson, C. M. Clark), teoría triárquica y modelo sobre el desarrollo de la pericia (Robert Sternberg).

Coincidiendo con lo expresado anteriormente, David Ausubel aporta su teoría del aprendizaje significativo de los estudiantes. Ausubel explica cómo el aprendizaje de conceptos científicos a partir de conceptos previos, genera un aprendizaje significativo producido en un contexto educativo; aportando una distinción del aprendizaje mecánico o repetitivo. Es así como, este enfoque se hace fundamental en el contexto del estudio de las ciencias, la solución de problemas y, corresponde con la reorganización entre la representación cognoscitiva de la experiencia previa y los componentes de una situación problema presente, para alcanzar un objetivo preestablecido. Dicha reorganización, puede concebirse mediante dos formas de aprendizaje: por ensayo y error o por discernimiento.

Ahora bien, la solución de problemas en el aula de clase, señala Ausubel (1976), conlleva aprendizaje significativo “cuando el alumno relaciona intencionada y sustancialmente una proposición de planteamiento de problema, potencialmente significativa, a su estructura cognoscitiva, con el propósito de obtener una solución que, a su vez, sea potencialmente significativa” (p. 610). Por lo tanto, para que ocurra el

aprendizaje, han de considerarse tres factores desencadenantes: la disposición del estudiante hacia el aprendizaje significativo, el desarrollo de una tarea lógicamente significativa, y las ideas establecidas y pertinentes en la estructura cognoscitiva del aprendiz.

En consecuencia, existe una disposición hacia la construcción de información por análisis, síntesis, hipótesis, reordenamiento, recomposición, interpretación e unificación que conlleva una solución de problemas por discernimiento. El discernimiento ha de traer consigo conocimiento consciente de su existencia, importancia y disponibilidad, y reflejado en una expresión verbal, que implica mayor transferibilidad. Sin embargo, el conocimiento o la capacidad de transferibilidad no necesariamente son susceptibles de ser expresados verbalmente, de acuerdo con Ausubel (1976, p. 613).

Paradigma humanista

Asimismo, la **tradicón humanista** atendiendo las críticas al conductismo, desde la perspectiva de Carl Rogers, considera que el ser humano tiene la capacidad innata para el aprendizaje, el cual "llega a ser significativo cuando involucra a la persona como totalidad" (Hernández, 1998, p.111), tanto en sus procesos cognitivos como afectivos, y se desarrolla en forma experiencial. Al respecto, la psicología humanista se aplica a la educación al considerar las características del aprendiz para el desarrollo de su personalidad, identidad, intuición, sensibilidad y orientación grupal, favoreciendo el éxito en los aspectos académicos y sociales. Es aquí cuando, se empieza a tratar la educación como integral mediante la autorrealización del estudiante, es decir, el desarrollo de la persona y la educación de los procesos afectivos.

En líneas generales, el enfoque humanista contempla aspectos: cognitivo, socio-afectivo, interpersonales y valores en el desarrollo de la personalidad del estudiante, los cuales han sido tratados por autores, en los siguientes términos: enseñanza no directiva y abierta al cambio (Carl Rogers), necesidades humanas (Abraham Maslow), orientación vocacional (Gerard Egan), autocomprensión (Fannie Shaftel, George Shaftel), sensibilidad y comunicación (Robert Carkhuff), cultura de los encuentros (William Schutz), libertad personal (William Glasser), equidad (Rudolf Dreikurs).

Es importante señalar que, Rogers define este enfoque como una educación democrática centrada en la persona, con las siguientes características, expresadas por Hernández (1998):

la persona es capaz de responsabilizarse y de controlarse a sí misma en su aprendizaje. (b) el contexto educativo debe crear las condiciones favorables para facilitar y liberar las capacidades de aprendizaje existentes en cada individuo; el alumno aprende a través de sus propias experiencias y es muy difícil enseñar a otra persona directamente (sólo se puede facilitar el aprendizaje). (c) en la educación se debe adoptar una perspectiva globalizante de lo intelectual, lo afectivo y lo interpersonal. d) el objetivo central de la educación debe ser crear alumnos con iniciativa y autodeterminación, que sepan colaborar solidariamente con sus semejantes sin que por ello dejen de desarrollar su individualidad (p. 107).

De esta manera, el docente permite que el estudiante aprenda a aprender, consolidando su autoiniciativa e interés por el proceso de formación, en la creatividad y hacia su autoevaluación. Esto implica que, el aprendiz como persona decide iniciar su aprendizaje, participe activamente en su desarrollo académico y personal, se responsabilice de su proceso formativo e mantenga un ambiente respetuoso, comprensivo y solidario, lo cual potenciaría significativamente sus aprendizajes, favoreciendo la durabilidad y transferibilidad de los mismos. Sobre la base de los aspectos anteriores, Freiberg y Driscoll (citados por Rogers y Freiberg, 1996, p. 222) presentaron un continuum instruccional en el cual plantean la transición del enfoque conductista al humanista, es decir, una educación centrada en el profesor mediante su explicación en clase y evaluaciones objetivas que, dé paso a una educación centrada en el estudiante, quien involucrado en el desarrollo de proyectos, investigación y autoevaluación logre aprendizajes significativos.

Con respecto a la evaluación, el enfoque humanista considera que es el aprendiz quien ha de autoevaluar su aprendizaje, como proceso o al finalizar el curso, dado que se ha responsabilizado por el desarrollo del mismo. Por eso, el docente está para ayudar al estudiante en el proceso de aprender a autoevaluarse, tal como lo expresa Hernández (1978). A juicio de Rogers (1978, p. 81), con el propósito de promover creatividad, autocrítica y autoconfianza, el estudiante cuenta con dos tipos de criterios para la autoevaluación. En primer lugar, los criterios significativos desde el punto de vista personal, que implican la medida de satisfacción por el trabajo, evolución y compromiso tanto intelectual como personal

con el curso, profundidad en los temas. Y, en segundo lugar, los criterios impuestos desde fuera o asumidos en el pasado, los cuales involucran el estado de profundidad en la comprensión de los materiales, la dedicación en las clases, lecturas y trabajos, la confrontación con la dedicación asumida en otros cursos y con los compañeros.

Paradigma constructivista

Por otra parte, Jean Piaget se interesó en el tema de la adquisición del conocimiento en su sentido epistemológico desde una perspectiva genética, es decir, centrado en observar el proceso en que ocurren las transformaciones y el devenir del conocimiento a través del tiempo y no solo en estudiar el estado final del proceso. Al respecto, Piaget y García (2004) señalan la existencia de un devenir continuo construcción del conocimiento, que:

en la interacción dialéctica entre el sujeto y el objeto, este último se presenta inmerso en un sistema de relaciones con características muy diversas. Por una parte, la relación sujeto-objeto puede estar mediatizada por las interpretaciones que provienen del contexto social en el cual se mueve el sujeto (relaciones con otros sujetos, lecturas, etc.). Por otra parte, los objetos funcionan ya de cierta manera –socialmente establecida– en relación con otros objetos o con otros sujetos. En el proceso de interacción, ni el sujeto ni el objeto son, por consiguiente, neutros. Y éste es el punto exacto de intersección entre conocimiento e ideología. Con todo el desarrollo de la historia de la ciencia, tanto como en la psicogénesis, la repetición de formas similares de adquisición de los conocimientos, cualquiera que sea su nivel. Si la influencia de la sociedad es tan fuerte, ¿cómo se explica que en todos los períodos de la historia, así como en los niños de todos los grupos sociales y de cualquier país, encontremos los mismos procesos cognoscitivos en acción? (p. 244-245).

El **paradigma psicogenético constructivista** aparece en el campo de la psicología educativa otorgándole un papel activo en el proceso del conocimiento al sujeto cognoscente, contrario a la postura conductista. Por ende, la información de los objetos está condicionada por las representaciones mentales de la persona que orientan todo el proceso de adquisición de conocimiento. Consecuentemente, se asume una postura de indisolubilidad del sujeto y el objeto en el proceso de conocimiento; ya que “el sujeto al actuar sobre el objeto, lo transforma y a la vez se estructura a sí mismo construyendo sus propios marcos y estructuras interpretativos” (Hernández, 1998, p.176).

Asimismo, en el sujeto ocurre un proceso activo de reconstrucción entre niveles ascendentes de las estructuras inferiores de conocimiento, donde interviene la autorregulación, es decir, correcciones, diferenciaciones, etc., para generar nuevos conocimientos. Es así que, emerge el constructivismo como perspectiva epistémica el cual centra su interés en la actividad de la mente individual para generar significado construido por el sujeto cuando interactúa con el mundo. Se plantea entonces que, las representaciones mentales o esquemas no se acumulan con la experiencia de los sentidos, como lo afirma el conductismo; ni están preformadas en el sujeto y en un momento determinado se actualizan, como lo señalan algunos cognitivistas.

Del paradigma psicogenético se han producido aportaciones, como: la teoría psicogenética (Jean Piaget), constructivismo en preescolar (Celia Lavatelli, Constance Kamii y Rheta De Vries, Frank Hooper y John Defrain), enseñanza de la lengua (Ferreiro, Teberosky, Tolchinsky-Landesmann), enseñanza de las matemáticas (J Brun, Constance Kamii, Vergneau, Brousseau), enseñanza de las ciencias naturales (Karplus, Lawton, Giordan, Duckworth, Shayer y Adey), enseñanza de las ciencias sociales (Hallam, Luc), enseñanza de la moral (Lawrence Kohlberg), educación del carácter (Thomas Lickona), educación universitaria (J Biggs y Collins).

Piaget y García (2004) consideran fundamental que “la fuente de todo conocimiento debe buscarse, por pasos sucesivos, hasta el nivel de las acciones” (p. 244). Al efecto, destacan que la continuidad en la construcción del conocimiento no se refiere a un proceso continuo en el sentido de las matemáticas, ya que en el aprendizaje pueden existir rupturas, saltos, desequilibrios y reequilibrios. En este sentido, el contexto social es parte significativa en la dinámica del desarrollo del estudiante, ya que en:

la interacción dialéctica entre el sujeto y el objeto, este último se presenta inmerso en un sistema de relaciones con características muy diversas. Por una parte, la relación sujeto-objeto puede estar mediatizada por las interpretaciones que provienen del contexto social en el cual se mueve el sujeto (relaciones con otros sujetos, lecturas, etc.). Por otra parte, los objetos funcionan ya de cierta manera –socialmente establecida– en relación con otros objetos o con otros sujetos. En el proceso de interacción, ni el sujeto ni el objeto son, por consiguiente, neutros (ob. cit., 244-245).

Dentro de este orden de ideas, se reconoce a Jean Piaget en el importante aporte a las teorías que consideran el aprendizaje como un proceso constructivo del conocimiento entre el sujeto y su medio, cuyo interaccionar desencadena cambios cognitivos, tal como lo expone Pereira Pérez (1998), al considerar al sujeto:

no solo como ser racional, sino también con los aportes de la experiencia, entendida ésta en el amplio sentido, es decir no solo en el plano cognoscitivo, sino también a nivel social y afectivo, de modo que la relación dialéctica entre sujeto y objeto (el cual abarca no sólo los elementos físicos, sino también las relaciones sociales) y los conocimientos que de dicha interacción obtenga, son de gran valor para la concepción educativa de aprendizaje (p. 70).

Paradigma sociocultural

El **paradigma sociocultural** desarrollado por Lev Vygotsky se interesa en la problemática asociada a diversas y complejas cuestiones educativas, en las cuales aborda de una forma integrada la relación del aprendizaje con el desarrollo psicológico y la cultura. Los aportes de Vygotsky en el contexto educativo se reflejan en sus estudios sobre las relaciones entre desarrollo y aprendizaje, conceptos espontáneos y científicos, lenguaje y conducta la zona de desarrollo próximo, la evaluación dinámica, entre otros.

Al respecto, el estudiante en sus procesos de aprendizaje al interactuar entre pares y apoyado por la orientación docente, “reconstruye el mundo sociocultural en que vive; al mismo tiempo tiene lugar su desarrollo cultural en el que se constituyen progresivamente las funciones psicológicas superiores y la conciencia” (Hernández, 1998, p. 220). En este sentido, la formación universitaria ha de orientarse hacia formas de procurar que el proceso de aprendizaje se vea fortalecido con un docente que medie los conocimientos previos que trae el estudiante hacia formas más complejas y conexas con su realidad social.

Desde la perspectiva sociocultural, el aprendizaje humano “*presupone una naturaleza social específica y un proceso, mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de aquellos que los rodean*” (Vygotsky, 1989, p. 136), el mundo del estudiante universitario prosigue esa misma realidad de interacción social. Entonces, la enseñanza deberá promover la participación activa en el proceso de aprendizaje, ajustando continua-

mente el desarrollo de actividades académicas, explicitando un lenguaje claro en la intersubjetividad y la negociación de significados, relacionando los nuevos contenidos de aprendizaje con los conocimientos previos del aprendiz, que lo llevará a ser autónomo y autorregulado, facilitando la continuidad de su desarrollo ya que, al decir de Liccioni (2007):

la educación no es un proceso que culmina con el aprendizaje; va más allá, considera los desarrollos... El buen aprendizaje es el que encaja con los procesos de desarrollo, para ello se requiere un buen diagnóstico de la Z.D.P. del sujeto, para que recorra y transforme el Nivel de Desarrollo Real (p. 97).

La perspectiva culturalista de Vygotsky (1989), sobre la zona de desarrollo próximo (ZDP), permite comprender el desarrollo mental de la persona de manera prospectiva, al considerar que en la estructura cognoscitiva del aprendiz existe un recorrido entre el nivel real de desarrollo, “determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (p. 133). Esto implica que, la existencia de la ZDP provee al sujeto la capacidad de resolver problemas ayudado por otras personas, llamados mediadores.

En el currículo, la ZDP posibilita la intervención docente en el proceso de aprendizaje en la medida que los contenidos programáticos sean ajustados en función de lo que ya ha sido completado en la estructura de conocimiento del estudiante. De manera que, considerando esta idea de Vygotsky, al compartir los recursos, provocando el diálogo, motivamos la reflexión y el discurso con otras mentes activas, lo cual activa el aprendizaje significativo, es decir, “generar y gestar ambientes enriquecidos de participación y diálogo como acceso a solución de los problemas” (Morales, 2012, p. 141). Esto hace que, el concepto de aprendizaje pase de manifestarse como un proceso individualista a constituirse en un trabajo colaborativo, puesto que aprendemos tanto del mundo como de nosotros, a través del acompañamiento de los otros.

Este paradigma sociocultural se ha desarrollado partiendo de la perspectiva sociohistórica de su representante principal Lev Vygotsky, e impulsado en educación por los importantes trabajos, algunos de los cuales son: participación guiada (Barbara Rogoff), aprendizaje situado (J. S. Brown, A. Collins y S. E. Newman), evaluación dinámica (Budoff,

Minick, R. Feuerstein, A.L. Brown y Campione), interaccionismo social (Reuven Feuerstein), discursos en el aula (Cazden, Edwards y Mercer, Coll, Lemke).

Paradigma ecológico

Progresivamente, el proceso de aprendizaje se ha venido estudiando cada vez con mayor profundidad considerando la interrelación entre el contexto, la cognición y los aspectos socioculturales, por lo cual surge el **paradigma ecológico o etnográfico**. Hernández (1998) expresa que, este paradigma de aproximación fenomenológica supone que “las comunidades que se forman dentro de las aulas manejan códigos y procesos de transacción de significados, curriculares y extracurriculares, que es necesario interpretar porque su influencia es determinante en los procesos de enseñanza” (p. 73). Es así como, el paradigma ecológico privilegia la observación naturalista entre otros métodos, ya “permiten respetar la complejidad de las interacciones que inciden sobre los procesos de interés” (Martí Sala, 1991, p. 57), coincidiendo en la comprensión de la complejidad de los sistemas sociales con Ludwig Von Bertalanffy (1986).

En razón de esto, encontramos autores que siguen la perspectiva ecológica, aportando estudios en: desarrollo humano (Urie Bronfenbrenner), conocimiento local (Clifford Geertz), teoría psicosocial del desarrollo (Erik Erickson), sistemas sociales (Niklas Luhmann), discurso en el aula (Courtney Cazden), educación sistémica (Joel de Rosnay), (Hans Aebli). Estos autores, al decir de Martí Sala (1991), insisten en considerar “el contexto en el que actúa el sujeto ha conducido a valorizar el estudio de la resolución de problemas en situaciones cotidianas” (p. 101).

En particular, los estudios Hans Aebli sobre el desarrollo humano y el aprendizaje social considerando el trato con el otro, con el grupo y con las instituciones, apuntan a afirmar que el entorno social de la familia y la escuela influye significativamente en la persona. Respecto a la mediación escolar, Díaz Alcaraz (2002) manifiesta que, los docentes “disponen de técnicas que provocan en el niño procesos de aprendizaje que no tendrían jamás lugar a base solo de sus actividades espontáneas” (p. 188). Asimismo, Aebli (1998) superando los planteamientos de Piaget y Kohlberg, manifiesta que el aprendizaje y el desarrollo social se da no solamente por la interacción entre los propios estudiantes, sino que están influenciados por:

el educador, el medio social y cultural, en el cual crecen los jóvenes, desempeñan un papel fundamental en su aprendizaje social. Son fuentes poderosas de refuerzo. A partir de ellas se producen los efectos de modelo. Posibilidad el estímulo y la dirección del aprendizaje estructural. Pero, en última instancia, todos estos procedimientos sólo son eficaces cuando los jóvenes intuyen al mismo tiempo que en la persona del educador encuentra un ser que tiene buenas intenciones hacia ellos, está dispuesto a darles algo de sí mismo, a dedicarse a ellos y a aceptarlos. Es el efecto más profundo del educador y del medio (p. 109).

De igual manera, en lo que a contexto sociocultural se refiere, Bronfenbrenner (1979) presenta su perspectiva científica en evolución, denominada **ecología del desarrollo humano**, en la que se destaca el ambiente de estudio como un entorno cambiante, la persona en desarrollo y la relación persona-ambiente, proporcionando una aproximación a los fenómenos de su vida. Entre los aportes que la teoría ecológica presenta, se encuentra la preocupación de Bronfenbrenner (1979) por

una acomodación progresiva entre un organismo humano en desarrollo y su ambiente inmediato, y la manera en que esta relación se produce por medio de las fuerzas que emanan de regiones más remotas en el medio físico y social más grande. La ecología del desarrollo humano se halla en el punto de convergencia entre las ciencias biológicas, psicológicas y sociales, que influyen sobre la evolución del individuo en la sociedad (p.32).

Con ello, este autor explica el cambio multidireccional, multicontextual y multicultural de la persona al estar influenciada por el medio o la cultura. Para este autor, el desarrollo humano está implicado en los roles que la sociedad nos impone, y los cambios que modifican “cómo se trata a una persona, cómo actúa, lo que hace y, por lo tanto, incluso lo que piensa y siente” (ob. cit., p. 26). Por ello, la persona en desarrollo se considera como un ente que crece, que es dinámica, y se interna paulatinamente en el medio donde vive y lo transforma. Así pues, la reciprocidad la persona y el ambiente se hace presente en un proceso de acomodación mutua.

Bronfenbrenner (1979) concibe el *ambiente ecológico* como importante en el desarrollo humano y lo describe como “un conjunto de estructuras seriadas, cada una de las cuales cabe dentro de la siguiente, como las muñecas rusas” (p. 23), considerando los entornos por niveles concéntricos. Ahora bien, desde el nivel más profundo hacia el externo, las estructuras se definen por niveles o sistemas: microsistemas, meso-

sistemas, exosistemas, macrosistema, entre otros. De acuerdo con esta teoría, los procesos de interacción que se producen con el ambiente, favorece y desarrolla la conducta de la persona. De allí que, esos sistemas ecológicos, se definen así:

- *Microsistema* es “un patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona en desarrollo experimenta en un entorno determinado, con características físicas y materiales particulares” (ob. cit., p. 41). El entorno constituye el sitio más cercano donde la persona se encuentra y percibe interactuando con sus semejantes, por lo cual se consideran las relaciones interpersonales, el desempeño y las actividades, como factores del microsistema que afecta significativamente el desarrollo de la persona.
- *Mesosistema* constituye “las interacciones de dos o más entornos en los que la persona en desarrollo participa activamente” (ob. cit., p. 44) ajustándose a la perspectiva fenomenológica, las relaciones de la persona en su trabajo, la vida social junto a su familia, y también la postura que tiene en los diversos entornos.
- *Exosistema* comprende a “uno o más entornos que no incluyen a la persona en desarrollo como participante activo, pero en los cuales se producen hechos que afectan a lo que ocurre en el entorno que comprende a la persona en desarrollo” (ibídem), así como sí se afecta por sucesos de ese ambiente. Por ejemplo: el trabajo de los padres del estudiante.
- *Macrosistema* involucra “correspondencias, en forma y contenido, de los sistemas de menor orden... que existen o podrían existir, al nivel de subculturas o de la cultura en su totalidad, junto con cualquier sistema de creencias o ideología que sustente estas correspondencias” (ob. cit., p. 45), es decir, las personas en desarrollo tienen patrones sociales, culturales y políticos que varían según el grupo humano y sus ambientes ecológicos.

Asimismo, Bronfenbrenner (1979, p. 45) incluye la transición ecológica definiéndola como el cambio de rol de la persona en desarrollo, el cambio de su ambiente ecológico, o simultáneamente de ambos. Por consiguiente, esta transición puede devenir en consecuencia e instiga-

ción de los procesos de desarrollo de la persona, por ejemplo, los cambios de carrera, el regreso a clases, la obtención del título universitario. Finalmente, un desarrollo humano contextualizado donde la persona adquiere “una concepción del ambiente ecológico más amplia, diferenciada y válida, y se motiva y se vuelve capaz de realizar actividades que revelen las propiedades de ese ambiente, lo apoyen y lo reestructuren” (ob. cit., p. 47), nos dará una continua transformación espacio temporal. Con ello, el desarrollo de la persona supone una expresión desde su percepción y proyección del mundo hacia otros entornos, con la cultura propia y otras culturas, así como su acción en los sistemas ambientes ecológicos, de manera que se retroalimenten, funcionen, se reorganicen y también crear otros.

De esta manera, la práctica educativa atiende las preocupaciones sociales, culturales y políticas de la comunidad educativa, privilegiando al contexto y particularmente al docente como agente crítico del desarrollo del currículo, quien dialoga y acuerda con sus estudiantes en relación con el mundo. Simultáneamente, la participación activa del estudiante en su desarrollo social y cultural es de singular importancia, ya que la ecología del desarrollo humano se centra en el propio desarrollo de la persona dentro de sus sistemas ecológicos.

Una cultura de aprendizaje contextualizado

En definitiva, estas teorías psicosociales aplicadas a la educación han contribuido en gran medida al desarrollo de las nuevas generaciones de proyecciones de aplicación de la teoría constructivista del conocimiento y la atención a la interacción con el ambiente tal como lo expone Bronfenbrenner, durante el proceso para el aprendizaje en contextos educativos universitarios, fortalecen tanto la responsabilidad del estudiante, como el compromiso profesoral y propician reflexiones sobre la educación que queremos para nuestro siglo, que derivan en amplia utilidad para los que nos aventuramos en este campo tan complejo e incierto del conocimiento. Asimismo, Esté (2012) resalta la necesidad de una educación que complete la formación de la persona con la sociedad, la comunidad y la cultura generando “acercamiento, afectos y en algunos casos hasta aversiones, pero es nuestra condición y ella nos conduce a relacionarnos con los demás” (p. 45).

Finalmente, el desarrollo de una aptitud contextualizadora permitirá, tal como lo expone Morín (1999), un pensamiento “ecologizante” el cual vincula estrechamente eventos, información o conocimiento con el contexto natural, además de la cultura, la sociedad, la economía y la política. En este sentido, el pensamiento ecológico supone la búsqueda de

relaciones e inter-retro-acciones entre todo fenómeno y su contexto, las relaciones recíprocas entre el todo y las partes: cómo una modificación local repercute sobre el todo y cómo una modificación del todo repercute sobre las partes. Al mismo tiempo, se trata de reconocer la unidad dentro de lo diverso, lo diverso dentro de la unidad, reconocer, por ejemplo, la unidad humana a través de las diversidades individuales y culturales, las diversidades individuales y culturales a través de la unidad humana (p. 27).

Estas palabras de Edgar Morín, nos dan luces sobre la cultura que se está gestando en esta era planetaria para aprender a “dialogar con la incertidumbre” (ob. cit., p. 63), por lo cual han de transformarse los principios organizadores del conocimiento, vinculando, contextualizando y totalizando saberes, rompiendo con el reduccionismo fragmentario y compartimentado. Una cultura del aprendizaje universitario abierto a los problemas de la sociedad local y global, vinculada con los conocimientos, reflexiva e integradora ante la complejidad humana.

A MODO DE CIERRE

En la psicología de la educación coexisten diversos paradigmas, los cuales han producido el desarrollo del currículo mediante el acercamiento al contexto, el diálogo, la crítica, la reflexión y la acción educativa comprometida con las comunidades. Es así como, la reflexividad en la cultura del estudiante universitario durante los procesos de enseñanza y aprendizaje nos encamina hacia la producción de un corpus teórico orientado por planteamientos constructivistas que provienen e integran ideas de las corrientes cognitiva de Ausubel, humanista de Rogers, sociocultural de Vygotsky, y contextual de Bronfenbrenner, vigentes en nuestro siglo.

Por otra parte, una cultura que desafía el conocimiento denso, acelerado, borroso, inconexo y cambiante asume las cuestiones del aprendizaje universitario exponiendo una compleja noción del ser humano, donde se “intenta construir una ciencia de lo mental en torno al signifi-

cado y a los procesos mediante los cuales se crean y se negocian los significados en sociedad” (Leyton, 1999). En definitiva, la cultura del aprendizaje concebida mediante posturas epistemológicas y metodológicas que orientan un cambio comprensivo, dialógico, integrador, motivador y negociador de la estructura de conocimiento del aprendiz.

En virtud de las consideraciones anteriores, podemos precisar que los aprendizajes significativos son posibles cuando el estudiante asume las condiciones de interés, motivación y deseo de conocer los métodos que utiliza, sumado a la interacción social, en una cultura ecológica, lo cual permitiría una participación activa, que conlleva un proceso de construcción de conocimientos en el seno de una concepción social y socializadora, integradora, vinculante e intercultural, ya que sitúa en el lugar de aceptación de diálogo a los distintos componentes que integran la acción educativa a la cotidianidad social.

REFERENCIAS

- Ausubel, D. (1976) *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Ausubel, D. y Novak, J. y Hanesian, H. (1990). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Bertalanffy, L. (1989). *Teoría general de los sistemas: fundamentos, desarrollo, aplicaciones*. (J. Almela, Trad.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano*. (A. Devoto, Trad.). Barcelona, España: Paidós.
- Díaz, F. (2002). *Didáctica y currículo: un enfoque constructivista*. Colección Humanidades, N° 66. Cuenca, España: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Díaz, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.
- Esté, M. (2012). ¿Educar para la ciudadanía y la participación es la respuesta? Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Carabobo, Arjé, revista de Postgrado, Vol. 6, N° 11, Julio-Diciembre 2012,

pp. 41-49. Valencia, Venezuela: CDCH-UC. Recuperado el 21 de mayo de 2014, de <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/arje/arj11/art3.pdf>

Hernández, G. (1998). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós.

Illas, W. (2011). Educación de adultos en Venezuela: ámbito reflexivo para pensar la formación académica del educador de adulto. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Carabobo, Revista Ciencias de la Educación, Vol. 21, Nº 38, Julio-Diciembre 2011, pp. 98-127. Valencia, Venezuela: CDCH-UC. Recuperado el 14 de febrero de 2014, de <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/n38/art05.pdf>

Leyton, I. (1999). Aspectos de la Evolución del Modelo Cognitivo. Revista electrónica Thesis, Nº1. Chile: Universidad de Chile. Recuperado el 01 de marzo de 2005, de <http://rehue.csociales.uchile.cl/publicaciones/thesis/01/ensayos/cogni.htm/>

Liccioni, E. (2007). *Los niños como protagonistas de sus escenarios de formación*. Colección Tesis Doctoral. Universidad de Carabobo. Valencia, Venezuela: Delfordn.

Martí, E. (1991). *Psicología evolutiva: teorías y ámbitos de investigación*. Barcelona, España: Anthropos.

Morales, J. (2012). La educación superior venezolana, un enfoque estratégico para su transformación desde la cultura organizacional. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Carabobo, Revista Ciencias de la Educación, Vol. 22, Nº 40, Julio-Diciembre 2012, pp. 126-147. Valencia, Venezuela: CDCH-UC. Recuperado el 14 de febrero de 2014, de <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/n40/art06.pdf>

Morín, E. (1999). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. (P. Mahler, Trad.). Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.

Morín, E. (2011). *La vía: para el futuro de la humanidad*. (N. Petit Fontseré, Trad.). Barcelona, España: Paidós.

- Pereira, Z. (1998). Los aportes de Piaget a la educación. En C. Flores Montero (Comp.), *Conmemoración académica del centenario del nacimiento de Jean Piaget (1896-1996): memoria* (pp. 69-76). San José, Costa Rica: Universidad Estatal a Distancia.
- Piaget, J. y García, R. (2004). *Psicogénesis e historia de la ciencia*. México: Siglo XXI
- Pozo, J. y Pérez, M. (Coord., 2009). *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*. Madrid, España: Morata.
- Pozo, J., Scheuer, N., Mateos, M. y Pérez, M. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J. L. Pozo, N. Scheuer, M. del P. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín y M. de la Cruz, *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 95-134). Barcelona, España: Graó.
- Rogers, C. (1978). *Libertad y creatividad en la educación*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Rogers, C. y Freiberg, H. (1996). *Libertad y creatividad en la educación*. Barcelona, España: Paidós.
- Sanjurjo, I. y Vera, M. (2003). *Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medios y superior*. Argentina: Homo Sapiens.
- Vygotsky, L. (1989). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. (S. Furió, Trad.) España: Crítica. (Edición al cuidado de M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner y E. Souberman. Trabajo original publicado en 1979).

UNA PERSPECTIVA INTERNACIONAL DE LAS TIC EN LA EDUCACIÓN

RESUMEN

El propósito de este ensayo es presentar una perspectiva internacional de las Tecnologías de la Información y la Comunicación -TIC en el contexto educativo. Para llevar a cabo este marco comparativo se tomaron en cuenta dos aspectos relacionados con las TIC como son: equipamiento TIC e Internet y el impacto de las TIC en el sistema educativo. Estos dos aspectos tienen a su vez varias dimensiones importantes de mencionar: en el primer aspecto, la brecha digital y la brecha interna y en el segundo aspecto, incursión en la banda ancha, el número de computadores por estudiante y el uso de las TIC en el aula por parte del profesorado. El ensayo se desarrolló por medio del método de Educación Comparada para así obtener un análisis comparativo de situación de las TIC en el contexto educativo y poder reflexionar con respecto a los aciertos y desaciertos de las políticas educativas aplicadas en determinado momento en diferentes países con respecto a este tema.

Palabras Clave: Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), Sistema Educativo, Educación Comparada.

Recibido: Noviembre 2013

Aprobado: Diciembre 2013

Autoras:

Mary Y. Silva R.

mysr4477@hotmail.com

*Licenciada en Educación
Mención Inglés. Maestría en
Lectura y Escritura. Candidata
a Doctora en Educación, Uni-
versidad de Carabobo. Pro-
fesora Asociado-Dedicación
Exclusiva Pregrado: FaCE.
Postgrado: FaCE y FACES-
UC.*

Bernardete M. De Agrela

bemar11@hotmail.com

*Licenciada en Educación
Mención Orientación. Maes-
tría en Orientación. Doctora
en Educación, Universidad
de Carabobo. Profesora Aso-
ciada-Dedicación Exclusiva
Pregrado: FaCE. Postgrado:
FaCE y FACES-UC. Tutora.
Ponente y Conferencista en
eventos regionales, nacio-
nales e internacionales.*



ENSAYO

INTERNATIONAL PERSPECTIVE OF ICT IN EDUCATION

ABSTRACT

The purpose of this paper is to present an international perspective of Information Technology and Communication in the educational system. To carry out this comparative framework, two aspects related to ICT were taken into account. They were: ICT equipment and Internet and impact of ICT in education. Several dimensions derived from these two aspects and they are important to mention: in the first aspect, the digital and the internal gap, and in the second aspect, foray into broad band, the number of computers per student and the use of ICT in the classroom by teachers. The test was developed by the method of Comparative Education in order to obtain a comparative analysis of situation of ICT in the educational context and to think about the strengths and weaknesses of the educational policies implemented at some point in other countries regarding this topic.

Keywords: Information Technology and Communication (ICT), Education System, Comparative Education.

INTRODUCCIÓN

Este siglo se caracteriza por presentar transformaciones de gran profundidad, entre las que destacan su apertura y competitividad, la presencia de redes globales de comunicación y una expansión vertiginosa del conocimiento. Estos cambios tienen un impacto en todos los ámbitos de la sociedad, muy específicamente en el contexto educativo y a su vez hilvanan las directrices que debe tomar el sistema educativo. Estas nuevas directrices que deben definir el acto educativo están muy alejadas de las prácticas tradicionales del pasado, caracterizadas por la simple transmisión de conocimientos, discurso expositivo del profesor, la pasividad del estudiantado, la repetición y memorización de información y la rigidez y el poco margen para desarrollar el pensamiento y el conocimiento.

Según Renato (2010), desde finales del siglo pasado y la primera década del siglo actual han sido innumerables los debates que se han suscitado sobre la educación en todos sus niveles y modalidades, en

las agendas políticas y sociales a nivel mundial. Estos debates giran en torno a la obligación que tienen las instituciones educativas de dar respuestas a los desafíos que traen consigo los cambios estructurales de la sociedad. En ellos se evidencia un consenso con respecto a la necesidad de una educación renovada, permanentemente repensada según la visión del mundo contemporáneo y en la que se incluyan los nuevos conocimientos que están reestructurando el mundo. Lo antes planteado lo ratifica la UNESCO (1996), hace más de una década, al afirmar que debido al alcance y el ritmo de los cambios que ha traído consigo el nuevo siglo, la educación debe iniciar la más radical transformación y renovación en los diferentes ámbitos que la constituyen, de forma que se evidencie mayor pertinencia y calidad, así como una educación permanente, con igualdad de condiciones para todos y sin fronteras.

En esos debates, juega un papel primordial la Educación Comparada ya que ésta permite estudiar el camino recorrido por otros; representa la oportunidad de ilustrar las diferencias y similitudes existentes entre los sistemas educativos de varios países y coadyuva a la comprensión del propio sistema educativo por medio del conocimiento de otros. Lo anterior lo ratifica Fernández (2006) al afirmar que la Educación Comparada brinda la posibilidad de realizar estudios para: a. determinar las medidas o respuestas que se han implantado en determinados contextos y b. comprender cómo factores internos al sistema u otros externos pueden definir su éxito o fracaso.

Esta misma autora explica que al poseer un entendimiento profundo de la realidad educativa de otros países se dispondrá de argumentos sólidos con respecto a la toma de decisiones relacionadas con la praxis educativa del propio país. Asimismo, añade la investigadora, que el objetivo no es repetir la práctica aplicada en otros contextos de manera automática sino obtener un marco teórico consistente y bien argumentado para lograr entender las decisiones y medidas que tienen lugar en otros países.

En este mismo orden de ideas, es importante mencionar a García (1991), quien afirma que la Educación Comparada constituye una herramienta esencial para el desarrollo de la educación a nivel mundial puesto que los métodos de comparación y análisis permiten analizar la realidad en otros contextos e intentar aplicar en la medida de lo posible

aquellos planes o acciones que han resultado exitosos en determinados contextos. Esto lo ratifica Cowen (2000) al acotar que al hacer comparaciones, ya sea entre continentes, países o regiones, se tiene la posibilidad de comprender, rectificar y/o concebir nuevos planes de acción que contribuyan a lograr el bienestar de la humanidad.

En este contexto de reflexión, se hace evidente que desde la Educación Comparada se pueden lograr aportes que permitan brindarle al sistema educativo, la oportunidad de retomar el propósito fundamental de la educación: la formación integral del ser humano, tal como lo afirma Ruiz, (2007) entendiéndose ésta como: "...fortalecimiento de una personalidad responsable, ética, crítica, participativa, creativa, solidaria y con capacidad de reconocer e interactuar con su entorno para que construya su identidad cultural" (p.11). Es necesario cultivar la totalidad del ser humano y para lograrlo se debe desarrollar armoniosamente su cuerpo, corazón y mente; no obstante, este desarrollo armonioso no se dará si los profesores insisten en la simple impartición de contenidos y el perfeccionamiento de habilidades.

En este ámbito reflexivo sobre el cambio que amerita la educación, es importante puntualizar que sólo por medio de una formación integral vinculada a la investigación constante y a la innovación se podrá superar la crisis. Es necesario reactivar en el sistema educativo una concepción humanista en la cual el rol principal de la economía, la ciencia y la tecnología sea lograr el bienestar del ser humano. La formación integral, tanto del educador como del educando constituye un gran reto ante un contexto social controlado por el discurso de la globalización; por tal razón, es necesario que ambos asuman una actitud crítica desde y en su propia formación, haciendo hincapié en los aspectos éticos, pedagógicos, científicos y tecnológicos.

Sin embargo, es importante recalcar que para lograr ese cambio es necesario trabajar en equipo; es decir, todas las entidades, organizaciones y personas que están involucradas en el proceso educativo deben comprender que la educación, pensada como fuente de desarrollo, no puede ser concebida, planificada e impartida de la misma manera que se ha hecho durante varias décadas. Es urgente replantearse un nuevo sistema educativo en el cual, según Hopenhayn (2003):

- Se pongan en práctica mecanismos de monitoreo, supervisión y evaluación periódica de los alcances y logros en el aprendizaje.
- Se reformulen los mecanismos de financiamiento del sistema educativo de manera tal que haya mayor participación del sector privado.
- Se modifiquen los contenidos y prácticas pedagógicas tomando en cuenta los nuevos cimientos del conocimiento y los cambios en el mundo laboral.
- Se reflexione con respecto al rol que desempeña los docentes y su formación.
- Se incorporen las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación -TIC.

Con respecto a este último aspecto, Tünnermann (2003) explica que aunque las TIC no representan la panacea para la pronta solución a los problemas educativos, si ponen al alcance de la educación una serie de conceptos y medios que pueden ayudar a superar dicha crisis. Es por esa razón, que su incorporación en la educación se ha convertido en una prioridad para la mayoría de los países del mundo, tal como lo expresa el Informe Anual sobre el Desarrollo de la Sociedad de la Información en España (2007), al manifestar que cada año, los resultados de los diversos índices dejan ver la importancia que tiene para cualquier país el compromiso que adquieren sus gobiernos en el desarrollo de la Sociedad de la Información. Este compromiso y preocupación se evidencia en el notable esfuerzo de los gobiernos de los países, tanto en la definición de políticas que favorezcan el desarrollo como en la inversión en infraestructuras TIC. En este informe también se afirma que esa incorporación de las TIC se observa con mayor fuerza en Europa y dentro de ella, en los países nórdicos. La tasa de penetración y difusión de estas tecnologías es bastante alta en estos países, aunado a altos niveles en sus sistemas educativos, una gran cultura de innovación, un buen clima para el desarrollo de empresas y una alta inclinación de ciudadanos, empresas e incluso la Administración, para adoptar nuevas tecnologías.

Es importante acotar que, según Segura, Candiotti y Médina (2007), las TIC se caracterizan por tener una capacidad comprobada para apoyar el aprendizaje y por la contribución que hacen en la construcción social del

conocimiento así como en el desarrollo de habilidades y competencias para adquirir el conocimiento de forma autónoma. Estos tres investigadores explican que a pesar de que la implantación de la sociedad de la información aún presenta debilidades en las instituciones educativas, se perfila un nuevo panorama educativo el cual se caracteriza por:

- La necesidad de una actualización constante y continua de los conocimientos, habilidades y criterios.
- La primacía del dominio de los procesos y estrategias cognitivas y metacognitivas sobre el de los temas a enseñar.
- La existencia de una nueva definición de alfabetización, el cual se extiende a otros campos y que se caracteriza por ser complejo y versátil.
- La posibilidad de crear entornos virtuales de aprendizaje basados en las TICs que superen las barreras de tiempo y espacio y promuevan el aprendizaje colaborativo.
- La presencia de nuevos roles en el docente tales como “...asesor, orientador, facilitador y mediador del proceso de enseñanza-aprendizaje” (p.6), con las competencias necesarias para conocer las capacidades de sus estudiantes, evaluar recursos y materiales y crear y/o adaptar, en la medida de sus posibilidades, los medios didácticos tomando en cuenta la pluralidad de sus estudiantes. Con respecto al estudiante, se requiere que sea un “usuario inteligente y crítico de la información, para lo que precisa aprender a buscar, obtener, procesar y comunicar información y convertirla en conocimiento; ser consciente de sus capacidades intelectuales, emocionales o físicas” (p. 6) y hacer uso de sus habilidades para emprender su aprendizaje y continuar instruyéndose con mayor eficacia y autonomía cada día, según lo que necesite y lo que se proponga).

Debido a la importancia que revisten las TIC en la formación integral del estudiante, a continuación, se revisará brevemente su perspectiva internacional en el contexto educativo con respecto a dos grandes e importantes aspectos como son: equipamiento TIC e Internet y el impacto de las TIC en el sistema educativo. Estos dos aspectos tienen a su vez varias dimensiones importantes de mencionar: en el primer

aspecto, la brecha digital y la brecha interna y en el segundo aspecto, incursión en la banda ancha, el número de computadores por estudiante y el uso de las TIC en el aula por parte del profesorado.

Equipamiento TIC e internet

A nivel mundial, se observa cómo cada día las TIC y el Internet van abarcando más ámbitos de la sociedad; sin embargo, este progreso no se ha dado de la misma forma en los diferentes países. Según Segura, Candiotti y Medina (2007) existen discrepancias significativas en la implantación de las TIC ya que la incorporación del PC y la conectividad en los hogares mundiales depende en gran parte del desarrollo socioeconómico, cultural y de las políticas o programas desarrollados en los distintos países. De acuerdo con datos suministrados por El Informe Anual sobre el Desarrollo de la Sociedad de la Información en España (2009), para el año 2008 existían más de 1.500 millones de personas con acceso a Internet, lo que representa un incremento en el número de internautas bastante significativo con respecto al año 2007.

No obstante, en este mismo informe se explica que la tasa de crecimiento del número de personas con acceso a Internet ha ido disminuyendo en las diferentes regiones del planeta. Esta afirmación la sustentan con las siguientes cifras: para el año 2008, las regiones que presentaron un crecimiento muy reducido fueron Europa, con un 6 por ciento, y Norteamérica, con un 4 por ciento. Sin embargo, África y Oriente Medio mostraron un crecimiento de un 30 por ciento; mientras que Latinoamérica se apuntó un 18 por ciento. Asimismo, en este informe se ofrecen otros datos significativos como lo son: el país con el mayor número de internautas es Estados Unidos (225 millones), en segundo lugar está China (180 millones) y en la tercera posición está India (170 millones); en Europa, Alemania es el país con el mayor número (45 millones) y en Latinoamérica, Brasil lleva la delantera (62 millones). Estos datos evidencian que la diferencia porcentual en cuanto al número de usuarios de internet es muy grande entre algunos países.

Para poder contextualizar el avance del proceso de incorporación de las TIC en los países latinoamericanos, es necesario tener presente la existencia de una brecha digital la cual tiene a su vez dos dimensiones,

según el Informe de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2005), ratificado cuatro años después en el Informe Anual sobre el Desarrollo de la Sociedad de la Información en España (2009) que explica:

-Brecha internacional, la cual expone los debates clásicos en cuanto a la difusión parcialmente tardía y desigual del desarrollo de las tecnologías desde los países en los cuales ésta se origina hacia otras partes del globo terraqueo, al igual que la pericia para mantenerse actualizado y no quedarse en el pasado. Sukel (2006) explica que de acuerdo con los datos obtenidos del Banco Mundial, en el año 2004, el promedio de personas en América Latina y el Caribe que accedían al internet desde lugares tales como la casa, colegio, trabajo, salas de chat, entre otros, era superior al de la región de Asia Pacífico y Medio Oriente/Norte de África. Sin embargo, este promedio era bastante menor al de los países de Europa y de Norte América. Con respecto al promedio de usuarios de internet en los países de Latino América y el Caribe, se obtiene a través de esos datos del Banco Mundial que éste se encuentra un punto y medio por debajo del promedio a nivel mundial.

De acuerdo con CEPAL (2009), hubo dos grandes retrasos en América Latina con respecto a las TIC; el primero fue la incorporación tardía de los computadores, la cual se inició en 1988 cuando ya el 18 por ciento de los norteamericanos contaba con esta tecnología; y la segunda, el retardado acceso a internet, el cual comenzó una década más tarde, cuando ya el 31 por ciento de los norteamericanos contaba con este servicio. Sin embargo, ese doble retraso tiene su contraparte ya que América Latina presenta una notable crecimiento que ha permitido disminuir la brecha de conectividad.

-Brecha interna, la cual hace referencia a las discrepancias con respecto al acceso a las TIC que tienen lugar dentro de los países latinoamericanos. Esta desigualdad es el resultado de varios aspectos; el primero de ellos es que el acceso a internet está fuertemente asociado al nivel de ingresos de los hogares; el segundo aspecto se refiere a la ubicación territorial de las casas, observándose un mayor acceso en las zonas urbanas, especialmente en las áreas metropolitanas; y el tercer y último aspecto, está asociado con la edad, siendo muy marcada la diferencia entre las parejas jóvenes sin hijos –mayor acceso a internet- y las parejas mayores sin hijos – menor acceso a internet.

Impacto de las TIC en el sistema educativo

Cada día es mayor el número de países que se preocupan por incorporar las TIC en el contexto educativo y por formar al profesorado en esta área, ya que en este siglo caracterizado por una sociedad del conocimiento, el ser humano se ve trastocado en los ámbitos que comprenden su vida cognitiva, tal como su pensamiento, sentimientos y actuaciones, y los que conforman su dimensión esenciales de hombre como lo axiológico y lo motor. El impacto que tienen las TIC en la educación es muy amplio ya que se pueden incluir en diversas áreas, siendo las más significativas: la educación a distancia, el uso de portátiles, y las aplicaciones de herramientas informáticas en las instituciones educativas.

La aseveración anterior la ratifica Segura, Candiotti y Medina (2007) al afirmar que en Europa el uso de las TIC en la educación y la formación se ha convertido en una prioridad en la mayoría de los países en la última década; sin embargo, dicho progreso no se ha dado al mismo ritmo. Se pueden observar diferencias notables en la integración de las TIC entre los diferentes países europeos e incluso dentro de los propios países. Este mismo autor asevera que un porcentaje pequeño de instituciones educativas de algunos países han incluido las TIC en sus diferentes programas, a la vez que manifiestan prácticas efectivas y apropiadas que permiten apoyar y transformar el proceso de enseñanza y aprendizaje en una amplia gama de asignaturas. No obstante, él acota que la mayoría de los centros están apenas iniciándose en la fase de adopción de las TIC y ese inicio generalmente se caracteriza por la dotación y el uso no coordinado de los beneficios que aportan las mismas. *Integrar*

Todos los aportes que la tecnología ha brindado, y muy específicamente las nombradas nuevas tecnologías que incluye las redes computarizadas, redes televisivas, la telefonía móvil, los satélites, navegadores web, videoconferencia, entre otros, influyen no sólo en la manera como se realizan las tareas, sino también en la forma de percibir el mundo, lo que a su vez media de manera significativa sobre la cotidianidad del ser humano. Igualmente, es importante destacar el beneficio desde el punto de vista específicamente instructivo, puesto que se ha demostrado que las vivencias educativas desarrolladas con las TIC son altamente motivadoras para todos los involucrados en este proceso, comparada con los procesos tradicionales de enseñanza, permitiendo así, un mayor logro de los aprendizajes.

En este mismo contexto educativo, el i2010 -Informe Anual sobre la Sociedad de la Información- presenta información relacionada con el progreso de cada país hacia los objetivos 2010. No obstante, es importante mencionar que la información ofrecida en este informe tiene mayores datos sobre los países europeos. Con respecto a las instituciones de educación, este informe explica tres aspectos primordiales:

-Incurción en la banda ancha, la cual se refiere a la incorporación del Internet y los computadores en los centros educativos europeos y, actualmente, expandido a la mayoría de los países. Según este informe, el inicio de este siglo ha estado marcado por un gran incremento en la inclusión de las TIC y los centros se han pasado a la banda ancha, siendo ejemplo de esto, algunos países de Europa septentrional como Holanda; Estonia y Malta por tener los mayores porcentajes de conexión a banda ancha en sus instituciones educativas. Aproximadamente el 90 por ciento de los centros tiene una conexión de banda ancha a Internet.

-Número de computadores por estudiantes, el cual indica que la media de la Unión Europea (UE) es de un computador por cada 9 estudiantes. Sin embargo, esta realidad no aplica para los 10 nuevos Estados miembros de la UE, siendo claro ejemplo de esto, países como Letonia, Lituania, Polonia, Portugal y Grecia en los cuales un computador es compartido por 17 estudiantes.

-Uso de las TIC en el aula por parte del profesorado, el cual refleja que el 74 por ciento de los profesores europeos han usado las TIC en el aula en el último año. No obstante, se evidencian grandes variaciones entre países, por ejemplo, Letonia refleja que un 35 por ciento ha usado las TIC en el aula y Grecia refleja un 36 por ciento.

Según Sukel (2007), la incorporación de las TIC al proceso de enseñanza aprendizaje en América Latina presenta dificultades, siendo una de las razones el bajo número de computadores por número de alumnos y el limitado acceso a Internet. Esta realidad se demuestra con el resul-

tado de la encuesta realizada a quince países de América Latina en la que se evidenció que menos del 30 por ciento de las personas de nueve de esos países poseían un computador en casa y menos del 30 por ciento de las personas de esos quince países tenían conexión a internet.

Otro documento importante de mencionar es el publicado por el Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS) en América Latina y el Caribe (2013), el cual publica los resultados de una encuesta realizada a 38 países y territorios de un total previsto de 41, con un total de respuesta de 93 por ciento. Entre los aspectos investigados se encuentran las políticas y el pensum, la unificación de las TIC en las instituciones educativas, la estadística de programas que emplean las TIC y los profesores y su manejo de las TIC.

Con la aplicación de esta encuesta, se logró evidenciar una mejora en la integración de las TIC en el proceso de enseñanza aprendizaje en países de América Latina y el Caribe; asimismo, se comprobó que estos países cuentan con la infraestructura necesaria para ello, con respecto a los países sudamericanos y centroamericanos. Cabe mencionar, que en este documento, se explica que en algunos de esos países latinoamericanos, el proceso educativo se apoya también en antiguas herramientas pedagógicas, como lo son la radio y la televisión por su eficiencia a gran escala y economía.

Otro aspecto importante de comentar con respecto a los resultados de la encuesta aplicada, es que en las instituciones de educación secundaria de la mayor parte de los países de América latina y el Caribe se encuentran en ventaja con respecto a la integración de las TIC en el proceso educativo y con respecto a su infraestructura, en menoscabo de las instituciones de educación primaria. Con respecto al ámbito universitario, no se da ninguna información.

CONCLUSIONES

Después de este análisis comparativo de la situación de las TIC en el contexto educativo y ante el inminente impacto que tiene la llamada “Sociedad de la Información” o “Sociedad del Conocimiento” en el ámbito educativo, se puede concluir afirmando que las TIC tienen un papel trascendental es tres aspectos fundamentales para cualquier país,

como lo son: una educación de calidad, una educación a lo largo de la vida y una educación con igualdad de oportunidades para todos.

Es evidente que se han hecho inversiones significativas en gran parte de los países de América Latina y el Caribe, con respecto a la infraestructura y equipamiento tecnológico en las instituciones educativas; sin embargo, aún queda muchísimo por hacer. Aún existe un importante segmento de la población que no tiene acceso a las TIC; aún hay una gran cantidad de docentes que no cuentan con la capacitación necesaria para hacer uso de estas tecnologías; aún es necesario trabajar de manera integral, y no quedarse en el simple equipamiento tecnológico, aspectos todos necesarios, si se pretende tener un sistema educativo de igualdad, de calidad y de eficiencia.

Para finalizar, se puede afirmar que se debería constituir como acto obligante los estudios comparativos en este y cualquier otro aspecto relacionado con el proceso educativo, ya que el mismo brinda la posibilidad de reflexionar con respecto a los aciertos y desaciertos de las políticas educativas aplicadas en determinado momento en otros países para de esta manera corregir, de ser necesario aquello en donde estuviésemos errando. La retroalimentación que se obtiene al realizar este tipo de estudios, principalmente en el área relacionada con las TIC, punto focal de esta reflexión, es vital para todos los actores involucrados en el acto educativo ya que es de conocimiento general que estamos todos inmersos en una sociedad globalizada, en la cual los acontecimientos, decisiones y actividades que suceden en un determinado lugar del planeta inciden en otros lugares, en otros individuos y en otras colectividades, razón por la cual debemos trabajar en equipo, compartiendo y aprendiendo el uno del otro porque al final todos perseguimos el mismo objetivo: integrarnos en una sociedad global que presente un justo equilibrio entre autonomía y cooperación, entre independencia e identidad, entre individuo y comunidad.

REFERENCIAS

- Astegher, N. (2006). La Crisis de la Educación Superior en América Latina. Revista Digital Iberoamericana de Educación. N° 40 Vol. 4. Disponible: <http://www.rieoei.org/opinion36.htm> [Consultado: 2013, agosto 23].

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (2005). Observatorio para la Sociedad de la Información en Latinoamérica y el Caribe (Osilac) En qué situación se encuentra América Latina y el Caribe en relación con el Plan de Acción eLAC 2007, Santiago de Chile.

Comunicación de la Comisión Europea (2006): i2010–Informe Anual 2007 de la Sociedad de la Información. Disponible: http://ec.europa.eu/information_society/eeurope/i2010/annual_report/index_en.htm

Cowen, R. (2000). ¿Comparando futuros o comparando pasados? Revista propuesta educativa X.

Fernández, C. (2006). La Educación Comparada y sus potencialidades para afrontar el estudio del Espacio Europeo de la Educación Superior. Revista Española de Educación Comparada, 0(12), 389-406. Disponible: <http://dx.doi.org/10.5944/reec.12.2006.7436>. [Consultado: 2013, agosto 23].

García, G. (1991). *Fundamentos de educación comparada*. Madrid: Dykinson.

Hopenhyan, M. (2003) Educación, comunicación y cultura en la sociedad de la información: una perspectiva latinoamericana. Disponible: <http://www.eclac.org/publicaciones/xml/8/11678/lcl1844e.pdf>. [Consultado: 2013, agosto 23].

i2010 - Informe anual sobre la sociedad de la información 2007. Disponible: http://www.navactiva.com/es/descargas/pdf/atic/informe_tic_07.pdf [Consultado: 2013, agosto 23].

Informe Anual sobre el Desarrollo de la Sociedad de la Información en España (2009).

Instituto de Estadística de la UNESCO (2013). Uso de TIC en Educación en América Latina y el Caribe. Disponible: <http://www.uis.unesco.org/Communication/Documents/ict-regional-survey-lac-2012-sp.pdf> [Consultado: 2014, enero, 23]

Mayo, B. (s/f). La Educación frente al Motor Mundial: la Globalización. Desafíos y Propuestas. Disponible: <http://www.forodeeducacion.com/numero1/007.pdf>. [Consultado: 2013 abril 02].

Renato, J. (2010). *Hacia una Educación Superior para América Latina y el Caribe*.

Ruíz, L. (2007). Formación Integral: Desarrollo intelectual, emocional, social y ético de los estudiantes: Revista Universidad de Sonora. Disponible: <http://www.revistauniversidad.uson.mx/revistas/19-19articulo%204.pdf>. [Consultado: 2013 noviembre 19].

Segura, M. Candiotti, C y Medina, J. (2007). Las TIC en la Educación: Panorama internacional y situación española. Disponible <http://www.fundacionsantillana.org/Contenidos/Spain/SemanaMonografica/XXII/DocumentoBasico.pdf>. [Consultado: 2013, noviembre 23].

Sunkel, G. (2006). *Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la Educación en América Latina. Una Exploración de Indicadores*.

**CUADRANTES DEL COMPONENTE
DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL:
UNA REDIMENSIÓN COMPLEJA EN
LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD
DE CARABOBO**

RESUMEN

Los cambios vertiginosos, que se producen en la sociedad, apuntan a una formación docente en competencias específicas, orientadas al desarrollo elevado de saberes actitudinales, para asumir cambios de interés, resultantes de las transformaciones sociales. De allí, la Facultad de Ciencias de la Educación ha venido conjugando esfuerzos en base a diagnósticos empíricos y sistematizados científicamente, a fin de redimensionar la Práctica Profesional. En respuesta a este propósito, se presenta el ensayo “Cuadrantes del Componente de la Práctica Profesional: Una Redimensión Compleja en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo” tomando como corpus teórico la Teoría de la Complejidad Morín (2001) y las Políticas Académicas Curriculares de la UC (2011). En sintonía con este planteamiento, se repiensa el modelo vigente, considerando cuatro cuadrantes dimensionales: teórico, tecno curricular, axiológico y político, integrados en un entramado de relaciones recursivas, dialógicas y hologramáticas para una redimensión compleja en la Práctica Profesional.

Palabras Clave: Cuadrantes dimensionales, Práctica profesional, Complejidad.

Recibido: Noviembre 2013
Aprobado: Diciembre 2013

Autora:

Brígida Ginoid Sánchez de F
ginoiddefranco@yahoo.com

Maestra Normalista. Profesora en Ciencias Sociales. Especialista en Gerencia Pública y Magíster en Planificación Educativa. Doctora en Educación y Estudios Postdoctorales en la Universidad de Carabobo. Profesora Asociada acreditada en el Programa de Estímulo al Investigador e Innovador (PEII). Docente de Pregrado y Postgrado. Miembro de la Comisión Coordinadora de la Maestría de Desarrollo Curricular de la Universidad de Carabobo. Docente de la Práctica Profesional III en el Departamento de Ciencias Pedagógicas.

ENSAYO

QUADRANTS COMPONENT OF PROFESSIONAL PRACTICE: A COMPLEX RESIZING THE FACULTY OF EDUCATION AT THE UNIVERSITY OF CARABOBO

ABSTRACT

The rapid changes that occur in society aim to a teacher training program to develop highly specific skills attitudinal knowledge in order to make changes of interest, resulting in social transformations. From this point, the Faculty of Education has been combining efforts based on empirical and scientifically systematized diagnostics to resize Professional Practice. In response to this purpose, the essay "Quadrants Component of Professional Practice: A Complex Resizing the Faculty of Education at the University of Carabobo" is presented, taking as theoretical base the Morín Complexity Theory, (2001) Curriculum and Academic Policies UC (2011). In line with this approach, the current model is reviewed, considering four quadrants dimensional: theoretical, curricular techno, axiological and politically integrated into a network of relationships recursive, dialogic and complex resizing hologramatics for professional practice.

Keywords: Dimensional quadrants, Professional practice, Complexity.

UNA VISIÓN COMPLEJA EN LA REDIMENSIÓN DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL

La Cátedra de Práctica Profesional del Departamento de Ciencias Pedagógicas perteneciente a la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo, producto de la reflexión colectiva que se ha venido realizando entre docentes y estudiantes adscritos a la misma, a través de Jornadas de Reflexión Académica del Componente de Práctica Profesional (2008- 2009) y la recolección de información mediante la aplicación de instrumentos (2010-2011 y 2012) dirigidos a los actores claves del proceso (Practicantes-Docentes, tutores de las diferentes asignaturas y docentes que administran el componente de Práctica Profesional), ha determinado desde la perspectiva curricular poca pertinencia social de la práctica de formación docente brinda a los que reciben los estudiantes desde el octavo al décimo semestre de la carrera.

La concepción del Componente de la Práctica Profesional según lo establecido en la Resolución No.1 (1996): “Como un eje de aplicación distribuido a lo largo de la carrera. En torno a este se integran los objetivos de los ámbitos de formación general, pedagógica y especializada en función del perfil profesional del egresado” (p. 26)

No obstante a lo estatuido el practicante-docente en experiencia de la autora presenta serias debilidades para afrontar la complejidad de relaciones en lo comunitario, lo educativo, lo escolar y otros contextos de actuación docente, ámbitos que en la actualidad presentan intrincadas conflictividades en lo afectivo, comunicativo y ético-social. Siguiendo la mencionada Resolución debe constituirse la Práctica Profesional:

...en un proceso de aprendizaje y ejercitación sistemático progresivo y acumulativo en el análisis y reflexión sobre la práctica escolar, la aplicación de conocimientos y destrezas, la adquisición y perfeccionamiento de las competencias docentes, la identificación y el compromiso vocacional con la profesión (p.293)

Sin embargo, en el mismo contexto situacional se ha venido evidenciando semestralmente desde el periodo lectivo II- 2008 hasta el II-2012 con la realización de las Jornadas Divulgativas de las Experiencias de la Práctica Profesional III, donde las diferentes menciones de la FaCE socializaron las vivencias y estrategias didácticas aplicadas durante la ejecución de la Práctica en calidad de Practicantes-Docentes, asignados en las diferentes instituciones educativas y en la Facultad que los Practicantes-Docentes desarrollan y consolidan competencias en lo cognitivo procedimental, más se presentan debilidades en lo afectivo-social, en cuanto al contexto real comunitario, donde realizan sus prácticas, lo que sostiene una Redimensión Compleja del Componente, enmarcada en la Transformación Curricular la cual se ha venido desarrollando desde el periodo académico I-2013 en la FaCE, apuntando hacia una formación docente de competencias específicas que desarrolle –altamente saberes actitudinales, en los futuros docentes para asumir cambios de interés resultantes de las transformaciones sociales.

En este sentido, se ha consensuado la necesidad de una Redimensión Compleja Dimensional desde cuatro (04) cuadrantes de la Práctica Profesional I, II y III como unidades curriculares que conforman el mismo, desde la perspectiva de la complejidad en la formación docente, para ello es imperioso redimensionar este trayecto de consolidación de com-

petencias contenidas en el componente de práctica profesional, apuntando a los complejos e inciertos procesos de interacción teoría-práctica que conllevan a la construcción de un pensamiento docente complejo, evitando así la práctica docente isomórfica de normas y metodologías aprendidas y casi siempre imitadas, tal como lo señala Gil (1995):

Los sujetos en una actividad organizativa no son electores racionales sino actores institucionales que representan papeles en función de normas aprendidas y casi siempre imitadas. Y ello porque tiene que actuar en un campo contextual cuya incertidumbre es tanta que resulta imposible adoptar decisiones racionales. Por lo tanto, en ausencia de certidumbre racional, los actores recurren a normas estereotipadas (hechas de hábitos aprendidos) y a la práctica sistemática del isomorfismo, es decir, de la pura imitación... (p. 13)

Los planteamientos del autor, reflejan claramente la necesidad de una práctica de formación en el futuro docente, basada en un manejo y conducción acertada en función al desarrollo conjunto y articulado de teorías, creencias, supuestos y valores sobre la naturaleza del saber y quehacer educativo, sus relaciones con la cultura y la política del contexto social.

Así pues, esto viene a implicar indudablemente nuevas visiones y concepciones sobre la práctica pedagógica y andragógica de formación que vienen recibiendo los Practicantes-Docentes; de allí, se presentan un conjunto de reflexiones en este ensayo titulado “Cuadrantes del Componente la Práctica Profesional. Una Redimensión Compleja en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo” tomando como punto de reflexión la teoría de la Complejidad Morín (2001) y las Políticas Académicas Curriculares de la Universidad de Carabobo (2011).

Este corpus teórico-curricular representa un pensamiento sistémico de avanzada diversidad y complementariedad en formación de docentes, que tiene como núcleo medular la formación basada en competencias que desarrolle altamente saberes actitudinales, para asumir cambios de interés resultantes de las transformaciones sociales, con niveles de fundamento en los Cuadrantes Dimensionales del Componente de Práctica Profesional. Estas reflexiones plantean un repensar del modelo de la Práctica Profesional en las instituciones de educación universitaria y en particular en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo, partiendo de una formación basada en competen-

cias desde un núcleo base (componente de formación pedagógica), un núcleo de apoyo (formación especializada) y un núcleo de integración y consolidación (componente de práctica profesional) en función al perfil del egresado.

En este mismo orden de ideas, el modelo de Práctica Profesional deberá ser a juicio de la autora, deconstruido y reconstruido desde la holística de cuatro (4) dimensiones: teórica, tecno curricular, axiológica y política, las cuales deben integrarse y fusionarse en una sola, de manera tal que se cumplan los principios de recursividad, dialógica y hologramática, para una formación docente compleja y para la complejidad.

Nuevas visiones sobre la complejidad en la formación de docentes y la formación de docentes para la complejidad

Estas nuevas visiones se fundamentan en una formación basada en competencias que permita formar un docente que desempeñe conjuntamente conocimientos, habilidades, actitudes y valores en su saber y hacer profesional, buscando superar la sola ejercitación de una docencia y el logro de conocimientos que garanticen las competencias profesionales y la ciudadanía responsable, que incluya la necesidad de desarrollarse como persona; en correspondencia con las competencias propuestas por el Proyecto Tunning América Latina (2004, 2007) y adaptado por SEA-OPUSU-CNU (2004-05) UC (2010) en las propuestas de nuevas carreras, cuya concepción se basa en el “desempeño social complejo que expresa los conocimientos, habilidades, actitudes y desarrollo global de una persona dentro de una actividad especializada de carácter técnico o profesional.”(p. 47)

Todo lo anterior se traduce en un entramado complejo de actuación en el que debe formarse el Practicante–Docente, para privilegiar no solo lo profesional y en particular lo científico, sino más bien el crecimiento personal–social generando así cambios y transformación en el contexto de su desempeño, por lo que estas nuevas visiones sobre la práctica de formación docente conducen a repensar el Modelo vigente de Práctica Profesional que opera en las universidades y particularmente en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo, tomando en cuenta las cuatro (4) dimensiones holísticas anteriormente citadas y cuyos alcances se mencionan a continuación.

Dimensión teórica: la misma se refiere a las formas de concebir la producción, aplicación y socialización del conocimiento (docencia – investigación y extensión), comprende referentes de orden epistemológico, ontológico y pedagógico para la producción, aplicación y socialización del conocimiento en la Práctica Profesional, es decir, ¿cómo se produce el conocimiento mediante la práctica de la formación docente?; ¿cómo se consolidan las competencias para el ejercicio idóneo de la profesión, durante la aplicación de ese conocimiento en los espacios de aprendizaje escolar? y ¿qué mecanismos de divulgación permiten la socialización de los resultantes de estos procesos?

De igual manera, atendiendo a lo ontológico es necesario precisar un análisis valorativo de la realidad donde actúa el Practicante – Docente, entendiendo la misma no como única realidad dada, sino como múltiples realidades construidas por diferentes factores intervinientes de naturaleza multicausal, debido a que la realidad de estos espacios es muy dinámica y en ella convergen aspectos económicos, afectivos, políticos y sociales, existiendo alto nivel de complejidad, donde cada parte interactúa con los demás y con el todo, concebido esto como un sistema abierto, holístico-global, interdisciplinario, interdependiente, donde se dan interrelaciones persona-grupo-contexto y se establece un compromiso con la comprensión y transformación de la realidad desde la práctica de lo cotidiano.

De esta manera el contexto áulico se concibe como sistemas abiertos, deslocalizados, de alta complejidad, de estrecha relación con su contexto, como una totalidad; es decir, una estrecha relación entre lo que sucede en el interior de estos espacios (vida cotidiana escolarizada) y lo que acontece en los otros espacios del mismo nivel y de otros niveles y subsistemas del sistema educativo escolarizado.

De aquí pues, la revisión de lo pedagógico–andragógico es obligante, ya que la docencia como “praxis”, es entendida desde la perspectiva compleja, como la práctica fundamentada en la reflexión; es decir, el docente actúa desde una acción reflexiva, donde ocurren procesos cíclicos de espiralado y concatenación circular de reflexión-acción, acción-reflexión y donde la acción es la base en la reflexión y la reflexión, a partir de la acción, es la estrecha vinculación entre teoría y práctica, (Schön, 1983, 1992), es decir, docencia en praxis.

Por otra parte, frecuentemente la práctica se concibe como mera acción operativa (práctica fundamentada en la técnica), donde el docente es un operario del currículo y ejecutor de políticas educativas para cumplir con un proceso meramente instruccional rígidamente programado (modelo-conductual tecnológico); es decir docencia en técnica, ya que la racionalidad técnica – pragmática y psicologista ha sido la lógica de sentido dominante.

Dimensión tecno curricular: esta sostiene una visión curricular basada en la formación de un docente que enseñando forme para la vida y en la vida, que conduzca y facilite un aprendizaje de vida útil y ciudadana, esta dimensión conduce a lo metodológico en la formación docente, es decir, los modos de formación docente para la producción del conocimiento, por lo que la institución universitaria como sistema socio-cultural, no puede sobrevivir ni autodirigirse sino en cuanto ella misma sea intérprete de los significados que la rodean producto de las demandas sociales, de manera tal, la educación universitaria venezolana no puede permanecer sin la comprensión hermenéutica para brindar respuestas pertinentes a estas demandas, ya que confronta exigencias de transformación y cambios que implican asumir nuevas posturas en cuanto lo académico-administrativo-gerencial.

En tal sentido, en el caso específico objeto de análisis y reflexión de este ensayo, se precisan estas demandas en el ámbito tecno curricular, donde es imperativo asumir nuevas concepciones en lo didáctico-investigativo-curricular en los espacios de formación universitaria. En este contexto Flores (1994) reflexiona:

... se trata más bien de desplazar el paradigma determinista del control, inaugurado desde Newton, y abrirle el espacio al nuevo paradigma relativista que no modela ni controla, sino que abre posibilidades, variedad de caminos y de sentidos sin aislamientos ni fronteras, suavizando la distinción (o fortaleciendo la complementariedad) entre cuerpo y alma, entre sujeto y objeto, entre educando y educador, entre sistema y medio ambiente, entre pensamientos y realidad, entre observación externa del objeto y comprensión al interior del sujeto, entre caos y creatividad, entre teorías y práctica, entre docencia e investigación. (p. XII)

Tales señalamientos, conllevan a replantearse lo acontecido en el interior de los espacios de aprendizaje universitarios, donde considera la autora que es oportuno introducir cambios paradigmáticos los cuales

implican asumir la enseñanza, el aprendizaje y la producción de conocimiento desde un ámbito contextualizado y desde procesos integrados en las tres funciones universitarias en una sola: docencia, investigación y extensión, vale decir, producción científica académica con pertinencia social, que requiere de una nueva dinámica didáctica, para una formación académica intelectual potencialmente creativa, capaz de generar soluciones concretas ante las demandas de su entorno.

Es imperativo entonces, desplazar al paradigma determinista de control social rompiendo con lo repetitivo y formalista de metodologías rígidas, con un desarrollo de contenidos disciplinares con toques de saberes preestablecidos y sin valor agregado, aislados de la investigación y de la extensión universitaria. Estas reflexiones encuentran argumentos en documentos oficiales, Comisión Nacional del Currículo (2002) y CNU-OPSU (2001) donde los planteamientos sobre la transformación universitaria se sustentan en la teoría de la Complejidad de Morín (2001) en función a: el contexto, lo global, lo multidimensional, lo complejo, lo inter y transdisciplinario, lo transversal y planetario.

En este orden de ideas, señala Morín (1999):

...para articular y organizar los conocimientos y así reconocer y convocar los problemas del mundo es necesaria una reforma de pensamiento. Ahora bien esta reforma es paradigmática y no programática: es la pregunta fundamental para la educación ya que tiene que ver con nuestra aptitud para organizar el conocimiento. (p. 14)

De igual manera siguiendo al mismo autor:

...a este problema universal está enfrentada la educación del futuro, porque hay una inadecuación cada vez más amplia, profunda y grave por un lado entre nuestros saberes desunidos, divididos, compartimentado y por el otro, realidades o problemas cada vez más polidisciplinarios, transversales, multidimensionales, transnacionales o globales. (p. 198)

Estas citas ponen de manifiesto, que hoy es imperativa la transformación universitaria, donde lo planteado exige cambios en el modelo de producción del conocimiento, en la dinámica de la enseñanza, el aprendizaje y la gestión organizacional. De allí tal como se señala en la Comisión Nacional de Currículo (2002) se trata de asumir en el desarrollo

curricular, principios de pertinencia social, calidad e integralidad a partir de nuevos fundamentos curriculares: teóricos, filosóficos, epistemológicos, psicológicos, sociales y éticos, fundamentales para las reformas alineadas en las tendencias de transformación, donde no existe cabida para el distanciamiento entre las funciones universitarias docencia, investigación y extensión como producto de procesos y lógicas tan diferenciadas, por lo que discurren. En este sentido, se puede afirmar incluso, que mientras más se avanza, estas funciones tienden a distanciarse más (Egurrola, 2005), por lo que indudablemente la aptitud para organizar la producción del conocimiento y la visión totalizadora en conjunto, pasa por reconocer una reforma del pensamiento universitario para asumir posiciones frente a la formación docente y con ello a las formas de producción y socialización del conocimiento.

Dimensión axiológica: en esta dimensión se considera la fusión de la ética, la moral y la deontología (House, 1990) ya que los códigos de ética profesional son conjuntos de reglas de actuación, pertenecientes al orden moral que caen en el campo siempre aplicado de la deontología o teoría de los deberes, en este caso, los deberes que deben ser cumplidos en el ejercicio de la docencia. Esto supone una concepción del mundo, de la sociedad, del yo y del otro (docente – formador y practicante – docente).

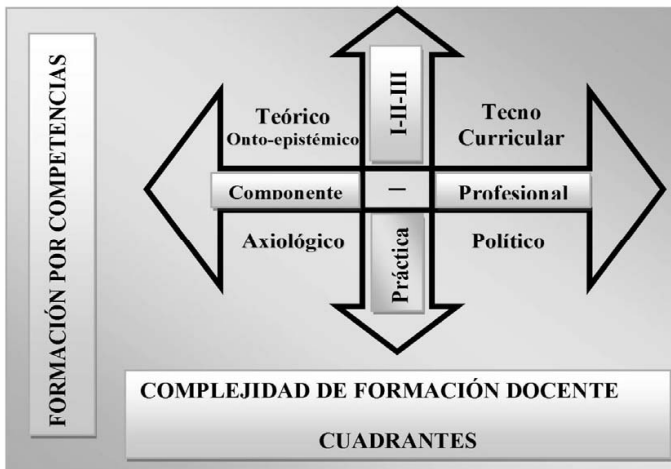
En el actual contexto la dimensión axiológica, tiene un alcance de inapreciable valor en el repensar de un modelo de Práctica Profesional que privilegie el desarrollo **de saberes actitudinales**, con una alta relación de otredad de comprender y reconocer a nuestros semejantes, ya que es sabido que con el surgimiento del pensamiento complejo, no es suficiente saber, sino saber hacer y saber convivir en una multidimensionalidad de relaciones intervinientes que hacen necesario una formación ética que acompañe al futuro docente en su conducta cotidiana en lo profesional y personal, aquí esta entonces implícita la moral, ya que ella concierne a los modos de hacer y de comportarse. De esta manera, la deontología del ejercicio docente tendrá como base la ética y la moral en la que esté fundamentada la formación integral del Practicante-Docente.

En este sentido en los Lineamientos que orientan el Trabajo Curricular en la Universidad de Carabobo (2010) señala:

...el proceso de rediseño curricular, bajo el enfoque de competencias profesionales, adopta una orientación constructivista y humanista, lo que implica un mayor compromiso social de sus egresados y egresadas. De modo que se asume como premisa fundamental, la articulación entre la teoría y la práctica, en consecuencia, el proceso de aprendizaje se fundamenta en las necesidades reales de los y las estudiantes y su entorno, además se vincula con las demandas del sector laboral, fortaleciendo la formación integral del ciudadano y ciudadana objeto de aprendizaje (p. 2)

Dimensión política: la misma se relaciona al espacio o vida pública organizada colectivamente, evidentemente que la formación de docentes tiene implicaciones políticas manifiestas en las relaciones de poder y su dinámica, es decir, para quién y en función a quién formamos docentes, esto conduce al saber y el hacer de las líneas de acción políticas. La formación docente tiene pues consecuencias políticas, por lo tanto lo político es una dimensión contenida en lo axiológico y ambas deben estar contenidas en lo curricular y epistemológico, todas interviene en la formación de docentes, sin ser más importante una que la otra, sin dejar de ser definidas e independientes en sí misma, pero dejando de ser la suma de dimensiones parceladas una de otra, sino que se complementan recursiva, dialógica y hologramáticamente para formar un todo complejo para una formación docente compleja. (Ver Gráfico N°1)

Gráfico N° 1: Cuadrantes del componente de práctica profesional



Fuente: Adaptación de la autora en Stanford University (1996, citado en Tapia, 2000).

AFIRMACIONES FINALES

En virtud a los planteamientos anteriores, es impostergable la Redimensión de las Prácticas de Formación Docente en el contexto de la Educación Universitaria y en particular en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo, para lo cual se han presentado a consideración estas cuatro (04) dimensiones medulares que permiten a criterio de la autora, redefinir la práctica profesional centrando el análisis desde perspectiva Compleja Curricular de visiones multidimensionales, transdisciplinarias, transcomplejas e hipercomplejas, asumiendo las mismas desde un pensamiento docente globalizante y sistémico para lo cual es imperativo:

1. Replanteamiento de las políticas de formación docente desde perspectivas de la complejidad y de los procesos de transformación curricular, fundamentados en la integración de las cuatro (4) dimensiones explanadas: teórica, tecno curricular, axiológica y política, fusionándose en un entramado de relaciones recursivas, dialógicas y hologramáticas para una formación docente en la complejidad social.
2. Ajustes curriculares en función a la formación basada en competencias y su consecuente certificación para promover el desarrollo del talento humano docente, actualizando y armonizando el componente de formación docente de la carrera, mediante los cuadrantes del componente para una redimensión compleja de la práctica profesional.
3. Fortalecimiento e integración de las funciones universitarias (docencia, investigación y extensión) a nivel de ejecución del micro-curriculum, atendiendo a la formación integral del docente para asumir cambios de interés resultantes de las transformaciones sociales, a través de la multidisciplinariedad, interdisciplinariedad, y la transdisciplinariedad en la complejidad.
4. Integración teórica-práctica en la aplicación del conocimiento para desarrollar altamente en el futuro docente saberes actitudinales, que consoliden el compromiso académico y social en la formación docente inicial, como dimensión vertebral en la identidad institucional en cuanto a la esencia del ser docente.

Todo lo anterior conlleva a que lo académico, administrativo y gerencial responda como un todo organizacional, a procesos sinérgicamente integrados, totalizadores, sistémicos-globalizados, los cuales no pueden ser atendidos bajo la visión reduccionista y de relación de simple causalidad, donde frecuentemente permanecen atrapadas las instituciones universitarias por lo que se enfrentan grandes retos así como desafíos para la **Complejidad en la Formación de Docentes y la Formación de Docentes para la Complejidad.**

REFERENCIAS

- Comisión Nacional de Currículo (2002). Lineamientos para abordar la transformación en la educación superior. Escenarios curriculares. Caracas: Autor.
- Egurrola, J. (2005). La interacción investigación y docencia. Sustento para el desarrollo académico de las unidades multidisciplinarias de la Universidad Nacional Autónoma de México. México: Plaza y Valdés.
- Flores, R. (1994) *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Colombia: McGraw-Hill-Interamericana S.A.
- Gil, E. (1995). *El Destino*. Barcelona: Paidós.
- House, E. (1990) *An ethics of qualitative field studies*. En E. Guba (Coord.) *The paradigm dialog* (p.158). Newbury Park, USA.
- Morín, E. (2001). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Morín, E. (2001). *El método III. El conocimiento del conocimiento*. Madrid: Cátedra.
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. (M. Vallejo, Trad.) Francia: UNESCO.
- Pérez, A. (1999) El prácticum de enseñanza y la socialización profesional de los futuros docentes. En J. Angulo, J. Barquín, A. Pérez (Comps.) *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica* (p. 636) Madrid: Ediciones La Torre.

- Resolución No.1 Ministerio de Educación. (Política de Formación Docente). (1996, Enero 15). Gaceta Oficial de la República de Venezuela, 35.881. Enero 17, 1996.
- Universidad de Costa Rica (2007). Proyecto Alfa Tuning América Latina. Comité de Gestión.
- Universidad de Carabobo (2010). Políticas Académicas Curriculares. Dirección General de Docencia y Desarrollo Curricular. Valencia: Autor.
- Universidad de Carabobo. (2008) I Jornada de Reflexión Académica del Componente de Práctica Profesional. Facultad de Ciencias de la Educación.
- Schön, D. (1995) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Tapia, M. (2000). *La Solidaridad como Pedagogía*. Buenos Aires, Ciudad Nueva.

ADAPTACIONES CURRICULARES: IGUALDAD DE OPORTUNIDADES PARA LOS NIÑOS Y NIÑAS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

RESUMEN

El currículo es un elemento dinámico y complejo que nos lleva a comprender la inherente necesidad de discusión que se debe realizar en los diferentes niveles educativos. Actualmente, se reconoce que se deben dinamizar discusiones abiertas y consensuadas de las problemáticas observadas durante la ejecución del mismo. En ese sentido, se abordará como parte de esta situación, la diversidad de procesos de aprendizajes que surgen y que exigen ajustes curriculares, con la finalidad de garantizar el derecho a la educación a los niños y niñas con algún tipo de diversidad o con necesidades educativas especiales. Por ello, no deben existir distinciones de ningún tipo, ya sea en el marco de una relación teórica o de la praxis educativa. Por esta razón, se darán a conocer algunos elementos y procedimientos que permitan pensar en una atención pedagógica de calidad y de Inclusión.

Palabras clave: Diversidad, Necesidades Educativas Especiales, Currículo, Adaptaciones Curriculares.

Recibido: Noviembre 2013
Aprobado: Diciembre 2013

Autora:

Ana Karina Arenas
karinarenas_37@hotmail.com

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

*Licenciada en Educación,
Mención: Educación Espe-
cial, Magister en Lectura y
Escritura. Docente adscrita al
Departamento de Educación
Inicial y Diversidad.*



ENSAYO



CURRICULAR ADAPTATIONS: EQUAL OPPORTUNITIES FOR CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS

ABSTRACT

The curriculum is a dynamic and complex element, which leads us to understand that the different educational levels today deserve an open and consensus of the problems observed during the execution of this discussion. In this sense, the diversity of learning processes that arise and require curricular adjustments will be addressed as part of this, in order to ensure the right to education for children with a variety or special educational needs, without distinction of any kind, in the context of a relationship of educational theory and praxis. Some elements and procedures will be presented to think a pedagogical quality care and inclusion.

Keywords: diversity, special needs, curriculum, curricular adaptations.

INTRODUCCIÓN

Hablar de adaptaciones curriculares no es algo nuevo ni exclusivo de las necesidades educativas especiales, todo accionar curricular o ejecución pedagógica amerita flexibilidad y ajustes. Sin embargo, desde 1998, se viene planteando el requerimiento de convenir la forma de enseñar a las personas con necesidades educativas especiales relacionada a una discapacidad, por su parte, Vallejos (2009) expone que "...la normalidad para cada especie ya que no es posible definirlo en abstracto y de manera absoluta. El tipo medio es propio de cada especie, y esto es válido tanto para la biología como para los hechos sociales y establece la superioridad sobre la patológica..." (p.102). Por tanto, las adaptaciones curriculares son necesarias para que los estudiantes puedan acceder al currículo ordinario en los distintos niveles o modalidades del sistema educativo.

Cabe destacar, que en el proceso educativo la acción del docente es fundamental en la intervención pedagógica sobre la enseñanza-aprendizaje de todos los niños con necesidades educativas o no dentro del contexto escolar. En tal sentido, dichos maestros deberán efectuar algunos cambios curriculares, significativos que promuevan la inserción de los

mismos en los diferentes ámbitos (escuela, familia y comunidad), de esta manera que , y de acuerdo con el artículo 81 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela,(1999) el cual reza que “...Toda persona con discapacidad o necesidades educativas especiales, tienen derecho al ejercicio pleno de su personalidad y de sus capacidades y a su integración familiar y comunitaria” (p.86). Participe en el proceso de formación de manera integral acorde con las necesidades educativas especiales. De ahí, la importancia de articular el currículo con las persona con discapacidad o necesidades educativas especiales, con el fin de que desarrollen en pleno su personalidad y sus capacidades para incorporarse a su integración familiar y la comunidad.

En estas líneas, resulta de carácter obligatorio hacer cumplir el artículo 103 de la misma, que expresa, “...toda persona tienen derecho a una educación integral de calidad, permanente, en igualdad de condiciones y oportunidades” (p.109). Partiendo de esta premisa; se puede decir que toda persona con necesidades educativas especiales o una discapacidad debe gozar de una educación semejante al resto de los niños, para ser un hombre útil a la sociedad. En este aspecto se plantea que el contexto de normalización de la población y estructuración de un marco legal para la inclusión de personas con discapacidad se toma en cuenta las diferencias culturales y regionales en los distintos contextos sociales del país; esto dio cabida a formalizar según las normativas legales el derecho de oportunidades de escolarización de los niños y niñas en los diferentes niveles educativos del sistema venezolano actualizados a las nuevas exigencias de formación que requiere la sociedad moderna (Vallejos, 2009, p.109).

En este orden de ideas, para poder indagar más sobre esta temática se irán desarrollando algunos puntos que son importantes sobre ¿Qué es diversidad?, ¿Qué es currículo?, ¿Qué son adaptaciones curriculares, ¿Cuáles son los principios?, ¿Cuáles son los criterios?, ¿Cuáles son los tipos?, ¿Cuándo son adaptaciones generales, individuales, significativas y no significativas? Se desarrollará este artículo a la espera que las respuestas de todas estas interrogantes sean de provecho para las futuras educadoras infantiles, quienes tienen el reto cada vez más desafiante de educar en y para la diversidad.

CONCEPTUALIZACIONES INICIALES

Para comenzar la disertación sobre la temática se hace necesario revisar algunos conceptos esenciales a las adaptaciones curriculares entre los cuales se destaca la diversidad. Al respecto, Jiménez y Vila (citado en Rubiales 2010) exponen que es "...una característica inherente a la naturaleza humana y una posibilidad para la mejora y el enriquecimiento de las condiciones y relaciones sociales y culturales entre las personas" (p.2), en otras palabras la diversidad no es más que características originarias del ser, que lo diferencias de otros permitiendo la socialización entre las personas con quienes comparten en un determinado contexto. De allí, lo relevante de la misma, pues brinda la oportunidad de participar a las personas de manera democrática, aprovechando sus diferencias que garanticen progreso y desarrollo social dentro de la comunidad en la cual hacen vida.

En estas líneas, Jiménez y Vila (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte Educación (2012) la definen como "... una realidad social incuestionable. La sociedad en que vivimos es progresivamente más plural en la medida que está formada por personas y grupos de una gran diversidad social, ideológica, cultural, etc..." (p. 3) en otras palabras, esa relación plural formada por personas en el marco de los diferentes ámbitos socioculturales implica el desarrollo de metodologías acordes a las enseñanzas que amplíen un cambio en el currículo para atender las diferencias implícitas no solo en lo individual sino en el grupo en el contexto pedagógico. Aunado a lo antes expuesto, la diversidad alude a la circunstancia de los sujetos de ser distinto y diferentes. Así mismo la diversidad es un tema que atañe y compromete a la sociedad y a todas las instituciones educativas padres, profesores y estudiantes, (Jiménez; 1999, p. 29).

Dentro de este marco el currículo es un elemento fundamental y por ende estratégico de organización para mediar el aprendizaje en la diversidad, al respecto la UNESCO (1974) sostiene que el currículo "permite la organización de un conjunto de experiencias de aprendizaje y los diversos factores que lo condicionan y lo determinan en función de los objetivos básicos, generalas o finales de la educación. Tal organización se expresa en una estructura sectorial en cada uno de los países latinoamericanos". (s/p). Es decir, el currículo permite la estructuración y organización para distribuir los objetivos, contenidos, estrategias y evaluación de la enseñanza aprendizaje en las instituciones escolares.

En este orden de ideas, Hainaut (citado en Bolaños y Molina, 1990) manifiesta que el currículo “ es un proyecto educacional que define: a) los fines, los medios y los instrumentos para evaluar en que medida la acción ha producido frutos” (p.24) el precitado autor hace referencia a qué y al cómo se enseñar; así como al cuando evaluar dentro del proceso enseñanza aprendizaje.

Adaptaciones curriculares

Con el fin de dar respuestas a las adaptación curricular en función de las personas con necesidades educativas especiales, el docente debe ser creativo y muy dinámico, considerando la diversidad funcional de los estudiantes tomando en cuenta el contexto donde se desenvuelve. Para ello, los ajustes al currículo deben estar orientado dentro de un paradigma holístico con el fin de que responda a las necesidades reales de los estudiantes. Al respecto, Martín (citado en Canon y Nieto, 2006) expone a “...la acomodación o ajuste de la oferta educativa común a las posibilidades y necesidades de cada uno” (p. 324) en otras palabras, considera algunos cambios educativos acordes a las necesidades de los estudiantes y su contexto socioeducativo.

Desde la Educación Especial, los ajuste y/o modificación realizadas al currículo para atender las necesidades educativas de los estudiantes, para facilitar su proceso de enseñanza-aprendizaje, se hacen específicas pensando, exclusivamente, en el estudiante con necesidades educativas especiales diferentes al grupo en general. En este orden, Cangelosi (2006), “propone como una estrategia alternativa a las adaptaciones curriculares que ayude al maestro a precisar dónde y cómo se va dirigir el acceso a los contenidos del currículo básico de los estudiantes en la jornada diaria de clase” (p. 41). El precitado autor, hace referencia a la adaptación de estrategias que orienten al docente facilitador en los contenidos empleados en la jornada diaria de clases.

Principios de las adaptaciones curriculares

Dentro de este contexto, las adaptaciones curriculares dentro del proceso enseñanza /aprendizaje busca, dar respuestas a las necesidades educativas especiales acordes a la diversidad funcional del estudiante. Para ello el Ministerio de Educación, Dirección de Educación Especial

(1998) establece algunos principios, que los docentes deben tener presente para poder realizar las adecuaciones y así lograr que el discente llegue a alcanzar los propósitos propuestos por el currículo ordinario. Los mismos son a saber:

- **Principio de Normalización:** busca favorecer a los niños y niñas con necesidades educativas el mayor número de servicios educativos ordinario.
- **Principio de Individualización:** permite crear un programa donde cada niño y niña pueda acceder en lo particular desde su estilo de aprendizaje al trabajar según sus potencialidades y capacidades acorde su discapacidad .

A este respecto, Sola y López (2001) parten de la premisa “de que el sujeto deficiente es único y, por tanto, la educación debe respetar en todo momento las peculiaridades psicofísicas que lo caracterizan” (p.42). Por ello, la metodología a utilizar como las programaciones educativas debe ser individualizada.

Criterios para realizar las adaptaciones curriculares

Para diseñar las adaptaciones curriculares se debe establecer ciertas prioridades basándose en las necesidades reales del estudiante, definido por una evaluación psicopedagógica para considerar los aspectos que amerita el niño y la niña con necesidades educativas especiales, para lograr alcanzar los propósitos propuestos por el currículo general. Para establecer estas finalidades los maestros se pueden basar en los criterios planteados por Puigdemívol, (1996); los cuales entre palabras más o menos plantea lo siguiente:

- **Transferencias:** conecta el aprendizaje con situaciones cotidianas que vive el niño dentro y fuera de la escuela.
- **Ampliación de ámbitos:** Se refiere al aprendizaje que se favorece en contextos diferentes al escolar y familiar donde se pueden vivir experiencias nuevas y por ende comprender el mundo que los rodea.

- Significación: envuelve la elección de las actividades destinadas al estudiante que responda a las necesidades en función del contexto en el que se desenvuelve.
- Variabilidad: Actividades variadas para mantener el interés del estudiante. Rescatando
- Preferencias Personales: fortalece el trabajo del estudiante en función a sus intereses en realizar la actividad.
- Adecuaciones a la edad cronológica: según el interés que muestre el estudiante por aprender considerando su diversidad funcional
- Compensación: busca elemento de apoyo técnico para compensar los efectos de la discapacidad.
- Autonomía: favorece la independencia del estudiante con necesidades educativas especiales.
- Probabilidad de Adquisición: Decisión sobre el tipo de aprendizaje, al alcance del estudiante.
- Sociabilidad: hace referencia a las habilidades sociales y de interacción con el grupo.

Por lo antes señalado, permite identificar algunos criterios posibles a priorizar por los maestros, con el apoyo del docente especialista y de los mismos padres o representantes en una relación consensuada y constructiva.

Tipos de adaptaciones curriculares

Clasificar las adaptaciones según sus elementos físicos y curriculares, sus alcances o a quienes van dirigidas, es de útil sentido educativo, pues orienta las múltiples situaciones que se nos pueden presentar, a las cuales les podemos dar respuestas según sea el caso.

De acceso al currículo

Tiene que ver con todo el espacio físico, arquitectónico y ambiental del estudiante, que permita acceder a la enseñanza-aprendizaje, según

las necesidades especiales que presente. Es importante hacer modificaciones y suministros de apoyos y ayudas técnicos (auxiliares auditivas, libros en braille, maquina Perkins, lentes especiales, andaderas) que les permita al niño y la niña con necesidades educativas especiales alcanzar los objetivos propuestos por el currículo ordinario. Con esto se propone por una parte, organizar las condiciones físicas en cuanto a (sonoridad, iluminación, accesibilidad); en el mobiliario, en los materiales de la institución y el salón de clases, para que sean utilizados por los estudiantes con necesidades educativas especiales y las personas con discapacidad de forma lo más autónoma posible. Por otra parte, este tipo de adaptaciones permiten que los educandos alcancen un mayor nivel de relación social (compañeros, docentes y personal en general) y una buena comunicación con las personas de su entorno., (Méndez, Moreno y Ripas; 1999, p. 90).

De los elementos del currículo

También existen personas con necesidades educativas especiales o con una discapacidad, que requieren de modificaciones en los elementos básicos del currículo para lograr alcanzar los objetivos propuestos en el currículo ordinario, según; Junta de Andalucía, Conserjería de Educación y Ciencia (1993), uno de los preceptos, hace referencia a las adecuaciones en las *actividades* de la enseñanza, donde el docente deberá utilizar los métodos de enseñanza más variados en función de las necesidades generales del grupo, respetando sus individualidades y ritmos de aprendizajes (p.27). Estas adecuaciones en la *metodología* facilitan a los alumnos con necesidades educativas especiales el proceso de aprendizaje; permiten que logren desarrollar capacidades más fácilmente y puedan alcanzar los objetivos dispuestos para el grado.

Asimismo, las adecuaciones centradas en los *objetivos* y los contenidos tienen el propósito de posibilitar al estudiante el acceso al aprendizaje. Esta modificación va hacer significativa según el grado de dificultad o complejidad en que se encuentren los alumnos. Se pueden priorizar

o temporalizar los objetivos, modificar determinados objetivos y contenidos e introducir nuevos objetivos y contenidos.

Se debe realizar una evaluación diagnóstica para conocer cuáles son los niveles de competencia, ritmo y estilos de aprendizaje del alumno antes de realizar las adaptaciones curriculares; sin embargo en la misma evaluación también se suceden adaptaciones, pues las estrategias y los instrumentos de *evaluación* de igual forma, en ocasiones ameritan adecuaciones.

Para realizar las adaptaciones centradas en los elementos del currículo, también es importante tomar en cuenta los procesos que van a permitir la toma de decisiones para evaluar, reflexionar las condiciones reales del niño y niña con necesidades educativas especiales. Es por eso, que en este proceso se debe contar con la participación de un grupo de profesionales (maestro, docente especialista, psicólogo) para tomar las decisiones en la organización y puesta en práctica de las actividades de enseñanza- aprendizaje, este proceso se deben considerar algunas fases tales como:

- Realizar evaluar psicopedagógica al niño/a en función de su realidad en el contexto.
- Determinar cuál es la necesidad educativa especial del niño.
- Describir las adaptaciones curriculares individuales o grupales.

De igual manera, es importante resaltar que las adaptaciones curriculares son un instrumento de particularización general por grupo o de individualización de la enseñanza por cuanto son ajustes que se realizan en la programación del currículo común para atender las diferencias grupales o individuales de los estudiantes.

Adaptaciones curriculares generales

Estas adaptaciones de los elementos del currículo contemplan modificaciones en el cómo enseñar y evaluar a un grupo, en el que enseñar y evaluar a los estudiantes en los métodos, técnicas y estrategias de ense-

ñanza-aprendizaje y de evaluación y en las actividades programadas para el grupo, (Méndez, Moreno y Ripas; 1999: p. 98). Estas pueden suponer:

- Modificar el tipo de consecución de un aprendizaje.
- Priorizar un determinado objetivo, contenido o criterio de evaluación.
- Temporalizar objetivo o contenido de enseñanza.
- Introducir contenidos y objetivos de enseñanza que no estén contemplados en el currículo del aula.

Es conveniente resaltar que en función de nuestra experiencia como docente y de la práctica diaria, los maestros deben darle prioridad a objetivos y contenidos en función de las diversidades encontradas e incluso tengan que introducir objetivos y contenidos de los niveles anteriores cuando la necesidad educativa sea más significativa y así lo amerite. Asimismo se debe señalar que, algunos casos se demandan adaptaciones relacionadas con las áreas u otros elementos curriculares. Es de vital importancia advertir que se debe insistir en esforzarnos para que las adaptaciones generales no limiten las oportunidades de aprendizajes y permitan mantener las mismas metas para todos los niños y niñas con o sin necesidades educativas especiales a fin de garantizar el derecho a la educación, aunque no se aborden de la misma manera o con el mismo tiempo que el resto del grupo.

Adaptaciones curriculares individualizadas

Para la elaboración de las adaptaciones curriculares individuales, se debe tener como referente la situación real del estudiante, es decir, manejar el conocimiento completo sobre las competencias, potencialidades y necesidades educativas especiales que posee cada educando, en las distintas áreas académicas, para luego realizar las adaptaciones a la programación curricular parecidos a la del resto del grupo. Véase un ejemplo de formato de una adaptación curricular individualizada significativa y no significativa.

Cuadro N° 1: Adaptaciones curriculares significativa y no significativa.

DATOS PERSONALES DEL ESTUDIANTE
ARTICULACIÓN CON OTROS SERVICIOS FUERA DE LA ESCUELA
ASPECTOS DEL DESARROLLO
NIVEL DE COMPETENCIAS CURRICULARES
ESTILO DE APRENDIZAJE
INFORMACIÓN DE LOS DISTINTOS AMBITOS (ESCUELA, FAMILIA Y COMUNIDAD)
NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES
RECURSOS, MATERIALES Y APOYO TÉCNICO
ADAPTACIÓN CURRICULAR EN LOS ELEMENTOS DEL CURRÍCULO

En _____ la ____ de _____ de _____

DIRECTOR

MAESTRA

DOCENTE ESPECIALISTA

SELLO DE LA INSTITUCIÓN

Diseño: Arenas (2014)

Cabe destacar, las adaptaciones constituye un continuo que va desde adaptaciones menos significativas a más significativas en función del grado de complejidad que presente el niño y la niña con necesidades educativas especiales.

Adaptaciones curriculares individualizadas no significativas

En este orden de ideas, las adaptaciones curriculares individualizadas no significativa vienen hacer las acciones que planifica el docente, considerando los diferentes elementos de la programación didáctica como: Objetivos, Contenidos, Metodología, Evaluación, entre otros; que no son modificados en la programación del currículo general, este tipo de acomodamiento está establecida por la organización de situaciones de aprendizajes adecuadas, con el propósito de dar respuestas a la necesidades educativas de los estudiantes, acordes a sus intereses, motivaciones, capacidades y actitudes individuales o grupales.

Dentro de este contexto, se podría plantear algunos modelos, que le permitieran a maestros en el ejercicio de la docencia en la educación inicial y primera etapa de Educación Primaria construir la planificación partiendo de algunos modelos de planificación, ajustándose a la realidad e intereses de los niños y niñas con o sin necesidades educativas especiales. A continuación, se mostrarán dos formatos para realizar adaptaciones curriculares no significativas.

Cuadro N° 2: Unidad didáctica de adaptaciones curriculares individualizadas no significativas

OBJETIVOS	CONTENIDOS	ACTIVIDADES	APRENDIZAJE A SER ALCANZADOS	EVALUACIÓN
Comprender, comunicar, expresar: vivencias, ideas, sentimientos, sensaciones, emociones a través del lenguaje oral	Lenguaje Oral	Conocimientos previos:(Guiar al estudiante con n.e.e para que también cuente la manera como expresa sus sentimientos y emociones	Que el niño y la niña aprendan comunicarse a través de gestos, expresiones corporales, palabras, frases y oraciones.	Participa activamente (levanta la mano, comenta o cuenta alguna situación personal. (Al estudiante con n.e.e. Se le toma en cuenta alguna intervención de las anteriores descrita.

Diseño: Arenas (2014)

Cuadro N° 3: Unidad didáctica de adaptación curricular individualizada no significativa

OBJETIVOS	CONTENIDOS	ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS	COMPETENCIA	EVALUACIÓN
Desarrolla habilidades comunicativas que favorezcan la interacción con el contexto social y natural para favorecer situaciones de sus necesidades.	Intercambio Oral	Conocimiento sobre el intercambio oral en la vida cotidiana (Guiar al estudiante con n.e.e. A participar en conversaciones y discusiones sobre temas de interés general.	Participar en intercambios comunicativos orales con propiedad y adecuación.	Observar la participación activa sobre el intercambio oral (comenta o cuenta alguna situación personal). (Al estudiante con n.e.e. Se le tomara en cuenta algunas intervenciones descritas anteriormente)

Diseño: Arenas (2014)

Como comentario al margen, se puede decir que las adaptaciones curriculares no significativas no sólo se realizan en la planificación, realmente se debe operacionalizar en la ejecución de las mismas. Sin embargo, estas conformaciones resulta un instrumento práctico pedagógico para que el docente realice la planificación en los distintos niveles de educación.

Adaptación curricular individualizada significativa

En estas líneas, la adaptación curricular individualizada significativa, busca eliminar casi por completo los elementos básicos del currículo como son los objetivos, contenidos, metodología, evaluación, entre otros. Pues las mismas, modificaciones implican ajuste no normalizado, pero que multiplique la posibilidad de normalizar a mediano plazo. Es decir, permitir la posibilidad de prolongar el tiempo de permanencia del estudiante en un grado escolar determinado, o bien en una modificación de las moderaciones temporales para algunos objetivos y contenidos previamente priorizados. Por consiguiente, también resultará útil mostrar un ejemplo de un formato de este tipo, expuesto a continuación como referencia:

Cuadro N° 4: Unidad didáctica de adaptación curricular individualizada significativa

	Modificar	Eliminar	Introducir
Objetivos			
Contenidos			
Criterio / Evaluación.			
Adaptaciones en los Recursos Materiales			
Adaptaciones en la Metodología y la Evaluación			

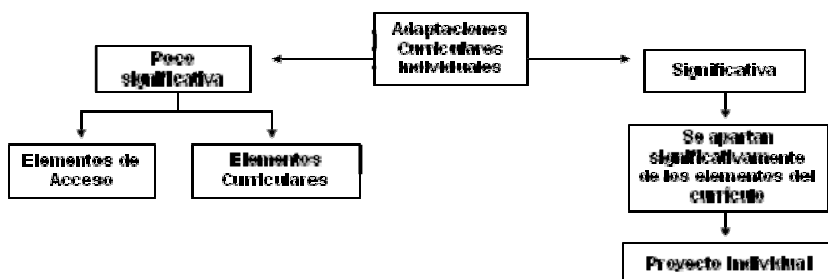
Fuente: González, Ripalda, Asegurado, (2002)

¿Para qué se hace una adaptación individualizada significativa y no significativa?

Para adaptar la programación a las características del alumno que tiene necesidades educativas, diferentes a la del resto del grupo, se debe tomar en cuenta las condiciones siguientes: Evaluación psicopedagógica para lograr tener la mayor información de todos los ámbitos en los que se desenvuelve el niño, para así determinar las necesidades educativas especiales y poder hacer la propuesta curricular. Esto quiere decir, que se debe partir de una primera evaluación, con el fin de establecer un piso para considerar algunas posibilidades reales del alumno para contrastarlo con los posibles avances a conocimientos anteriores. El reconocer las necesidades de aprendizaje facilitará a los docentes establecer los objetivos y contenidos acordes a sus contextos. Acordar el cómo se va a aprender, implica establecer los materiales y procedimientos para valorar el progreso durante el proceso de evaluación.

En la forma que se ha expresado, la responsabilidad de realizar las adaptaciones curriculares recae sobre el equipo docente y el grupo de profesionales que trabajen con los niños y niñas con necesidades educativas especiales. Dentro de este marco reflexivo, sobre las adaptaciones curriculares individuales, Cangelosi (2006), muestra un esquema tomando en cuenta el grado de significación de la siguiente manera:

Gráfico N° 1: Adaptaciones curriculares individualizada.



Fuente: Cangelosi (2006)

CONCLUSIÓN

A manera de conclusión, los maestros deben adecuar la planificación para los niños y niñas con o sin necesidades educativas especiales, para conseguir que todos desarrollen habilidades personales, sociales y educativas, y será necesario facilitar materiales adecuados o pertinentes que resulten de interés para el grupo de alumnos, así como, realizar evaluaciones periódicas para poder seguir el progreso del niño, clave para adaptar el currículo ordinario al estudiante y de esta manera conseguir las condiciones necesarias para obtener el derecho a la igualdad de oportunidades de todos sin distinción de ninguna clase.

Para finalizar, se puede decir que nos hemos paseado por una serie de preguntas y respuestas concretas con una intención meramente instruccional, que sirva de guía o de apoyo para que los maestros de las aulas regulares puedan tener la posibilidad de comprender la importancia que tiene las adaptaciones curriculares, y así lograr que los niños con necesidades educativas especiales puedan ser integrados de acuerdo a los objetivos propuestos en el currículo ordinario a los distintos niveles de sistema educativo.

Visto de esta forma, este trabajo busca orientar a todos aquellos docentes y estudiantes que de una u otra manera, están involucrados en la enseñanza-aprendizaje de los niños y niñas, desde los distintos ámbitos de la sociedad para lograr que todos las personas con necesidades educativas especiales tengan derecho a recibir una educación de

calidad y puedan ser integrados para que finalmente se logre alcanzar las metas propuestas. Valga para quienes necesiten de estas orientaciones para la acción, las recomendaciones subsiguientes que concluyen este trabajo.

Las adaptaciones curriculares permite al maestro adecuar el currículo, según la necesidad educativa especial de los estudiantes con el fin de alcanzar la participación efectiva dentro del proceso enseñanza- aprendizaje.

- Ajustar la planificación a las necesidades del grupo en función de la diversidad.
- Partir de la planificación general que se tiene para el grupo.
- Requerir de la participación conjunta del docente regular, del docente especialista y de los padres.
- Alejar lo menos posible la planificación general que se hace para el grupo.
- Planificar los objetivos y contenidos de lo más sencilla a lo más compleja.
- Realizar la planificación durante todo el año escolar y buscar que el alumno alcance los propósitos generales dispuestos para el grupo.
- La trascendencia radica en la evaluación del proceso (avances y dificultades superadas) y no en la evaluación del producto final.
- La evaluación de las adaptaciones curriculares debe servir para mejorar las estrategias empleadas y las formas de intervención.
- Es importante compartir experiencias para reflexionar, analizar y confrontar puntos de vista de los docentes y especialistas para reflexionar sobre la propia práctica.

REFERENCIAS

Bolaños b. Guillermo y Molina B Zaida (1990). Introducción al Currículo. Primera Edición. Editorial Universidad Estatal a Distancia. San José,

- Costa rica. [Libro en Línea] Disponible: <https://books.google.co.ve/books?isbn=9977644969> (Consulta: 2013, 20 marzo).
- Cangelosi, D. (2006). *La Integración del Niño con Discapacidad Visual*. México: Novedades Educativas
- Cano Vela, Ángel Gregorio y Nieto López, Emilio (2006). Programación didáctica y de aula: de la teoría a la práctica docente. Ediciones de la universidad de Castilla. la Mancha (2006) [Revista en Línea] Disponible: <https://books.google.co.ve/books?isbn=8484274888> (Consulta: 25 de Marzo).
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, (1999). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 5453, marzo 3, 2000.
- González, D., Ripalda, J. y Asegurado, A. (2002). *Adaptaciones del Currículo*. Málaga: ALJIBE.
- Junta de Andalucía. Conserjería de Educación y Ciencia, 1993. Guía de Guía de Adaptaciones Curriculares. Colección de Materiales Curriculares para la Educación Infantil. Ediciones Junta Andalucía Conserjería de Educación y Ciencia. Málaga: ALJIBE.
- Jiménez, P. (1999). *De Educación Especial a Educación a la Diversidad*. España: Aljibe,
- Méndez, L. Moreno, R. Ripa, C (1999), *Adaptaciones Curriculares en Educación Infantil*. Madrid: Narcea S.A.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte Educación (2012) *Inclusiva. Iguales en La Diversidad. Clarificar Nuestros Valores*. Instituto de Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado. Módulo 2 Clarificar nuestros valores. Igualdad en la diversidad. [Documento en Línea]. Disponible: [Intefwww.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/pdf/m2_ei.pdf](http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/pdf/m2_ei.pdf). (Consulta: 2013, 15 Febrero).
- Ministerio de Educación, Dirección de Educación Especial. (1998). *Conceptualización y Política de la Atención Educativa de las Personas con Necesidades Educativas*. Venezuela: Fundación UPEL-IMPMM.
- Puidellivol, (1996). *Programación del Aula y Adecuaciones Curriculares. El Tratamiento a la Diversidad*. Barcelona: Graó.

- Rubiale, M. (2010). Atención a la Diversidad. Innovación y Experiencias Educativas [Documento en línea] Disponible: http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_27/M_JOSE_RUBIALES_1.pdf (Consulta: 2014, 20 Enero).
- Sola, T., y López, N. (2001). *La Educación Especial y los Sujetos con Necesidades Educativas Especiales*. España: Pirámide.
- UNESCO. (1974), Recomendación sobre Educación para la Comprensión la cooperación y la Paz Internacionales y la Educación Relativa a los Derechos Humanos y Libertades Fundamentales. París, UNESCO.
- Vallejos, I. (2009). Discapacidad e Ideología de la Normalidad. Desnaturalizar el déficit. 1era ed; Rosato y Angelino (coords). Buenos Aires: Noveduc

**LAS CIENCIAS SOCIALES EN
AMÉRICA LATINA. UNA
APROXIMACIÓN DESDE LA VISIÓN
DE FRANCISCO LÓPEZ SEGRERA**

RESUMEN

Este ensayo tiene como objetivo reflexionar acerca de los retos y las perspectivas de la Ciencias Sociales en Latinoamérica, a partir de los planteamientos de Francisco López Segrera. El mencionado autor da inicio a sus argumentos estableciendo la imposibilidad de hacer ciencia y crear conocimiento en un contexto regional, desvinculado del sistema mundo moderno. López Segrera hace un arqueo de la investigación social en la región para proponer cuatro axiomas clave y cinco desafíos básicos, dentro de las perspectivas para crear una ciencia social autóctona. Asimismo, alerta respecto a la amenaza que representan tanto el neoliberalismo, con su idea dogmática de progreso, como el postmodernismo, con su apoteosis de eurocentrismo.

Palabras clave: Ciencias Sociales, América Latina, retos, perspectivas.

**Recibido: Noviembre 2013
Aprobado: Diciembre 2013**

Autoras:

Zoila Rosa Amaya
zamaya@uc.edu.ve

Economista. Especialista en Mercados. Especialista en Tecnología de la Computación en Educación. Profesora Asociada e Investigadora de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad de Carabobo. Cursante del Doctorado de Ciencias Sociales Mención Estudios Culturales de la Universidad de Carabobo. Coautora del libro: Discursividad Cultural-Sociedad desde la Biología del Conocimiento.

Rosa Amaya
ramaya@uc.edu.ve

Licenciada en Educación mención Matemática. Magister en Educación Matemática. Especialista en Tecnología de la Computación en Educación. Doctorado y Postdoctorado en Educación. Profesora Asociada e Investigadora de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo.

ENSAYO

Existe un riesgo serio de que la disciplina pierda progresivamente contacto con los problemas reales, y que se convierta por sí misma en escolástica y cada vez tenga menos y menos presentes las preocupaciones del hombre de la calle.

Edmond Malinvaud

SOCIAL SCIENCES IN LATIN AMERICA. AN APPROACH FROM THE VIEWPOINT OF FRANCISCO LOPEZ SEGRERA

ABSTRACT

This paper aims to reflect on the challenges and prospects of the social sciences in Latin America from the approaches of Francisco López Segrera. The author begins his arguments establishing the impossibility of doing science and to create knowledge in a regional context of the modern detached. Segrera Lopez makes a tonnage of social research in the region to propose four key axioms and five basic challenges within the perspectives to create an indigenous social science. He also alerts about the threat posed both dogmatic neoliberalism with its idea of progress as postmodernism with its apotheosis of Eurocentrism.

Keywords: Social Sciences, Latin America, challenges, perspectives.

A MODO DE PREÁMBULO

La génesis de la herencia latinoamericana, en cuanto a la reflexión y al trabajo intelectual vinculado a diferentes aspectos del hecho social, debe buscarse originalmente en el esfuerzo intelectual de un grupo de políticos, eruditos e intelectuales que de manera autónoma y como resultado del contacto directo con las corrientes del pensamiento que discurrían en Europa y en los Estados Unidos contribuyeron tanto a legar su particular visión de la realidad regional como a establecer la arquitectura formal para los posteriores esfuerzos investigativos en el área: José Carlos Mariátegui, Ramiro Guerra, Raúl Haya de la Torre, Caio Prado Junior, Silvio Frondizi y Sergio Bagú, son algunos de los nombres citados con frecuencia.

Aunque la preocupación por el desarrollo de unas ciencias sociales propias ha estado latente en América Latina, el pensamiento sobre lo social no ha podido desvincularse de esa tendencia hegemónica de la

visión eurocéntrica. Así, los paradigmas estructural-funcionalista, el marxismo tradicional y cierta versión doméstica de este último, producto de la mixtura de la revolución cubana y de la teoría desarrollista cepaliana, llegaron a estatuirse como los mecanismos para abordar el futuro, al margen de las especificidades regionales.

En estrecha relación con las corrientes del pensamiento europeo y los acontecimientos políticos y socio-económicos que conmovían al mundo, incluida la región de América Latina, a finales de los años treinta se manifiesta con mayor urgencia la inquietud por el desarrollo de conceptos, teorías y categorías propias. De esta manera se formulan; las teorías del subdesarrollo en un primer momento y la teoría de la dependencia con posterioridad. Se suelen citar la gran depresión de 1929, la creación de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y la instancia de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) a pensar los problemas latinoamericanos desde la perspectiva de su desarrollo como algunos de los eventos asociados a esas formulaciones teóricas.

Sin embargo, las críticas se escinden para señalar las causas del fracaso de los distintos paradigmas que han servido de sustento para ensayar el futuro de la región. Con respecto a los foráneos se ha criticado que condujeran al intento de reproducir en la periferia el esquema clásico de desarrollo de los países centro, en tanto a las aproximaciones teóricas autóctonas se les reconviene su incapacidad de ofrecer un modelo alternativo de sociedad. Esa serie de infortunadas debilidades habría contribuido a incrementar las desigualdades entre la población, a la marginación y ocultamiento de las diferencias y de las minorías, a la exacerbación de la violencia y de la exclusión económica, social, tecnológica, política y cultural.

El desarrollismo cepalino de Raúl Prebisch fue considerado por los teóricos de la dependencia como un paradigma que, si bien planteaba la necesidad de reformas estructurales modernizantes, en la práctica era incapaz de superar el reformismo.

El defecto esencial de la Teoría de la Dependencia fue el no haber percibido que ningún sistema puede ser independiente del sistema histórico actual, de la economía mundial. Esta realidad interdependiente no implica, sin embargo, validar el neoliberalismo y a sus políticas de ajuste estructural -que tienden a privilegiar la función del mercado en detrimento de la sociedad civil y del Estado- como única receta válida, y mucho menos como fin de la historia. (López Segre, 2000: 184).

La evidencia sustantiva de los múltiples problemas de la región latinoamericana y del escaso aporte de las ciencias sociales en la satisfacción de las urgentes demandas de la población ha llevado desde finales del siglo XX a un grupo de investigadores; Lander Dussel, Quijano, Escobar, Castro, López Segre, Montero, Mignolo, a reabrir la reflexión a partir de sus propios trabajos en torno a la necesidad de una transformación de las ciencias sociales, no a modo de crítica, ni como simple cuestionamiento de la inocuidad epistemológica desvelada desde hace ya bastante tiempo, sino desde una conmoción del sustrato de esas ciencias. No se trata de un proceso regenerativo, de revisión y descarte de un conjunto de teorías e hipótesis, pues el esfuerzo debe trascender hasta incluso validar la aserción wallersteiniana de “impensar” las ciencias sociales.

El horizonte discursivo común al grupo de autores citados se extiende a partir de la necesidad de superar el dominio hegemónico de la ciencia eurocéntrica soportado en un esquema liberal con sus categorías de progreso y desarrollo que atentan contra la sostenibilidad y continuidad de la misma vida en el planeta. Esto significa una ruptura y una desvinculación con la cosmovisión o con el discurso civilizatorio hegemónico y dominante.

La línea argumental que sostiene la propuesta de este grupo de pensadores se deriva de la naturaleza propia del conocimiento científico social tal como ha sido concebido hasta la actualidad, en estrecha vinculación con el proceso civilizatorio de la humanidad y del pensamiento eurocéntrico. Se recuerda que la modernidad está marcada tanto por el encuentro de la civilización europea con el resto de pueblos como por la conquista y colonización de muchos de ellos, situación determinante de una relación de dependencia intelectual histórica que no se rompe con las luchas y victorias independentistas.

Las ciencias sociales en tanto disciplinas indisolublemente conectadas con el desarrollo del sistema mundo moderno y con la división internacional del trabajo asociada al dominio de la burguesía, han contribuido al profundo arraigo de una cosmovisión o modelo civilizatorio único que oculta y margina las múltiples posibilidades de la realidad. Así entonces, este ensayo tiene por objetivo realizar un ejercicio reflexivo acerca de los retos y las perspectivas de la Ciencias Sociales en Latinoamérica a partir de los planteamientos de Francisco López Segre.

Acerca del cuestionamiento a las ciencias sociales

Como extendidamente se reconoce, la ciencia social es una empresa del mundo moderno; sus raíces se encuentran en el intento, paulatinamente desarrollado desde el siglo XVII, de obtener un conocimiento secular sistemático sobre la realidad susceptible de validación empírica. De acuerdo con Wallerstein (1996), el esfuerzo general de obtener y difundir el conocimiento objetivo de la realidad en el siglo XIX condujo a la creación de las diversas disciplinas sociales, proceso que se originó en Gran Bretaña, Francia, Alemania, Italia y Estados Unidos. Aunque el término “ciencias sociales” suele ubicarse en 1920, alrededor de la Primera Guerra Mundial. Según Wallerstein (ob. cit.), en las etapas iniciales los estudios giraban en tono a la historia, a la economía, a la ciencia política y a la antropología, posteriormente Comte crearía la sociología. Convertidas en disciplinas universitarias en el siglo XIX, las áreas del conocimiento de la historia, economía, sociología, ciencia política se utilizaban hasta 1945 en sus países de origen para describir la realidad de los mismos, mientras que la realidad de los países del resto del mundo se reservaba a la antropología y al orientalismo.

El cuestionamiento a las ciencias sociales tal como han venido difundiendo a partir de la Primera Guerra Mundial procede, por una parte, de la evidencia de una crisis epistemológica, es decir, del quiebre de unos modelos y teorías predictivas que han dejado de explicar una realidad compleja modificada por la propia dinámica social y por las transformaciones en las técnicas y en los modos de producción, y por la otra, de las pretensiones de objetividad y neutralidad de ese conjunto de saberes que han permitido mal disimular unos criterios de realidad impuestos desde ciertos grupos de poder asociados a la expansión de la ideología neoliberal. Las consecuencias para América Latina de la adopción de esas formas de conocer exógenas han sido referidas por Rojas y Álvarez (2011);

La transferencia de conocimiento y de metodologías desde Europa provocó en América Latina un subdesarrollo académico, la dependencia intelectual, la distribución desigual del empleo y la marginalización internacional de la producción científica de la región. Además, provocó problemas de carácter epistemológico. La teoría social Occidental pretendía la producción de conceptos y teorías universales. Estos conceptos no fueron confrontados debidamente con las realidades fuera de Europa y Estados

Unidos. Esta visión desde el Norte provoca una percepción universal distorsionada, pues no responde a la realidad de los demás contextos. El anterior proceso consistía entonces en una exclusión e inclusión radicales. Exclusión porque las teorías generales no tomaban en cuenta las experiencias de la mayoría de la humanidad ni tomaban en cuenta la teoría producida desde el Sur. Inclusión porque a pesar de las exclusiones mencionadas, la teoría general era entendida como universalmente válida, subsumía la diversidad de experiencias sociales (p. 43-44).

Los aportes intelectuales de Lander (2000), constituyen una referencia insoslayable para comprender tanto las dificultades como el estado del conocimiento y las prácticas sociales en la región latinoamericana como resultado de la adhesión a esa racionalidad eurocentrada. Para el autor, la cosmovisión heredada de los países centro ha implicado la naturalización de las relaciones sociales, es decir, asumir las características de las sociedades modernas como el resultado de reacciones espontáneas y naturales del desarrollo histórico social, asunción indisolublemente vinculada a la eficacia del pensamiento científico hegemónico.

En la medida en que la región de América Latina se ha suscrito a esa cosmovisión ha cercenado la posibilidad de abordar procesos histórico-culturales diferentes a los postulados por dicha cosmovisión. En esta historia, el proceso de conquista americana por parte de España constituye la primera pieza del engranaje que articula a la modernidad y a la organización colonial del mundo, como adecuadamente lo expresa Lander (2000):

A partir de caracterizar las expresiones culturales “tradicionales” o “no-modernas”, como en proceso de transición hacia la modernidad, se les niega toda la posibilidad de lógicas culturales o cosmovisiones propias. Al colocarlas como expresión del pasado se niega la posibilidad de su contemporaneidad (p. 26).

La incapacidad de formular una visión alternativa al modelo hegemónico conduce al desencantamiento, a la percepción de no necesidad de la política y por tanto a una sociedad sin ideologías. Por ello, para Lander (2000), la búsqueda de opciones implica un esfuerzo de deconstrucción del carácter universal y natural de la sociedad capitalista liberal, concretado en dos dimensiones; la primera relacionada con la separación o partición histórica del mundo de lo “real” y la construcción del conocimiento sobre estas bases y la segunda, con la articulación de los saberes modernos con los factores de poder, especialmente, las relaciones coloniales/imperiales de poder.

Las ciencias sociales en América Latina impensadas por López Segrera

Entendidos los principales cuestionamientos a las ciencias sociales y los retos derivados, resulta necesario examinar las visiones prospectivas como horizonte de posibilidades para la emergencia de una ciencia social para Latinoamérica. En este sentido, se exponen a continuación los principales elementos discursivos dentro de la propuesta de uno de los pensadores más dedicados a ofrecer opciones a esa búsqueda.

En su disertación sobre las ciencias sociales López Segrera, quien fuera Consejero Regional de Ciencias Sociales y Humanas por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en 1996, coloca como nodo de partida la premisa de que no se puede analizar ningún Estado-nación desvinculado del sistema-mundo, por ello para él ésta es la unidad de análisis básica. López Segrera reconoce tanto los beneficios derivados del conocimiento científico como la ampliación de la brecha social entre los países centro y los periféricos en estrecha relación con la manera de distribuir y utilizar ese conocimiento, con el agravante añadido del deterioro y degradación sistemática de las condiciones ambientales en la contemporaneidad:

Coincido con Immanuel Wallerstein en que estamos en un momento de desintegración de un sistema histórico, que durará de 20 a 50 años. Si esto es así a nivel planetario, más drástico aún será este proceso en nuestra América donde las desigualdades del sistema nunca han sido amortiguadas por el Estado del Bienestar. El estado secular de malestar en nuestra región, nos ofrece una oportunidad histórica única al final del milenio, para formular con claridad escenarios y alternativas que permitan construir un futuro alternativo sin destrucción ecológica, sin abismales desigualdades sociales, y que deseche las guerras como vías de solución de los conflictos mediante una cultura de paz (López Segrera, 2000:194).

Recurre al resumen de la cultura sociológica planteada por Wallerstein con su reconocimiento de un conjunto de axiomas y aportes clave de las ciencias sociales en general para proceder, del mismo modo, en el arqueo de las ciencias sociales en América Latina. López Segrera enuncia los principales axiomas, identificados por Wallerstein, como legado fundamental de las ciencias sociales occidentales producto del esfuerzo intelectual a lo largo del devenir histórico, a saber; la propuesta de existencia de grupos sociales con estructuras explicables y racionales de Durkheim, el planteamiento de Marx acerca de los subgrupos sociales distribuidos de manera jerárquica y en conflicto dentro de los grupos

sociales y la tesis weberiana de la hegemonía y contención de los conflictos por parte de los grupos, en razón de la concesión de legitimidad de los grupos de menor jerarquía a la autoridad ejercida por quienes se encuentran situados en la parte superior de la jerarquía en la medida en que esto permite la sobrevivencia inmediata y a largo plazo.

Con respecto a los desafíos, siguiendo el pensamiento de diversos autores como Freud, Braudel, Latour, entre otros, Wallerstein, citado por López Segrera (ob. cit.), se pregunta respecto a la existencia de una racionalidad formal, de un desafío civilizatorio a ser tenido en cuenta, acerca de la necesidad de reestructurar las teorías y metodología en función de los tiempos sociales múltiples, la necesidad de reinventar el método científico derivada de los estudios sobre complejidad y el fin de las certidumbres, la posibilidad de demostrar desde la formalidad matemática que los fenómenos como el feminismo y el concepto de género pueden figurar como variables y el interrogante acerca de si los científicos sociales están desilusionados con la decepción de la modernidad. Para López Segrera el pensamiento de Wallerstein se ubica a la vanguardia de la reflexión prospectiva de las ciencias sociales y supone una crítica al eurocentrismo y un llamado a la superación de los paradigmas eurocéntricos.

Reconoce el autor la solera de las ciencias sociales en América Latina que le concede plena identidad además de los avances en la integración de las ciencias y las humanidades en la región. Como ya se indicara, en estrecha conexión con el pensamiento wallersteiniano, selecciona los legados (axiomas) y los desafíos de las ciencias sociales en el inventario del conocimiento social de América Latina. Identifica López Segrera tres axiomas fundamentales; el capitalismo colonial de Sergio Bagú, el axioma centro-periferia de Prebisch, el sub-imperialismo de Ruy Mauro Marini y el axioma de la dependencia de Theotonio dos Santos, sin dejar de reconocer una larga lista de aportaciones relevantes en las ciencias sociales de la región.

En relación con los desafíos de América Latina, el autor se interroga por la posibilidad de integración cultural, la posibilidad de recrear un nuevo Estado que permita superar la exclusión social sin apelar al autoritarismo, la posibilidad de los Estados de ganar autonomía dentro del proceso de globalización y dentro del marco de integración regional, la posibilidad de reducir la brecha entre los denominados “inforricos” e

“infopobres” la democratización de las tecnologías y la posibilidad del desarrollo sostenible. En atención a estos desafíos, el punto neurálgico se ubicaría en la necesidad de “[...] avanzar en la reunificación organizativa de las ciencias sociales y en que éstas asuman su papel de centralidad en el mundo del conocimiento” (ob. cit.: 189).

Uniéndose a las voces que con insistencia abogan por la transdisciplinariedad, el autor coincide en que el análisis de lo social debe abordarse desde esa perspectiva, enfatiza la necesidad de eliminar la separación entre lo idiográfico y lo nomotético para superar la visión tradicional de las ciencias sociales como relatos o como simple búsqueda de regularidades y alerta contra el discurso postmoderno como amenaza dentro de los intentos de repensar el continente desde su especificidad:

Las dos influencias teóricas que predominan en las ciencias latinoamericanas hoy —el neoliberalismo y el postmodernismo— entrañan ciertos peligros. El primero tiende a la reafirmación dogmática de las concepciones lineales de progreso universal y del imaginario del desarrollo y la segunda a la apoteosis del eurocentrismo. El hecho de que los metarrelatos en boga en el siglo XX hayan hecho crisis, no implica la crisis de toda forma de pensar el futuro y mucho menos de éste. (López Segrera, 2000: 185).

En la consideración respecto a la praxis necesaria tendiente a lograr los objetivos, el autor presenta una agenda que incluye la organización de debates entre los científicos de las ciencias sociales y de las ciencias duras de la región, el apoyo a los proyectos de investigación transdisciplinarios acerca de problemas de suma importancia y la propuesta de evitar la ultra-especialización al revalorizar las grandes teorías explicativas:

Es importante establecer un conjunto de prioridades compartidas por todos, que den respuestas a las urgencias de nuestra América, de su sociedad civil y de sus clases políticas, para coordinadamente establecer una nueva agenda de las investigaciones en ciencias sociales en nuestra región. Si no somos capaces unidos de formular esa agenda, las ciencias sociales de la región perderán una identidad ganada a sangre y fuego, y presenciaremos no una “crisis de paradigmas”, sino la recolonización de nuestras ciencias sociales por paradigmas y agendas fijadas en función de los intereses del Norte desarrollado. (López Segrera, 2000: 189).

A MODO DE CONCLUSIÓN

Es de acuerdo generalizado que la necesidad de conocer no es ajena a una intencionalidad práctica de transformación de la realidad intrínsecamente relacionada como una visión concreta del mundo hacia cuya consecución se adecuan los medios materiales. A grandes rasgos, después de la Revolución Francesa, las visiones del mundo occidental quedaron reducidas a dos ópticas irreconciliables, el liberalismo y el socialismo. Terminada la Guerra Fría, el liberalismo se hace hegemónico y dominante, sin embargo, en estrecha interacción con su expansión, la oferta de libertad, progreso y máximo beneficio que lo sustentan se difuminan para la gran mayoría de la población para concentrarse en unas pocas manos que desde su lugar ventajoso privilegian los criterios de realidad desde los que se debe entender el mundo. Como resultado, el movimiento social y la reflexión intelectual se desperezan para buscar respuestas nuevas, en la contemporaneidad convergen en esa búsqueda viejas y nuevas voces para exigir sus derechos a ser partes de una realidad que durante mucho tiempo les ha sido ajena.

Ciertamente hay un valioso acervo histórico dentro del campo de la investigación social tanto a nivel planetario como latinoamericano constitutivo de la fuente nutricia de los intentos de teorización posterior, sin embargo, tal vez la reflexión deba plantearse en términos de la superación de esa visión escindida del mundo. El imperativo wallersteiniano de abrir las ciencias sociales no puede limitarse a un exordio para romper las fronteras disciplinarias de las ciencias, sino debe exhortar también a la superación de las barreras entre las ciencias y la praxis dirigida a transformar la sociedad y “ello plantea la relación de la ciencia con su entorno político y moral, que amerita nuevos desarrollos filosóficos. (Puerta, 2009: 144).

REFERENCIAS

- Lander, E. (2000). “Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos”. En *La Colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: UNESCO- CLACSO-FACES-UCV.

López, F. (2000). "Abrir, impensar, y redimensionar las ciencias sociales en América Latina y el Caribe ¿Es posible una ciencia social no eurocéntrica en nuestra región?" En *La Colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: UNESCO-CLACSO-FACES UCV.

Puerta, J. (2009). Consecuencias de la historicidad de las ciencias. *Revista Ciencias de la Educación*. Segunda Etapa Julio-Diciembre. Vol. 19. Nº 34. P.p. 144-154

Rojas, F. y Álvarez, A. (2011). *América Latina y el Caribe: Globalización y conocimiento. Repensar las ciencias sociales*. Montevideo: UNESCO.

Wallerstein, I. (1996). *Abrir las ciencias sociales*. México: Siglo XXI-UNAM.

LA CREATIVIDAD EN LA EDUCACIÓN INFANTIL. DESAFÍOS DEL DOCENTE

RESUMEN

El ensayo que se presenta expresa la responsabilidad del docente de educación infantil en el desarrollo integral de sus estudiantes. Es así como emerge el sentido movilizador de la creatividad, dada su relevancia en la dinámica educativa y en la reflexión desde el saber, hacer y ser. En este sentido dinámico, se nutre la expresión en un devenir impostergable para reconstruir una praxis sentida y contextualizada, que logre promover los acercamientos entre la persona, el proceso y la interacción persona-medio. Por ello, imbricada en la transformación del maestro/a, la creatividad resurge como una exigencia socioeducativa que invita a mirarla desde su sentido inmanente a la apropiación del rol de educar para abrir diálogos propios, y forjar espacios significativos de aprendizaje y vida plena.

Palabras Clave: Creatividad, Infancia, Aprendizaje, Desarrollo Integral.

Recibido: Noviembre 2013
Aprobado: Diciembre 2013

Autoras:

Jeanette Alezones
jeanetecfc@yahoo.es

Licenciada en educación Mención Preescolar. Magister en Gerencia Mención Sistemas Educativos U.B.A. Máster en Psicología y Ciencias de la Educación. Universidad de León-España. Doctorado en Psicología y Ciencias de la Educación. Universidad de León-España. Profesora de la U.C. Dpto. de Pedagogía Infantil y Diversidad.

María Noguera
eugenianach@yahoo.com

Licenciada en educación Mención Educación Especial. Magister en Lectura y Escritura. Profesora de la U.C. Dpto. de Pedagogía Infantil y Diversidad.

Maira Borges
mairaborges22@gmail.com

Licenciada en educación Mención Educación Especial. Magister en Necesidades Educativas Especiales de Queen's University, Belfast, Irlanda del Norte. Profesora de la U.C. Dpto. de Pedagogía Infantil y Diversidad.



ENSAYO

CREATIVITY IN EDUCATION CHILDREN. CHALLENGES OF TEACHING

ABSTRACT

This essay expresses the responsibility of the teacher in early childhood education in the overall development of its students. Thus, it emerges a mobilizing sense of creativity, given its importance in educational dynamics and the reflection from the knowing, doing and being. In this sense, a dynamic expression of a becoming event is drawn to rebuild a heartfelt and contextualized practice success in promoting the rapprochement between people, process and person-environment interaction. Thus, embedded in the transformation of the teacher, the creativity emerges as a socio requirement, which invites immanent sense to look at it from the appropriation of the role of education to open own dialogues, and force meaningful learning spaces and full life .

Keywords: creativity, children, learning, development.

INFANCIA, EDUCACIÓN INFANTIL Y CREATIVIDAD

El desarrollo humano implica un sin fin de transformaciones que se suceden desde la concepción hasta la muerte. Atendiendo al enfoque holístico, “...es el proceso mediante el cual el ser biológico trasciende hacia el ser social y cultural” (Amar y Sotomayor, 2004). Lo que se establece es que el homínido revitaliza su estar en el mundo partiendo de las decisiones que toma y de las acciones que lleva adelante, ello sin duda se engrana a su participación, libertad y capacidad para crear su mundo y ejercer el dominio en los tejidos sociales, culturales y políticos que establece desde su entorno, y a partir de los que despliega sus derechos como ciudadano(a) y sus deberes, tal cual le correspondan. No obstante éste es un proceso gradual, de múltiples aristas y que se gesta en el ciclo vital de la vida, a saber, la infancia. De acuerdo a la investigadora Alezones (2013), es en este ciclo cuando “...el desarrollo se imbrica de una perspectiva histórica, cultural y educativa que conlleva a comprender cuál es la naturaleza del niño/a, a fin de operacionalizar un marco de derechos que se le otorgan como seres integrales” (p.17). En este tono, ya en 1948, la Declaración Universal de los Derechos Humanos

(O.N.U.) proclamó la atención al niño, a la niña, a la construcción de un mundo libre de miseria y el derecho a la educación, quedando estipulada que “... se tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana...” (p.29). De esta forma se contemplan dos componentes del derecho a la educación que son primordiales: la aceptabilidad y la adaptabilidad; lo que implica que los niños y niñas sujetos de derechos, no sólo deben asistir al colegio, sino que deben aprender de forma integral (Hevia, 2010).

En este campo reitera Alezones (2013, p.19) que finalmente “se comprende que la infancia es el periodo del ciclo vital en el que se crean las bases para el desenvolvimiento físico, psicológico y socio afectivo, pero además que la educación en este periodo del desarrollo humano debe cobijarse en los principios de equidad, pertinencia y participación”, aupando el desarrollo de currículos que permitan fortalecer, entre otros aspectos, la expresión de la creatividad, con lo cual vienen prendados procesos claves para la manifestación de un ser pleno, espontáneo y original. Desde este plano, la autora expresa que la creatividad se convierte en un proceso interactivo, holístico, inmanente al desarrollo y favorecedora de la construcción de nuevos aprendizajes a través del manejo de las relaciones continuas entre los distintos saberes, de la abstracción reflexiva y de la representación (Bruner, 2008; Meza, 2008). A su vez, este gran proceso se gesta recreándose en un devenir cada vez más dialéctico, dado su amplio espectro en los campos sociales y culturales en los que vive el niño y la niña.

Difícilmente la creatividad pueda seguir conectada solamente a la capacidad o habilidad individual de una persona; ya los nuevos trazos en esta vertiente singular invitan a vivirla como un abanico multidimensional interconectado necesariamente con el flujo social y afectivo que envuelve y define el bienestar y la diversidad circundante; es más, contribuye definitivamente a dejar huellas positivas hacia la felicidad, esto en la medida en que se gesta desde la más tierna infancia. Incluso ya no se le puede considerar solo desde la generación de ideas, sino desde la cuántica y vibración. Atendiendo a las importantes ideas de (Torre, 2006) este proceso “...conforma, partiendo de la perspectiva interactiva y psicosocial, una decisión, un reto de futuro, diferenciándose por su carácter alocéntrico, poliédrico, ético, constructivo, paradójico y problemático (p. 10). En este sentido, la necesidad de crear ya desde la infancia, se con-

vierte en una exigencia socioeducativa que apunta a explicar competencias vitales para el desarrollo de aprendizaje integral y de la personalidad humana.

Sin embargo, en la exposición de estas ideas surge un contraste ensordecedor al corroborar que la acción de la creatividad en el ámbito de la educación infantil aún se moviliza con una tendencia escolástica, memorística y de repetición en algunas regiones del mundo. Es un proceso que ha quedado sin fuerzas en el manejo de la acción docente, debilitando la posibilidad de incentivar nuevos caminos para la construcción significativa del conocimiento y la necesaria conexión con los saberes. Se observa de forma inquietante que el vínculo creatividad, aprendizaje significativo y desarrollo integral se ha convertido en un reto difícil de cumplir; y de hecho, atendiendo a las investigaciones de Garaigordobil (2007), se evidencian experiencias pedagógicas capaces de ahogar el ejercicio de los procesos intelectuales creativos en los estudiantes. Es decir, la escuela estimula y gratifica el estilo ejecutivo, implicando hacer exactamente lo que se les pide hacer (Alezones 2013). La orientación a lo nuevo, al cambio y al estilo progresivo es soslayada por el énfasis en problemas convergentes y conservadores; además las experiencias escolares favorecedoras de la tolerancia a la ambigüedad se esquivan ante la conformidad y seguridad.

En este ámbito, la motivación en el proceso, uno de los componentes centrales para el desarrollo de la creatividad, sufre un quiebre ante una muy demarcada visión hacia la meta o resultado declinándose el desenvolvimiento del trabajo creador, pues no se palpa un sentido intrínseco movilizador. Por otro lado, la tendencia pedagógica y didáctica en algunos panoramas donde el derecho a la educación de los más pequeños continúa siendo un eje problemático, aún evidencia disociación entre la teoría y la práctica acarreado concepciones premodernistas y modernistas, con mínimas incursiones hacia la posmodernidad y complejidad (Peralta, 2010). Podría señalarse con preocupación que el proceso educativo para la infancia, en pleno siglo XXI, aún se mueve con las ideas del siglo XIX y siglo XX, cuando mucho.

De acuerdo a la exposición previa, surge el reconocimiento de una inquietante realidad que a lo lejos parece poco factible de cambiar. Una realidad que se ha quedado en sustentar la homogeneidad educativa

con muy pocos toques de luces y redimensiones. Conscientes de que esta situación es una manifestación de la cultura y el haber social que siempre es dinámico; sin duda conforma una oportunidad para confrontar lo que se ha construido, iniciar nuevas redes y generar procesos innovadores de transformación. No obstante, si se danza entre los valles de la reflexión educativa, debe ser el propio docente quien examine en profundidad la complejidad de sus motivaciones y los visos que dan base a su identidad personal y profesional (Mórtola, 2010) como un acto necesario para comprender sus representaciones y haceres en el compromiso que ha elegido frente al desarrollo de una educación para la infancia plena de creación. Es un alto para mirar en sí mismo/a la creación como un eje de su acción, pues no puede innovarse si no se está dispuesto, y no se puede crear si no existe renovación y actitud para ello. En el marco de las presentes ideas, ya confluidas por el análisis, solo puede gestarse en el lector las mismas expectativas de quien escribe al recordar y suspirar por aquellos/as maestros/as de infancia que supieron inspirar la mejor actitud para aprender disfrutando. Allí, vivimos la creatividad, nos educamos para crear.

Todo confluye sin una linealidad en un sistema de creencias culturalmente formado. Tal vez no existan respuestas definitivas para enmarcar el por qué cada vez es menor el disfrute en el aprendizaje, y a qué se debe que el acto de crear se haya convertido en una lejana posibilidad en la educación específicamente en la infancia, aun cuando se reconoce que este es un periodo del ciclo vital de singular importancia para el desarrollo de la personalidad. Muchas podrían ser las respuestas y malestares generados, cuantiosas las responsabilidades no asumidas. Por ahora, sin pretensiones exhaustivas, podría resultar interesante virar la mirada hacia los retos que esta situación envuelve para establecer algunas consideraciones desde el sentido que aporta educar en creatividad.

Desafíos del docente

Tratar de entretejer los desafíos que comporta asumir el hecho educativo en la plenitud de un bienestar que es común, tal vez genere más bien enunciados y afirmaciones que construyan y aporten nuevas luces. Es por ello que, atentas al compromiso que enciende nuevos caminos

desde el ser y el hacer en este campo, queda expuesta que la disposición del docente para reconocerse plenamente en el importante rol que le corresponde es insoslayable; lo que está correlacionado a un proceso de reflexión de su labor pedagógica. Se hace imprescindible comprender que todo bien individual y colectivo en educación deviene de una evolución, tanto del ser del docente, como del manejo curricular que se desarrolle. Este elemento involucra concienciar la triada ser-saber-hacer, donde la transposición didáctica y la autopoiesis se vinculan entre sí para impregnar el aula y sus alrededores con un halo de convivencia y vida, pero además se conectan para conformar un eje de renovación que se devela en la necesidad de avanzar hacia una concepción educativa integradora de la creatividad, y su sentido inmanente en el aprendizaje y en el desarrollo integral del niño y niña en la infancia.

Este engranaje conlleva a legitimar el currículo desde una visión potencialmente contextualizada y creativa para avivarlo en el poder del descubrimiento, el juego, la expresión comunicativa, estética, la dimensión afectiva, las interacciones sociales, las señas de la identidad cultural, lingüística y personal de cada estudiante. Esencialmente este panorama es ambicioso, pero apremiante. Necesita ser constituido en una formación docente que movilice el hacer y saber hacia la reflexión constante, el reto y la transformación personal. Pero no solo queda allí. Avanzar en la reflexión de la labor pedagógica para asumir el compromiso de educar, implica revelar el quehacer de la creatividad en y para el desarrollo pleno del estudiante, por ende en y para su aprendizaje integral; lo que necesariamente no solo involucrará legitimar, sino debatir y reconstruir nuevas vertientes en el hilo curricular propuesto, a fin de significarlo en la vida cotidiana de quienes viven la praxis pedagógica. Entonces, el desarrollo de la creatividad en la educación infantil se impregna de la introspección del maestro/a acerca de su identidad personal y profesional, lo que exige confrontar su saber para transformar continuamente su hacer gracias al abordaje de su ser; pero además concreta un manejo reflexivo del currículo y por ende de las líneas estratégicas de su acción, planteamiento que definiría la construcción del conocimiento en pro del bienestar de quien aprende. He allí la integración creatividad-aprendizaje y desarrollo integral.

Cuando el maestro/a confronta la labor consciente del compromiso asumido, puede ver en sí mismo/a su propia creación, apropiarse de

la diversidad de sus estudiantes y generar desde allí la praxis. Es decir, puede propulsar la acción y reflexión en la dialógica creativa que se alza como un camino sistemático de nuevas directrices en el campo de la educación para la infancia, sobre todo porque comprende que "...el desarrollo y el progreso, tanto personal como social, cada vez dependerán más de la inventiva y de la capacidad creadora de las jóvenes generaciones" (Torre, 2004, p.98).

De manera que el manejo consciente de la creatividad en la educación infantil puede aperturar múltiples dimensiones positivas para generar el aprendizaje significativo y funcional, pero además, puede favorecer el desarrollo integral de los niños y niñas en la infancia, pues se llega a crear inspirado, renovando mitos, ampliando la confianza en las posibilidades de los estudiantes, fortaleciendo la plenitud. Los desafíos en este sentido confluyen justamente en saber establecer las redes necesarias para operacionalizar el sentido que la creatividad proporciona a la praxis, lo que conlleva a la transformación de docentes capaces de reconocer y enlazar el significado de sus prácticas. Posiblemente ello requiera de la oscilación tanto de sus habilidades cognitivas, como de la constelación particular que integra sus características personales, además de los conocimientos, saberes y circunstancias socioculturales que le son propios, pero solo así podrá vivir de forma genuina la sagacidad de sus apoyos y concienciar cuánto ha sido influido para mediar la autonomía en el pensar, la apertura frente a nuevas experiencias, la expresión diversa, la autoorganización, la interdependencia, la capacidad de jugar y de ser tolerantes ante las frustraciones. Es en este sendero que podrá ver, intuir, percibir la expresión de un desarrollo que es auténtico y que gira vivazmente en sus estudiantes, pues la capacidad creadora en pleno se muestra entretejida en un campo de múltiples oportunidades.

Se denota acá un principio básico: el trabajo que se desempeña en la vida debe ser el más satisfactorio. Si la creatividad está emparentada con el desarrollo de la plenitud del ser en el ámbito educativo, también su proyección abarca la pasión y la felicidad por lo que se vive día a día en la cotidianidad. La Dra. Lyubomirsky (2008) expresa en diversas investigaciones que las personas más felices demuestran ser más sociables, estar dispuestas al cambio, cooperar, flexibilidad, son ingeniosos y más productivas en su trabajo. Es decir, son más creativos, mejores líderes y negociadores, son más fuertes ante la adversidad, tienen un sistema

inmunitario más potente, físicamente son más sanos y hasta viven más. Qué se deduce hasta ahora: si el maestro/a atiende a su propio yo, concientiza su identidad personal y profesional, y quiere desempeñar su rol de forma excelente y con pasión, estará creando las opciones más adecuadas para formar estudiantes felices también. Podría ser éste el mayor de los desafíos del siglo XXI; es decir, ser positivo, manejar las frustraciones, las dificultades, las desilusiones, ver retos en vez de amenazas y adoptar una perspectiva alentadora y optimista a pesar de los conflictos. Entonces, la dimensión personal resulta vital en el desarrollo de la creatividad en la educación infantil; por ende el fluir desenmarca los vicios y regenera la capacidad de estar totalmente inmersos en lo que se está haciendo, absolutamente concentrado y pleno. Las personas que fluyen se sienten fuertes y eficaces, alertas pero absortos en su actividad; y este proceso de fluir, propia del trabajo creador que investigó Csikszentmihalyi (1998, 2007) define la capacidad para adquirir habilidades nuevas que implican retos constantes y comprende la capacidad para expandir la mente y el cuerpo hasta sus límites. Involucra esforzarse para conseguir algo desafiante y nuevo.

Creatividad en la diversidad

Otro de los retos importantes para el docente de educación infantil, es dar respuesta a la diversidad presente en el aula y propiciar un ambiente de inclusión, abriendo espacios para que niñas y niños participen de la vida del aula, sin importar su origen o condición. En tal sentido, Azorín y Arnaíz, (2014), afirman que “no cabe duda que la inclusión aborda el desafío atender a la diversidad y responder a la totalidad del alumnado considerando que cada niño es único.” (p. 3). En este sentido la UNESCO (2007) proponía como una de sus metas para el año 2015, en los *Objetivos de la Educación para Todos*, la inclusión de las poblaciones infantiles con mayor vulnerabilidad y de aquellos excluidos o desfavorecidos por distintas razones. Todo esto amerita un cambio en las prácticas educativas excluyentes, las cuales presuponen la existencia de un modelo de niño y niña que de manera igualitaria responde al currículo, subyugando así la misma naturaleza humana que es diversa.

La existencia de la diversidad en el aula es un hecho evidente, las diferencias venidas del entorno familiar, cultural y social de cada niño/a, su

historia particular, todo lo hace un ser único. En lo que respecta a los estudiantes que presentan algún tipo de discapacidad o necesidad educativa especial, se tiende a creer que es más importante fijar la atención solo en sus debilidades y no en las potencialidades, muchas veces ocultas, de éstos. No obstante, De la Torre (2010) nos recuerda que “cada niño, cada persona, lleva en su propia naturaleza los potenciales necesarios para desarrollarse y destacar. Cuando hablamos de atención a la diversidad deberíamos decir atención a los potenciales subyacentes” (p.4). Es así como el potencial y la singularidad de cada uno, se convierten en la ocasión para enriquecer, construir y avanzar hacia procesos de aprendizaje cada vez más acordes a las exigencias del niño/a y su entorno inmediato: la familia, la escuela y la comunidad. Efectivamente, el aprendizaje no se construye solo en contextos escolares, sino que se nutre de lo que se vive en la casa, en la calle, en la comunidad, en las interrelaciones que se conectan con todo aquello que es significativo para el niño y la niña. En esos ambientes, en las realidades tangibles de cada uno, se produce el aprendizaje (Segovia, 2013).

En el devenir de estas ideas, la creatividad emerge como un compromiso intrínsecamente ligado a la acción del docente, un reto por demás impulsor de nuevas formas de construir y reconstruir su labor, basadas en la reflexión y el compromiso con la diversidad. Esta será la única forma posible de encarar los retos que suponen un aula donde lo heterogéneo y lo diverso es lo habitual, y ya no así la creencia en una escuela donde todos y todas aprenden de la misma forma. De ahí que, cabe preguntarse si los docentes se forman para atender estas diferencias o si están conscientes de lo cambiante que puede llegar a ser el entorno escolar, sumado el hecho de que puedan existir en el aula niños/as con necesidades educativas especiales o con alguna discapacidad.

En la concurrencia de los distintos agentes que inciden de manera directa o indirecta en este entramado de relaciones socioculturales, personales y educativas de cada niño y niña, se cree que la diversidad traspasa las realidades psicopedagógicas de quienes construyen la praxis, para convertirse en un elemento definitorio de la escuela en general. Esta escuela, digamos *diversa*, requiere la presencia de docentes que esté dispuestos a cooperar en el desarrollo del potencial creativo de sus estudiantes para lo que se requiere “de un profesional, un maestro mediador, con competencias didácticas sustentadas en una teoría y en

una alternativa metodológica: la teoría constructivista sociocultural y el aprendizaje cooperativo” (Ferreiro, 2012, p.19).

En consecuencia, es necesario contar con docentes que propicien el desarrollo del potencial creativo de niños y niñas en espacios escolares inclusivos; así que, otro de los retos para este siglo de empuje y desvelos que se cierne sobre estas líneas, es que quien lidera el aula y sus espacios dinámicos será aquel que asuma la creatividad como constructo social generando experiencias personales y sociales significativas capaces de involucrar a todos/as por igual, aquel que considere las diferencias, pero sin descuidar lo que debe ser común a todos/as (Anijovich et al, 2004). El desafío de este docente comienza por la reflexión sobre su propia labor; la autocrítica y autoevaluación deben envolver su vida y la de sus estudiantes en un ir y venir de experiencias que se enriquecen mutuamente. Lo que se percibe, según las ideas anteriores, es la necesidad de que la docencia y la escuela en general, comiencen por instar el desarrollo de una “actitud de apertura, de respeto a las diferencias y reconocimiento de los potenciales que subyacen en cada sujeto. Porque (...) en la diversidad encontramos una fuente de creatividad”. (De la Torre, 2010, p.5).

Conectando estas ideas con lo expuesto en párrafos precedentes se puede afirmar, sin lugar a dudas, que la escuela requiere de un docente que desarrolle su propio potencial creativo, que día tras día asuma la responsabilidad de propiciar un aula que promueva y respete la diversidad. Un docente que salga de su propia rutina y se arriesgue a probar nuevas formas de enseñanza, que valore las diferencias como una oportunidad de enriquecimiento personal y profesional y que esté abierto al trabajo en equipo con sus pares, con otros profesionales y con miembros de la comunidad. (Blanco, 2005, p. 176)

APORTES CONCLUYENTES

Se cree firmemente que la creatividad es una emergencia en el siglo XXI, una ventana que debe abrirse en el escenario escolar para aperturar nuevas unidades de acción desde la reflexión continua (Amabili y Pillemer, 2012). Es un senda que aporta visibilidad al hacer y capacidad de transformación al saber, apoyando la formación del ser del docente, quien comprometido con su rol y dispuesto a recrear un pensa-

miento renovado, holográfico, abierto a un gran cambio de conciencia, puede mirar la complejidad del ser humano en este periodo de la vida que constituye la infancia, pero también su propia complejidad. No es posible considerarse un docente creativo si no se resquebrajan las tendencias del aprendizaje obsoletas, si no se retan las teorías pedagógicas y psicológicas unilaterales, ni se relacionan y discuten los saberes con diversas disciplinas del conocimiento y/o con nuevas formas de establecer diálogos entre el ser humano con la naturaleza. En el panorama educativo actual urge saber lo que se hace y virar en el sentido adecuado, dispuestos a que el tiempo escolar valga la pena. Desde este flujo, la creatividad trasciende hacia una mirada transdisciplinaria y sistémica que abarca el todo de la persona en un proceso de interdependencia social y cultural; es un metaproceso que se involucra para mediar el aprendizaje y por ende el desarrollo integral, en una marea recursiva alimentada por la sinergia y perseverancia de quienes están plenos en la vida. He allí otro de los desafíos del docente en la actualidad.

En ese torbellino, se entiende que parte de los desafíos del docente estriba en una praxis que concientice a la creatividad a) como exigencia social, como una potencia en la construcción del conocimiento, la sustentabilidad ecológica y la interculturalidad, lo que implicará mirarla desde la relación consigo mismo/a, con la comunidad y el entorno. b) Como un fluir en la educación infantil donde el estudiante es un ser activo que se moviliza y regula su propio aprendizaje. Esta visión implica fusionarse con perspectivas pedagógicas y psicológicas que permitan comprender el aprendizaje en sintonía con la creatividad que expande el ser; c) como un proceso de engranaje vital para crear y crearse en el entendido de que es pertinente formarse para constatar las diferencias que se gestan en el contexto y en la realidad sociocultural diversa; d) un proceso dinámico que interpela el currículo para cuestionarlo, deconstruirlo y volver a refundarlo sobre las bases del bienestar de los actores educativos, en función a la inclusión y construcción de nuevos aprendizajes cada vez más significativos y funcionales; e) una dimensión que abarca el desarrollo personal, integrando el desenvolvimiento social – afectivo y cognitivo del niño y niña en la infancia.

Finalmente, el vínculo creatividad, aprendizaje y desarrollo integral lo vive un docente creativo a partir de una dialéctica de relaciones que le permite comprender, incorporar y usar el valor que todo bien cultural

encierra, pero que además puede emplearlo críticamente para refundar el currículo a partir de una praxis extraordinaria. Es un ejercicio teórico enriquecido de un sentido crítico en el entendido de que ya deben emerger los propios diálogos, adentrarse en el devenir y germinar en la creación significativa de renovados aprendizajes que permitan sentir bienestar integral. He allí la apropiación de la creatividad en la educación infantil.

REFERENCIAS

- Alezones, J. (2013). Creatividad y educación infantil: una vía de adaptación personal, escolar y social. Tesis Doctoral publicada en la Universidad de León. España. Recuperado el 03 de febrero del 2015, de https://buleria.unileon.es/bitstream/handle/10612/2878/tesis_ac362c.PDF
- Amabile, T., Pillemer, J. (2012). *Perspective on the Social Psychology of Creativity*. The Journal of Creative Behavior, 46(1), 3-15.
- Amar, J., Abello, R., Tirado, D. y Sotomayor, O. (2004). *Desarrollo infantil y construcción del mundo social*. Barranquilla: Uninorte.
- Anijovich, R, Malbergier, M, Sigal, C. (2004). *Una introducción a la enseñanza para la diversidad. Aprender en aulas heterogéneas..* México: Fondo de Cultura Económica
- Azorín, C., Arnaíz, S. (2014). Construyendo sistemas educativos inclusivos alejados de práctica excluyentes. Trabajo presentado en el Congreso: Educación Inclusiva y Proyectos de Mejora en Centros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria” EDU 2011(EDU2011-26765”, Ministerio de Economía y Competitividad). España
- Blanco, R. (s/f). Los docentes y el desarrollo de escuelas inclusivas. Revista Prelac No 1 http://www.oei.es/docentes/revistas/revista_prelac_1_espanol.pdf (Documento en línea) Recuperado el 5 de febrero de 2015
- Bruner, J. (2008). *Desarrollo cognitivo y educación*. (6ta ed). Madrid: Morata.
- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Creatividad*. Barcelona: Paidós.
- Csikszentmihalyi, M. (2007). *Aprender a fluir*. Barcelona: Kairós

- Ferreiro, R. (2012) La pieza clave del rompecabezas del desarrollo de la creatividad: la escuela. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 10(2). Recuperado en junio 2014, de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts.pdf>
- Hevia, R. (2010). El derecho a la educación y a la educación en Derechos Humanos en el contexto internacional. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 4(2), 25-39.
- Lyubomirsky, S. (2008). *La ciencia de la felicidad*. España: Urano.
- Meza, A. (2008). *Educación y creatividad, una relación en busca de su encuentro*. México: Cómputo Académico.
- Mórtola, G. (2010). *Enseñar es un trabajo. Construcción y cambio de la identidad laboral del docente*. Buenos Aires: Noveduc.
- Organización de las Naciones Unidas-O.N.U. (1948). Declaración universal de los Derechos Humanos. Recuperado el 29 de julio del 2011, de <http://www.un.org/es/documentos/udhr/>.
- Peralta, M. (2010). Tres eventos relevantes en la educación infantil internacional que fortalecen el sector. [Documento en línea]. Recuperado el 15 de marzo del 2012, de: <http://www.omep.org.gu.se.se>.
- Segovia, D. (2013). Un marco crítico de apoyo para ubicar y redireccionar experiencias innovadoras en educación: Comprensión y transformación. Revista Tendencias Pedagógicas. http://www.tendenciaspedagogicas.com/Doc/N_21.pdf (Documento en línea) Recuperado el 5 de febrero de 2015
- Torre, S. de la (2004). *Creatividad y formación. Identificación, diseño y evaluación*. México: Trillas.
- Torres, S. de la (2006). Creatividad cuántica. Una mirada transdisciplinar. [Documento en línea]. Recuperado el 03 de febrero de 2015, de www.encuentros-multidisciplinares.org/.../Saturnino%20de%20la%20To.
- Torre, S. de la (2010). Adversidad y Diversidad creadoras. En Torre, S., Pujol, M.A., Rajadle, N., Borja, M. (Coords) Innovación y Creatividad. Barcelona: Giad.
- Unesco, (2007) Educación para todos en el 2015 ¿Alcanzaremos la meta? Resumen. <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001548/154820s.pdf>. (Documento en línea) Recuperado en mayo 2014.

ÍNDICE ACUMULADO
REVISTA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
(por sección, en orden alfabético/primer autor-por año)

I.- INVESTIGACIÓN

- Angulo, Nerkis y Acuña, Iraima. Actitud de los estudiantes de la asignatura Anatomía Humana, en relación a un cambio en la estrategia de enseñanza. Año 4 / Vol. 2 / Nº 24, Julio-Diciembre 2004, pp. 11-27.
- Acosta, Morella; Areba Ana. Relación entre la comprensión del texto escrito y los estilos de aprendizaje en la Educación Superior. Año 2008 / Vol. 1/ Nº 32 / Julio-Diciembre, pp. 34-54.
- Acosta, Morella y Areba Ana. Relación comunicativa entre el currículo y el docente de educación superior. Vol. 19 / Nº 34 / Julio - Diciembre 2009, pp. 15-48.
- Acuña, Iraima y Acuña Pérez Iraima. La papiroflexia como herramienta útil para el aprendizaje en niños: a propósito de una experiencia. Vol. 19 / Nº 33 / Enero - Junio 2009, pp. 66-89.
- Ada Dugarte de Villegas y Luis Guanipa. Las TIC medios didácticos en Educación Superior. Vol. 19 / Nº 34 / Julio-Diciembre 2009, pp. 106-125.
- Adoumieh, Nour. La coescritura en línea: Una experiencia con proyectos de Investigación. Año 2010 / Nº 35 / Enero-Junio 2010, pp. 63-82.
- Alfonso, Lino Rada. Competencias esenciales en los estudiantes del sexto año de medicina. Vol. 19 / Nº 33 / Enero-Junio 2009, pp. 37-65.
- Arpaia, Ana y Oviedo, Ana. Factores que influyen en la escogencia de Agrupaciones Corales y Orquestales en los integrantes del Coro Sinfónico Juvenil y Orquesta Sinfónica Juvenil de Carabobo. Valencia – Estado Carabobo. Vol. 24/Nº43/Enero-Junio 2014, p.p. 35-50
- Barbera, Gerardo. Participación - Acción y Filosofía. Año 3 / Nº 21 / 2003, pp. 217-242.
- Bayona, Fabiola y Rodríguez, Iliana. Dimensiones del aprendizaje situado y su vinculación con los recursos cognitivos evidenciados en la resolución de problemas matemáticos. Vol. 24/Nº43/Enero-Junio 2014, p.p. 51-64.

- Camacho A. Carlos R. Rasgos frecuentes del liderazgo transformador en Docentes de la Unidad Educativa Señor de la Buena Esperanza. Dependiente de las obras sociales. Granjas infantiles de Mérida. Año 1/ Nº 18 / 2001, pp. 71-85.
- 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 / Nº 32 / Julio-Diciembre, pp. 55-81.
- Caricote, Esther. La participación del Adolescente en Etapa Media sobre la Promoción de su Salud Sexual. Año 2006 / Vol. 1 / Nº 27 / Enero-Junio, pp. 47-62.
- Castillo, T. Adopción de la modalidad a distancia para la carrera de Educación, Mención Técnica Industrial, UDO-ANZOATEGUI. Vol. 20 / Nº 36 / Julio-Diciembre 2010, pp. 87-110.
- Castro, A. Romero J. La gerencia proactiva, una perspectiva de calidad para la función directiva en la Escuela Básica. Vol. 21 / Nº 37 / Enero-Junio 2011, pp. 183-201.
- Camacho, Iris; Medina, Rossana. Competencias investigativas del licenciado en administración. Vol. 22 / Nº 39 / Enero-Junio 2012, pp. 89-106.
- Cerisola P., Milagos. La asignatura de Práctica Profesional IV como estrategia para la interacción entre la cátedra de Practica Profesional de la Escuela de Educación de la FACE y el Inst. de Cultura Hispánica de Carabobo. Año 2 / Nº 19 / 2002, pp. 137-159.
- Cerisola P., Milagos. Evaluación de los niveles de satisfacción del estudiante-docente con el componente de Práctica Profesional de la Escuela de Educación de la FACE Año 3 / Nº 21 / 2003, pp. 11-30.
- Cerisola P., Milagos. Nivel de satisfacción del profesor de Práctica Profesional con el componente de Práctica Profesional de la Licenciatura en Educación de la Universidad de Carabobo. Año 4 / Vol. 1 / Nº 23 / Enero-Junio 2004, pp. 81-100.
- Cerisola P., Milagos. El Diseño Instruccional en la Fase Pedagógica de la Práctica Profesional. Año 5 / Vol. 2 / Nº 26 / Julio-Diciembre 2005, pp.69-81.

- Corujo, Manuela. Influencia del curso de inducción en la prosecución y deserción estudiantil. Análisis de dos cohortes según la participación en el curso y la modalidad de ingreso. Escuela de Medicina. Año 5 / Vol. 2 / Nº 26 / Julio-Diciembre 2005, pp. 31-42.
- Corral, Yadira; Fuentes, Zoraida y Maldonado Carmen. Contexto Socio-educativo y Actitud frente a las Ciencias Naturales en Estudiantes de la Etr. Simón Bolívar. Año 2007 / Vol. 1 / Nº 29 / Enero-Junio 2007, pp. 57-79.
- Coccione, S. Evaluación de la usabilidad de las interfaces de la comunidad virtual. Investigación en bionálisis. Vol. 22 / Nº 39 / Enero-Junio 2012, pp. 70-88.
- Chirinos, José. Tecnologías comunicacionales y su impacto en la enseñanza de las ciencias sociales en estudiantes de educación media general. Vol. 23 / Nº 42 / Julio-Diciembre 2013, p.p. 29-49.
- Chirinos, A. Ramírez, O. Villegas, Z. Estrategia didáctica para el aprendizaje del contenido estadística descriptiva. En el primer año del L.B. "Luisa Cáceres de Arismendi" ubicado en el municipio Miguel Peña, Valencia estado Carabobo. Vol. 22 / Nº 39 / Enero-Junio 2012, pp. 15-37.
- Chourio, Natalia. El dossier como tipo de texto. Vol. 19 / Nº 34 / Julio-Diciembre 2009, pp. 81-105.
- Delgado, Aura. ¿Pertinencia Social de la Oferta Investigativa, Trabajos de Grado y Líneas de Investigación en la Escuela de Administración Comercial y Contaduría Pública de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad de Carabobo, Campus Bárbula. Año 2007 / Vol. 1 / Nº 29 / Enero-Junio 2007, pp. 99-121.
- Delgado, Desirée y Herrera, Mirella. Aplicación de la técnica didáctica "casos de estudio" en la asignatura evaluación del desempeño de sistemas computacionales para la Licenciatura en Computación de la Facultad de Ciencias y Tecnología de la Universidad de Carabobo. Año 4 / Vol. 1 / Nº 23 / Enero-Junio 2004, pp. 141-159.
- Dugarte, Ada. Situación, imagen y comunicación didáctica, una aproximación funcional. Año 5 / Vol. 2 / Nº 26 / Julio-Diciembre 2005, pp. 83-101.
- Ferreira de B, María y Mayorga Liliana. Propuesta para la Evaluación de los libros de Matemática de todos los niveles educativos. Año 2010 / Nº 35 / Enero-Junio 2010, pp. 15-28.

- Fernández, Milena y Flores, Macri. Creatividad y valores. Vol. 22 / Nº 39 / Enero-Junio 2012, pp. 124-137.
- Flores, Mitzy. Principales Estrategias de Inserción Comunitaria empleadas por los Estudiantes de Educación Inicial de la Universidad de Carabobo.
- Giménez, Emir, Guevara. Lilian y Valencia Mónica. Evaluación de los alcances del Programa Regional de Información y Orientación Vocacional PRIOV. Año 2010 / Nº 35 / Enero-Junio 2010, pp. 29-43.
- González, L. Hacia la búsqueda de la unidad dentro de la diversidad. Integración escuela comunidad a través de la participación ciudadana. Vol. 21 / Nº 37 / Enero-Junio 2011, pp. 202-223.
- González M., María Cristina. La salud como derecho. Repercusiones en la conformación de una nueva cultura de la vida. Representaciones Sociales. Año 5 / Vol. 1 / Nº 25. Enero-Junio 2005, pp. 9-32.
- González, Yole y Guanipa, Luis. Las Cooperativas como alternativa para satisfacer el desarrollo social del estado Carabobo. Vol. 22 / Nº 40 / Julio- Diciembre 2012, pp. 92-110.
- Goncalves Tavares, R. ¿Por qué los Estudiantes no logran un Nivel de Razonamiento en la Geometría? Año 2006 / Vol. 1 / Nº 27 / Enero-Junio, pp. 83-98.
- Guanipa María y Mogollón, Eddy. Estilos de Aprendizaje y Estrategias Cognitivas en Estudiantes de Ingeniería. Año 2006 / Vol. 1 / Nº 27 / Enero-Junio, pp. 11-27.
- Guanipa María y Pérez Janne. Formación Permanente del Docente en el Marco de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Año 2007 / Vol. 1 / Nº 30 / Julio-Diciembre, pp. 35-53.
- 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, 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° 28/ Julio-Diciembre 2006, pp. 67-86.
- Illas, Aura Mayela. Evaluación con Mapas Conceptuales para el Abordaje en el Recién Nacido con Factores de Alto Riesgo. Año 2007 / Vol. 1 / N°30 / Julio-Diciembre, pp. 54-71.
- Illas, Wilfredo. Educación de adultos en Venezuela: Ámbito reflexivo para pensar la formación académica del educador de adultos. Vol. 21 / N° 38 / Julio-Diciembre 2011, pp. 102-131.
- Kuder, H. Izzeddin, R. Estrategias didácticas para el aprendizaje de la unidad de matrices en el segundo año de ciencia de la Unidad Educativa Teresa Carreño. Vol. 20 / N° 36 / Julio-Diciembre 2010, pp. 71-86.
- La Madriz, Jenny. Una aproximación didáctica al Estudio del saber enseñado en el Acto Didáctico, Segunda etapa educación Básica. Año 6 / Vol. 2 / N° 28/ Julio-Diciembre. 2006, pp. 25-42.
- Lessire, Omaira Yudith. Caracterización de la identidad de los y las adolescentes en zonas rurales del Estado Carabobo. Año 4 / Vol. 2 / N°24 / Julio-Diciembre 2004, pp. 29-44.
- Marisela, Giraldo de López. Evaluación del trabajo académico. El caso de la Universidad de Carabobo. Vol. 19 / N° 34 / Julio-Diciembre 2009, pp. 63-80.
- Maldonado, Lusyr; Pineda Francis; Suarez Rivas Ronald. Tutorial Web para el contenido «Campo eléctrico» de un curso de Física. Vol. 19 / N°34 / Julio-Diciembre 2009, pp. 49-62.
- Marcano, Arelis. Acuerdo semántico en la comunicación, aplicado al proceso de enseñanza y aprendizaje en la mención Educación Comercial de la Facultad de Ciencias de la Educación, de la Universidad de Carabobo. Año 1 / N° 17 / 2001, pp. 201-242.
- Márquez, Luz Marina. Democracia y Educación, una mirada desde el discurso teórico. Año 5 / Vol. 2 / N° 26 / Julio-Diciembre 2005, pp. 43-67.
- Macías, Max y Talavera Marlene. Creación del Consejo de Extensión como órgano Coordinador de la Actividad de Extensión y Servicios a la Comunidad de la Facultad de Ciencias de la Educación. Año 2007 / Vol.1 / N° 29 / Enero-Junio 2007, pp. 80-98.

- Medina, Elsy. Material interactivo para enseñar la metáfora como recurso literario. Año 4 / Vol. 1 / Nº 23 / Enero-Junio 2004, pp. 101-122.
- Mendoza de Ferrer, Ermelinda. Vivas, Arelis. Cambios en la Microcultura del Aula. Una vía para la construcción del Capital Social. Año 6 / Vol. 2 / Nº 28 / Julio-Diciembre 2006, pp. 43-66.
- Mejías, Teresa. Comprensión de textos escritos en el nivel universitario. Año 5 / Vol. 2 / Nº 26 / Julio-Diciembre 2005, pp. 11-30.
- Mejías, Teresa. La Investigación en la Facultad de Ciencias de la Educación desde la perspectiva estudiantil en dos momentos Históricos - Sociales. Vol. 19 / Nº 33 / Enero-Junio 2009, pp. 99-118.
- Mogollón, Amada. Modelo para la supervisión educativa. Año 4 / Vol. 1 / Nº23 / Enero-Junio 2004, pp. 29-46.
- Mogollón, Eddy y Soto Mayela. Diseño y aplicación de una estrategia de resolución de problemas en la enseñanza de la mecánica newtoniana. Año 2010/ Nº 35 / Enero-Junio 2010, pp. 44-62.
- Molina, Nancy. Las consonantes líquidas pos nucleares en el aula cotidiana de la ciudad de Maracay. Año 2010 / Nº 36 / Julio-Diciembre 2010, pp.15-33.
- Molina, Nancy. La sibilante como marca de plural en el habla cotidiana de la ciudad de Maracay. Vol. 23/ Nº41/Enero-Junio 2013, p.p 46-56.
- Molinars, Elizabeth. Programa de orientación para fortalecer la relación de pareja. Año 4 / Nº 24 / Julio-Diciembre 2004, pp. 45-68.
- Moreno, José Santiago. Sistema Educativo y Pobreza. Año 2007 / Vol. 1 / Nº 29 / Enero-Junio 2007, pp. 11-30.
- Morillo, Felipe y Zambrano, Carlos. Formación epistemológica de los docentes de los liceos bolivarianos. Vol. 21 / Nº 38 / Julio-Diciembre 2011, pp. 65-82.
- Morillo, Felipe y Zambrano, Carlos. Dominio epistemológico docente sobre ciencias naturales: un estudio en la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad de Carabobo. Vol. 22 / Nº 40 / Julio-Diciembre 2012, pp. 38-55.
- Navas, Carmen y Villegas, Hyxia. Espiritualidad y Salud. Año 2006 / Vol. 1/ Nº 27 / Enero-Junio, pp. 29-45.

- Osío, Zulay. Competencias investigativas: Una mirada desde la complejidad en educación universitaria. Vol. 23/Nº42/Julio-Diciembre 2013, p.p. 50-68.
- Páez, Haydée. La vinculación Universidad-Niveles Educativos Precedentes: una alternativa para la admisión estudiantil a la educación superior, caso Universidad de Carabobo. Año 1 / Nº 17 / 2001, pp. 91-112.
- Palacios, María. Construcción del Conocimiento Matemático desde el hacer práctico. Vol. 23/Nº41/Enero-Junio 2013, p.p. 27-45.
- Páez, Haydée. Los programas de postgrado de la Facultad de Ciencias de la Educación: presencia y proyección Ucista ante la comunidad profesional venezolana. Año 1 / Nº 18 / 2001, pp. 111-128.
- Páez Haydée y Ramos C., María Guadalupe. Evaluación de las competencias profesionales del docente de la maestría en desarrollo curricular de la Universidad de Carabobo: opinión de los estudiantes. Año 2 / Nº 19 / 2002, pp. 41-61.
- Páez Haydée. Educación de Postgrado en línea en la Universidad de Carabobo. Año 2006 / Vol. 2 / Nº 28 / Julio-Diciembre 2006, pp. 11-24.
- Palencia de Montañés, Aleida y Talavera de Vallejo, Rosa. Estrategias innovadoras para la comprensión del lenguaje matemático. Año 4 / Vol.1 / Nº 23 / Enero-Junio 2004, pp. 47-60.
- Paredes, Y. Esquivel, M. Comunidad virtual de práctica de la asignatura Contabilidad II para estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación Universidad de Carabobo. Vol. 21 / Nº 38 / Julio-Diciembre 2011, pp. 150-175.
- Parra, C. Rodríguez, M. Programa de integración de conocimiento de la química verde aplicado a la asignatura química general I. Vol. 22 / Nº39 / Enero-Junio 2012, pp. 107-123.
- Parra, Gabriel. Desafíos actuales en la transformación de la educación superior: implicaciones para américa latina y el caribe. Vol. 23/Nº42/ Julio-Diciembre 2013, p.p. 15-28.
- Pérez, E. Falcón, N. y Alcalá C. Prototipos experimentales orientados al aprendizaje de la óptica. Año 2010 / Nº 36 / Julio-Diciembre 2010, pp.34-45.

- Piñero M. Alonso, M. Significados y sentidos sobre la gestión de servicio comunitario estudiantil en el escenario universitario de Barquisimeto. Estado Lara. Vol. 21 / Nº 38 / Julio-Diciembre 2011, pp. 36-64.
- Ramos C., María Guadalupe. Estrategias didácticas EDEV. Año 1 / Nº 17 / 2001, pp. 243-266.
- Ramos C., María Guadalupe. Líneas y acciones para repensar la Facultad. Año 1 / Nº 17 / 2001, pp. 11-35.
- Ramos C., María Guadalupe. La creatividad y el enriquecimiento de la personalidad. Año 2 / Nº 19 / 2002, pp. 203-224.
- Rangel, R. La multimedia como fuente de reforzamiento lúdico para los estudiantes de contabilidad de la FaCE-UC. Vol. 21 / Nº 37 / Enero-Junio 2011, pp. 224-250.
- Rangel, Rubén. Diseño de una comunidad de tóteres con enfoque virtual aplicada a la educación básica. Vol. 22 / Nº 40 / Julio- Diciembre 2012, pp. 15-37.
- Ramos, Eithell. Elementos para el estudio de estado docente en la formación histórico social venezolana del siglo XIX. Año 2 / Nº 19 / 2002, pp. 63-87.
- Reyes, Ariel Edgardo. Educación sanitaria de transmisión sexual. Año 1 / Nº 17 / 2001, pp. 155-171.
- Ramos, I. Correa, A. La musicoterapia y la lectura del mundo interno del niño. Vol. 22 / Nº 39 / Enero-Junio 2012, pp. 38-49.
- Riera de Montero, Eddy y Páez, Haydée. Evaluación de la Maestría en Educación, mención Planificación Curricular. Año 1 / Nº 17 / 2001, pp. 69-89.
- Riera de Montero, Eddy. Nuevas Tendencias Instruccionales. Año 3 / Nº 21 / 2003, pp. 109-126.
- Rietveldt, Francis; Fernandez Otilia; Luquez Petra. Inteligencia emocional y competencias del docente universitario. Vol. 19 / Nº 34 / Julio – Diciembre 2009, pp. 126-143.
- Rosario, Honmy. Material instruccional basado en la web. Impacto en ambientes educativos. Año 3 / Nº 21 / 2003, pp. 93-108.

- Rodríguez, A y Gallegos J. Estudio sobre la Actitud y la utilización de Medios de Información y Comunicación por Alumnos con déficit visual. Año 2007/ Vol. 1 / Nº 29 / Enero-Junio 2007, pp. 31-56.
- Rojas, M. Rasgos lingüísticos distintivos de la fluidez en la escritura técnico científica en inglés. A escritura técnico científica en inglés. Vol. 20 / Nº36 / Julio-Diciembre 2010, pp. 111-135.
- Rojas, Aída y Rojas, Marly. Propuesta para el desarrollo de la gimnasia para todos en la República Bolivariana de Venezuela. Vol. 22 / Nº 40 / Julio- Diciembre 2012, pp. 56-65.
- Salazar Medina, Maritza. Paradigma dialógico de nuevas opciones en la ciencia de la Educación -Abordaje Intersubjetivo a la Problemática de las Drogas-. Año 4 / Vol. 1 / Nº 23 / Enero-Junio 2004, pp. 123-139.
- Salazar Medina, Maritza. Drogas y Acción Educativa. "Historia de Vida de Luis Carlos". Año 2006 / Vol. 1 / Nº 27 / Enero-Junio, pp. 63-81.
- Segura Bazán, Élyda Maritza. Escenarios Educativos para la Venezuela del Siglo XXI. Año 3 / Nº 21 / 2003, pp.193-200.
- Segura Bazán, Maritza. Hacia un perfil del Docente de la Universidad de Carabobo. Año 4 / Vol. 1 / Nº 23 / Enero-Junio 2004, pp. 9-28.
- Semiaf, R. Dolores, M. Pinto, M. Aprendizaje cooperativo: Una exploración en los procesos de lectura y de escritura del inglés como lengua extranjera. Vol. 21 / Nº 37 / Enero-Junio 2011, pp. 251-278.
- Serradas Fonseca, Marian. Asistencia pedagógica en la hospitalización infantil una aproximación a la pedagogía hospitalaria. Año 3 / Nº 21 /2003, pp. 31-50.
- Sierra M., Carlos Alberto y Sanabria, Zuleima. La violencia familiar y su vinculación con la autoestima del estudiante de Educación Básica. Año 3 / Vol. 2 / Nº 22 / Julio-Diciembre 2003, pp. 13-34.
- Steel, S. Sánchez, V. Actividades deportivas como estrategia para la disminución de la violencia en el sexto grado sección A de la Escuela Rural Bolivariana San Juan de Dios Vol. 21 / Nº 37 / Enero-Junio 2011, pp. 279-291.
- Talavera de F., Estefanía y Fernández Verónica. El Docente Investigador, asesor y facilitador y su relación con la calidad en la tesis de grado de los alumnos cursantes del décimo semestre de la mención Educación Comercial de la Universidad de Carabobo. Año 1 / Nº 18 / 2001, pp. 87-109.

- Timúdez, Omaira. Violencia y comportamiento escolar en la unidad educativa Mercedes Izaguirre de Corro de la parroquia Rafael Urdaneta. Vol. 22 / Nº 39 / Enero-Junio 2012, pp. 138-169.
- Trestini, María Luisa y Hernández, José. Abordaje en el desempeño gerencial de los docentes del modelo "Educación como continuo humano" en la mención educación para el trabajo Sub. área comercial de la Facultad de Ciencias de la de la Universidad de Carabobo. Vol. 19 / Nº 33 / Enero-Junio 2009, pp. 15-36.
- Trestini, M. y Marcano, A. Talavera, M. La práctica pedagógica del docente y la tipología de la personalidad de los cuatro temperamentos. Vol. 22 / Nº 39 / Enero-Junio 2012, pp. 50-69.
- Torrealba, R. y Díaz, M. La construcción discursiva del concepto de gerencia. Vol. 21 / Nº 38 / Julio-Diciembre 2011, pp. 15-35.
- Valencia, Mónica. Programa de Asesoramiento Vocacional dirigido a los estudiantes del Primer Semestre de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo. Año 2007 / Vol. 1 / Nº 30 / Julio-Diciembre, pp. 15-34.
- Valbuena, Carlos y García, José. Estrategias de animación de lectura centrada en los gustos e intereses de los estudiantes. Vol. 22 / Nº 40 / Julio- Diciembre 2012, pp. 66-91.
- Vázquez, M. Metacognición y estrategias de redacción de oraciones aplicables en la redacción de resúmenes en inglés. Vol. 21 / Nº 38 / Julio-Diciembre 2011, pp. 132-149.
- 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 / Nº 38 / Julio-Diciembre 2011, pp. 83-101.
- Villegas, Z. Castillo, M. De Oliveira, K. Estrategias preinstruccionales constructivistas en la asignatura de bioquímica Universidad de Carabobo. Vol. 20 / Nº 36 / Julio-Diciembre 2010. pp. 46-70.
- Villegas, Z. Chirinos, A. Ramírez O. Estrategia didáctica para el aprendizaje del contenido estadística descriptiva, en el primer año del Liceo Bolivariano Luisa Cáceres de Arismendi. Municipio Miguel Peña. Vol. 21 / Nº 38 / Julio-Diciembre 2011, pp. 176-197.
- Yépez, Marcos y Yépez Lovera, Marcos Jesús. Factores que inciden en la motivación al logro y el aprendizaje de la asignatura Geografía General. Vol. 24/Nº43/Enero-Junio 2014, pp. 15-34.

II.- DISEÑO INSTRUCCIONAL

Cerisola P., Milagros C. Paradigma instruccional para la práctica profesional docente en la Universidad de Carabobo. Año 4 / Vol. 2/ Nº 24 / Julio- Diciembre 2004, pp. 115-129.

Colmenares, Carmen Victoria; Delgado, Desirée y Grimón Francisca. Diseño curricular de la Licenciatura en Educación, Mención Informática. Año 3 / Vol. 2 / Nº 22 / Julio-Diciembre 2003, pp. 35-56.

Equipo designado para la creación del Diseño (Ramos María, Riera de Montero Eddy, Segura Maritza y Páez Haydée). Diseño Curricular de la Licenciatura en Educación, Mención: Educación Integral. Año 3 / Nº21 / 2003, pp. 71-91.

Medina Dugarte, Alberto. Taxonomía educativa integradora como estrategia didáctica para la planificación instruccional. Año 2 / Nº 20 / 2002, pp.17-33.

Rojas Ugas, Pedro N. Modelo "IOE" de programación creativa. Año 2 / Nº20 / 2002, pp.173-193.

Segura Bazán, Élyda Maritza. Diseño instruccional para transformar la gestión docente en la Universidad de Carabobo. Año 4 / Vol. 2 / Nº 24 /Julio-Diciembre 2004, pp. 91-114.

III.- PONENCIA

Acosta, Morella. El Estudio de Casos para Identificar los Estilos de Aprendizaje de los Estudiantes de Ciencias Experimentales desde la Perspectiva de la Complejidad Año 2007 / Vol. 1 / Nº 29 / Enero-Junio 2007, pp. 139-155.

Anzola Luján, Anabel. Psicología Clínica: funciones y aportes a la Pedagogía. Año 5 / Vol.2, Julio-Diciembre 2005, pp. 143-153.

Bello, Freddy. La política tutorial y el crecimiento de los estudios de postgrado en Venezuela (Análisis y Propuestas). Año 3 / Vol. 2 / Nº 22 / Julio-Diciembre 2003, pp. 57-78.

Dugarte de Villegas, Ada. Repensar en la Investigación Educativa de la nueva era. Año 2006 / Vol. 1 / Nº 27 / Enero-Junio, pp. 99-108.

- Durant, Marilin. La inter y transdisciplinariedad en la transversalización de la orientación. una nueva racionalidad integrativa y comunicativa desde la concepción de la educación como continuo humano del sistema educativo venezolano. Vol. 1 / Nº 32 / Julio-Diciembre 2008, pp. 210-220.
- Esté de Villarroel, María E. Globalización, cultura y exclusión social. Año 1/ Nº 18 / 2001, pp. 155-163.
- Giménez, Emir. Horizontes para lograr un Mundo de Paz, en un Universo Globalizado. Año 2007 / Vol. 1 / Nº 29 / Enero-Junio 2007, pp. 156-165.
- Guevara, Edilberto. Un método de extensión en proyectos de conservación de cuencas basado en la educación de adultos. Año 1 / Nº 18 / 2001, pp. 165-175.
- Ibarra, Elena. Escenarios de la Violencia. Año 2 / Nº 20 / 2002, pp. 117-142.
- Juárez P., José Francisco. Hacia una educación posible. Valores, virtudes y actitudes en la escuela. Año 2 / Nº 19 / 2002, pp. 11-40.
- Latouche, Huxia. Dadvitaerc ne al arecret dade (Creatividad en la tercera edad). Año 3 / Nº 21 / 2003, pp. 167-191.
- Márquez, Luz Marina. ¿Cuál Democracia Escolar? Año 2 / Nº 20 / 2002, pp.195-203.
- Materán, Doris. Programa pedagógico orientado hacia la formación gerencial del recurso humano, en el nivel de educación media, diversificada y profesional. Año 2 / Nº 20 / 2002, pp. 65-91.
- Meléndez, Raúl. La historia ora. Vol. 19 / Nº 34 / Julio-Diciembre 2009, pp. 254-264.
- Mejías, Teresa. El proceso de facilitación en lectura en el nivel universitario. Año 5 / Vol. 1 / Nº 25 / Enero-Junio 2005, pp. 221-237.
- Mogollón de González, Amada. Calidad y Enfoques de la Supervisión. Año 2 / Nº 20 / 2002, pp. 93-106.
- Ortega, José Guillermo. Calidad de la educación. Año 1 / Nº 18 / 2001, pp. 35-49.

- Páez, Haydée. El currículum como expresión del discurso educativo. Año 4 / Vol. 1 / Nº 23 / Enero-Junio 2004, pp. 223-237.
- Paiva, Andrews. Competencias del futuro profesor de educación integral. Año 5 / Vol. 1 / Nº 25. Enero- Junio 2005, pp. 177-190.
- Paiva, Andrews. La educación liberadora de Paulo Freire y el desarrollo del pensamiento. Año 5 / Vol. 2, Julio-Diciembre 2005, pp. 133-142.
- Páez, Haydée. Devenir histórico del programa de Doctorado en Educación de la Universidad de Carabobo. Vol. 19 / Nº 34 / Julio-Diciembre 2009, pp. 242-253.
- Polanco, Yanett. La Unidad Docencia-Investigación. Año 2 / Nº 20 / 2002, pp. 107-115.
- Ramos C., María Guadalupe. Educación, creatividad y ética profesional. Año 1 / Nº 18 / 2001, pp. 177-189.
- Ramos C., María Guadalupe. Desarrollo de la creatividad y mapas mentales. Año 3 / Vol. 2 / Nº 22 / Julio-Diciembre 2003, pp. 79-101.
- Ramos C., María G. Mapas conceptuales y paisajes mentales. Año 5 / Vol. 1 / Nº 25 / Enero-Junio 2005, pp. 191-220.
- Reyes Guerra, Ariel E. Educación médica y la medicina alternativa. Año 1/ Nº 18 / 2001, pp. 11-33.
- Robles de Rodríguez, Marlene. La virtud como la más correcta traducción cristiana de valor. Año 3 / Nº 21 / 2003, pp. 149-166.
- Rojas, Belkis. Reflexiones sobre la Ética del Profesor Universitario. Año 5/ Vol. 2 / Nº 26 / Julio-Diciembre 2005, pp. 103-117.
- Rojas Valero, Faviola del C. La evaluación un proceso del pensamiento creativo. Año 2 / Nº 20 / 2002, pp. 155-172.
- Sanabria, Hilda. ¿Puede pensarse en un proceso de selección de la carrera de educación bajo una visión humanista? Año 5 / Vol. 1 / Nº 25 / Enero- Junio 2005, pp. 161-175.
- Santos de Fernández, Martha Cecilia. El periódico escolar: una estrategia para el ejercicio de la libertad. Año 5 / Vol. 2 / Nº 26 / Julio-Diciembre 2005, pp. 119-132.

Santos, Martha Cecilia. Escritura periodística en contextos. Procesos reflexivos para la descolonización de la Conciencia. Vol. 23/Nº41/ Enero-Junio 2013, p.p. 15-26.

Segura Bazán, Maritza. Vigencia del humanismo en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo. Año 2 / Nº 19 / 2002, pp. 89-106.

Ybarra, Jaime. La Agroindustria de la Caña de Azúcar en el Municipio Montalbán: 1938:1960. Año 2007 / Vol. 1 / Nº 29 / Enero-Junio 2007, pp. 156-165.

IV.- ARTÍCULO

Acosta, M. El prácticum reflexivo en el aprendizaje de las ciencias experimentales. Un acercamiento a los planteamientos de Donalk Schon. Vol. 20 / Nº 36 / Julio-Diciembre 2010, pp. 136-151.

Acosta Rodríguez, Morella. El aprendizaje visto como un proceso de interacción social. La perspectiva Vigotskiana vista desde la complejidad. Año 2006 / Vol. 1 / Nº 27 / Enero-Junio, pp. 123-134.

Abraham de Quintero, M. Formación integral: un espacio curricular para la formación ciudadana en la Escuela de Economía. Vol. 21 / Nº 37 / Enero-Junio 2011, pp. 72-90.

Agreda, Ana. El devenir de la formación docente y la condición humana. Vol. 24/Nº43/Enero-Junio 2014, pp. 95-107.

Alastre, Violerva. Visión epistemológica de las ciencias formales - Matemática. Vol. 21 / Nº 37 / Enero-Junio 2011, pp. 107-113.

Alastre, Violerva y Grand, Petra. La incertidumbre social desde la Educación Matemática. Vol. 23 /Nº41/Enero-Junio 2013, p.p. 163-170.

Arana, Aracelis y Moreno, Carmen. Consideraciones en torno a la evaluación, en el marco del enfoque constructivista. Año 5 / Vol. 1 / Nº 25 / Enero-Junio 2005, pp. 63-85.

Areba, Ana. La Revitalización del Currículo como una vía para la Transformación de la Educación Superior. Año 6 / Vol. 2 / Nº 28 / Julio-Diciembre, 2006, pp. 87-94.

- Ascanio, Rafael. Creencias sobre la Matemática en el ámbito escolar venezolano. Año 5 / Vol. 1 / Nº 25 / Enero-Junio 2005, pp. 101-112.
- Barbera, Gerardo. La ética de la racionalidad. Año 1 / Nº 18 / 2001, pp. 51-70. Bello González, Julio. El informe científico: consideraciones generales para su elaboración y publicación. Vol. 19 / Nº 34 / Julio-Diciembre 2009, pp. 175-188.
- Britapaz, Lismey y Orfila, Rosmel. Evaluación de niños obesos en el área de Educación Física, Deporte y Recreación del subsistema de Educación Primaria Bolivariana. Vol. 22 / Nº 40 / Julio- Diciembre 2012, pp. 111-1125.
- Bordones, Merlina. Educación Musical en Venezuela. Vol. 23/ Nº41 / Enero-Junio 2013, p.p. 119-132.
- Cabero, Almenara, Julio. Nuevos desafíos para las universidades: la incorporación de las tecnologías de la información y Comunicación. Año 2006 / Vol. 1 / Nº 27 / Enero-Junio, pp. 135-177.
- Castellanos, Raymi. La educación como estructura de acogida: su crisis y su función. Reflexiones de Lluís Duch. Vol. 24/Nº43/Enero-Junio 2014, pp. 144-160
- Castillo Verano, Manuel. Redacción de artículos de opinión: propuesta didáctica fundamentada en una superestructura argumentativa. Año 3 / Vol. 2 / Nº 22 / Julio-Diciembre 2003, pp. 127-143.
- Camacho Iris de Arao. La evaluación constructivista contribuye a marcar la dirección en el proceso educativo. Vol. 1 / Nº 32 / Julio-Diciembre 2008, pp. 136-142.
- Campos, O. Araque, W. Una mirada al rol de gerente o promotor social del estudiante de Práctica Profesional I. Vol. 20 / Nº 36 / Julio-Diciembre 2010, pp. 209-225.
- Del Canto, Ero. Investigación y métodos cualitativos: un abordaje teórico desde un nuevo paradigma. Vol. 22 / Nº 40 / Julio- Diciembre 2012, pp. 181-199.
- Cañizalez, J. Las prácticas docentes: Una oportunidad para la reflexión y la acción. Vol. 20 / Nº 36 / Julio-Diciembre 2010, pp. 169-189.
- Casamayor, C. Importancia de la formación de emprendedores en Educación Superior. Vol. 21 / Nº 37 / Enero-Junio 2011, pp. 15-25.

- Cazorla de Reyes, María V. Principios básicos de la alimentación y su incidencia en la educación. Año 1 / Nº 17 / 2001, pp. 155-171.
- Cazorla de Reyes, María V. Revoluciones alimentarias y educación. Año 2/ Nº 19 / 2002, pp. 123-135.
- Chacón, Omaira. Visión Polifónica de la Autonomía Universitaria. Vol. 23/ Nº41 /Enero-Junio 2013, p.p. 107-118.
- Chirinos, Sherline. Baudelaire y Nietzsche dos expresiones del nihilismo. Año 6 / Vol. 2 / Nº 28 / Julio-Diciembre 2006, pp. 119-132.
- Corral Y. Diseño de cuestionarios para recolección de datos. Vol. 20 / Nº 36 / Julio-Diciembre 2010, pp. 136-151.
- Delgado, Aura Adriana. En Torno a la Modernidad y la Postmodernidad. Año 6 / Vol. 2 / Nº 28 / Julio-Diciembre 2006, pp. 95-103.
- Díaz, José Antonio. Morín. Antropología compleja. Vol. 19 / Nº 34 / Julio-Diciembre 2009, pp. 221-241.
- Dirinó, Lesvia. Cualidad de Conciencia. Una conjunción Bio-Educativa por la formación social del individuo. Vol. 23/Nº41/Enero-Junio 2013, p.p. 69-75.
- Dugarte de Villegas, Ada. La Orientación ante la Promoción de la Salud Emocional. Año 2007 / Vol. 1 / Nº 29 / Enero-Junio 2007, pp. 191-201.
- Esté de Villarroel, María Esther. Comunicación e incomunicación: un dilema en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Año 4 / Vol. 2/ Nº 24, Julio-Diciembre 2004, pp. 131-148.
- Franco, Ginoid. Cultura de Paz en la Formación de Lideres Escolares. Vol. 23/ Nº41/Enero-Junio 2013, p.p. 99- 106.
- Frassato, Luigi. Francisco Isnardi en las etapas iniciales de la independencia de Venezuela. Año 2 / Nº 19 / 2002, pp. 107-121.
- Gavari Starkie, Elisa. El Papel de la Política Educativa Europea en la Formación de los Ciudadanos Europeos. Año 6 / Vol. 2 / Nº 28/ Julio-Diciembre 2006, pp. 105-118.
- Goncalves, Nolberto; José Alonso. Una aproximación de la innovación educativa desde la formación tecnológica del profesor. Vol. 19 / Nº 34 / Julio-Diciembre 2009, pp. 205-220.

- González, P. Conocer Homo moho. Vol. 21 / N° 38 / Julio-Diciembre 2011, pp. 198-210.
- Guevara, Lilian. Reflexiones sobre una Propuesta en Educación para la Paz desde una Visión Humanista. Año 2007 / Vol. 1 / N° 29 / Enero-Junio 2007, pp. 202-216.
- Guevara Pérez, Edilberto. Interrelación entre Pregrado y Postgrado e Investigación en las instituciones de Educación Superior. Año 5 / Vol. 1 / N° 25 / Enero-Junio 2005, pp. 87-99.
- Guevara, Edilberto y Jessy Divo de Romero. Visión panorámica del proceso histórico de la educación. Vol. 19 / N° 33 / Enero-Junio 2009, pp. 119-138.
- Guillén, Maribel. Lo multiperspectivo del objetivo: infinitivo para la acción. Vol. 19 / N° 33 / Enero-Junio 2009, pp. 139-152.
- Guzmán, Radames. El ocaso de la objetividad en la investigación científica. Vol. 19 / N° 33 / Enero-Junio 2009, pp. 201-211.
- Hernández, C. La teoría biológica del conocimiento en el marco del proceso educativo venezolano. Vol. 21 / N° 37 / Enero-Junio 2011, pp. 114-133.
- Hernández, Mildred. Consideraciones previas para la elaboración de un plan de aprendizaje social. Año 6 Vol. 2 / N° 28 / Julio-Diciembre 2006, pp. 133-150.
- Hernández, Nereyda. Sánchez Manuel. Divergencias y convergencias en la teoría fundamentada (Método comparativo continuo). Vol. 1 / N° 32 / Julio-Diciembre 2008, pp. 123-135.
- Hernández, Nereyda; Morales, Milton y Rodríguez, Israel. Modelo de acción para el desarrollo de habilidades profesionales en actividades deportivas-recreativas comunitarias organizadas desde la Universidad. Vol. 22 / N° 40 / Julio- Diciembre 2012, pp. 148-158.
- 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 /Nº42 / Julio-Diciembre 2013, p.p. 127-146.
- 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.
- 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.
- Lessire, Omaira. Las Políticas Socio-Educativa, Calida de Vida y la Orientación en el Contexto del Desarrollo Humano. Año 2007 / Vol. 1 /Nº 29 / Enero-Junio 2007, pp. 179-190.
- Lessire, Omaira y González, Julio. Formación en orientación en América latina: realidades y desafíos. Vol. 1 / Nº 32 / Julio-Diciembre 2008, pp.160-173.
- López, José. Aprendizaje de la Matemática. Una Experiencia Didáctica desde la Docencia Universitaria. Vol. 23/Nº41/Enero-Junio 2013, p.p. 133-146.
- López, M. Seguimiento al proceso de enseñanza de la lengua. Supuestos curriculares sustentados en un enfoque con principios de praxis humanística y de integralidad. Vol. 22 / Nº 39 / Enero-Junio 2012, pp. 207-227.
- Machado, Franklin y Gómez, Wilma. Hacia la Epistemología de la explicación estadística. Año 5 / Vol. 2 / Nº 26 / Julio-Diciembre 2005, pp. 213-224.
- Marcano Suárez, Arelis del Valle. Antecedentes pedagógicos del uso de la tecnología multimedia en la educación. Año 5 / Vol. 2 / Nº 26 / Julio-Diciembre 2005, pp. 155-170.
- Márquez, Luz Marina. Modo de desarrollo informacional. Año 3 / Vol. 2 / Nº 22 / Julio-Diciembre 2003, pp. 145-153.
- Marvez, José. El cognitivismo y una educación matemática para la inclusión. Vol. 19 / Nº 33 / Enero-Junio 2009, pp. 153-168.

- Mayorga, Liliana. Organizaciones matemáticas en el libro de texto. Un estudio en el contenido de función lineal en el tercer año de educación media venezolana. Vol. 23 /Nº42 / Julio-Diciembre 2013, p.p. 69-82.
- Mayz, Cruz y Ramírez, Evis. Visión compleja de los mitos de creación: complementariedad de los opuestos y acto creativo. Vol. 23 /Nº42 / Julio-Diciembre 2013, p.p. 170-183.
- Medina, Elsy. Normas de interacción para evaluar interfaz de Software Educativo. Una aproximación interpretativa desde la visión piagetiana y las perspectivas de la pedagogía, la literatura y la expresión escrita. Vol. 1 / Nº 32 / Julio-Diciembre 2008, pp. 101-122.
- Mendoza, Semiramis. Cultura del aprendizaje universitario. Vol. 24/ Nº43/Enero-Junio 2014, pp. 161-181.
- Mérida, Marco Tulio. La historia compleja y un intento de interpretación del pensamiento de Edgar Morín. Año 5 / Vol. 1 / Nº 25 / Enero-Junio 2005, pp. 129-144.
- Mogollón, Amada. Producción científica del investigador. Vol. 19 / Nº 33 /Enero-Junio 2009, pp. 183-200.
- Mogollón de González, Amada. Éxito del tutor universitario. Año 2006 / Vol.1 / Nº 27 / Enero-Junio, pp. 109-122.
- Morales, José. La Educación Superior Venezolana, un enfoque estratégico para su transformación desde la cultura organizacional. Vol. 22 / Nº 40 / Julio- Diciembre 2012, pp. 126-147.
- Narea, María. La nueva poesía venezolana... vista desde la periferia. Año 4 / Vol. 2/ Nº 24, Julio-Diciembre 2004, pp. 149-155.
- Noguera, Melba. El Componente histórico-cultural del inglés en la capacitación del docente en ejercicio. Vol. 23/Nº41/Enero-Junio 2013, p.p. 57-68.
- Noriega Rodríguez Yhajaira; Ana María Rigual Ochoa. El proyecto educativo nacional venezolano: Un análisis del discurso teórico desde la perspectiva hebermasiana. Vol. 19 / Nº 34 / Julio-Diciembre 2009, pp. 189-204.
- Ochoa de Rigüal, Nilda y Rodríguez Noguera, Yajaira. La teoría de la acción reflexiva: algo para flexionar mientras se acciona. Año 5 / Vol. 2 / Nº 26/ Julio-Diciembre 2005, pp. 225-233.

- Ortiz, José y Mora, Angela. Formación de profesores de matemáticas y la modelización en ambientes tecnológicos. Vol. 22 / Nº 39 / Enero-Junio 2012, pp. 183-206.
- Oviedo, Melba y Villegas, Solveig. La adecuación como propiedad textual en los órdenes del discurso que configuran el texto Lengua y Literatura (1982) de los autores Peña y Yépez para el primer año de educación media, diversificada y profesional. Vol. 24/Nº43/Enero-Junio 2014, pp. 65-75.
- Paiva, Andrews y Sanabria, Hilda. La inteligencia emocional: una vía para el autoconocimiento personal y sus beneficios. Año 3 / Vol. 2 / Nº 22 / Julio-Diciembre 2003, pp. 155-174.
- Páez, Haydée; Arreaza, Evelyn y Vizcaya, Willdea. Curriculum: ¿un ciclo recurrente? Vol. 1 / Nº 32 / Julio-Diciembre 2008, pp. 192-209.
- Pardo, Taberheiro Rosa. La evaluación de los aprendizajes en ambientes virtuales. Vol. 19 / Nº 34 / Julio-Diciembre 2009, pp. 156-174.
- Pérez, María Coromoto. Creatividad del docente en la mediación pedagógica de la educación estética. Vol. 24/Nº43/Enero-Junio 2014, pp. 130-143.
- Pinto, N. Sanabria, M. La investigación educativa en la formación integral del futuro educador. Vol. 20 / Nº 36 / Julio-Diciembre 2010, pp. 190-208.
- Polanco B., Yanett. La epistemología de la complejidad como recurso para la Educación. Año 2006 / Vol. 1 / Nº 27 / Enero-Junio, pp. 179-188.
- Puerta, Jesús. Consecuencias de la Historia de las Ciencias. Vol. 19 / Nº 34 / Julio-Diciembre 2009, pp. 144-155.
- Puerta, Jesús. El Mesianismo tras el Materialismo Histórico. Vol. 23 / Nº41 / Enero-Junio 2013, p.p. 76-98.
- Ramos, Eithell. Estado docente: la sociedad educativa, humanística productiva y constructora del conocimiento. Año 1 / Nº 17 / 2001, pp. 37-55.
- Riera de Montero, Eddy. Perspectivas curriculares en América Latina. Año 4 / Vol. 1 / Nº 23 / Enero-Junio 2004, pp. 193-204.

- Rodríguez, Alejandro. Prevención integral de las drogodependencias: una mirada de lo informativo a lo emocional. Vol. 24/Nº43/Enero-Junio 2014, pp. 76-94.
- Rodríguez Jiménez, Miguel. Educación en gerencia, una forma de enfrentar las actitudes antigereenciales. Año 1 / Nº 17 / 2001, pp. 113-124.
- Rodríguez Jiménez, Miguel. La otra perspectiva de reforma universitaria en Venezuela. Año 3 / Vol. 2 / Nº 22 / Julio-Diciembre 2003, pp. 119-124.
- Rodríguez, S. Postmodernidad, valores y educación. Vol. 22 / Nº 39 / Enero-Junio 2012, pp. 170-182.
- Rojas Rebeca Aida. Cognición y aprendizaje. Vol. 1 / Nº 32 / Julio-Diciembre 2008, pp. 143-159.
- Saavedra, Esther. Genealogía del saber –formación. Vol. 23 / Nº42 / Julio-Diciembre 2013, p.p. 110-126.
- Salazar, Sandra. Del lenguaje en la investigación. Vol. 23 / Nº42 / Julio-Diciembre 2013, p.p. 97-109
- Sanabria, Hilda. Momentos históricos significativos del proceso de elección en Educación Superior. Año 5 / Vol. 2 / Nº 26 / Julio-Diciembre 2005, pp. 191-211.
- Sánchez, J. Salmasi, N. Dispositivos tecnológicos y subjetividad en el contexto pedagógico. Vol. 21 / Nº 37 / Enero-Junio 2011, pp. 55-71.
- Segura, Élica Maritza. Competencias personales del docente. Año 5 / Vol. 2 / Nº 26 / Julio-Diciembre 2005, pp. 171-190.
- Soto, Luisa y Guzmán, Eogracia. Contenidos actitudinales en Educación Superior. Razón, pertinencia y evaluación. Año 3 / Vol. 2 / Nº 22 / Julio-Diciembre 2003, pp. 103-118.
- Suárez De Bianchi, María C. El rey de las ratas: una experiencia metaficcional de Ednodio Quintero. Vol. 24/Nº43/Enero-Junio 2014, pp. 108-129.
- Suárez, Nery. La web 2.0 un salto cualitativo del aprendizaje tradicional al aprendizaje digital. Vol. 23 / Nº42 / Julio-Diciembre 2013, p.p. 83-96.

- Talavera Marlene, Trestini María L. y Arelis Marcano. Educación ambiental afectiva. Una propuesta de educación ambiental para la formación de la conciencia ecológica. Año 2007 / Vol. 1 / Nº 30 / Julio-Diciembre, pp. 72-86.
- Tonos, R. Flores M. Perdomo, B. Analfabetismo tecnológico y tecnofobia en los docentes venezolanos. Una mirada crítica. Vol. 21 / Nº 37 / Enero- Junio 2011, pp. 26-42.
- Torres, Y. Aproximación teórica desde una perspectiva constructivista sistémica en la educación venezolana. Vol. 21 / Nº 38 / Julio-Diciembre 2011, pp. 211-233.
- Torres Mago, M. Borjas, C. Responsabilidad Social y universidad: una visión general. Vol. 21 / Nº 37 / Enero-Junio 2011, pp. 91-106.
- Torrealba, Rafael. La producción del conocimiento y el pensamiento complejo. Vol. 19 / Nº 33 / Enero-Junio 2009, pp. 169-182.
- Téllez, Pedro. Genealogía de la Bioética. Año 1 / Nº 17 / 2001, pp. 187-200.
- Vásquez, Nora; Couto María D. y Joyce Esser. Antropología médica: una necesidad hacia una mayor humanización en la odontología. Año 2007/ Vol. 1 / Nº 30 / Julio-Diciembre, pp. 87-102.
- Vivas, Arelis. Desvelando el régimen de producción de verdad en el discurso del mercadeo. Vol. 1 / Nº 32 / Julio-Diciembre 2008, pp. 82-100.
- Ybarra M., Jaime A. Numerario Circulante en Montalbán de Carabobo en el siglo XIX. Año 5 / Vol. 1 / Nº 25 / Enero-Junio 2005, pp. 145-159.
- Yépez, M. Aproximación a la comprensión del aprendizaje. Vol. 21 / Nº 37/ Enero-Junio 2011, pp. 43-54.
- Zavala, Marbella y. Ramos C., María G. Prevención VIH-Sida y Valores Vitales. Año 4 / Vol. 1 / Nº 23 / Enero-Junio 2004, pp. 205-222.

V.- ENSAYO

- Arenas, Ana Karina. Adaptaciones curriculares: igualdad de oportunidades para los niños y niñas con necesidades educativas especiales. Vol. 24/Nº43/Enero-Junio 2014, pp. 209-226.
- Arias, Daisy. Estrategias facilitadoras de la creatividad en pro del docente; hacia la búsqueda de la educación del siglo XXI. Año 6 / Vol. 2 / N º 28/ Julio-Diciembre 2006, pp. 185-204.

- Albers, Isabel y Noguera, M^a Eugenia. Factores psicosociales que generan la violencia. Año 3 / N^o 21 / 2003, pp. 211-215.
- Alezones P., Jeannette. El trabajo en equipo: una propuesta para la cooperación en educación. Año 4 / Vol. 1 / N^o 23 / Enero-Junio 2004, pp. 238-250.
- Alezones, Jeanette, Borges, Maira y Noguera, María. La creatividad en la educación infantil. Desafíos del docente. Vol. 24/N^o43/Enero-Junio 2014, p.p. 266-277.
- Amoretti, Marelis Loreto. El personaje inacabado (Un acercamiento a la concepción del héroe en Miajil Bajtin). Vol. 1 / N^o 32 / Julio-Diciembre 2008, pp. 221-231.
- Amaya, R. y Amaya, Z. La formación docente; Reto para la incorporación de las TIC en la enseñanza. Vol. 20 / N^o 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^o43/Enero-Junio 2014, pp. 227-237
- Archila, C. Tendencias de las TIC y su influencia en la enseñanza en la educación primaria. Vol. 22 / N^o 39 / Enero-Junio 2012, pp. 255-274.
- Aramburu, Olson. Innovación y creatividad del docente valor esencial en la deconstrucción de su praxis. Vol. 23/N^o42/Julio-Diciembre 2013, p.p. 196-217.
- Barbera, Gerardo. Aproximaciones al problema del sentido de la vida. Año 1 / N^o 17 / 2001, pp. 173-185.
- Barbera, Gerardo. El hombre como relación: una opción antropológica (fundamento filosófico para una investigación). Año 4 / Vol. 2 / N^o 24, Julio-Diciembre 2004, pp. 157-164.
- Barbera, Gerardo. Sobre el concepto y la importancia de la Filosofía. Año 5 / Vol. 2 / N^o 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^o 28 / Julio-Diciembre 2006, pp. 205-225.

- Barbera, Gerardo. Fundamentos de la “Educación en Valores” en la obra de María Guadalupe Ramos. Año 2007 / Vol. 1 / Nº 29 / Enero-Junio 2007, pp. 231-242.
- Barmasksov, Marcel. La falsa pobreza confundida con el facilismo para evadir la obligación al trabajo. Vol. 22 / Nº 39 / Enero-Junio 2012, pp. 228-236.
- Bravo, Kelly D. Prolegómenos cognitivos hacia la enseñanza aprendizaje de la física. Vol. 23 / Nº 42 / Julio-Diciembre 2013, p.p. 184-195.
- Cáceres Torres, Orlando. Perfil de la persona creativa. Año 2006 / Vol. 1 / Nº 27 / Enero-Junio, pp. 237-260.
- Campbell, Yilmar. Geografías traviesas: una propuesta lúdica para el disfrute estético de la lectura en el aula. Año 2 / Nº 19 / 2002, pp. 185-202.
- Campbell, Yilmar. La organización textual como estrategia de comprensión discursiva. Año 3 / Vol. 2 / Nº 22 / Julio-Diciembre 2003, pp. 199-211.
- Corral, Yadira. Validez y confiabilidad de los instrumentos para la recolección de datos. Vol. 19 / Nº 33 / Enero-Junio 2009, pp. 228-247.
- Correa Feo, Anamaría. Grafología Histórica: Análisis de José Tadeo Monagas. Año 2006 / Vol. 1 / Nº 27 / Enero-Junio, pp. 201-216.
- Curiel, Mildred. Un compendio sobre el estudio de las representaciones sociales. Vol. 22 / Nº 39 / Enero-Junio 2012, pp. 237-254.
- Chirinos, Orlando José. Roberto Arlt: Uno de los olvidados. Vol. 1 / Nº 32 / Julio-Diciembre 2008, pp. 232-246.
- Dávila, O. Argumentación crítica del humanismo tecnológico desde la perspectiva universal de José Luis Molinuevo. Vol. 21 / Nº 38 / Julio-Diciembre 2011, pp. 234-246.
- Díaz, José. Wittgenstein: Filosofía Terapéutica. Año 2007 / Vol. 1 / Nº 29 / Enero-Junio 2007, pp. 156-165.
- Durant de Carrillo, Marilin. Creatividad, innovación y cambio educativo. Año 4 / Vol. 2 / Nº 24 / Julio-Diciembre 2004, pp. 205-225.
- Farías A., Christian R. El diálogo de los discursos y el dilema en la identidad de América. Año 4 / Vol. 2 / Nº 24 / Julio-Diciembre 2004, pp. 179-189.

- Falcón, Isabel. El Arte fotográfico como recurso para un modo diverso de conocer. Vol. 23/Nº41/Enero-Junio 2013, p.p. 171-188.
- Franco, Wilfredo. Tutorial web. Herramienta de apoyo al desempeño docente en la enseñanza del software libre. Vol. 23 /Nº42 / Julio-Diciembre 2013, p.p. 147-156.
- 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.
- Giménez, Emir y Villarreal, Jesús. Pensando desde los obstáculos del método. Vol. 22 / Nº 40 / Julio- Diciembre 2012, pp. 236-251.
- González de Rojas, Tibaíre 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, A. Los textos ficcionales como mundos posibles. Año 2 / Nº 20/ 2002, pp. 229-230.
- González, M. Sosa, G. Bases para una propuesta de formación a nivel doctoral en salud desde una perspectiva compleja. Vol. 21 / Nº 37 / Enero-Junio 2011, pp. 151-170.
- 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 cognocitivismo: dos entramados psicológicos de aprendizaje del siglo XXI. Vol. 21 / Nº 38 / Julio-Diciembre 2011, pp.303-315.
- Hidalgo, Luisa Rojas. Multiculturalidad, valores sociales y orientación: aportes para la reflexión. Vol. 1 / Nº 32 / Julio-Diciembre 2008, pp. 247-258.
- 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.

- León, F. El personalismo como filosofía de la educación. Vol. 21 / Nº 38 / Julio-Diciembre 2011, pp. 275-290.
- Luna, Karina. Democracia, comunicación e intercambio desigual. Vol.21/ Nº 38/ Julio-Diciembre 2011. pp. 247-258.
- Luna, Enrique Pérez y Alfonso Norys. Investigación, subjetividad y transdisciplina. Vol. 19 / Nº 33 / Enero-Junio 2009, pp. 212-227.
- Marcano, José. Cooperativismo, Educación y Ciudadanía. Año 6 / Vol. 2 / Nº 28 / Julio Diciembre 2006, pp. 151-166.
- Meléndez, Raúl. Estructura Institucional y Jurídica Colonial Española en América: Montaje. Vol. 23/Nº41/Enero-Junio 2013, p.p. 189-202.
- Mogollón, Amada. Triada de supervisión educativa: antopoeisis, calidad y competencia. Vol. 21 / Nº 38 / Julio-Diciembre 2011, pp. 295-302.
- Mogollón, Amada. Trabajo Especial de Grado vinculado al Conocimiento. Vol. 23/Nº41/Enero-Junio 2013, p.p. 147-162.
- Mogollón de González, Amada. Formación del Investigador Universitario. Año 2007 / Vol. 1 / Nº 29 / Enero-Junio 2007, pp. 217-230.
- Narea, María. La representación bolivariana en El General en su laberinto de Gabriel García Márquez. Año 2 / Nº 19 / 2002, pp. 161-183.
- Oliveros, Solangel. Enfoque gnoseológico en la enseñanza y aprendizaje de la física a nivel de la educación universitaria. Vol. 23 /Nº42 / Julio-Diciembre 2013, p.p. 157-169.
- Patacón, Miguel. Alternancia y Autonomía en el contexto Universitario. Vol.19 / Nº 33 / Enero-Junio 2009, pp. 248-257.
- Patacón, M. Pensamiento político y educación en América Latina visto desde la filosofía antropológica. Vol. 20 / Nº 36 / Julio-Diciembre 2010, pp. 26-275.
- Polanco B., Yanett. La Universidad venezolana y la formación de investigadores. Año 3 / Vol. 2 / Nº 22 / Julio-Diciembre 2003, pp. 195-198.
- Reyes, Omar. Epistemología de la Metamedicina del Deporte. Reflexiones y Perspectivas. Año 6 / Vol. 2 / Nº 28 / Julio-Diciembre 2006, pp. 167-184.
- Reyes, Saydith. Legislación indiana y gaditana: dos versiones en la evolución del derecho colonial español. Constitución y descomposición de un imperio. Vol. 22 / Nº 40 / Julio- Diciembre 2012, pp. 200-211.

- Rodríguez Noriega, Yajaira. La hermenéutica aplicada a la interpretación del texto. El uso de la técnica de contenido. Año 2 / Nº 20 / 2002, pp. 143-154.
- Rojas Hidalgo, Luisa. Reflexiones para una Nueva visión de la Orientación. Año 2007 / Vol. 1 / Nº 29 / Enero-Junio 2007, pp. 243-252.
- Rubiano Albornoz, Elisabel. Del giro lingüístico al giro pedagógico. Año 5 / Vol. 1 / Nº 25. Enero- Junio 2005, pp. 33-45.
- Ruiz, J. La participación como introito a la integración de la escuela entorno social. Vol. 21 / Nº 38 / Julio-Diciembre 2011, pp. 259-274.
- Salazar, Néyer. Tendencias en la Administración Educativa: Cambios y transformaciones en la gestión de las instituciones educativas. Año 4 / Vol. 2 / Nº 24 / Julio-Diciembre 2004, pp. 191-204.
- Sánchez De Franco, Brígida Ginoid. Cuadrantes del componente de la práctica profesional: una redimensión compleja en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universiada de Carabobo. Vol. 24/ Nº43/Enero-Junio 2014, pp. 196-208.
- Silva R., Mary Y. y De Agrela Do N., Bernardete M. Una perspectiva internacional de las TIC en la educación. Vol. 24/Nº43/Enero-Junio 2014, pp. 182-195.
- Toro, Abraham y Marcano, Luzmila. Consideraciones Teórico-Epistemológicas en la obra de Vigotski. Año 5 / Vol. 1 / Nº 25 / Enero-Junio 2005, pp. 47-61.
- Toro, Abraham y Marcano, Luzmila. Calidad y Educación Superior. Año 2006/ Vol. 1 / Nº 27 / Enero-Junio, pp. 217-236.
- Toro Garrido, Josefina. Educación: Presente y Futuro. Año 2006 / Vol. 1 / Nº 27 / Enero-Junio, pp. 189-199.
- Vallejo, Grisela. La revalorización de la alteridad, una alternativa para fortalecer el capital social del estudiante universitario. Vol. 22 / Nº 40 / Julio- Diciembre 2012, pp. 224- 235.

VI.- LITERATURA. Poesía**

- Betancourt J. José Ramón. Camino-Piropo y Flores. Oración al Dios Padre Creador. Año 1 / Nº 18 / 2001, pp. 191-193.

Betancourt J. José Ramón. Selección de poemas. Año 3 / Nº 21 / 2003, pp. 211-215.

Chourio, Natalia. Luna Menguada. Año 4 / Vol. 2 / Nº 24 / Julio-Diciembre 2004, pp. 227-233.

Farías A., Christian R. Selección de poemas del libro "Contrapáginas" (inédito). Año 2 / Nº 19 / 2002, pp. 225-228.

Fernández Colón, Gustavo. Presentación: Selección de Poemas. Autora: Sobeida Chacón. Año 3 / Vol. 2 / Nº 22 / Julio-Diciembre 2003, pp. 225-229.

VII.- RESEÑA BIBLIOGRÁFICA

Barbera, Gerardo. Reseñas Bibliográficas de los libros: "Conversaciones en el Patio Rectoral" de Ángel Orcajo; "La metáfora en Aristóteles" de Manuel Sánchez y Luisa Pla de Sánchez; "Investigación, Alfarería y Carpintería" de Agustín Blanco Muñoz; "Reencarnar el espíritu de Bolívar" de J. R. Núñez Tenorio. Año 1 / Nº 17 / 2001, pp. 279-282.

Barbera, Gerardo. Reseñas Bibliográficas de los libros: "Para educar en Valores. Teoría y Práctica" de María Guadalupe Ramos; "Ética y ciudadanía" de Fernando Savater. Año 1 / Nº 18 / 2001, pp. 195-207.

Barbera, Gerardo y Ramos C. María Guadalupe. Reseñas Bibliográficas de los libros: "Primero Lectura de Norma Valero; "Notas y digresiones" de Rafael Victorino Muñoz; "Enseñanza de la Lengua dentro del contexto sociolingüístico" de Maritza Bolívar; "Ética, Locura y Muerte" de Gerardo Barbera. Año 2 / Nº 19 / 2002, pp. 229-233.

Barbera, Gerardo. Reseñas Bibliográficas de los libros: "Canoabo y sus festividades" de María Narea; "Las olas repetidas" de Natalia Chourio. Año 2 / Nº 20 / 2002, pp. 229-230.

Farías, Christian. La corriente nocturna de Gustavo Fernández: Desencanto y Negación de la Modernidad. Año 6 / Vol. 2 / Nº 28 / Julio-Diciembre 2006, pp. 227-232.

León, Edgar. Libro: "Valores y Autoestima. Conociéndose a sí mismo en un mundo con otros" de María Guadalupe Ramos. Año 4 / Vol. 2 / Nº 24 / Julio-Diciembre 2004, pp. 235-237.

Paiva Cabrera, Andrews José. Edgar Morín y el pensamiento de la complejidad. Año 4 / Vol. 1 / Nº 23 / Enero-Junio 2004, pp. 239-253.

***RESUMEN DE EVENTOS ACADÉMICOS**

Cazorla de Reyes, María y Reyes Guerra, Ariel E. El desafío de la educación médica alternativa y nutricional en el siglo XXI. Año 2 / Nº 20 / 2002, pp. 215-228.

Cerisola P., Milagros. Modelo Integración Global de Realización de Eventos M.I.G.R.E. 2002. Año 2 / Nº 20 / 2002, pp. 35-63.

González, Julio. Informe de eventos: Congreso Mundial de Orientación. Año 1 / Nº 17 / 2001, pp. 267-277.

*** Esta Sección desaparece a partir de la Revista Nº 21.**

**** Esta Sección desaparece a partir de la Revista Nº 25.**

REVISTA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, Volumen 24, N°43 Enero-Junio, 2014.
fue impresa en el mes de Marzo de 2015 en los talleres de Corporación ASM, C.A.,
en Valencia, Venezuela.
La edición fue de 500 ejemplares



Universidad
de Carabobo



Fondo Nacional de Ciencia, Tecnológica e Innovación
Adscrito al Ministerio de Ciencias y Tecnología

TABLA DE CONTENIDO

Presentación

INVESTIGACIÓN

Factores que inciden en la motivación al logro y el aprendizaje de la asignatura Geografía General

Marcos Yépez / Marcos Jesús Yépez Lovera

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

Ana Luisa Arpaia / Ana Virginia Oviedo

Dimensiones del aprendizaje situado y su vinculación con los recursos cognitivos evidenciados en la resolución de problemas matemáticos

Fabiola Bayona / Iliana Rodríguez

ARTÍCULO

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, diversificaday profesional.

Melba Oviedo / Solveig Villegas

Prevención integral de las drogodependencias: una mirada de lo informativo a lo emocional

Alejandro Rodríguez

El devenir de la formación docente y la condición humana

Ana Agreda

El rey de las ratas: una experiencia metaficcional de Ednodio Quintero

María Consuelo Suárez De Bianchi

Creatividad del docente en la mediación pedagógica de la educación estética

María Coromoto Pérez

La educación como estructura de acogida: su crisis y su función. Reflexiones de luís Duch

Raymi Castellanos

Cultura del aprendizaje universitario

Semiramis Mendoza Delgado

ENSAYO

Una perspectiva internacional de las TIC en la educación

Mary Y. Silva R. / Bernardete M. De Agrela Do N.

Cuadrante del componente de la práctica profesional: una redimensión compleja en la Facultad de Ciencias de la Educación

Brígida Ginoid Sánchez De Franco

Adaptaciones curriculares: igualdad de oportunidad es para los niños y niñas con necesidades educativas especiales

Ana Karina Arenas

Las ciencias sociales en América Latina, una aproximación desde el a visión de Francisco López Segrera

Rosa Amaya / Zoila Rosa Amaya

La creatividad en la educación infantil. Desafíos del docente

Jeanette Alezones /Maira Borges / María Noguera