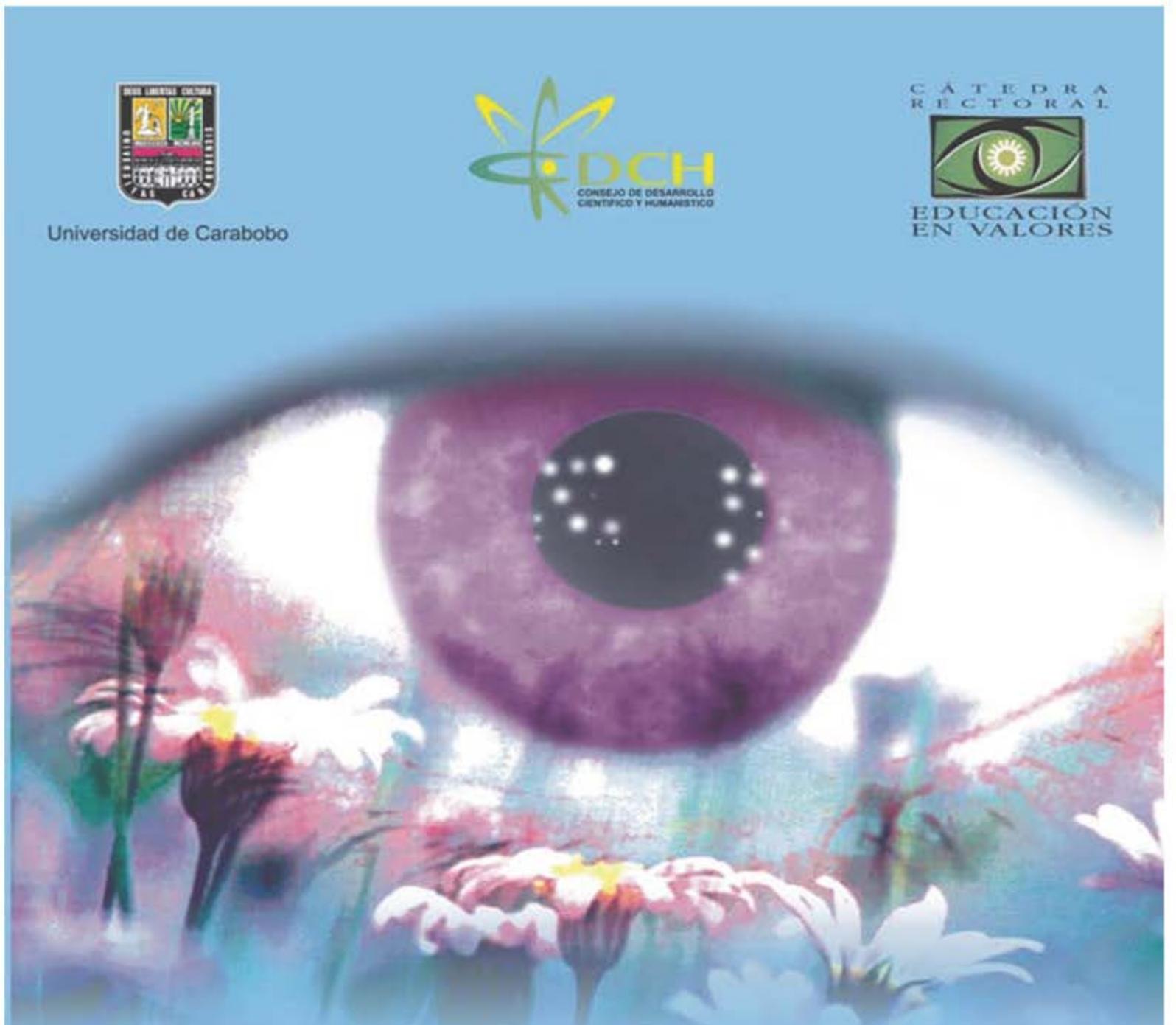




Universidad de Carabobo



Universidad de Carabobo  
Cátedra Rectoral Educación en Valores

# *Revista Educación en Valores*

**Año 2018 / Vol. 1 / No. 29. Valencia Enero - Junio 2018**

ISSN: 1690-7884

PP200402CA1639

# REVISTA

## *Educación en Valores*

### **Revista Educación en Valores**

Año 2018 / Vol. 1 / No. 29. Enero - Junio 2018.

Publicación Semestral

### **UNIVERSIDAD DE CARABOBO**

© CÁTEDRA RECTORAL EDUCACIÓN EN VALORES.

**Depósito Legal:** PP200402CA1639

**ISSN:** 1690 – 7884

**Código Revencyt:** RVR035

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.

Se encuentra indizada en el Índice de Revistas Venezolanas de Ciencia y Tecnología REVENYCT FUNDACITE MÉRIDA código: RVR035. Asimismo, está incluida en los siguientes índices de revistas digitales especializadas en Educación, Ciencias Sociales y Humanidades:

**IRESIE:** <http://www.iisue.unam.mx/iresie/>

**DIALNET:** <http://www.dialnet.es>

**Código:** 7283

**CREDI OEI:** <http://www.oei.es/ve28.htm>

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

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

**DOAJ:** <http://www.doaj.org/openurl?genre=journal&issn=16907884>

**Journalindex.net:** <http://www.journalindex.net/?qi=revista+educaci%C3%B3n+en+valores>

La Revista Educación en Valores puede ser consultada en la dirección electrónica: <http://servicio.bc.uc.edu.ve/multidisciplinarias/index.htm>

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

### **DIRECCIÓN DE LA REVISTA**

Urb. Prebo, Av. Andrés Eloy Blanco, C/C 137-A, Edificio Escorpio, Cátedra Rectoral Educación en Valores, Universidad de Carabobo. Piso 3. Apartado Postal 2001, Parroquia San José, Municipio Valencia, Estado Carabobo, Venezuela. Telefax: +58 (0241) 8241077.  
e-mail: [crevuc@gmail.com](mailto:crevuc@gmail.com)

### **Diagramación:**

Francisco Ponte-Rodríguez



**UNIVERSIDAD DE CARABOBO**

**AUTORIDADES**

Jessy Divo de Romero  
**Rectora**

Ulises Rojas  
**Vicerrector Académico**

José Ángel Ferreira  
**Vicerrector Administrativo**

Pablo Aure  
**Secretario**



**CONSEJO DE DESARROLLO  
CIENTÍFICO Y HUMANÍSTICO**

Ulises Rojas  
**Vicerrector Académico UC**

Reimer Romero  
**Director Ejecutivo UC**



**CÁTEDRA RECTORAL EDUCACIÓN EN VALORES**

**AUTORIDADES Y EQUIPO DE LA  
REVISTA “EDUCACIÓN EN VALORES”**

María Guadalupe Ramos (†)

Ing. Ramona de Febres  
**Directora-Editora**

**Comité Editorial**

Belkis Rojas – Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, UC

Esther Caricote - Facultad Ciencias de la Salud, UC

Marianella Galíndez – Facultad Odontología, UC

Aleida Aular – Facultad Ingeniería, UC

Yeisy Guarate – Facultad Ciencias de la Salud, UC

Miriam González – Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas, UC

Lilian Surth – Facultad Ciencias de la Salud, UC

Thairy Briceño – Facultad Odontología, UC

Bernardette De Agrela – Facultad de Educación, UC

José E. González – Facultad Ciencias de la Salud, UC

**Asesora Jurídica**

Abog. Marlene Robles de Rodríguez  
Facultad de Ciencias Políticas y Jurídicas, UC

**Comité de Arbitraje Externo**

José Francisco Juárez

José Lezama

Ludwig Schmidt

**Universidad Católica Andrés Bello**

Neyer Salazar

**Universidad Nacional Experimental Politécnica de la Fuerza Armada**

Haydee Páez

**Universidad José Antonio Páez**

José Fleitas

**Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora**

**Asesores**

Dra. Marina David de Buzali (México)

Dr. Roberto Pérez (Argentina)

Dr. Rafael Ayala (México)

Dr. Javier Barbero (Paraguay)

**Apoyo Técnico, Distribución y Canje**

Lorena Soteldo CREV-UC

**Diagramación y montaje**

Francisco Antonio Ponte-Rodríguez-UC



## Visión

*Ser un órgano de difusión del conocimiento en los ámbitos teórico y práctico de los valores éticos y morales y mediante la expansión del conocimiento, educar los valores individuales y sociales.*

## Misión

*Promover el espíritu de investigación con elevado nivel académico en el campo de la ética y la moral, como marco referencial del estudio de los valores y analizar a la luz de la filosofía, los problemas del ser humano en sus diversas etapas de desarrollo, fomentando la cultura ética mediante el estudio de temas conducentes a tal fin, a través de las actividades de extensión relacionados con la didáctica y la pedagogía de los valores.*

## Objetivos

- 1. Promover el espíritu de investigación con el fin de fomentar el conocimiento sobre el tema de la Educación en Valores.*
- 2. Colaborar para el logro de una sociedad en la que se vivencie la cultura ética, fruto del estudio, la investigación, el análisis y la reflexión académica sobre el ámbito de los Valores.*

# REVISTA

## *Educación en Valores*

Año 2018 / Vol. 1 / No. 29. Enero - Junio 2018.  
Publicación Semestral

C Á T E D R A  
R E C T O R A L



EDUCACIÓN  
EN VALORES

### CONTENIDO

 <b>Editorial</b>	1
<b>Artículo</b>	
 <b>Epísteme de los principios éticos y morales en la profesión de enfermería</b> <i>Bruna Italia Carniato Pérez y Marlene Margarita Maldonado García.</i> .....	3
 <b>Para educar leyendo. <i>La rana que cayó al pozo.</i></b> .....	19
<b>Artículo</b>	
 <b>Productividad individual en solitario y la aportación individual en pequeños grupos ante un auditorio pasivo en el aula como experiencia de aprendizaje</b> <i>Elibeth Estrada.</i> .....	20
 <b>Para educar leyendo. <i>El hombre del fuego.</i></b> .....	37
<b>Ensayo</b>	
 <b>Desarrollo moral y sociedad</b> <i>María Eugenia Noguera G.</i> .....	39
 <b>Para educar leyendo. <i>Un compromiso.</i></b> .....	52
<b>Ensayo</b>	
 <b>El recreo como espacio-tiempo de valores</b> <i>María De Castro Zumeta.</i> .....	53
 <b>Para educar leyendo. <i>Una oportunidad</i></b> .....	62
<b>Ensayo</b>	
 <b>Bioética global y en salud: el fin de la utopía desde la teoría crítica unidimensional</b> <i>Marilia Domínguez Bello.</i> .....	63
<b>Ensayo</b>	
 <b>La misión del docente como gerente desde otra mirada</b> <i>Shirley Gómez.</i> .....	79
 <b>Para crecer en un valor. <i>El valor de la constancia. Ramona de Febres.</i></b> .....	88
 <b>Frases para la reflexión ética</b> .....	92
 <b>Normativa (Instrucciones para los autores)</b> .....	95
 <b>Instrucciones para los árbitros</b> .....	97
 <b>Índice acumulado</b> .....	99

# REVISTA

## *Educación en Valores*

Año 2018 / Vol. 1 / No. 29. Enero - Junio 2018.  
Publicación Semestral

C Á T E D R A  
R E C T O R A L



EDUCACIÓN  
EN VALORES

### CONTENT

	<b>Editorial</b>	1
	<b>Article</b>	
	<b>Episteme of the ethical and moral principles in the profession of nursing</b> <i>Bruna Italia Carniato Pérez y Marlene Margarita Maldonado García. ....</i>	3
	<b>Article</b>	
	<b>Individual productivity in solitary and the individual contribution in small groups before a passive auditory in the classroom as a learning experience</b> <i>Elibeth Estrada.....</i>	20
	<b>Essay</b>	
	<b>Moral development and society</b> <i>María Eugenia Noguera G.. ....</i>	39
	<b>Essay</b>	
	<b>The recreation as a space-time of values</b> <i>María De Castro Zumeta. ....</i>	53
	<b>Essay</b>	
	<b>Global bioethics and health: the end of the utopia from the unidimensional critical theory</b> <i>Marilia Domínguez Bello. ....</i>	63
	<b>Essay</b>	
	<b>The teacher mission as a manager from another look</b> <i>Shirley Gómez. ....</i>	79
	<b>Legislation (Instructions for authors) .....</b>	95
	<b>Instructions for umpires .....</b>	97
	<b>Index cumulative .....</b>	99



**T**odo pasa. Y esto también pasará.

La historia es fiel testimonio de que todo está sometido a permanentes cambios; unos positivos y otros negativos. Venezuela ha sido testigo fiel de lo que sucede cuando desde el poder se quiere aniquilar a una sociedad.

Desde hace 20 años, hemos sido sometidos paulatinamente a la destrucción de las instituciones y de la moral ciudadana.

Poco a poco se ha ido transformando el país en un territorio anárquico donde impera la ley del más fuerte y la mayoría de los ciudadanos deambulan sin fe ni esperanza, como cadáveres ambulantes. Pero todo pasa. Y esto también pasará.

Claro que la desesperación y la crisis que se agrava más cada día, exigen que esto pase pero ya.... ¿Hasta cuándo? ¿Hasta cuándo van a desfilar frente a nuestros impávidos ojos la injusticia, la crueldad, la violación a los derechos humanos, la muerte por desnutrición, la hiperinflación, la insalubridad por el caos de la basura, la precariedad en cuanto a la asistencia médica ... en fin, hasta cuándo este pueblo estará dispuesto a soportar una vida tan miserable y sin futuro?

Cómo hemos llegado a esto? Se han escrito y se continuarán escribiendo bibliotecas de la historia venezolana en estos últimos 30 años. Causas, consecuencias, protagonistas, entorno y contexto; todos los elementos que preservarán la memoria de lo sucedido como siempre se ha hecho. Sin embargo, hay dos razones fundamentales de por qué se llegó a esto.

La primera tiene que ver con la educación ciudadana y la segunda con la formación de líderes democráticos.

La educación ciudadana tiene que ver con la internalización de principios y valores que le dan a la persona su arraigo cultural y moral que lo capacitan para vivir en sociedad, disfrutando derechos y cumpliendo deberes.

Esa educación que genera actitudes y habilidades para construir un ser humano independiente, libre, digno, crítico, comprometido y responsable tanto individual como comunitariamente. Personas que sienten que más allá de la familia y el trabajo, existe un país, una patria de la cual son autores y actores en cada momento. Y que si ese país no funciona, nada puede funcionar bien a su alrededor.

Para ello es vital comprender la relación ciudadano-estado-gobierno, los procesos y leyes, las instituciones, la organización del estado, las formas de gobierno y el poder de la organización ciudadana.

En cuanto a la formación de líderes democráticos; estos surgirán en la medida en que se cree la cultura ciudadana mediante la educación. Y aunque todos los seres humanos somos imperfectos, habrá mayor posibilidad de defender la patria y sus valores con líderes que hayan desarrollado una verdadera conciencia ciudadana.

Pareciera una labor titánica y a muy largo plazo. Cierto. Pero hay que empezar y el momento es ahora.

También en los procesos históricos ocurren desenlaces inesperados, y en Venezuela todo apunta hacia allá. Hay mucha presión internacional y mucha precariedad interna. Están ocurriendo cambios muy positivos en el liderazgo democrático regional y el régimen se encuentra en el nivel más alto de rechazo interno y de desconocimiento por parte de muchos países democráticos. Pareciera el principio del fin. Que esto pase ya. Que terminemos este año comenzando la reconstrucción verdadera.

Ahora más que nunca se requiere fe en el futuro, confianza en nuestras capacidades y liderazgo para influenciar positivamente los cambios. Ahora es cuando con mayor audacia y eficacia se debe invertir en valores.

Y como todo pasa. Llegó el momento de despedirme de la Revista. Cerrar este capítulo. Auguro mejores tiempos y mejores resultados en todo.

Ha sido maravilloso poder desde este espacio, trascender de alguna forma en nuestros lectores. Gracias por seguirnos durante estos 14 años. Gracias a todos los que día a día han hecho posible que se publique cada ejemplar ininterrumpidamente. Gracias.

Y continuemos en esta siembra siempre, ya que... “por sus frutos los conoceréis”.

*Prof. Ramona de Febres*  
Directora – Editora





## Epísteme de los principios éticos y morales en la profesión de enfermería

Bruna Italia Carniato Pérez<sup>1</sup>

Marlene Margarita Maldonado García<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Estudiante del Doctorado en Enfermería. Área de Concentración Salud y Cuidado Humano. Magister en Cuidado integral al Adulto Críticamente enfermo. Enfermera II Supervisora de la Emergencia de Adulto Hospital “Dr. Egor Nucete”. Cojedes, Venezuela. [bcarniato@hotmail.com](mailto:bcarniato@hotmail.com)

<sup>2</sup>Ph D Investigación Educativa. Dra. Enfermería, Área de Concentración Salud y Cuidado Humano, Magister en Cuidado integral al Adulto Críticamente enfermo. Facultad de Ciencias de la Salud. Universidad de Carabobo. Carabobo, Venezuela. [marlene58mm@gmail.com](mailto:marlene58mm@gmail.com)

Recibido: 05/02/2018 Aprobado: 27/04/2018

### RESUMEN

El profesional de enfermería tiene el desafío de realizar el cuidado humano basado en los principios éticos y morales, donde de igual manera su práctica está sustentada en una interrelación humana y social con el paciente, familia y comunidad. Se considera que la ética de atención al paciente puede entenderse, como el sentido de la vida personal y profesional que respeta la esencia de las personas, respeta su dignidad y ofrece el trato justo, garantizándole el cumplimiento de los principios, derechos y deberes del profesional de la enfermería para con su vida. Por ello, se establece como propósito de esta investigación, reflexionar sobre el epísteme de los principios éticos y morales en el ejercicio profesional. Metodológicamente, se enmarca en un estudio de corte documental apoyado en el paradigma interpretativo hermenéutico, bajo la reflexión sobre los aspectos éticos y morales del cuidado humano. Se concluye que la observancia de las normas éticas es una responsabilidad personal de mística de vida, de conciencia en la siembra inconsciente del hogar, de vocación y voluntad para estar en paz consigo mismo, pero también de fuerza académica, de formación profesional, de educación en valores. El profesional de enfermería tienen en su práctica deberes y derechos enmarcados en las normas jurídicas y morales, tomando en cuenta los valores y principios que conocen y es imperativo aplicarlos en el ejercicio diario de su experiencia profesional; brindando así, los cuidados necesarios al individuo sano y enfermo que garanticen calidad en la atención durante el tiempo que lo requiera.

**Palabras Clave:** epísteme, ética, moral, enfermería.

## Episteme of the ethical and moral principles in the profession of nursing

### ABSTRACT

The nursing professional has the challenge of carrying out human care based on ethical and moral principles, where in the same way his practice is sustained in a human and social interrelation with the patient, family and community. It is considered that the ethics of patient care can be understood, as the sense of personal and professional life that respects the essence of people, respects their dignity and offers fair treatment, guaranteeing compliance with the principles, rights and duties of the professional of nursing for his life. Therefore, it is established as the purpose of this research, to reflect on the episteme of ethical and moral principles in professional practice. Methodologically, it is part of a documentary-based study based on the interpretive hermeneutic paradigm, under the reflection on the ethical and moral aspects of human care. It is concluded that the observance of ethical norms is a personal responsibility of mystique of life, of conscience in the unconscious sowing of the home, of vocation and will to be at peace with oneself, but also of academic strength, of professional formation, of education in values. Nurses have in their practice duties and rights framed in legal and moral standards, taking into account the values and principles they know and it is imperative to apply them in the daily exercise of their professional experience; thus providing the necessary care to the healthy and sick individual to ensure quality of care during the time that requires it.

**Keywords:** episteme, ethics, moral, nursing.

### Introducción

El profesional de enfermería cotidianamente vive situaciones que pueden estar determinadas por la presencia de los principios éticos y morales, para que en base a ellos, realice un cuidado humano de calidad y con calidad humana, enmarcado constantemente en la búsqueda del bienestar psico emocional y físico del paciente conducta que se reflejara, independientemente del medio organizacional donde se desenvuelva; esta afirmación hace intuir, que la siembra de lo moral, lo ético y lo axiológico se constituyen en eje vertical y horizontal de la educación formal del profesional de la enfermería. No obstante, la conciencia de la ética en enfermería expresada por Barbera y Varón (2005) es principalmente un producto del cambio social, tecnológico, epistemológico, filosófico y antropológico que se ha dado a través de la historia.

Según Carreto (2016) la ética se refiere a aspectos epistemológicos expresada como una disciplina, una rama del conocimiento que trata de lo correcto-incorreto, el bien y el mal, y por ello existen teoría éticas, principios, reglas, códigos, leyes, lista de obligaciones o deberes o descripciones de comportamientos éticos, tomando en cuenta esta afirmación, el conocimiento de la ética guarda una estrecha simbiosis con la práctica de enfermería, su sentido filosófico como refiere Rodríguez y Rondón (2010) se ocupa del actuar humano y de los problemas referentes a las relaciones entre personas y el *ethos*, por su parte alude al conjunto de actitudes, convicciones, creencias morales y formas de conducta, ya sea de una persona o de un grupo social.

En el campo ético a través de la evolución cognitiva del ser humano han surgido múltiples análisis de este episteme, a través de la historia y de pensamientos filosóficos como los de

Aristóteles, Sócrates, Platón, filósofos contemporáneos como Morín entre otros, existe en la actualidad pensamientos interpretativos, que sustentan el comportamiento humano, si bien es cierto, la profesión de la enfermería surge a mediados del siglo XIX, en los años 50 emerge el análisis de las teorías de enfermería generando las normativas que le permitan desarrollar e implementar criterios éticos y morales para el desarrollo profesional del cuidado humano.

El origen de la palabra ética proviene del griego *ethos*, significa costumbre, hábito; manera de ser, de pensar o sentir, conducta, carácter, temperamento; moral y moralidad y ha sido definido como el sistema o código de principios morales de cada persona, religión grupo o profesión... el estudio de los estándares de conductas y juicios morales. Por otro lado, Rue y Byard (1986) definieron la ética como: “criterios y principios de conducta que sirven para regir el comportamiento de un individuo o grupo de individuos” (p: 2).

Según Barbera y Varón (2006) en su obra una perspectiva ética y humana para la enfermería afirman: entender la conducta profesional en el contacto ético y humano ha sido definida la ética como una disciplina filosófica al estudiar la conducta en cuanto al acto y el fin que lo origina surgiendo corrientes denominadas ética teleológica y ética deontológica, sustentadas en diferentes teorías sobre el origen de la obligación moral. (p: 22)

Conviene subrayar que en la actualidad la situación de la ética ha alcanzado una claridad epistemológica en la profesión de enfermería al tomar en cuenta lo expresado por Boff (1999) en su obra Saber cuidar: ética de lo humano, la interpretación de su filosofía transformo la mirada epistémica de la ética pues en el cuidado se encuentra el *ethos* fundamental de la mirada fija de la dignidad del ser humano, como lo afirma Morín (2006) la ética, como todo lo que aquí hemos hecho y deshecho, es una obra

humana condicionada por acciones.-reacciones elementales que tuvieron su cuna en la más remota antigüedad o un segundo antes, en la aparición de la vida. “*Las fuentes de la ética son naturales, en el sentido de que son anteriores a la humanidad*”, de que el principio de inclusión está inscrito en la auto-socioorganización biológica del individuo y se trasmite por vía genética.

En el estudio realizado por el biólogo español Ayala (1991) en su obra Origen y evolución del hombre, afirma: la ética (en cuanto a la moral vivida) es un atributo humano universal, lo cual parece sugerir que está determinada por la constitución genética de los seres humanos (o lo que viene a ser lo mismo, que es producto de la evolución biológica) (p: 169), es decir, desde antes de ser concebidos ya poseemos la capacidad ética, una idea defendida por Aristóteles, los estoicos y Tomas de Aquino como lo menciona Marlaska (2005) en su reflexión sobre el origen de la ética: Las raíces evolutivas del fenómeno moral en F. J. Ayala.

A este respecto, los profesionales de enfermería poseen esta condición para la construcción de significados a partir de juicios de valor en la toma de decisiones basados en el razonamiento ético del cuidado humano.

De acuerdo con Martin (2001) la ética es la ciencia de la conducta, ya sea derivada de la naturaleza del ser humano, en razón del fin que debe conformarse y de los medios ordenados a conseguirlo, ya sea la razón del impulso motor de la conducta humana y de los actos que la determinan (p: 21), desde esta afirmación la ética en el profesional de enfermería forma parte de su propia esencia al realizar el cuidado humano expresado en una conducta soslayada en la virtud, principios conductuales validados universalmente en su formación y fortalecimiento de la conducta moral de sus acciones con el objeto de desarrollar una autoconciencia desde la integración enfermera-paciente-familiar y comunidad.

En este sentido, el profesional de enfermería evoca en su trayectoria principios éticos sustentados en el bien común, sin embargo, bajo el pensamiento sistémico entra en conflicto una serie de eventualidades externas e internas del individuo, no solo son abstracciones o teorías lo que transforma al ser en dotado de pensamiento sino el balance de principios éticos y no éticos, que crean desordenes del psiquis, para concebir este inmenso universo no se debe ver solo un punto de vista psicológico o social sino la interrelación del yo, en este proceso de formación profesional.

En la obra del filósofo John Rawls (2006), en su teoría de la justicia, consideraba que: “el contrato social debe ser el fundamento ético de la sociedad. Como la naturaleza humana conduce inevitablemente a conflictos de intereses, puesto que se vincula lo que se considera bueno a los planes de vida, situación que se ve alterada por el egoísmo a los prejuicios de la situación social, económica o de sistemas de creencias” (p: 13).

Desde esta perspectiva, las personas querrían que se les garanticen dos principios fundamentales como son: las mismas libertades para todos y la igualdad entre todos los hombres. Esto se puede asociar con el Código Deontológico de Enfermería (1999), en el Capítulo V deberes del profesional de enfermería hacia los usuarios. Los derechos de los usuarios. El enfermo terminal:

Donde el profesional de enfermería debe mantener una relación estrictamente profesional, dentro de un clima humano y de respeto mutuo. Los cuidados al usuario deberán ser tratados de forma holística (biológica-psíquica-social). Y reconocerá que el enfermo forma parte de los familiares y comunidad (p: 8).

Bajo este matiz, el Código Deontológico aborda el pensamiento sistémico al integrar al

profesional de enfermería a esta realidad, pero si no se entrena el pensamiento subyacente en la formación profesional ¿cómo podríamos entender este espítome? En el desarrollo del proceso educacional se asocian dos corrientes de pensamiento cuantitativo y cualitativo; en ambas corrientes se dan las explicaciones sustentadas de los valores éticos que debe tener el profesional de enfermería; sin embargo, Morín (2006) considera que: “una ética propiamente humana, es decir, una antropo-ética debe considerarse como una ética del bucle de los tres términos individuo-sociedad-especie de donde surge nuestra conciencia y nuestro espíritu propiamente humano” (p: 113). Bajo esta afirmación toda profesión debe estar orientada de forma centrífuga, desde el interior del individuo hacia afuera, observando la concepción del exterior, o sea, la realidad palpable que es evocada en los principios éticos del individuo profesional.

## La ética bajo la mirada jurídica

Según Jhon Rawls (2006) define los principios de justicia: “como aquellos que aceptarían en tanto que seres iguales, en tanto que personas racionales preocupadas por promover sus intereses, siempre y cuando supieran que ninguno de ellos estaba en ventaja o desventaja por virtud de contingencia sociales y culturales”. Señala que se debe escoger “como personas racionales e independientes en una posición de igualdad” (p: 68- 69). De igual forma, señalo: que los principios de justicia son imperativos categóricos, lo que significa que cuando las personas actúan siguiéndolos, deben realizarlos automáticamente, desde su propia racionalidad, sin presumir ni dejarse arrastrar por ningún deseo o propósito particular. La profesión de Enfermería no escapa de esta situación en vista que constantemente toma en cuenta las normas jurídicas que le establecen las formas de cumplir con justicia el cuidado humano, siempre debe prevalecer el respeto y la dignidad hacia el enfermo, la familia y la

comunidad. Es por ello que surge la necesidad de definir desde la ética los términos, principios, valores, moral, justicia, igualdad entre otros.

Desde el punto de vista jurídico, Rombola (2011) señala que: “los principios superiores de justicia y moral, comúnmente abarcados por las constituciones y/o provinciales, sirven muchas veces para solucionar conflictos que se plantean en relación a la oscuridad de las leyes o lagunas legales” (p: 764).

Con respecto al término antes mencionado; el profesional de enfermería al entender el mismo, demandara en la atención al enfermo los principios básicos que regirán su conducta ante situaciones adversas que dificultarían el desempeño profesional siempre buscando la no maleficencia; del mismo modo dichos principios son directrices universales que ningún razonamiento lógico ante la omisión de un acto justifica el desconocimiento del mismo, en tal sentido, su discernimiento intrínseco debe estar arraigado en el psiquis del experto de enfermería al realizar el cuidado humano, como lo afirma Potter y Perry (1996) una ética de asistencia conduce a la enfermera a responder en cada situación con los conocimientos técnicos y morales, con compasión, con competencia y con integridad personal (p: 90).

En el siglo XX surge el término bioética introducido por el oncólogo Van Rensselaer Potter (1971) en su monografía titulada “Bioethics: bridge to the future”. El término “bioética” procede de la fusión de otros dos términos griegos “bios”, que significa “vida” y “ethos” que significa “ética”, por tanto etimológicamente significa “ética de lo vivo”.

En efecto el término bioética es definido también como: el estudio sistemático de la conducta humana en el ámbito de las ciencias de la vida y del cuidado de la salud, examinada a la luz de los valores y de los principios Reich (1978). La definición dada por Cely (2001), trasciende a la racionalidad cuando considera

que es un saber interdisciplinario, hermenéutico, en construcción permanente, que se ocupa del cuidado del *ethos* vital, de manera holística, que sugiere saber que es la vida, el tipo y la calidad de vida a compartir con las personas, sin detrimento del ambiente y con responsabilidad transgeneracional.

Esta última definición de la bioética plantea que el profesional de la enfermería en su eje íntimo se construye continuamente en el devenir de la profesión, el arte del cuidado humano debe verse de forma compleja, insertadas en múltiples interacciones que dan significado al realizar el cuidado, y a su vez a la concepción de que está inmerso en la multidisciplinariedad.

En otro orden de ideas, Según Rombola, Et. al (2011), se entiende por **Justicia**: “la voluntad firme y constante de dar a cada uno lo que le pertenece. Lo que debe hacerse según derecho y razón. La justicia moral es una virtud, pues consiste en la voluntad firme y constante” (p: 579).

En el campo de la enfermería este principio se rige sobre la base de la imparcialidad o equidad por lo que asegura una distribución justa de los recursos humanos y materiales al realizar el cuidado, es decir, esta justicia exige que las diferencias se traten de forma individualizada según la condición del paciente. En la perspectiva actual, Amaro (2004), refiere que los valores éticos deben estar presentes desde el mismo momento que se implementa el proceso de enfermería....razón que exige la humanización del cuidado y el respeto a la dignidad humana, y por ende el apego a los valores implícitos en las normas éticas; por tanto, la justicia es el principio de ser equitativo o justo, o sea, igualdad de trato entre los iguales y trato diferenciado entre los desiguales, de acuerdo con la necesidad individual. Esto significa que las personas que tienen necesidades de salud iguales deben recibir igual cantidad y calidad de servicios y recursos. Y las personas, con necesidades mayores que otras,

deben recibir más servicios que otros de acuerdo con la correspondiente necesidad.

El diccionario de la Real Academia (2014) define **Justicia**: palabra que deriva “Del lat. Justicia. Principio moral que lleva a dar a cada uno lo que le corresponde o pertenece. Derecho, razón, equidad. Conjunto de todas las virtudes, por el que es bueno quien las tiene. Aquello que debe hacerse según derecho o razón”. Este constructo sugiere que el profesional de enfermería al momento de enfrentar una acción debe atender los derechos de otros sin menoscabar su integridad física, moral y espiritual, como lo afirma Davis (1999), el respeto por las personas es el principal principio, exige que el paciente sea tratado como ser único pero con igualdad de derechos.

Al contrario, la justicia no está suscitada por las emociones y sentimientos, es el deber ser de las cosas o circunstancias de un comportamiento apropiado basado en un principio ético que proporciona un razonamiento lógico dirigido a las acciones tomadas, es decir, el profesional de enfermería debe conocer sus deberes y derechos plasmados en las normativas legales que rigen el ejercicio de la profesión.

En este mismo orden de ideas, estos autores definen: La Moral “es aquello que escapa a la percepción de lo ateniende al orden jurídico y que corresponde al orden interno y sensorial” (p: 656) y Ética. Moral: “conjuntos de normas que rigen las conductas de las personas”. (p: 441). Morín, como es mencionado por Gutiérrez (2009), conceptualiza que la moral “es un acto individual de religación con el prójimo, religación comunidad, religación con la sociedad y en el límite, religación con la especie humana” (p: 18), tomando en cuenta este epístem, el cuidado humano asociado a la moral se relaciona como un todo visto desde lo externo, sin embargo, ese todo, está asociado y disociado de lo existente, el profesional de

enfermería, se liga entre pacientes, familiares, equipo de salud entre otros, existiendo un religamento en donde se ciñan estrechamente las acciones de todos, donde se subsiste entre la adversidad para ayudar a la recuperación de la salud del ser humano, es decir, la interacciones o fenómenos contrarios a las normas establecidas en el medio en que subsisten reconfortan el deber y los deberes, ya que, el problema nace de la escogencia entre las dos interacciones y dicha elección genera un deber establecido.

Al respecto, Balderas (1998) sostiene, las normas son acciones prescritas como deberes, basadas en los principios éticos, expresan conductas obligatorias, que exigen cumplimientos, están caracterizadas por requerir convicción o aceptación, como parte de la conciencia moral. Este razonamiento complejo vinculado a la conciencia del profesional de enfermería requiere de interrelaciones múltiples de hechos sustentados en la práctica diaria, es decir, cada procedimiento o accionar debe tener un pensamiento axiológico, ontológico y epistemológico.

En cuanto a la definición del término **Moral** dada en el Diccionario Nelara de Ciencias Jurídicas y Sociales (2011) expresa que proviene: “Del lat. *Moralis*”. Y la define como: Adj.

Perteneciente o relativo a las acciones de las personas, desde el punto de vista de su obrar en relación con el bien o el mal y en función de su vida individual, sobre todo colectiva, conforme con las normas que una persona tiene del bien y del mal. Adj: basado en el entendimiento o la conciencia y no en los sentidos. Adj. que concierne al fuero interno o al respeto humano y no al orden jurídico. F. doctrina del obrar humano que pretende regular el comportamiento individual colectivo en relación con el bien y el mal y los

deberes que implican. Conjunto de facultades del espíritu por contraposición a lo físico. Estado de ánimo individual o colectivo. Ánimo para afrontar algo. Colocarse en actividades que implican confrontación o esfuerzo intenso, confianza en el éxito". (p: 656).

Tomando en cuenta este epísteme con respecto al cuidado Humano se hace especial enfatizar en los **Valores**: compromiso, amor apertura, respeto, conciencia, dignidad, intencionalidad, autenticidad, presencia en una interacción intersubjetiva e integridad como se menciona en la aproximación teórica de los valores que subyacen en la historia de enfermería en Venezuela hasta el Siglo XXI, dichos valores son guías de acción para promover y proteger la salud.

Sin duda, ambos términos justicia y moral crean un dilema ético en el comportamiento que asume el profesional de enfermería, en vista que la moral emana de lo bueno o malo de una conducta y de la naturaleza de distinguir entre lo apropiado y no apropiado asociados a los valores y creencias culturales, sin embargo, en las competencias y perfiles de las instituciones que forman dichos profesionales, se enfatizan los estándares de conducta y moralidad que permiten que la ética del ser, adquiera un valor intrínseco en la vida diaria y del propósito que guía la acción en cada acto en su actuación profesional y social.

En tal sentido, el profesional de enfermería al resolver algún dilema ético estará comprometido con el principio de justicia en la toma de decisiones, el cual, está enraizado en la dignidad de la persona humana y delimitada hacia la norma jurídica que sustente el razonamiento lógico de la práctica diaria; en consecuencia, el conocimiento de los derechos humanos fundamentales no están sujetos a conceptos ambiguos, el profesional

de enfermería tiene que poseer un razonamiento claro de los mismos, la praxis será trascendente y congruente.

El Código Deontológico de Enfermería (1999). Declaración de Principios, establece los deberes, derechos, las normas éticas y morales que debe conocer el profesional de enfermería, su capacidad de análisis de dichos principios salvaguarda el derecho y la no transgresión de la ley, por lo tanto, la práctica y el conocimiento de la misma busca generalizar la beneficencia y no maleficencia.

### Cuidado humano

En relación al cuidado humano basado en el Epísteme ético y moral, Noddings (2009) visualiza la ética del cuidado como un tipo de teoría de la virtud, en la que los ideales morales son preferidos a los principios éticos, como guías de la acción, este autor centra sus ideas en el valor del cuidado y en la actitud de cuidar, y señala que la ética del cuidado nos pone de cara a un sentido de obligación, por el contrario, Morín (2000), refiere la ética no se podrá enseñar con lecciones de moral, así mismo, Barbera Et. Al. (2005) refieren si el cuidado tiene un sentido ético el profesional de enfermería debe comprender su propia motivación y deseo de lo bueno durante su desempeño y emplear el razonamiento ético para determinar y argumentar sus acciones.

Aceptada esta presunción, el cuidado humano en el proceso de enfermería está envuelto en relaciones intrínsecas asociado a uno mismo como profesional, centrada en la dialéctica de los valores humanos, la esencia del conocimiento enfermero, está delimitado por los cuidados y el sistema de necesidades de las personas, es el principio del razonamiento como lo afirma Kérovac. Et al. (1996).

Por otro lado, Reina R y Arenas N (2011) afirman que el cuidado es un arte que al ser realizado por la enfermera(o) en diferentes contextos en que se realiza es compleja en

vista que se ejecuta con conocimiento, pertenencia y humanización, igualmente Florino (2008) refiere: cuidar en la complejidad es ejercer el cuidado en la convergencia de saberes y de competencias, en el respeto de creencias y opiniones diferentes, pero al mismo tiempo, en el ejercicio de una voluntad de lograr acuerdos que se expresen a nivel del pensamiento compartido, de las emociones comprendidas y de las operaciones eficaces capaces de articular reflexión, estrategias consentidas y acciones efectivas en el cuidado humano.

Diversos autores como los antes mencionados expresan que el arte de cuidar esta ceñido a la complejidad, a fuerzas intrínsecas y extrínsecas interrelacionadas con el ser que ofrece los cuidados y el ser que lo requiere, conectado a un tiempo y espacio que confluyen en múltiples facetas del proceso de enfermería, como coinciden Víctor R y Martin F (2011) al referir que el cuidado es una relación entre personas y es en la unidad de las personas una unidad compleja y problemática donde el cuidado se vive; se vive como experiencia.

Por otro lado, Ortega N. (2008) señala que: “la práctica del cuidado de la vida debe hacerse desde un enfoque integrativo socio-antropo-bio-psico-cosmológico y esto ocurre porque la vida humana es compleja en sí misma” (p: 63), en vista que la enfermera (0) se vincula en una celda dialógica, haciendo posible la dialéctica y el ejercicio de la profesión.

Heidegger mencionado por Fiorino y otros (2011) denomina “como cura, el cuidado del ser humano. El ser humano como ente capaz de pensar y cuidar el ser, el cuidado como modo ser, como modo de vida” (p: 63).

Según Amnistía Internacional en su artículo el cuidado de los derechos humanos (2006) menciona: desde la perspectiva de los mismos,

tres son los elementos prioritarios en la ética de la enfermería: cuidar al paciente y respetar su dignidad; evitar causar daño; y comprometerse a la no discriminación; en tal sentido, el cuidado humano implica el cumplimiento de deberes y el respeto de los derechos humanos, por lo tanto, el incumplimiento de dicha obligación de diligencia implica consecuencias jurídicas, es por ello que el ejercicio de la profesión requiere de conocimientos y una formación continua de estos principios éticos.

El Código Internacional Deontológico de la Profesión de Enfermería y el Comité Internacional de Enfermería CIE (2006) tiene cuatro elementos que constituyen el marco de las normas de conducta ética. Donde establece cuatro elementos principales como son: 1.- la enfermera y las personas, 2.- la enfermera y la práctica, 3.- la enfermera y la profesión, 4.- la enfermera y sus compañeros de trabajo.

El primer elemento: la enfermera y las personas, “la responsabilidad profesional primordial de la enfermera será para con las personas que necesiten cuidados de enfermería” (p: 2), el que se respeten los derechos humanos, valores, costumbres y creencias espirituales de la persona, la familia y la comunidad.

Es fundamental el consentimiento que den a los cuidados y a los tratamientos relacionados. La confidencialidad, en toda información personal utilizará la discreción al compartirla. La enfermera(o) iniciara y mantendrá toda acción encaminada a satisfacer las necesidades de salud y sociales del público, en particular las de las poblaciones vulnerables.

Con respecto a este marco de las normas de la conducta ética en el profesional de enfermería se infiere que el ser humano debe ser visto con el valor prioritario con relación a la dignidad, sus derechos humanos están enmarcados en el respeto, es decir, este código deontológico afirma: “lo que suplica la ética es que den un

testimonio unánime a través de sus actuaciones de las que son sus convicciones acerca de la dignidad de las personas”.

Igualmente se refleja en este epísteme el concepto de: “La dignidad es algo inconmensurable que incondicionalmente debe respetarse” (p: 2) , un ejemplo de esto el profesional de enfermería al realizar el cuidado humano debe considerar al ser humano sin diferencias en vista que cotidianamente se enfrenta a personas con deficiencias físicas, psíquicas o psicofísicas, aspectos culturales y religiosa entre otras. Tomando en cuenta esta afirmación la enfermera(o) en su formación profesional estos derechos dado a los pacientes deben estar siempre presentes, su manera de comportarse no debe estar sumergida en pensamientos negativos ni juicios de valor, ya que le impediría alcanzar a través de sus acciones el principio y el fin del cuidado humano.

El segundo elemento la enfermera y la práctica, “La enfermera será personalmente responsable de la práctica de enfermería y del mantenimiento de su competencia mediante la formación continua. Mantendrá un nivel de salud personal que no comprometa su capacidad para dispensar cuidados. Juzgará la competencia de las personas al aceptar y delegar responsabilidad. Observará normas de conducta personal que acrediten a la profesión y fomenten la confianza del público. Al dispensar los cuidados, la enfermera se cerciorará de que el empleo de la tecnología y los avances científicos son compatibles con la seguridad, la dignidad y los derechos de las personas” (p: 2).

El tercer elemento la enfermera y la profesión se basa en que “la enfermera incumbirá la función principal al establecer y aplicar normas aceptables de práctica clínica, gestión, investigación y formación de enfermería. Contribuirá activamente al desarrollo de un núcleo de conocimientos profesionales basados en la investigación. La organización profesional,

participará en la creación y mantenimiento de condiciones de trabajo social y económicamente equitativas y seguras en la enfermería” (p: 3).

Y el cuarto elemento la enfermera y sus compañeros de trabajo “La enfermera mantendrá una relación de cooperación con las personas con las que trabaje en la enfermería y en otros sectores. Adoptará las medidas adecuadas para preservar a las personas, familias y comunidades cuando un compañero u otra persona ponga en peligro su salud” (p: 3).

Tomando en cuenta, lo antes mencionado, el trabajo cotidiano del personal de enfermería está enmarcado en la cooperación, la integración, solidaridad, entre otros que permitirán el equilibrio interno entre el personal y el deber. Las relaciones interpersonales de los profesionales esta relacionadas en la concepción ética con el fin de no lesionar los derechos fundamentales del individuo, la familia y comunidad.

En la actualidad el profesional de enfermería logro niveles de responsabilidad trascendentales, aunado a la preparación académica que les permite poseer un conocimiento más amplio de los dilemas éticos, esto contribuye al mejoramiento de los procedimientos del cuidado humano y su autocuidado, sin embargo, el profesional de enfermería se enfrenta a diario al compromiso de defender el bienestar del paciente y a su vez en su instrucción, está el deber mencionado en los códigos deontológicos; en consecuencia, están expuestos cada día a más obstáculos y desafíos para ejercer su labor. La creciente complejidad suscita problemas éticos y morales, a medida que la enfermería evoluciona, el marco ético en el que se desarrolla también adquiere complejidad.

### Bases legales

En la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (2009), se establecen varios artículos que denotan el epísteme de los

principios éticos y morales de toda relación de ayuda, tales como en su título I. principios fundamentales artículo 1.- “La República Bolivariana de Venezuela es libre e independiente y fundamenta su patrimonio moral y sus valores de libertad, igualdad, y justicia...”.

De igual manera en el artículo 2 establece. “...El derecho de justicia, que propugna como valores superiores de su ordenamiento jurídico y de su actuación, la vida, la libertad, la justicia, la igualdad, la solidaridad, derechos humanos, la ética...”.

En tal sentido los profesionales de enfermería en su día a día se enfrentan a la muerte, sobre todo aquellas profesionales que laboran en aéreas de mayor complejidad como las emergencias, cuidados críticos, trauma y shock entre otras, pero en algunas ocasiones en los servicios de hospitalización no escapa de enfrenta situaciones iguales por las complicaciones o patologías que pueda presentar el paciente. Lo que permite que este profesional tenga una gran capacidad humana donde desarrolla las virtudes de solidaridad, cuando de una manera u otra se involucra ayudando y apoyando a los familiares desde el punto de vista emocional, espiritual y proporcionando un ambiente apropiado que garantice las condiciones más idóneas para el paciente.

Otro ejemplo, que destaca los valores éticos y morales del profesional de enfermería es que para ellos no hay distinción de raza, condición social, diversidad de género o si el paciente tiene problemas le realiza los cuidados de enfermería respetando el derecho a la vida. Sus procedimientos van enmarcados a realizar el bien, aplica la justicia debido a que le respeta un derecho constitucional como es el derecho a la salud y desde el punto de vista ético siempre se está preparando para prestar un cuidado de calidad.

Por otra parte, en la Ley del Ejercicio de la Enfermería (2005) se establecen varios artículos que enmarcan legalmente el epísteme de los principios éticos y morales de toda relación de ayuda, tales como en las disposiciones generales del capítulo I:

Artículo 1. “El objeto de la presente ley será regular el ejercicio de la enfermería según estas disposiciones, su reglamento, las normas ética profesional, los acuerdos, tratados, pactos y convenciones suscritos por la república sobre la materia”(p: 3).

La ley de ejercicio del profesional de enfermería (2005) es relativamente nueva en Venezuela pero esto no ha dejado que el profesional de enfermería tuviese valores éticos y morales. En vista que enfermería es definida en términos generales como “un sistema de conocimientos teóricos que ordena un proceso de análisis de las personas enfermas o potencialmente enfermas”.

Por otra parte definen “la enfermería como ciencia de la enfermería como disciplina profesional”. Es decir que la ciencia de la enfermería “es un sistema de conocimientos en desarrollo acerca de las personas que observa, clasifica y relaciona los procesos por medios de las cuales las personas afectan positivamente su estado de salud”. Y como disciplina “es el cuerpo de conocimientos científicos acerca de la enfermería, utilizado con el propósito de proporcionar un servicio esencial a la gente”. (p: 2)

En relación al Código Deontológico De Enfermería (1999) podemos observar que en su Declaración Previa de principios encierra un conjunto de deberes, derechos, normas éticas y morales que debe conocer el profesional de enfermería para aplicarlo a la práctica diaria. Este código se atiene el deber formal y objetivo resaltando los valores que tomara en cuenta el

## Epísteme de los principios éticos y morales en la profesión de enfermería

profesional de enfermería al brindar los cuidados al individuo sano y enfermo.

De igual manera, la ética de enfermería se deriva de la vocación, que conjuga los valores por encima del usufructo; dándole a la profesión un enfoque muy especial dentro de una inmensa gama de características en la prestación del servicio y que solo compete a los profesionales de la enfermería, no permitiendo que se promulgue, paralelamente ninguna disposición de este carácter.” (p: 23).

Lo anteriormente descrito, hace referencia que el profesional de enfermería debe ejercer con responsabilidad y eficacia cualquiera que sea su campo de acción. Cuando se habla de responsabilidad no es solo tener el conocimiento sino todas las actitudes y/o aptitudes cuando se ejerce la profesión de enfermería siempre es necesario resaltar la profesión actualizándose en los avances científicos, vinculados con el ejercicio profesional ligado al cumplimiento de todos los derechos, deberes y principios éticos.

Por otra parte, la Ley Orgánica de la Salud (2007) establece en el Título I disposiciones preliminares en su Artículo 3. *Principio Universal*: “todos tienen el derecho de acceder y recibir los servicios para la salud, sin discriminación de ninguna naturaleza”(p: 3) y como *Principio de complementariedad*: “los órganos públicos territoriales nacionales, estatales y municipales, así como los distintos niveles de atención se complementaran entre sí, de acuerdo a la capacidad científica, tecnológica, financiera y administrativa de los mismos” (p: 4). *Principio de calidad*: “en los establecimientos de atención médica se desarrollarán mecanismos de control para garantizar a los usuarios la calidad en la prestación de los servicios, la cual deberá observar criterios de integralidad, personalización, continuidad, suficiencia, oportunidad y adecuación de las normas, procedimientos administrativos y prácticas profesionales”(p: 4).

Del artículo antes descrito el profesional de enfermería tiene una gran participación a través de las investigaciones, la realización del proceso administrativo en enfermería, el proceso de atención de enfermería, la docencia diaria en enfermería, etc. De esta manera, el paciente, usuario, enfermo, familiar o comunidad recibirán una atención de calidad fundamentada en profesionales con un amplio conocimiento científico.

Esto permitirá cumplir con el principio de calidad. Y en tal sentido la recuperación y rehabilitación será más rápida y oportuna sin olvidar la necesidad de la práctica de promoción y prevención para tener una mejor calidad de vida con los cambios y estilos de vida saludable.

El profesional de enfermería está sujeto a reglas éticas y morales ajustadas a normas jurídicas, las cuales, son bilaterales enfermera(o) y pacientes que imponen deberes progresivos de potestades o derechos consecutivos de obligaciones lo que soporta el reclamo de sus derechos, es decir, el conocimiento de los valores éticos y morales son indispensables en la formación profesional con el propósito de cumplir una normativa.

Es importante mencionar que la observancia de las normas éticas es una responsabilidad personal, de conciencia y de voluntad para estar en paz consigo mismo. Por lo tanto, el profesionista se adhiere a un código de ética por el valor intrínseco que tiene el deber ser y en razón del valor que el mismo grupo de profesionistas le otorgue.

Desde la perspectiva axiológica del epísteme de la ética y moral cabe mencionar la evolución imperativa de estos axiomas filosóficos. Según B. Gutiérrez (2000) “Desde la era Aristotélica el punto medular de la ética filosófica es la mediación e inseparabilidad de logos y éthos, es decir, de la subjetividad del saber y de la sustancialidad del ser” p. 249. Bajo esta disyuntiva ha surgido en la era contemporánea

con Heidegger la búsqueda del *ser* olvidado expresado por este gran filósofo.

Contrario a Heidegger (1951) Gadamer (1998) plantea la necesidad de ampliar dialógicamente el ámbito de la racionalidad práctica, por lo que surge la ética hermenéutica, es decir, la interpretación, el entendimiento de un fenómeno desde la perspectiva del sujeto o ser, por lo tanto, es la disciplina filosófica con mayor aptitud de ejercer, la explicación del episteme de la ética, como lo afirma Sánchez (2014) “la ética no puede renunciar a su función prescriptiva y no sólo descriptiva del comportamiento humano”. p. 89.

Desde este punto de vista en el círculo hermenéutico interpretativo del episteme ético y moral en el devenir de la práctica de enfermería, se hace pertinente al objeto de reflexión, la evolución histórica de estos términos que van al pasado y retornan a la actualidad, cuando construyen y reconstruyen un tejido de significaciones permanentemente mediante el relacionamiento interpersonal, la experiencia y la comunicación como lo afirma Schutz (1993).

De acuerdo con Solano (2006) “la disciplina de Enfermería necesita de esta filosofía para poder otorgar un sentido interpretativo a los fenómenos del mundo de la vida con el fin de determinar la importancia de los cuidados en las situaciones de vida y salud” (p. 5), a pesar que los códigos de Deontología de enfermería están basados bajo racionalidad moral kantiana, el razonamiento actual envuelve a la ética y la moral, como la columna central de un espiral hermenéutico que arropa al ser humano como un ser indivisible, holístico que al asumir su rol asume sus saberes, no presupone ningún principio, ya que, en su formación evoluciona hacia la comprensión de la naturaleza y fragilidad humana al realizar el cuidado humano.

Desde la perspectiva de la moral, los procedimientos éticos de enfermería reclaman

una rectitud de los propósitos sin tomar en cuenta el lado subjetivo de la actividad humana.

Cabe considerar, que la práctica del profesional de enfermería obra de acuerdo con un criterio científico que le permitirá reconocer el bien y el mal en su propia conciencia, incluso en contra de sus convicciones personales. Por otra parte, la enfermera(o) debe siempre actuar con conciencia, ya que, esto le permite decidir en su vida diaria y profesional, el comportamiento que deben tener ante los factores desfavorables en el campo profesional y siempre debe buscar hacer el bien así la adversidad la quiera absorber. Debe implementar los valores que le permitan comprender la esencia del cuidado humano.

Por otra parte, el profesional de enfermería a través de las casas de estudio, instituciones donde laboren deben tener una preparación continua en este ramo, debido a los avances científicos y legales que en el correr del tiempo van evolucionando, esto garantizará los discernimientos de los conflictos éticos; siempre recordando que los derechos no desaparecen aunque el paciente ignore su existencia.

Barbera y Varón (2005) refieren que si el cuidado tiene un sentido ético, por consiguiente la enfermera y el enfermero tienen que comprender su propia motivación y deseo de lo bueno durante su desempeño y emplear el razonamiento ético para determinar y argumentar sus acciones cuando ellos necesiten mas allá de conocimientos teóricos y técnicos, decidir en base a principios, normas y valores éticos, de lo contrario pueden aportar respuestas emocionales que no se corresponden al rol esperado por la sociedad.(p:47)

Estos mismos autores expresan que existe una conciencia creciente de la ética en enfermería es principalmente un producto del cambio social, tecnológico, epistemológico, filosófico y antropológico que se ha dado a través de la historia. Siendo el cuidado la naturaleza de la enfermería, es de esperarse que en las

definiciones que las enfermeras y enfermeros, formulan sobre el saber y la práctica de enfermería se encuentre la naturaleza de la corriente ética que guía la profesión. (p: 47)

### Consideraciones finales

El profesional de enfermería está sujeto a reglas éticas y morales ajustadas a normas jurídicas, las cuales, son bilaterales enfermera(o) y pacientes que imponen deberes progresivos de potestades o derechos consecutivos de obligaciones, lo que soporta el reclamo de sus derechos, es decir, el conocimiento de los valores éticos y morales son indispensables en la formación profesional con el propósito de cumplir una normativa.

Desde la perspectiva de la moral los procedimientos éticos de enfermería reclaman una rectitud de los propósitos sin tomar en cuenta el lado subjetivo de la actividad humana, sin embargo, en los últimos tiempos existen dilemas éticos donde el profesional de enfermería se ve involucrado desde el punto de vista moral un ejemplo de ello sería la indiferencia cuando realiza el cuidado humano. La indiferencia hacia el paciente y también hacia su familia

En ese sentido, se debe mencionar que posiblemente exista la carencia de protocolos que contribuyan durante la práctica profesional a mantener el contacto humano con el paciente y sus familiares, en múltiples aspectos, que pudiesen extenderse desde que el profesional de la enfermería mantenga un tono vital activo, alegre, comprensivo, cariñoso, entusiasta, optimista, espiritual y colmado de Fe con el paciente; hasta la explicación rutinaria y detallada, del fármaco que se administra al paciente, cuál es su utilidad, que sana, para que sirva; la palabra que consuela, que da esperanza, que tranquiliza, el tono de voz calmado, que destila esperanza, cargado de afecto, paciencia y que te aferra a la vida en paz con Dios.

Si analizamos detalladamente el párrafo anterior, encontramos la interacción profunda de dos elementos expuestos durante el texto presentado. Observemos, que citamos la "práctica profesional", allí está inmerso el Currículo, la horizontalidad de la educación en Valores en la Academia, el conocimiento técnico-científico, lo jurídico, lo legal y el "contacto humano con el paciente y sus familiares" allí, esta lo intrínseco mezclando lo Humano con lo Divino, el ser, el deber ser, los valores, los principios, la Fe.

Cabe considerar, que la práctica del profesional de enfermería obra de acuerdo con un criterio científico que le permitirá reconocer el bien y el mal en su propia conciencia, incluso en contra de sus convicciones personales.

Por otra parte, la enfermera(o) debe siempre actuar con conciencia, ya que, esto le permite decidir en su vida diaria y profesional, el comportamiento que deben tener ante los factores desfavorables en el campo profesional y siempre debe buscar hacer el bien así la adversidad la quiera absorber. Debe implementar los valores que le permitan comprender la esencia del cuidado humano.

Por otra parte, el profesional de enfermería a través de las casas de estudio, instituciones donde laboren deben tener una preparación continua en este ramo, debido a los avances científicos y legales que en el correr del tiempo van evolucionando, esto garantizará los discernimientos de los conflictos éticos; siempre recordando que los derechos no desaparecen aunque el paciente ignore su existencia.

Cabe destacar que los profesionales de la enfermería que tienen la preparación y la mística descrita con anterioridad, a pesar de que en este momento en Venezuela las condiciones laborales no son favorables o en cualquier circunstancia o lugar, un profesional de la enfermería, con sólidos principios éticos y morales, con Educación en Valores firme, con

Vocación, con mística profesional, no debe menoscabar ¡Jamás! su ética profesional, ni sus principios éticos y morales en el cuidado de los pacientes y en la comunicación con sus familiares.

Todo lo contrario, luchará por la justicia, por la honestidad, por la responsabilidad y se esforzará en grado superlativo en el ejercicio de sus funciones, alcanzando el mayor grado de satisfacción para su vida cuando pueda disfrutar de ver a su paciente SANO y FELIZ y a sus familiares felices y satisfechos. En realidad ese es su mayor reconocimiento como profesional y la mayor satisfacción como ser humano, el deber cumplido.

### Referencias Bibliográficas

- Amaro, María del Carmen (2004). El método científico de enfermería, el proceso de atención, y sus implicaciones éticas y bioéticas. *Revista cubana de enfermería*. Volumen 19 (1) 39-45.
- Amnesty International (EDAI) (2006). El cuidado de los derechos humanos Madrid, España: Disponible: <http://www.amnistiainternacional.org>
- Ayala, F. (1991) Origen y evolución del hombre. Madrid, España: Alianza Editorial. pp. 169-190.
- B. Gutiérrez, Carlos. (2000) Ética y hermenéutica. *Nat. hum.* [online]. vol.2, n.2 [citado 2018-03-20], pp.249-272. Disponible en: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-24302000000200001&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-24302000000200001&lng=pt&nrm=iso). ISSN 1517-2430.
- Balderas, María de la Luz. (1998). *Ética de enfermería*. México: Editorial Mc Graw Hill-Interamericana.
- Barbera F, Varón M. (2005) *Una Perspectiva Ética y Humana para Enfermería*. Editorial de la Dirección de Medios y Publicaciones de la Universidad de Carabobo. Venezuela.
- Boff L. (1999). *Saber cuidar. Ética del humano-compasión por la tierra*. Brasil: Editorial Voze.
- Bolívar M., Escobar D., Ramírez O. (2011). Aproximación Teórica de los valores de subyacen en la Historia de Enfermería en Venezuela hasta el siglo XXI. *Revista Educativa en Valores*. Volumen 2 N° 16. Universidad de Carabobo. Venezuela.
- Carreto María (2016). *Conocimientos y opiniones, de los profesionales de enfermería del sistema Público de Salud Extremeño, en cuestiones de tipo ético y Deontológico*. Tesis Doctoral. Universidad de Extremadura. España.
- Cely. G. (2001). *El horizonte Bioético de las Ciencias*. Colombia: Quinta edición. 3R Editores LTD. Pontificia Universidad Javeriana. Instituto de Bioética.
- Código Deontológico de Enfermería. (1999) Aprobado en febrero. Venezuela
- Código Deontológico del CIE para la profesión de enfermería (2006) Consejo Internacional de enfermeras 3, place Jean-Marteau, 1201 Ginebra (Suiza) ISBN 92-95040-43-O Impresión: Imprenta Fornara
- Davis, A. (1999) *Las Dimensiones éticas del cuidado de enfermería*. *Enfermería Clínica*. Vol. 9 (1): 21.
- Diccionario de la Lengua Española*. Real Academia Española. (2014) *La 23ª edición*. Madrid, España.
- Florino V. (2008) *Visión filosófica del cuidado Humano y ética del respeto*. I Congreso Internacional y II Congreso Nacional en

## Epísteme de los principios éticos y morales en la profesión de enfermería

- Cuidado Humano. Venezuela: Ediciones Delform.*
- Fiorino V., Santos E., Morales J., Arenas N. (2011) Visión filosófica, epistemológica, axiológica y Teológica del Cuidado Integral del ser humano. Memorias del III Congreso Internacional de Enfermería en Cuidado Humano “El cuidado integral del ser humano”. Universidad de Carabobo. Venezuela.
- Gadamer, H. (1998). Verdad y método I y II, Salamanca, España: Ediciones Sígueme
- Garay. J. “La Constitución Bolivariana (1999). Gaceta Oficial 5.453 del 24-marzo-2000. Enmienda N° 1: GO 5.908 del 19-febrero-2009. Corporación AGR.S.C. Caracas-Venezuela. 2009.
- Guerras. A. y Mejías. M. (2011) Memorias del III Congreso Internacional de Enfermería en Cuidado Humano “El cuidado integral del ser humano”. Universidad de Carabobo. Venezuela.
- Gutiérrez A. (2009). La ética de la incertidumbre en Edgar Morín. Reflexiones sobre la reinención de los deberes vitales en el pensamiento complejo. Comunidad de pensamiento complejo. Disponible: <http://www.pensamiento-completo.com.ar>
- Heidegger, M. (1951) Ser y Tiempo. Chile: Editorial Universitaria.
- Kerovac S. et al (1996). El paciente enfermo. Barcelona, España: Masson
- Ley Orgánica de Salud. (2007) Gaceta oficial n° 38650 Marzo. Venezuela.
- Ley del Ejercicio Profesional de Enfermería. (2005) Gaceta Oficial. n° 38.263 del primero de septiembre. Venezuela.
- Marlaska, A (2005). El origen de la ética: las raíces evolutivas del fenómeno moral en F. J. Ayala. Rev. Filosofía. XLIII. Número doble. (109/110), 21-26. Universidad de Costa Rica. Mayo-Diciembre.
- Martin, A. (2001) Introducción a la Ética y a la Crítica de la Moral. Venezuela: Vadell Hermanos Editores.
- Miranda. A. y Contreras. S. (2014) *El cuidado enfermero como problema ético, conceptos y principios prácticos aplicados al acto del cuidado.* Revista brasilera de enfermería REBEN. Universidad de los Andes, Facultad de Derecho. Santiago de Chile, Chile.
- Morín, Edgar, (2000) El Paradigma Perdido. España: Editorial kairós.
- Morín, Edgar, (2006) El Método T. 6, La ética. Madrid, España: Ediciones Cátedra 2006, pp. 24-25.
- Noddings Nel. (2009) La educación moral. Propuesta alternativa para la educación del carácter. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Ortega N.; Rondón R (2008). El cuidado de la vida humana. Una visión desde la complejidad. Memorias del I Congreso Internacional y II Nacional en Cuidado Humano. Venezuela: Ediciones Delform.
- Potter P, Perry A. (1996). Fundamentos de enfermería. Teoría y Práctica. Madrid, España: Editorial Mosby/Doyma. Tercera edición.
- Rawls J (2006): Teoría de la Justicia. Disponible: [https://etikhe.files.wordpress.com/2013/08/jho\\_n\\_rawls\\_-\\_teoria\\_de\\_lajusticia.pdf](https://etikhe.files.wordpress.com/2013/08/jho_n_rawls_-_teoria_de_lajusticia.pdf).
- Reich W. (1978) Encyclopedia of Bioethics. Vol 1, p XIX.

Reina R y Arenas N (2011). Cuidar como arte de enfermería. Memorias del III Congreso Internacional y V Nacional de Enfermería en cuidado Humano. Venezuela.

Rodríguez L., Rondón R. (2010). Valor estratégico del cuidado ecológico en la formación de las y los estudiantes de enfermería. Memorias de los Congresos en Cuidado Humano. III y IV Nacional. II Internacional. Primera Edición. Mérida, Venezuela.

Rombola. N., Reboiras. L. (2011) Diccionario Nelara de Ciencias Jurídicas y Sociales. Editores Nelares C.A. Segunda Edición. Buenos Aires.

Rue L.; & Byars L. (1986) Management. Theory and application (4th ed). Homewood.II: Irwin.

Sanchez J., (2014) La Escuela de Valencia: Ética y Hermeneutica. La Albolafia: Revista

de Humanidades y Cultura. ISSN-e2386-2491, N°, 2. Pág: 87-105.

Schutz A.(1993) Introducción a la sociología comprensiva. Barcelona, España: Editorial Paidós.

Solano MC. (2006) Fenomenología–hermenéutica y Enfermería. Cultura de los Cuidados; 10(19):5–6.

Van R. Potter, (1971) Bioethics: the science of survival, en Perspectives in Biology and Medicine, Nueva York, USA.

Víctor R y Martín F (2011). El Cuidado Humano Integrado y los procesos de Humanización. Memorias del III Congreso Internacional y V Nacional de Enfermería en cuidado Humano. Venezuela.

Waldow V, R (1998) Cuidado Humano o Resgate Necesario. Porto Alegre, Brasil: Editorial Luzzatto.





## *La rana que cayó al pozo*

Un grupo de ranas viajaba por el bosque y, de repente, dos de ellas cayeron en un hoyo profundo.

Todas las demás ranas se reunieron alrededor del hoyo. Cuando vieron cuán hondo era, dijeron a las dos ranas que estaban en el fondo, que para efectos prácticos, se debían dar por muertas.

Las dos ranas no hicieron caso a los comentarios de sus amigas y siguieron tratando de saltar fuera del hoyo con todas sus fuerzas. Las otras ranas seguían insistiendo que sus esfuerzos serían inútiles. Finalmente, una de las ranas puso atención a lo que las demás decían y se rindió. Se desplomó y murió. La otra rana continuó saltando tan fuerte como le era posible.

La multitud de ranas le gritaba que dejara de sufrir y simplemente se dispusiera a morir. Pero la rana saltaba cada vez con más fuerza hasta que finalmente saltó fuera del hoyo. Cuando salió, las otras ranas le preguntaron:

- ¿No escuchaste lo que te decíamos?

La rana les explicó que era sorda. Ella pensó que las demás la estaban animando a esforzarse más para salir de allí.





## Productividad individual en solitario y la aportación individual en pequeños grupos ante un auditorio pasivo en el aula como experiencia de aprendizaje

Elibeth Estrada

Doctorando en Ciencias Administrativas y Gerenciales. Especialista en Dinámica de Grupo. Lcda. Relaciones Industriales. Profesora Agregado a Dedicación Exclusiva. Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. Universidad de Carabobo. Carabobo, Venezuela. [eliestra09@gmail.com](mailto:eliestra09@gmail.com). [bsuarezm17@gmail.com](mailto:bsuarezm17@gmail.com)

Recibido: 16/03/2018 Aprobado: 07/05/2018

### RESUMEN

El presente artículo está orientado a analizar la productividad individual en solitario y la aportación individual en pequeños grupos ante un auditorio pasivo en el aula como experiencia de aprendizaje, desde el enfoque de la facilitación social contextualizado en la educación superior, mediante la ejecución de pruebas (motriz, asociativa y abstracta) en distintas composiciones solitario, díada o tríada ante un auditorio pasivo. La investigación es descriptiva. La población comprende estudiantes universitarios de la asignatura Dinámica de Grupo, Escuela de Relaciones Industriales de FACES-UC. En el marco del VI Congreso de Investigación de la Universidad de Carabobo (2008), la autora emprendió primera investigación diseñando un rally de pruebas en el aula, retoma con segunda investigación (2018) y al comparar los hallazgos en los dos momentos, propicia la discusión de los resultados que contribuyen a ponderar el valor de la productividad grupal y la aportación individual en los resultados de los grupos.

**Palabras Clave:** productividad, facilitación social, auditorio pasivo.

### Individual productivity in solitary and the individual contribution in small groups before a passive auditory in the classroom as a learning experience

#### ABSTRACT

The present article is oriented to analyze the individual productivity in solitary and the individual contribution in small groups facing a passive auditorium in the classroom as a learning experience, from the focus of social facilitation contextualized in the university education, through the execution of tests (motor, associative and abstract) in different compositions: solitary, dyad or triad facing a passive auditorium. The investigation is descriptive. The population includes university students of the subject Group Dynamics, School of Industrial Relations of FACES-UC. In the framework of the 6th Research Congress of the University of Carabobo (2008), the author undertook the first research designing a rally of tests in the classroom, takes up with second research (2018) and compares the findings in both moments, propitiates the discussion of the results that contribute to weigh the value of group productivity and the individual contribution in the groups' results.

**Keywords:** productivity, social facilitation, passive auditorium.

## **Introducción**

Una de las interrogantes que ha producido diatribas en diversos ámbitos tanto organizacionales, deportivos y especialmente en el educativo, es si la productividad del individuo en solitario o en grupo es más efectiva, más aún si se suceden cambios en los sujetos al desplegar sus habilidades para acometer tareas ante la presencia de otros, que no participan de las actividades, fenómeno distinguido como facilitación social, ampliamente evaluado en pequeños grupos por la Psicología Social y sumado a los hallazgos que propiciaron el interés por el funcionamiento de los grupos, objeto de estudio de la Dinámica de Grupo.

González-Boto, Salguero, Tuero y Márquez (2006) subrayan que el interés por estudiar los efectos que otros provocan en el rendimiento y ejecución de una actividad en un sujeto, data de los estudios de Triplett 1898 de finales del siglo XIX, al observar que los ciclistas parecían correr contra-reloj más rápido cuando corrían en grupo que cuando lo hacían en solitario. Sin embargo, la sola presencia de otros no asegura un impacto favorable en el rendimiento, en 1933, Dashiell y Pessin (citado en González-Boto, y cols., ob. cit.) recalcan que si bien se confirmó que la ejecución en determinados tipos de tareas podía mejorar en presencia de coactores o de espectadores pasivos, en otras ocasiones el efecto era negativo, empeorando la ejecución.

En 1913 se descubrió un fenómeno denominado efecto Ringelmann, que lleva el apellido del investigador citado por Caracuel, Jaenes y de Marco Pérez (2011), tal fenómeno es conocido como pereza social u holgazanería social, que pudo observar en grupos de 3, 6 y 8 sujetos que tiraban de los extremos de una cuerda, encontrando que el esfuerzo del grupo no se corresponde a la suma de los esfuerzos máximos

individuales más bien evidenciaba la tendencia a descender el rendimiento cuanto mayor era tamaño de grupo, incluso presentando disminución hasta de un 50% por individuo en grupos grandes.

Este efecto Ringelmann, ha sido evaluado en actividades deportivas, que demandan habilidades motrices, sin embargo, éste es un factor esgrimido para cuestionar el rendimiento grupal, cuando se soslaya la escasa o nula aportación de algunos integrantes de los grupos, dada la responsabilidad diluida en el grupo al momento de afrontar los resultados. Por lo que es de vital importancia, convocar a los miembros de un grupo a aportar su máximo esfuerzo en las tareas asumidas en forma grupal, restituir el valor del trabajo grupal.

Debido a las discrepancias que se presentaron en los distintos abordajes de los primeros investigadores que centraron su atención en la productividad de los individuos ante la presencia y observación de otros, condujo a que se generaran otras apreciaciones, en este sentido Cottrell (1972):

La presencia de otras personas es una fuente aprendida de impulsos, la mera presencia de otros no es suficiente para producir un efecto de facilitación social. Por el contrario, considera que el individuo aprende que los demás pueden ser una fuente de evaluación, y que tal valoración puede ser positiva o negativa. De ello infiere que la expectativa de un resultado positivo o negativo es la que genera la facilitación social. (Citado en Shaw, 1995, p. 75).

Este autor destaca en primera instancia, el impacto que produce en un individuo cuando realiza determinada actividad ante la presencia de otros que no participan en la ejecución de la misma, que no se reduce solamente a la mera

presencia de otros, es la connotación que pueden tener los resultados, la evaluación que el individuo espera recibir por su desempeño tanto positiva como negativa, lo cual, constituye un impulso que ha sido aprendido y es ello lo que propicia la facilitación social.

También Zajonc (1967) estuvo influido por la teoría del aprendizaje de Hull, en la que precisa que:

El impulso o la motivación –drive-, tiene un efecto sobre el organismo, de tal forma que las respuestas emitidas por éste en condiciones normales -respuestas dominantes- incrementan su nivel de activación, al aumentar su nivel de actividad fisiológica.... Esto explica que la presencia de otros aumente la motivación y, en consecuencia, el desempeño de las respuestas de dominio, es decir, ya adquiridas, mientras que obstaculice el aprendizaje. (Citado en Alvarado y Garrido, 2003, p. 258).

Se resalta la propensión a la emisión de respuestas provenientes de conocimientos ya adquiridos, más no favorece la adquisición de nuevos conocimientos. Adicionalmente a dichos hallazgos, Martens (1972) citado por González-Boto, Salguero, Tuero y Márquez (2006) apuntan que la teoría del impulso encontró cierto apoyo en los experimentos realizados por éste, quien comprobó que los sujetos que aprendían una tarea motora enfrente de una audiencia tenían una ejecución peor que quienes lo hacían en solitario.

No obstante, cuando los primeros continuaban practicando aisladamente hasta dominarla y volvían a realizarla frente a una audiencia, se producía una clara mejora de la ejecución.

Shaw (1995) señalaba que las respuestas motoras simples son particularmente sensibles a los efectos de la facilitación social, por lo que cita a Travis (1925) quien empleó actividades

rotativas, una de ellas consistía en que el sujeto debía seguir un blanco giratorio mediante un estilete que sostiene en la mano, al hacerlo cuando el estilete abandona el blanco durante la revolución, se contaba como error. Inicialmente se entrenó a los sujetos a estudiar por varios días consecutivos, hasta que su ejecución alcanzó un nivel estable. Primero se les aplicaron cinco pruebas estando solos, después se le aplicaron otras diez en presencia de 4 a 8 estudiantes de cursos superiores y graduados, a quienes se les solicitó que observaran atentamente, encontrando que la ejecución mejoraba al enfrentarse los sujetos con un auditorio, fue mayor que en cualquiera de los diez ensayos anteriores, incluyendo aquellos en obtuvieron altas calificaciones.

Respecto a las metas y su influencia en la productividad de un grupo, Lee (1989) señala que “encontró que el desempeño de un equipo de hockey femenino universitario estaba relacionado con el porcentaje de victorias del equipo. Al parecer establecer una meta de grupo explícita produce una motivación importante para alcanzar las metas del grupo: ganar”. (Citado en Napier y Gershenfeld, 2002, p.136)

Allport (1920) implementó experimentos en el que incluía tareas asociativas mediante cadena de palabras y otras tareas encontrando que:

La asociación de palabras, la multiplicación, suprimir vocales y el invertir la orientación percibida de una figura ambigua implican respuestas ya muy establecidas. Son respuestas bien aprendidas o sujetas a una fuerte influencia del estímulo, como en la tarea de asociar palabras o en la prueba de perspectiva reversible. [...] Cuando trabajaban juntos, los sujetos de Allport tendían, consistentemente, a escribir más. Por consiguiente, es posible aplicar una vez más la generalización propuesta: si la presencia de otros aumenta la posibilidad de las respuestas dominantes,

## **Productividad individual en solitario y la aportación individual en pequeños grupos ante un auditorio pasivo en el aula como experiencia de aprendizaje**

y si prevalecen fuertes (y muchas) tendencias a dar respuestas incorrectas, entonces la presencia de otros solo puede causar detrimento en la ejecución. (Citado por Cartwright y Zander, 2003, p.83)

Un aporte de Allport (1920) constituye incorporar en sus experimentos evaluación de otras habilidades ya no motrices, sino asociativas, numéricas, lingüísticas. Apunta que la consecución de tareas llevan implícitas la emisión de respuestas correctas, puede estimular a los ejecutantes, pero si se produce la tendencia a dar respuestas incorrectas, entonces la presencia de un auditorio pasivo en la realización de una tarea no favorece a los resultados. Reconoce que en este tipo de actividades (asociativas, numéricas, lingüísticas...) cuando se realizaba en grupo, aumentaba la producción escrita, ahora bien, además de estar implicado el conocimiento previo, también es importante el pensamiento creativo, Ramos (2006) resalta que:

La creatividad como valor encierra en sí un cúmulo de características que la hacen valiosa personal y socialmente. En la persona creativa, resaltan en su temperamento rasgos, valores y actitudes emocionales. Destacan en ella aspectos psicológicos, pedagógicos y sociales. Se considera al temperamento y las motivaciones, valores que diferencian una de otra persona junto con los rasgos personales, y las actitudes emocionales de cada sujeto. (p.18)

De allí, que la incorporación de actividades que estimulan al individuo a desplegar su capacidad inventiva, si bien diferencia a un individuo de otro, cuando se agrupa a otros, los resultados pueden ser prolíficos al integrar los aportes de todos los miembros del grupo, y en este tipo de

investigaciones la incorporación de tareas que no poseen un marco de respuestas correctas adiciona valor a los hallazgos.

Baron (1986) citado por Ruíz (2011) adicionó otros aspectos que desencadenan la facilitación social, al sugerir que la ejecución de una tarea va a depender del número de señales o distracciones que se suscitan en la situación, pese a que en el presente muchos psicólogos sociales creen que la facilitación social en humanos está influenciada por la estimulación, como en los primeros estudios que otrora la promovieron, también inciden los procesos cognitivos, tales como, la distracción y la aprehensión de evaluación de los demás.

De los experimentos realizados, se desprenden señalamientos que esclarecen el rendimiento individual y de los grupos, una de ellas es la familiaridad con la tarea que propicia mejor productividad, así como también incide la composición de los grupos, es decir, las características de los miembros que conforman el grupo, que pudieran ser complementarias o decisivas para la productividad del grupo, incluso, un mismo individuo puede contribuir en la ejecución de las tareas de manera diferente según la composición de los grupos en los que participa –depende de con quienes se agrupa– sumado a otras variables de mayor o menor influencia como la observación de un auditorio pasivo, si el auditorio coparticipa de las actividades, la complejidad de la tarea, entre otros.

Todo ello, ha motivado a la consecución del presente artículo, ya que puede contribuir a vislumbrar y atemperar la valoración de la productividad y la pertinencia del trabajo grupal, dado que estos rasgos, actitudes, experiencias, conocimientos, distintivos de los individuos –más allá de las tareas–, al cuantificar los aportes por cada individuo y su representatividad respecto a los resultados

finales del grupo, lo convierte en un indicador visible, dado que la sola presentación de los resultados totales por grupo obviaría los aportes de cada miembro que lo integra.

Las sucesivas investigaciones de la facilitación grupal permite ahondar en la persistencia de las teorías en el tiempo y los cambios generacionales invitan a ahondar en los hallazgos, sumado a los desafíos que la educación superior encara. Retomar los estudios en el caso que ocupa, durante el lapso de diez años, promueve el interés que reviste en la actualidad el valor de los grupos y su productividad, así como la productividad de los individuos al realizar las tareas en solitario.

Considerando los fundamentos que se han esgrimido, el objetivo del presente estudio está encaminado a analizar la productividad individual en solitario y la aportación individual en pequeños grupos ante un auditorio pasivo en el aula como experiencia de aprendizaje y con ello, se propicie un espacio de concientización de la importancia del involucramiento del individuo cuando realiza tareas en grupo.

Puesto que en el salón se produce el proceso de aprendizaje y en este espacio existe la posibilidad de llevar los hallazgos teóricos a la experiencia de aprender, ello implica transferir, adaptar y vivenciar el conocimiento, justamente en el contexto educativo devienen un sin número de hechos que guardan estrecha vinculación con la realidad del individuo.

Pérez Esclarín (2005) subraya la importancia de la enseñanza, no desde la trasmisión de contenidos programáticos, sino desde la perspectiva de fomentar los procesos propios del aprendizaje, que impulsen la afición y el gusto por aprender. Así como apunta que:

Esto implica ejercitar la atención y la concentración, ya que el aprendizaje supone esfuerzo y los estudiantes deben estar muy conscientes de ello; la

memoria, pues aprender y recordar no son funciones excluyentes sino sinérgicas y no podemos vivir sin memoria ni recuerdos; por ello, si bien hay que evitar el caletreo sin sentido, es fundamental ejercitar la memorización de contenidos significativos y útiles, todo aquello que, de verdad, se ha incorporado a su trama cognitiva, a su mundo de sentimientos y valores. (p. 72)

A fin de adaptar dichos hallazgos a la experiencia de aprendizaje, se incorporó el diseño de un rally de habilidades, retrotrayendo la definición simple del rally, que implica una carrera automovilística, generalmente en espacios abiertos y terrenos complicados, o de competencias lúdicas a la que son sometidos grupos, sumado al acto de conocer, el mismo comprende pruebas que demandan de diversas habilidades, motriz, asociativa y abstracta, a fin de efectuarse en solitario, díada y tríada ante un auditorio pasivo.

Las discrepancias desde las diversas perspectivas y abordajes de los investigadores respecto a la productividad del individuo o del grupo, Blanco, Caballero y de la Corte (2005: 23) ponderan la interacción, interdependencia y la influencia que emergen de los individuos en situación grupal, enfatizan que “el grupo posee una realidad tan propia como la que se predica de los individuos que lo componen”.

Por lo que es preciso preguntarse ¿cómo es la productividad del individuo cuando realiza actividades en solitario ante un auditorio pasivo en el aula? ¿Cómo es el nivel de aportación del individuo para la productividad de los pequeños grupos cuando realiza actividades ante un auditorio pasivo en el aula como experiencia de aprendizaje?

El presente estudio comprende la ruta metodológica, los sujetos de estudio, los procedimientos empleados para la consecución de la investigación, el detalle de resultados y su

## **Productividad individual en solitario y la aportación individual en pequeños grupos ante un auditorio pasivo en el aula como experiencia de aprendizaje**

consiguiente discusión, así como las conclusiones que dieron lugar.

### **Metodología**

El desarrollo de la presente investigación de acuerdo a su alcance, es descriptiva, encaminada a analizar la productividad individual en solitario y la aportación individual en pequeños grupos ante un auditorio pasivo en el aula como experiencia de aprendizaje.

En cuanto a los estudios descriptivos, Danhke (1989) señala que:

Busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a análisis. Es decir, únicamente pretende medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a las que se refieren, esto es, su objetivo no es indicar cómo se relacionan éstas. (Citado por Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 92).

Aun cuando en el presente estudio se replican pruebas que se asemejan a la modalidad experimental que sustentan la teoría de facilitación social, dado que no se cuentan con los requisitos para ser considerados experimentos, el estudio es descriptivo, favorece la investigación porque permite medir las características del fenómeno de manera más expedita, incluso siendo un aporte del presente, el cuantificar las contribuciones de los sujetos en cada prueba y según la composición del grupo del que forman parte (solitario, diada y triada), sin establecer relación entre variables.

Para la obtención de información el método de observación es decisivo, de manera particular la

observación sistémica que Cozby (2005) señala que:

Se refiere a la observación cuidadosa de una o más conductas específicas en un ambiente en particular. Este método de investigación es mucho menos global que la observación naturalista. El investigador se interesa únicamente en algunos comportamientos específicos, las observaciones son cuantificables y es común que el científico haya elaborado hipótesis previas con respecto de las conductas. (p. 116)

De allí su carácter descriptivo, por lo que se procedió a observar y cuantificar los aciertos aportados por los sujetos en cada prueba (motriz, asociativa y abstracta) en las que participaron para el presente estudio. Los sujetos realizaron las actividades alusivas a las pruebas referidas -cuyo tenor se detalla en el apartado de procedimientos-, mediante distintas composiciones (solitario, diada y triada), los registros de la observación es de tipo manual, tal como apunta Valarino, Yáber y Cemborain (2012) se efectuarán por el observador, en este caso el investigador sin apoyo de equipos audiovisuales.

Aun cuando se privilegie los resultados cuantitativos en la discusión de los mismos, también se considerarán apuntes de observación cualitativa de las actividades correspondientes al rally de habilidades, tanto de los voluntarios sometidos a las pruebas y del auditorio pasivo.

Por lo que se tomó notas parciales de lo que se conoce como registro anecdótico, el cuál es una narración anecdótica en forma continuada. Casalta, Laya y Rivas (1982) señala que en los registros anecdóticos se hace acopio de manera particular, en este caso de comportamientos secuencialmente, en relación a las situaciones de su ambiente. Además resalta, que el registro

anecdótico comúnmente permite una primera aproximación a la conducta y a los eventos que anteceden y le suceden.

Con relación a la importancia de la cualidad de los datos cuantificados, Martínez (2009:78) destaca la importancia de la cualidad de los datos, mediante matemáticas más cualitativas que cuantitativas “en ellas se pasa de los objetos a las relaciones, de las cantidades a las cualidades, de las sustancias a los patrones”.

En este tipo de actividades en la que se propone a sujetos a realizar pruebas con ciertas normas y evaluación ante la observación de otros, en décadas pasadas en condiciones experimentales, es pertinente realizar los apuntes que se derivan de la observación, lo cual favorece el proceso de discusión de los resultados, identificar hallazgos y replicar en contextos diversos.

## Sujetos

La primera investigación fue presentada en el VI Congreso de Investigación de la Universidad de Carabobo del año 2008, en la misma participaron 15 estudiantes cursantes de una sección del turno nocturno de sexto semestre de la asignatura Dinámica de Grupo de la Escuela de Relaciones Industriales perteneciente a la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad de Carabobo. Dicho grupo estuvo conformado por 4 personas de género masculino y 11 de género femenino, con edades comprendidas entre 21 y 37 años, de los cuales 9 estudiantes constituyeron el auditorio pasivo y 6 estudiantes de manera voluntaria se sometieron a las pruebas.

Diez años más tarde, se replicó la investigación entendiendo existe una diferencia generacional y circunstancias de la actualidad que invitan a pulsar la propensión a la productividad individual o el grado de implicación de los individuos al realizar tareas en forma grupal,

particularmente en estudiantes universitarios de la profesión de Relaciones Industriales.

En esta oportunidad participaron 19 estudiantes, 4 personas de género masculino y 15 de género femenino, 13 estudiantes constituyeron el auditorio pasivo y 6 estudiantes participaron voluntariamente en la ejecución de las pruebas, pertenecientes a la Escuela de Relaciones Industriales perteneciente a la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad de Carabobo, cursantes de una sección del turno nocturno de sexto semestre de la asignatura Dinámica de Grupo, cuyas edades oscilan entre 23 y 30 años.

## Procedimientos

Se solicitaron de manera voluntaria 6 sujetos que se someterían a tres pruebas que requerían de diferentes habilidades (motriz, asociativa y abstracta), para las cuales no han sido entrenados previamente, sino que las ejecutarán desde sus conocimientos previos, habilidades adquiridas o innatas.

La primera prueba de carácter motriz, consistió en encastrar esferas de anime en un recipiente pequeño (capacidad máximo de 3 esferas) a una distancia de dos metros y medio aproximadamente, en la segunda prueba asociativa, requería que los voluntarios listaran los usos no convencionales de un objeto conocido y la tercera prueba denominada abstracta, demandaba de los participantes que completaran las secuencias de series de número y de figura.

Se tomaron registros de los aciertos de cada prueba y la cantidad de aciertos aportados por cada sujeto de las díadas y tríadas del total de aciertos obtenidos en las pruebas. Las tres pruebas se realizaron en un lapso de tres minutos indistintamente de las conformaciones: solitario, díada y tríada.

## Productividad individual en solitario y la aportación individual en pequeños grupos ante un auditorio pasivo en el aula como experiencia de aprendizaje

En la primera investigación (2008), 9 sujetos restantes de la población fungieron como auditorio pasivo, de los cuales 3 sujetos eran de género masculino y 6 de género femenino, de los 6 voluntarios 1 de género masculino y 5 de género femenino.

En tanto que, en la segunda investigación (2018) 13 sujetos conformaron el auditorio pasivo, 12 de género femenino y 1 de género masculino, y de los 6 voluntarios para ejecutar las pruebas 3 son de género masculino y 3 de género femenino.

Se implementaron los mismos procedimientos en ambas investigaciones, es decir, se sortearon la composición de los equipos distribuyendo los 6 sujetos en evaluación antes de ejecutar las pruebas, siendo que uno de los sujetos realizara la prueba en solitario, otros en diada y otros en

triada, tal procedimiento se repitió al momento de iniciar cada una de las pruebas, por los que las composiciones variaron en las tres evaluaciones.

En el año 2008 el auditorio pasivo estuvo constituido por 9 sujetos, 6 de género femenino y 3 de género masculino, en el rango de edades de los sujetos que ejecutaron las tareas en la presencia de ellos, de 21-37 años, en promedio 26,8 años, en tanto, que en el año 2018 el auditorio pasivo lo conformaron 13 estudiantes, de los cuales, 12 son de género femenino y 1 de género masculino, entre 23 y 30 años, en promedio 25,8 años, por lo que ambos grupos no presentan diferencias significativas en la edad promedio de los participantes. A continuación se detalla en la Tabla Nro. 1, datos de los sujetos que participaron de manera voluntaria en la ejecución de las pruebas.

**Tabla Nro. 1. Participaron en la ejecución de las pruebas**

N°	Datos de los Participantes			
	2008		2018	
	Género	Edad	Género	Edad
1	F	21	F	23
2	F	21	F	24
3	F	26	F	24
4	M	37	M	30
5	F	30	M	27
6	F	26	M	27

**Fuente:** Estrada (2018)

## Resultados

La comparación de los diferentes momentos (2008 y 2018) permite centrar la atención en el grado de implicación y aportación de los individuos en la resolución de tareas cuando las ejecuta en solitario y con mayor énfasis la aportación de los individuos a los resultados finales de los grupos donde se realizan las tareas

(diada o triada) y según el tipo de tarea (motriz, asociativa y abstracta).

A continuación se detallan en las Tablas Nro. 2, 3 y 4, los aciertos individuales al realizar las pruebas en solitario y los aciertos individuales aportados por cada individuo en las diadas y triadas en las pruebas, el porcentaje que representan los aciertos del 100% de los resultados.

**Tabla Nro. 2. Resultados de primera prueba**

Prueba	Composición	N° de Sujeto	N° de Aciertos	Total Aciertos	% Aportación	
Motriz 2008	Solitario	S1	3	3	100	100
	Díada	S2	0	5	0	100
		S3	5		100	
	Triada	S4	0	6	0	100
		S5	2		33	
		S6	4		67	
Motriz 2018	Solitario	S1	2	2	100	100
	Díada	S2	1	1	100	100
		S3	0		0	
	Triada	S4	0	5	0	100
		S5	3		60	
		S6	2		40	

**Fuente:** Estrada (2018)

En Tabla Nro. 2 prueba motriz en investigación del 2008, el sujeto 1 obtuvo 3 aciertos correspondientes a su 100%, la díada conformada por el sujeto 2 y 3 alcanzaron 5 aciertos, siendo el 100% de los aciertos realizados solo por el sujeto 3, la tríada conformada por los sujetos 4, 5 y 6 lograron 6 aciertos de los cuales 4 equivalentes al 67% del total fueron aportados por el sujeto 6 y 2 aciertos aportados por el sujeto 5 equivalentes al 33% del total, el sujeto 4 no registró aciertos. En el 2018, el sujeto 1 obtuvo dos aciertos correspondientes a su 100%, la díada conformada por el sujeto 2 y 3 alcanzaron 1 acierto, siendo el 100% aportado solo por el

sujeto 2, la tríada conformada por los sujetos 4, 5 y 6 lograron 5 aciertos de los cuales 3 equivalentes al 60% del total fueron aportados por el sujeto 5 y 2 aciertos aportados por el sujeto 6 equivalentes al 40% del total alcanzados, el sujeto 4 no registró aciertos en esta prueba. La comparación de los diferentes momentos (2008 y 2018) destaca mayores resultados obtenidos en los grupos conformados por triadas para las actividades motrices, sin embargo, evidencia que las habilidades y destrezas de los sujetos pueden variar la productividad, dado que en el 2018, el individuo que realizó la tarea en solitario produjo en segundo puntaje y no así la díada.

**Tabla Nro. 3. Resultados de segunda prueba**

Prueba	Composición	N° de Sujeto	N° de Aciertos	Total Aciertos	% Aportación	
Asociativa 2008	Solitario	S2	11	11	100	100
	Díada	S4	4	11	36	100
		S6	7		64	
	Triada	S1	7	15	47	100
		S3	4		26,5	
		S5	4		26,5	
Asociativa 2018	Solitario	S4	4	4	100	100
	Díada	S5	5	8	62,5	100
		S6	3		37,5	
	Triada	S1	4	13	31	100
		S2	6		46	
		S3	3		23	

**Fuente:** Estrada (2018)

**Productividad individual en solitario y la aportación individual en pequeños grupos ante un auditorio pasivo en el aula como experiencia de aprendizaje**

La Tabla Nro. 3 prueba asociativa, muestra que en el 2008 el sujeto 2 en solitario alcanzó 11 aciertos su 100%, la díada conformada por el sujeto 4 y 6 con 11 aciertos su 100%, el sujeto 6 aportó 7 aciertos equivalentes al 64% y el sujeto 4 con 4 aciertos el 36%, la tríada los sujetos 1, 3 y 5 lograron 15 aciertos, el sujeto 1 aportó 7 aciertos el 47%, el sujeto 3 y 5 contribuyeron con 4 aciertos cada uno, equivalentes al 26,6% respectivamente. En el 2018, el sujeto 4 en solitario obtuvo 4 aciertos su 100%, la díada formada por el sujeto 5 y 6 alcanzaron 8 aciertos el 100%, el sujeto 5 aportó 5 aciertos equivalentes al 62,5% y el sujeto 6 contribuyó con 3 aciertos correspondientes al 37,5% del

total, la tríada conformada por los sujetos 1, 2 y 3 lograron 13 aciertos, 6 equivalentes al 46% fueron aportados por el sujeto 2 y 4 aciertos aportados por el sujeto 1 equivalentes al 31% y 3 aciertos aportó el sujeto 3 equivalentes al 23% del total alcanzados en esta prueba. En cuanto a la comparación la comparación de los diferentes momentos (2008 y 2018) destaca mayores resultados obtenidos en los grupos conformados por triadas y diadas para las tareas de asociación, sin embargo, evidencia que las habilidades y destrezas de los sujetos pueden variar la productividad, dado que en el 2008, el individuo que realizó la tarea en solitario igualó el puntaje de la diada.

**Tabla Nro. 4. Resultados de tercera prueba**

Prueba	Composición	N° de Sujeto	N° de Aciertos	Total Aciertos	% Aportación	
Abstracta 2008	Solitario	S4	8	8	100	100
	Díada	S3	3	6	50	100
		S6	3		50	
	Tríada	S1	2	6	33,4	100
		S2	3		50	
		S5	1		16,6	
Abstracta 2018	Solitario	S3	1	1	100	100
	Díada	S1	1	3	33	100
		S2	2		67	
	Tríada	S4	6	6	100	100
		S5	0		0	
		S6	0		0	

**Fuente:** Estrada (2018)

La Tabla Nro. 4 prueba abstracta, evidencia que en el 2008, el sujeto 4 realizó la actividad en solitario y alcanzó 8 aciertos correspondientes a su 100% en tanto, que la díada conformada por el sujeto 3 y 6 obtuvieron 6 aciertos, en el que cada sujeto aportó 3 aciertos equivalentes al 50% del total, por su parte la tríada conformada por los sujetos 1, 2 y 5 obtuvieron 6 aciertos de los cuales 3 equivalentes 50% del total fueron aportados por el sujeto 2, mientras que el sujeto 1 aportó 2 aciertos equivalentes al 33,4% y el sujeto 5 contribuyó con 1 acierto equivalente al 16,6%. Mientras que en el 2018, el sujeto 3 en

solitario obtuvo 1 acierto su 100%, la díada formada por el sujeto 1 y 2 alcanzaron 3 aciertos el 100%, el sujeto 2 aportó 2 aciertos equivalentes al 67% y el sujeto 1 contribuyó con 1 acierto correspondientes al 33% del total, la tríada conformada por los sujetos 4, 5 y 6 lograron 6 aciertos, siendo aportados los 6 aciertos por el sujeto 4 equivalentes al 100% del total alcanzados por la triada, el sujeto 5 y 6 no registraron aciertos en esta prueba.

La comparación de los diferentes momentos (2008 y 2018) arroja diferencias, dado que en el

2008 el individuo que realizó la actividad en solitario arrojó mayores resultados obtenidos que los grupos conformados por triadas y diadas para las tareas abstractas, sin embargo, en el 2018 los resultados mayores recayeron en el grupo (triada) pero sólo un miembro aportó los aciertos, y menos aciertos en el total de la prueba, reducción del 50% respecto al 2008.

## Discusión

En la prueba de encestar que implica habilidad motriz, en el año 2008 el resultado mayor recayó en la triada, en donde el sujeto 4 el único de sexo masculino del equipo de 37 años (la edad superior de los sujetos de estudio), no registró aciertos durante la prueba, mientras que el sujeto 5 y 6 de sexo femenino y edades de 30 y 26 años respectivamente, fueron quienes acumularon 6 aciertos. El puntaje más cercano a la triada fue alcanzado por la diada con 5 aciertos, efectuados solamente por el sujeto 3 de sexo femenino de 26 años.

Mientras que dicha actividad motriz, en el año 2018 el resultado mayor también recayó en la triada, en donde el sujeto 5 aportó 3 aciertos, seguido del sujeto 6 que aportó 2 aciertos, ambos sujetos de género femenino y 24 años, en tanto que el sujeto 4 de género masculino y de 30 años, no registró aciertos durante la prueba.

A diferencia de la primera investigación, el puntaje más cercano a la triada fue alcanzado por el sujeto 1 de género femenino y 23 años, quien realizó la actividad en solitario alcanzó dos aciertos, mientras que la diada logró 1 acierto aportado solamente por el sujeto 2, el sujeto 3 no aportó aciertos, ambos sujetos de género masculino y 27 años. De allí que no se aprecia que el género muestre diferencial en los resultados de la actividad motriz, que pudiera asociarse mejor desempeño al género masculino, en las pruebas de encestar el género femenino alcanzó aciertos en las distintas composiciones (solitario, diada, triada).

Es de hacer notar, que en ambas investigación la prueba motriz fue la única que no se hizo en simultaneo, dadas las dimensiones del salón y la ubicación del auditorio pasivo, primero el sujeto en solitario realizó la prueba de encestar, luego la diada y finalizó la triada; Si bien el conocer el rendimiento de quienes antecedían podría haber constituido un estímulo para superar la meta, en ambas investigaciones la triada alcanzó mayores registros de aciertos de la prueba, sin embargo, en la segunda investigación la diada tuvo menos registros que el sujeto que realizó la actividad en solitario, aunado a que las características de la actividad así se hubiese efectuado por las distintas composiciones en simultáneo dada la visibilidad en la ejecución también constituiría en estímulo a superar el número de esferas encestaras, por lo que guarda estrecha relación con las primeras investigaciones en ciclistas que entrenaban conociendo el record de competidores para mejorar el desempeño y más aún cuando corrían junto a ellos.

La segunda prueba, en la que se listaron los usos no convencionales de un objeto conocido, que requería de inventiva, los puntajes más altos también fueron alcanzados por la triada que ascendió a 15 aciertos, que estuvo conformada por el sujeto 1, 3 y 5 todos de género femenino con edades comprendidas de 21, 26 y 30 años respectivamente, esta triada en su conformación se diferenció de la anterior prueba por la incorporación del sujeto 1 y salida del sujeto 4 (masculino de 37 años). El sujeto 1 quien aportó 7 aciertos, siendo éste quien registró 3 aciertos en la actividad motriz que efectuó en solitario, mientras que los sujetos 3 y 5 contribuyeron con 4 aciertos cada uno, siendo estos de género femenino y en edades de 26 y 30 años respectivamente, sumado a que la sujeto 5 en la primera actividad estando en la diada obtuvo el puntaje más cercano al mayor, con 5 aciertos.

En el 2018 la segunda investigación dicha prueba asociativa, los puntajes más altos fueron alcanzados por la triada (sujeto 1, 2 y 3) ascendió a 13 aciertos, el sujeto 1 de género

## **Productividad individual en solitario y la aportación individual en pequeños grupos ante un auditorio pasivo en el aula como experiencia de aprendizaje**

femenino 23 años aportó 4 aciertos, el sujeto 2 y 3 ambos de género masculino y 27 años, aportaron 6 y 3 aciertos respectivamente. La diada le sigue a la triada en rendimiento, conformada por el sujeto 5 y 6 aportaron 5 y 3 aciertos respectivamente, ambas de género femenino y 23 años. Mientras que el sujeto 4 de género masculino, 30 años (la edad superior de los sujetos participantes), realizó la actividad en solitario y alcanzó 4 aciertos, bajo registro respecto a la diada, la triada y de las tres composiciones de la investigación anterior en el 2008, incluso su postura en el asiento (puff) fue de replegarse taparse a sí mismo y a la hoja donde colocó las alternativas de usos no convencionales del objeto que se les asignó, que no representa mayor complejidad y en el lapso de tiempo otorgado podía haber listado más aciertos. Este sujeto no aportó aciertos en la prueba motriz, más si mejor rendimiento en la prueba abstracta.

El tipo de tarea, en el caso de las referidas a asociación de palabras o como la que se implementó en la prueba de listar usos no convencionales de un objeto conocido, implica el conocimiento previo y cierta capacidad inventiva, el estímulo en sí mismo incita a producir respuestas correctas incrementando el número si se encuentran los sujetos en grupo y ante un auditorio pasivo; no así, cuando las tareas son de mayor complejidad, en la que sumada la presencia de otros que les observen durante la ejecución, la productividad puede incidir en la productividad.

En la tercera prueba, en la que se completaron las series numéricas y de figuras de ejercicios abstractos, en la que se revestía de significación la habilidad abstracta, el puntaje más alto favoreció la ejecución en solitario del sujeto 4 de sexo masculino y de 37 años, siendo éste quien en la prueba motriz que trabajó en la triada no alcanzó ningún registro y en la segunda prueba que operó en la diada, a la que

contribuyó con menos aciertos que su compañera. Los registros de menores aciertos en esta prueba fueron alcanzados por la diada y la triada, conformado por sujetos del sexo femenino en edades comprendidas entre 21 y 30 años.

Sin embargo, en la investigación del 2018, la prueba abstracta, el puntaje más alto favoreció la ejecución en triada sujetos (4, 5 y 6) con 6 aciertos, aun cuando todos los aciertos fueron aportados por el sujeto 4 género masculino y de 30 años, siendo éste quien en la prueba motriz que participó en la triada no alcanzó ningún registro y en la segunda prueba que operó en solitario solo alcanzó 4 aciertos (menor puntaje de la prueba). Es de hacer notar que sus compañeras de triada (sujetos 5 y 6) admitieron desconocían las respuestas a los ejercicios y que su compañero en pocos segundos identificó las opciones que resultaron acertadas. La diada por su parte, segundo puntaje, conformada por sujetos 1 aportó 1 acierto y el sujeto 2 aportó 2 aciertos, de género femenino y masculino, de 23 y 27 años respectivamente. En cuanto al sujeto 3 que realizó la prueba en solitario, logró 1 acierto, se mostró desconcertado, murmuraba que no sabía realizar los ejercicios.

Ruiz (2011) advierte que la facilitación social es un fenómeno en el que existe una tendencia de mejor desempeño al ejecutar tareas simples ante la presencia de otras personas que cuando lo realizan en solitario, en tanto que el desempeño es inferior cuando se ejecutan tareas complejas, igualmente bajo la condición de ser observados por otros que sin la presencia de ellos.

En cuanto al desempeño de miembros de los grupos en particular, Watson (1928), afirma que:

Dedujo que los grupos eran superiores a los individuos pero que, para actividades sencillas, la división del

trabajo y la suma de contribuciones individuales era lo más eficaz... Dedujo también que la variabilidad entre los grupos depende más de la capacidad del mejor miembro del grupo que del resto de sus compañeros. (Citado por Shaw, 1995, p. 81).

Entonces, la productividad de un grupo puede estar incidida mayoritariamente por el aporte del mejor miembro de un grupo (según sus habilidades, destrezas, aprendizajes) que del resto de integrantes del grupo.

Relacionándolo con los resultados de la prueba abstracta, en la segunda investigación, la triada alcanzó el mejor puntaje por la aportación de un sólo sujeto, ahora bien, la composición de los grupos pudiera favorecer la productividad si la escogencia es discrecionalmente intencionada para configurar equipos efectivos.

Ahora, Blanco, Caballero y de la Corte (2005) realizan distinciones en torno a la productividad y el rendimiento, señalando que:

La productividad hace referencia al resultado obtenido teniendo en cuenta los recursos con los que se cuenta; cuando hablamos de rendimiento nos referimos al resultado con independencia de los recursos disponible; por eso podremos afirmar sin riesgo a equivocarnos que el grupo tiene un mayor rendimiento que un individuo aislado; sin embargo esta afirmación no tiene por qué ser siempre cierta si nos referimos a la productividad. Es decir, para definir la productividad o eficacia en la realización de una tarea, tenemos que tomar en cuenta los recursos con los que se cuenta, y el resultado final obtenido. (p. 328).

Advierten la tendencia a mayor productividad en los grupos que los individuos en solitario, sin embargo, establecen la diferencia entre rendimiento y productividad, dado que el

rendimiento contempla los resultados sin reparo de los recursos, en tanto, que la productividad conlleva a considerar además de los resultados los recursos con que se cuenta.

Incluso Steiner (1972) citado en Blanco, Caballero y de la Corte (2005) indican que éste ideó una fórmula de la productividad grupal real, es igual a la productividad potencial menos la productividad no realizada, entendiendo esta última, como el tiempo que demanda la organización grupal.

Robbins (2004:225) agrega que “el desempeño potencial de un grupo depende, en buena medida, de los recursos que aporten los miembros en lo individual. [...] Parte del desempeño de un grupo puede anticiparse evaluando los conocimientos, capacidades y habilidades de sus integrantes”.

De allí, a que las conformaciones deliberadas con base a los conocimientos, capacidades y habilidades de los integrantes de un grupo, favorecen y pueden predecir la productividad del grupo.

Ello se aprecia en los equipos de resolución de problemas en el ámbito organizacional, incluso en los equipos deportivos.

Así como también, el que emerja la acción cooperativa de los grupos efectivos, acota Cázares (2011:31) “implica que todos los integrantes tienen una conexión intelectual y emocional con los objetivos y las actividades del grupo.

Se destaca entonces, el desarrollo y evolución de todos los miembros del grupo, y no el desarrollo de un solo miembro seleccionado del mismo”. Se aprecia que la productividad se enlaza con la evolución de los grupos y su capacidad intrínseca de potenciar el desarrollo de los miembros que integran los grupos, en tanto, se genere la vinculación emocional con los objetivos y tareas que los congregan.

## **Conclusiones**

El proceso de aprendizaje es en sí mismo un laboratorio continuo, en el que se pueden replicar experimentos de la conducta del sujeto cuando trabaja en solitario, con otros individuos y cuando realiza actividades en presencia de otros aunque no participen. El transferir a la experiencia de enseñanza y aprendizaje los experimentos que se han llevado a cabo, particularmente en la Psicología Social y la Dinámica de Grupo, representa una forma vivencial de abordar los antecedentes teóricos, también implican un reto, desentraña dificultades, puesto que una de las limitaciones del estudio al realizarlo en el aula, es que es la población responde a la configuración de las secciones, siendo el rasgo distintivo de esa población es el turno nocturno en que cursan sus estudios superiores, son de carácter heterogéneos, no existe homogeneidad de los rasgos de los sujetos en cuantos a otras variables, inclusive se observa predominio del género femenino en la Escuela de Relaciones Industriales a la que pertenecen la población, es por ello, que no existe equivalencia del género en los sujetos sometidos a las pruebas y en el auditorio pasivo, aunado a que el auditorio pasivo puede llegar a ser proporcional al número de sujetos sometidos a prueba, por lo que no se puede afirmar categóricamente la incidencia de estos factores en los resultados de la facilitación social.

Sin embargo, el abordaje de la experiencia permite efectuar apuntes en concordancia con los fundamentos teóricos, puesto que se observaron variaciones en los resultados de la productividad individual y grupal ante el auditorio pasivo en el aula de clase. Los resultados favorecieron el desempeño grupal cuando se aplicaron las pruebas que demandaban de los sujetos habilidades motoras como lo fue la de encestar y habilidades

asociativas cuando listaron los usos no convencionales de un objeto conocido, mientras que la productividad individual superó el desempeño grupal cuando se aplicó pruebas abstractas. La aportación de los sujetos varió según el tenor de la prueba y si su abordaje fue en solitario, en díada o en tríada.

Pese a que la productividad de los voluntarios no se puede afirmar haya sido incidido por el auditorio pasivo y por la naturaleza descriptiva de la investigación, es importante destacar que específicamente en la actividad motriz, el auditorio se mostró más efusivo, ya que por momentos aplaudían, vitoreaban emitiendo expresiones de ánimo (mayoritariamente aupando al género femenino) o emitían expresiones evaluativas del desempeño de los sujetos de género masculino que realizaban la actividad. Se observó la persistencia de los sujetos en los intentos para alcanzar los aciertos durante el tiempo de la prueba, estos emitían sonrisas y movimientos corporales, como elevación de los brazos, que denotaban alegría cuando alcanzaban los aciertos, inclusive realizaban contacto visual solo con el objeto de la meta.

En la actividad asociativa, de los usos no convencionales de un objeto conocido, aunque sonreían en su mayoría durante la prueba cuando se paseaban por las opciones que asociaban, ya que la actividad demandaba de respuestas inusuales, cotidianas, creativas; el tono de voz no era audible en su mayoría, murmuraban, realizaban contacto visual con los compañeros de equipo en el caso de la díada y la tríada, no así para quienes realizaron la actividad en solitario, que se mantuvieron en silencio, anotando sus asociaciones.

Mientras que en la actividad abstracta, en la que completaban las series numéricas y de figuras, los sujetos mostraron gestos de concentración y de acometida formal de la actividad, puesto que

no sonrían, el contacto ocular se tornaba enfocado a los ejercicios, emitían expresiones donde exaltaban la dificultad de la prueba cuando trabajaron en la díada y la tríada, mientras que los sujetos que realizaron la actividad en solitario, se mantuvieron en silencio, sin realizar contacto visual hacia el auditorio u otro punto que no fuera el ejercicio hasta el momento que se le anunció el termino, siendo quienes aportaron mayores aciertos.

Se presume que los resultados estuvieron incididos por las experiencias y conocimientos previos, habilidades y destrezas que demandaban las tareas y poseían los sujetos sometidos a las pruebas.

Ahora, el descenso de los aciertos en las pruebas asociativa y principalmente la abstracta en el lapso de 10 años, aun cuando esta investigación no se centra en la capacidad abstracta, asociativa o motriz del estudiante universitario, dado que se sirve de la experiencia para ilustrar la consecución de tareas en solitario o grupo y la productividad que se genera, independiente de las competencias en juego que podían haber sido matemáticas, discursivas u otras, ya que pueden adaptarse para replicar en distintos niveles educativos y diversos ámbitos, sin embargo, invita a indagar para futuras investigaciones, repetir pruebas de este tenor, para verificar si es una constante el descenso en el razonamiento abstracto en estudiantes universitarios en la actualidad.

El género constituye una característica de los sujetos que participaron en las investigaciones, se detallan en los resultados no en términos de variable, sino como una constante que retrata los grupos de estudiantes en la Escuela de Relaciones Industriales en los que el género femenino es mayoritario, los apuntes ilustran las diferencias en los resultados y evidencian no estar asociados al género en cuanto a rasgos que comúnmente pudieran ser atribuibles a un género u otro según el tipo de tarea que ejecutaron, las diferencias individuales

evidenciaron que giraron en torno a habilidades y conocimientos previos.

El tiempo es una variable introducida en el rally, en otros estudios se demostró que algunas actividades grupales demandaban mayor tiempo que las realizadas individualmente, inclusive los sujetos sometidos a las pruebas apuntaban preocupación por el tiempo en las ejecuciones. Por lo que no se puede aseverar el nivel del impacto del tiempo en comparación con la observación de otros o si asociaban el factor tiempo como componente de la valoración del auditorio pasivo a sus ejecuciones.

El factor medular, comprende las configuraciones de los grupos que potenciaron los resultados en la medida que los integrantes del grupo poseían pericia en las tareas, el grado de afinidad, afecto y roles que desempeñan en grupo -en el ámbito organizacional serían los cargos-. En atención a los resultados del presente estudio, el tamaño del grupo y la familiaridad con la tarea favoreció algunas actividades como las que requerían habilidad motora y asociativa, que obtuvo mejores resultados al llevarla a cabo en grupo, en tanto, que la prueba abstracta, dificultó el desempeño en grupos, mientras que benefició la productividad en solitario, aunado a la habilidad intrínseca de los sujetos en dicha prueba o fue decisiva la aportación de al menos un miembro de un grupo para generar aciertos.

Un aspecto no controlado del estudio, específicamente en las díadas y las tríadas, es el impacto del proponente más influyente en los aciertos o desaciertos del grupo, debido a las composiciones que se sortearon. Aun cuando no se registraron los consensos en las díadas o tríadas, si se suscitaron rechazo de ideas, se desconoce del historial de los sujetos y de los intentos de persuasión a sus compañeros hacia respuestas en concreto, sin embargo, la observación de tales comportamientos de manera directa se apreció acogida de las respuestas de los miembros en las pruebas

## Productividad individual en solitario y la aportación individual en pequeños grupos ante un auditorio pasivo en el aula como experiencia de aprendizaje

asociativas y abstractas, mientras que en la prueba motriz evidenció mediana coordinación y persistencia en los intentos de encestar.

Se recomienda establecer nuevas relaciones referidas a la facilitación social, la productividad individual y grupal en el proceso de aprendizaje, en el diseño de las evaluaciones que midan las competencias en el alumnado, donde el nivel y la calidad pueden influir en su desempeño y participación de manera individual o grupal, la experimentación en ambientes laborales, entre otras aplicaciones. Ahondar en la incorporación de tareas que requieran de otras habilidades más complejas que las memorísticas, asociativas y motoras, así como afianzar la productividad en grupo desde la aportación de sus miembros, involucrados y motivados con generar aciertos desde las habilidades complementarias.

### Referencias Bibliográficas

- Allport, F. H. (1920) The influence of the group upon association and thought. *Journal of Experimental Social Psychology*.
- Alvarado, J. y Garrido, A. (2003) *Psicología Social. Perspectivas Psicológicas y Sociológicas*. Madrid, España: McGrawHill.
- Blanco, A., Caballero, A. y de la Corte, L. (2005) *Psicología de los Grupos*. Madrid, España: Pearson Prentice Hall.
- Caracuel, J., Jaenes, J. y de Marco Pérez, J. (2011) El rendimiento deportivo en equipos de remo: el efecto Ringelmann. *Revista Andaluza de Medicina del Deporte*.
- Cartwright, D. y Zander, A. (2003) *Dinámica de Grupos. Investigación y Teoría*. México: Editorial Trillas.
- Casalta, C, Laya. M. y Rivas, M. (1982) *Un Sistema de Observación Conductual-Aplicaciones*. Departamento de Psicología Clínica Universidad Central de Venezuela. Caracas, Venezuela.
- Cázares, Y. (2011) *Manejo Efectivo de un Grupo*. México: Editorial Trillas.
- Cottrell, N.B. (1972) Social facilitation, en C.G. McClintock (Ed), *Experimental Social Psychology*, Holt. New York, USA.
- Cozby, P. (2005) *Métodos de Investigación del Comportamiento*. México: Editorial McGrawHill.
- Danke, G. L. (1989) Investigación y Comunicación, en C. Fernández-Collado y Danke, G. L. (comps.). *La comunicación humana: Ciencia social*. México: McGraw-Hill.
- González-Boto, R., Salguero, A., Tuero, C. y Márquez, S. (2006) El efecto de la audiencia y el efecto de la coactuación en el lanzamiento a canasta. *Motricidad: Revista de Ciencias de la actividad física y del deporte*. Número 16.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014) *Metodología de la Investigación*. México: Sexta Edición. McGrawHill.
- Lee, C. (1989) The relationship between goal setting, self-efficacy, and female field hockey team performance. *International Journal of Sport Psychology*. Núm. 20.
- Martens, R. (1969) Effects of an audience on learning and performance of a complex motor skill. *Journal of Personality and Social Psychology*.

- Martínez, M. (2009) Nuevos paradigmas de la investigación. Venezuela: Editorial Alfa.
- Napier, R. y Gershenfeld, M. (2002) Grupos: Teoría y Experiencia. México: Editorial Trillas.
- Pérez-Esclarín, A. (2005) Educar en el Tercer Milenio. Venezuela: San Pablo.
- Ramos, M. (2006) Educadores Creativos Alumnos Creadores. Teoría y Práctica de la Creatividad. Venezuela: San Pablo. Colección Psico-pedagógica.
- Robbins, S. (2004) Comportamiento Organizacional. México: PRENTICE-HALL H.
- Ruiz, Y. (2011) La Influencia de la Facilitación Social en el Trabajo en Grupo en la Escuela. Andalucía, España: Revista Temas para la Educación.
- Shaw, M. (1995) Dinámica de Grupos. Psicología de la conducta de los pequeños grupos. Barcelona, España: Editorial Herder.
- Steiner, I. D. (1928) Whatever Happened to the group in Social Psychology. Journal of Experimental Social Psychology.
- Travis, L. E. (1925) The effects of a small audience upon eye-hand coordination. Journal of Abnormal and Social Psychology.
- Valarino, E., Yáber, G. y Cemborain, M. (2012) Metodología de la Investigación. Paso a Paso. México: Editorial Trillas.
- Watson, G. B. (1928) Do groups think more effectively than individuals? Journal of Abnormal and Social Psychology.
- Zajonc, R. B. (1967) Social Psychology: An experimental approach. Belmont: Wadsworth Publishing Company [Trad. Psicología social: estudios experimentales. Alcoy: Marfil.].





## *El hombre del fuego*

Hace millones de años, los hombres vivían sin nada de lo que tenemos hoy. No tenían casas, ni escuelas, ni ropa, ni tiendas... Vivían en el campo y tenían que ser muy ingeniosos para sobrevivir.

Cuando tenían hambre, pescaban o cazaban. Cuando tenían sed, bebían de los ríos. Cuando llovía y tenían frío, se resguardaban en cuevas o se abrigan con lo que encontraban.

Un día de verano, unas cuantas familias estaban merendando fruta que habían cogido de los árboles. Hacía tanto calor que de repente ocurrió algo:

- ¿Qué es eso? ¡Qué calor desprende! - gritaban todos

El calor del sol había provocado un incendio natural y, por primera vez, aquellos hombres veían el fuego.

Cuando llegó el invierno y con él llegó el frío, tenían que ingeniárselas para abrigarse y, mientras lo intentaban, algo sorprendente volvió a ocurrir: un rayo cayó del cielo sobre un árbol y, de repente, apareció el fuego.

- ¡Mirad! ¡Se ha hecho fuego otra vez! - gritaban

Al acercarse a ver el fuego, notaron que las llamas les proporcionaban el calor que necesitaban para combatir el frío.

Uno de los hombres, intentó tocarlo con una rama de un árbol. Cuando lo tocó, no podía creer lo que pasó:

- ¡Mirad! ¡He tocado el fuego con la rama y ahora el fuego está en la rama!

Los hombres descubrieron así que podían hacer hogueras para calentarse juntando ramas en el suelo y quemándolas. Pero, el fuego no duraba para siempre en las hogueras y al final siempre se apagaba por las lluvias o por el viento.

Pero allí había un hombre que era muy, muy, muy listo y pensó que podían conseguir hacer fuego sin esperar a que cayera otro rayo del cielo o que se provocara un incendio natural en el campo.

Investigó durante mucho tiempo, pero consiguió dar con la solución. Además, todos pensaban que estaba loco.

- ¡Hacer fuego es imposible! ¡El fuego sólo viene de la naturaleza! ¡Nunca podrás hacer fuego! - le decían todos.

Pero el hombre, siguió intentándolo sin cesar, y con mucho esfuerzo, un día consiguió algo increíble.

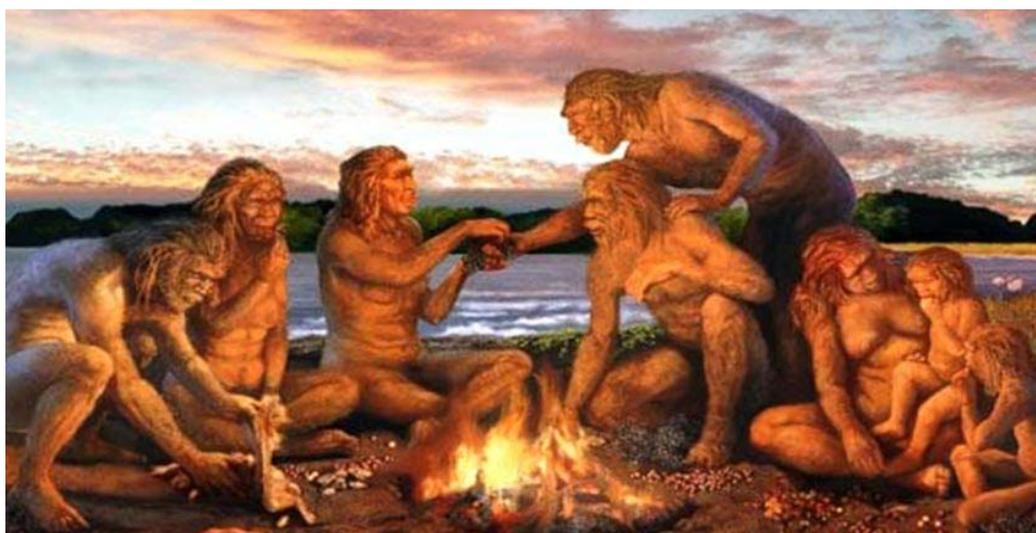
Frotó durante horas y horas piedras y madera. Frotaba tan fuerte esas piedras que todos vieron que empezaban a saltar chispas.

- ¡Saltan chispas! ¡Saltan chispas! - gritaban todos de alegría.

Frotó más y más y, al final, consiguió hacer fuego con esas chispas que cada vez eran más grandes y que terminaron por encender la madera.

Todos alucinaron y entendieron que deberían haber confiado en aquel hombre, al que desde entonces llamaron, el hombre del fuego.

**Irene Hernández**





### Desarrollo moral y sociedad

María Eugenia Noguera G.

Licenciada en Educación Especial. Magíster en Lectura y Escritura. Profesora Asociada. Departamento de Pedagogía Infantil y Diversidad de la Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Carabobo. Carabobo, Venezuela. [eugenianach@hotmail.com](mailto:eugenianach@hotmail.com)

Recibido: 06/02/2018    Aprobado: 04/04/2018

### RESUMEN

---

Venezuela se encuentra sumergida en una profunda crisis social, política y económica que se manifiesta en todos los ámbitos, sectores, e instituciones de la sociedad por lo que la promoción y/o divulgación de la Teoría del Desarrollo Moral de Kohlberg cobra vital importancia en la educación en valores de la colectividad. La palabra Moral significa costumbres, reglas de conducta o tradiciones. Toda sociedad posee sus costumbres, sus reglas o tradiciones y enseña a sus jóvenes a ajustarse a ellas. Los adultos significativos: padres, hermanos, abuelos, profesores, amigos entre otros, transmiten a sus jóvenes desde muy temprana edad un conjunto interiorizado de normas y reglas llamados valores que guiarán sus acciones en diversas situaciones morales. De esta manera los jóvenes, futuros líderes de una nación o país, reproducirán y marcarán los valores que caracterizarán al hombre del mañana, y por ende a dicha sociedad. Con este fin se expone la teoría de Kohlberg, la sociedad y los valores, la descripción de los niveles del desarrollo moral, las características del desarrollo del pensamiento Moral, el valor de los valores en la sociedad, la intención, el discurso y la conducta moral, y la reflexión final.

**Palabras Clave:** desarrollo moral, valores.

### Moral development and society

### ABSTRACT

---

The purpose of this work is to highlight the importance of Moral Development Theory for society. Venezuela is immersed in a deep social, political and economic crisis that manifests itself in all areas, sectors, and institutions of society, so the promotion and / or dissemination of the Kohlberg Theory of Moral Development is of vital importance in the education in values of the community. The word Moral means customs, rules of conduct or traditions. Every society has its customs, rules or traditions and teaches its young people to conform to them. Significant adults: parents, siblings, grandparents, teachers, friends, among others, transmit to their youth from an early age an internalized set of rules and rules called values that will guide their actions in various moral situations. In this way the young people, future leaders of a nation or country, will reproduce and mark the values that characterized the man of tomorrow, and therefore to that society. To this end it exposed Kohlberg's theory, society and values, the description of levels of moral development, the characteristics of the development of moral thought, the value of values in society, intention, discourse and moral behavior, and the final reflection.

**Keywords:** moral, moral development, values.

## Preámbulo

La palabra *Moral* procede del vocablo latino *more* que significa costumbres o tradiciones. No existe ninguna cultura o sociedad que no tenga sus costumbres o tradiciones, y que no enseñe a sus jóvenes a ajustarse a ellas. (Enciclopedia de la Psicopedagogía, 1998).

En este sentido, desde muy pequeños los niños aprenden que existen diferencias entre una conducta buena y una mala, entre lo correcto y lo incorrecto, ello sucede antes de comenzar a caminar o hablar. La temprana adecuación de los niños a las costumbres y hábitos que les enseñan sus padres y/o adultos significativos se debe, en gran parte, a su deseo de evitar que los castiguen, a buscar su aprobación o su cariño.

A medida que los niños crecen desarrollan nuevos motivos que guían sus conductas en situaciones morales, poco a poco transforman sus conductas así como las recompensas y castigos en un *Código Moral; Un Conjunto Interiorizado de Reglas* (ob. cit), que poco a poco se formulan y se replantean.

Los niños desde muy pequeños, en su diario convivir con los adultos llegan a saber que un ceño fruncido o un severo - no - significa que está mal aquello que hizo, o que un beso, una sonrisa o un aplauso significan que hizo algo bueno. Las opiniones que cada persona se forja bien sea niño, joven o adulto, acerca de los problemas morales que le acontecen, y las razones o argumentos que esgrime a favor de estos juicios constituyen el comportamiento cognitivo del Desarrollo Moral.

Sobre ello Portillo (2005), explica: Jean Piaget y Lawrence Kohlberg estudiaron las cogniciones morales de los niños y los adultos, compartieron la creencia de que la naturaleza de las cogniciones morales evolucionan con arreglo a un esquema semejante al de los estadios del desarrollo. Dichas cogniciones son semejantes, en lo que se refiere a su naturaleza a otras

conductas intelectuales. Ambos psicólogos creían que la cualidad de los juicios morales cambia de una manera regular y predecible a medida que un sujeto madura e interactúa con otros.

En 1968, Kohlberg dicta la primera conferencia sobre la educación para una sociedad justa. En ella expuso la visión platónica de la educación moral, que consiste en el intento de estimular niveles más altos de moralidad (juzgar, dar valores de bien o mal según un nivel basado en principios de justicia), a través de la confrontación e interrogación. (Albers, 1997)

En este sentido Kohlberg (1992) presenta su teoría del Desarrollo Moral, donde exhibe los juicios y percepciones morales de los niños y los adultos. Los estudios de Desarrollo Moral se obtuvieron a través de una investigación longitudinal en culturas diversas, guiada por la concepción cognoscitiva-progresista en educación y psicología. Esta concepción se llama cognitiva porque reconoce que la educación moral tiene sus bases en el estímulo del pensamiento activo sobre problemas morales y decisiones. Se llama progresista porque ve los fines de la educación moral como movimientos a través de los estadios del desarrollo. Los estadios fueron concebidos sobre la base de las definiciones teóricas de John Dewey (1975) y Jean Piaget (1974). Luego de las investigaciones de Lawrence Kohlberg se comprueban los estadios que se describirán a posteriori.

Piaget fue el auténtico iniciador de la investigación de la moral, pues fue el primero en utilizar historias hipotéticas como un medio para obtener expresiones de los pensamientos morales de los niños, y en llamar la atención sobre la relación existente entre el desarrollo de los procesos cognitivos y el desarrollo del juicio moral. No obstante la teoría de los dos estadios no concibe poner de relieve los cambios morales más sutiles que tienen lugar durante la maduración. Por ello la teoría de Kohlberg es una teoría de los estadios más elaborada,

construida intencionalmente como una extensión de la teoría de Piaget. (Enciclopedia de la Psicopedagogía, 1998).

El aporte hecho por ambos teóricos al desarrollo humano de las sociedades es de gran relevancia, siendo vital para reconstrucción de un mundo mejor donde el rescate de los valores, la validez de los derechos humanos y los ambientes de justicia y tolerancia priven en las sociedades del mundo entero.

### Sociedad y valores

En la actualidad el mundo se aprecia integrado por sociedades convulsionadas y turbulentas, gracias a los avances tecnológicos podemos apreciar de cerca lo que sucede en otros países, en este sentido se evidencian catástrofes naturales (terremotos, maremotos), guerras, conflictos armados (véase video del niño sirio de Max, 2017), gobiernos dictatoriales, cultura del consumismo, entre otros.

La vida rápida y agitada, la cultura del hedonismo y del consumismo, la violación de los Derechos Humanos, los gobiernos autoritarios (véase Mata, 2017), son algunos de los tantos hechos que traen consigo que la resolución de los problemas y las formas empleadas para resolverlos no sean las más idóneas, acarreando una profunda crisis de valores en las sociedades del mundo entero, donde Venezuela no escapa de tal situación.

En Venezuela, la crisis de valores, la pérdida de las buenas costumbres o de los llamados valores virtuosos, el respeto por lo ajeno y por el derecho del otro, son situaciones que entre otras aquejan a nuestra colectividad. En este sentido se hace necesario el rescate, continuación y promoción de la educación en valores a todo nivel y en los distintos ámbitos de nuestra sociedad. Por ello se hace necesario seguir educando a la colectividad, donde el trabajo de Desarrollo Moral de Kohlberg cobra cada día mayor importancia.

Es pertinente citar una de las célebres frases de A. Einstein físico teórico alemán, tal y como lo reseña Proverbias (2017); *la vida es muy peligrosa, no por las personas que hacen el mal, sino por las que se sientan a ver lo que pasa*. En este sentido, continúa siendo necesaria la promoción y/o divulgación de la teoría del desarrollo moral de Kohlberg para educar a la sociedad, incentivar niveles de reflexión propia y hacia los demás, y perpetuar la educación en valores.

### Descripción de los estadios del pensamiento moral

Kohlberg (1992), explica seis estadios agrupándolos en tres niveles del conocimiento moral denominándolos: preconvencional, convencional y postconvencional. Cada uno de ellos comprende dos estadios, que se indican únicamente por medio de los números que van del uno (1) al seis (6), y estos describen la conducta moral desde los seis meses de vida del niño hasta alcanzar la adultez.

A continuación se explicaran las etapas del desarrollo moral de acuerdo con el citado autor:

#### **Nivel I. Preconvencional**

En este nivel el individuo responde a reglas culturales de bien o mal, correcto e incorrecto, interpretando estas etiquetas en términos físicos de consecuencias de sus acciones. (Castigo, recompensa, intercambio de favores). (Albers, 1997)

#### **Estadio 1: El castigo y la obediencia. Moral heterónoma, de 0 –7/8 años.**

El punto de vista de esta etapa es el egocéntrico, el niño no reconoce los intereses de los otros como diferentes de los propios. Las acciones se consideran sólo físicamente, no se toman en cuenta las intenciones de la conducta, y se confunde la perspectiva de la autoridad con la

propia. Lo justo, la regla moral válida es la obediencia ciega a la norma, a la figura de autoridad, se evitan los castigos y el causar daños materiales a personas o cosas. Las razones para hacer lo justo son evitar el castigo y la validez del poder superior de las autoridades.

En esta etapa el modelaje de conductas por parte del adulto significativo en este caso el docente, es un elemento de vital importancia pues el niño consciente o inconscientemente imita la conducta del adulto. La ley moral del niño es el dictamen que tenga el adulto significativo sobre diversas situaciones, lo que él considere bueno así será tomado por el niño, y lo que éste desaprobe igualmente será desaprobado por el niño.

En este nivel de desarrollo el docente ante situaciones del aula como la pérdida de un objeto, las relaciones entre compañeros, o el decir la verdad.; puede establecer un conjunto de normas a seguir donde se estime el uso de valores como la honestidad, el respeto por el otro, la libertad, la justicia y la equidad; de esta manera el niño estimará y extenderá el uso de esas normas y valores a sus conductas morales posteriores, pues en este estadio la pauta guía es la regla dada por el adulto significativo.

### **Estadio 2: El propósito y el intercambio. Individualismo, de 9-11 años. (ob.cit)**

La perspectiva de esta etapa se basa en el individualismo concreto. A diferencia de la anterior, se desligan los intereses de la autoridad y los propios, reconociendo que todos los individuos tienen intereses que pueden no coincidir. De esto se deduce que lo justo es relativo, ya que está ligado a los intereses personales, y que es necesario un intercambio con los otros para conseguir que los propios intereses se satisfagan. Lo justo de esta etapa es seguir la norma sólo cuando beneficia a alguien, actuar a favor de los intereses propios y dejar que los demás lo hagan también. La razón para

hacer lo justo es satisfacer las propias necesidades en un mundo en el que se tiene que reconocer que los demás también tienen sus necesidades e intereses.

En este período se reconocen y se respetan las reglas establecidas, pero éstas son usadas o interpretadas por los niños para satisfacer sus propios intereses, por lo tanto se aceptan los valores o principios que se manejen en su entorno, pero tratando de obtener algún beneficio para sí mismos. (Oswalt, 2010). En la acción docente, cuando se trabaja en aula de clases es común a estas edades que los niños pidan prestado reglas, lápices o sacapuntas a sus compañeros, y que estos a su vez presten el material solicitado a cambio de una chuchería o golosina, el préstamo de un juguete, el balón de fútbol o alguna otra cosa de su interés.

Al igual que en la etapa anterior son aceptados y respetados por los niños los valores que se deseen desarrollar dentro del aula, solo que interactúan con dichos valores de manera diferente, ya no es el hacerle caso omiso a la norma o principio sino utilizarlo para su propio beneficio. El docente debe guiar el aula en los valores que desee desarrollar sabiendo que la aplicación de los mismos por parte del alumno no será el seguimiento estricto de la norma, sino la aplicación del valor en cuanto el obtenga un beneficio del mismo.

Lo importante en esta etapa es que el niño igualmente guíe y forme su conducta en función del principio o valor establecido.

### **Nivel II. Convencional**

En este nivel se considera como válido por sí mismo el mantener las expectativas de la familia, del grupo o de la nación, sin detenerse a pensar en las consecuencias de esa acción.

### **Estadio 3: Expectativas, relaciones y conformidad interpersonal. Mutualidad, a partir de los 12/13 años. (ob.cit)**

La perspectiva de esta etapa consiste en ponerse en el lugar del otro. Es el punto de vista del individuo en relación con otros individuos. Se destaca los sentimientos, acuerdos y expectativas compartidas. Lo justo es vivir de acuerdo con lo que las personas cercanas a uno mismo esperan, lo cual significa aceptar el papel de buen hijo, amigo, hermano, etc. Ser bueno significa tener buenos motivos y preocuparse por los demás, también significa mantener relaciones mutuas de confianza, lealtad, respeto y gratitud. La razón para hacer lo justo es la necesidad que se siente de ser una buena persona ante sí mismo y ante los demás, preocuparse por los demás y considerar que, si uno se pone en el lugar del otro, quisiera que los demás se portaran bien.

En esta etapa el niño entra en la adolescencia, es importante para él lo que dicen de él mismo sus padres, familiares, amigos, profesores, etc., es decir lo que de él dicen en su círculo de acción, pues el sentido de pertenencia a un grupo se convierte en la razón fundamental de esta etapa. Por tanto, con tal de ser aceptado en determinado grupo tomará para sí los principios y valores que en ese círculo afectivo se desarrollen.

En este estadio los adolescentes responden principalmente a grupos sociales, piensan que el respeto y la lealtad a esos grupos, y a sus reglas, costumbres y necesidades, dirigen el juicio moral y la conducta en este nivel. (Enciclopedia de la Psicopedagogía, 1998). Por tanto, los valores o principios que se hayan venido formando prevalecerán en gran parte de ese grupo donde el adolescente quiere y necesita pertenecer. También es importante en esta etapa lo que apruebe o desapruuebe el adulto significativo sean éstos padres, docentes, hermanos, o amigos. Los valores que ellos manejen serán los valores tomados por el adolescente.

El docente o maestro continúa siendo en esta etapa un líder forjador de los valores que se

deseen desarrollar, constituyendo la educación en valores un elemento fundamental en la formación del educando.

### **Estadio 4: Orientación de la ley y el orden, sistema social y conciencia, no antes de los 16 años.**

El punto de vista desde el cual el individuo ejerce su moral se identifica en esta etapa con el del sistema social que define los papeles individuales y las reglas de comportamiento. Las relaciones individuales se consideran en función de su lugar en el sistema social y se es capaz de diferenciar los acuerdos y motivos interpersonales del punto de vista de la sociedad o del grupo social que se toma como referencia. (Portillo, 2005)

Lo justo es cumplir los deberes que previamente se han aceptado ante el grupo. Las leyes deben cumplirse salvo cuando entran en conflicto con otros deberes sociales establecidos. También se considera como parte de lo justo la contribución a la sociedad, grupo o instituciones. Las razones para hacer lo que está bien son mantener el funcionamiento de las instituciones, evitar la disolución del sistema, cumplir los imperativos de conciencia (obligaciones aceptadas) y mantener el auto-respeto. (Ob. cit).

### **Nivel III. Post Convencional**

Nivel autónomo o de principios. En este nivel, hay un claro esfuerzo para definir valores morales y principios que han tenido validez y aplicación independientemente de la autoridad de los grupos o personas que mantengan estos principios, aparte de la identificación individual con estos grupos. (Albers, 1997)

### **Estadio 5: Derechos previos y contrato social (utilidad).**

En esta etapa se parte de una perspectiva previa a la de la sociedad: la de una persona racional con valores y derechos anteriores a cualquier

pacto o vínculo social. Se integran las diferentes perspectivas individuales mediante mecanismos formales de acuerdo, contrato, imparcialidad y procedimiento legal. Se toman en consideración la perspectiva moral y la jurídica, destacándose sus diferencias y encontrándose difícil conciliarlas.

Lo justo consiste en ser consciente de la diversidad de valores y opiniones y de su origen relativo a las características propias de cada grupo y cada individuo. Consiste también en respetar las reglas para asegurar la imparcialidad y el mantenimiento del contrato social. Se suele considerar una excepción por encima del contrato social el caso de valores y derechos como la vida y la libertad, que se ven como absolutos y deben, por tanto, respetarse en cualquier sociedad, incluso a pesar de la opinión mayoritaria.

La motivación para hacer lo justo es la obligación de respetar el pacto social para cumplir y hacer cumplir las leyes en beneficio propio y de los demás, protegiendo los derechos propios y los ajenos. La familia, la amistad, la confianza y las obligaciones laborales se sienten como una parte más de este contrato aceptado libremente.

Existe interés en que las leyes y deberes se basen en el cálculo racional de la utilidad general, proporcionando el mayor bien para el mayor número de personas.

### **Estadio 6: Principios Éticos Universales (autonomía).**

En esta última etapa se alcanza por fin una perspectiva propiamente moral de la que se derivan los acuerdos sociales. Es el punto de vista de la racionalidad, según el cual todo individuo racional reconocerá el imperativo categórico de tratar a las personas como lo que son, fines en sí mismas, y no como medios para conseguir ninguna ventaja individual o social.

Lo que está bien, lo justo, es seguir los principios éticos universales que se descubren por el uso de la razón. Las leyes particulares y acuerdos sociales son válidos porque se basan en esos principios y, si los violaran o fueran en contra de ellos, deberá seguirse lo indicado por los principios. Los principios son los principios universales de la justicia, la igualdad de derechos de los seres humanos y el respeto a su dignidad de individuos. Éstos no son únicamente valores que se reconocen, y además pueden usarse eficientemente para generar decisiones concretas. (Muñoz, 2002)

La razón para hacer lo justo es que, racionalmente, se ve la validez de los principios y se llega a un compromiso con ellos. Este es el motivo de que se hable de autonomía moral en esta etapa.

La teoría de Kohlberg fue objeto de varias polémicas y algunas críticas, de las cuales unas fueron desechadas por sus inconsistencias, y otras sirvieron para la mejora o perfeccionamiento de la misma. Entre los puntos que contribuyeron a que dicha teoría progresara se encuentra el referido al uso que hacen (jóvenes entre dieciocho y veinte años), de diferentes niveles de razonamiento moral cuando se les presentan distintos dilemas situacionales, en vez de utilizar un nivel o estadio para todas las situaciones. Estos hallazgos indujeron a Kohlberg a estudiar con mayor detenimiento los factores personales, ambientales y situacionales que podrían conducir a juicios morales.

El conocimiento de la teoría del Desarrollo Moral de Kohlberg, sus niveles explicados a través de estadios permiten a cada individuo reflexionar y/o auto evaluar sus propias conductas y las de los demás.

Hacer un alto o un paréntesis en la propia manera de actuar, en las actitudes propias y auto examinarse es un recurso de valiosa importancia

para ver cómo nos dirigimos en la sociedad y como interactuamos con los otros.

Al mismo tiempo el conocimiento de la esta teoría nos permite también evaluar y/o examinar las conductas de nuestro entorno social. Bien expreso el teórico alemán Albert Einstein reseñado en Proverbias (2017): *Si quieres entender a una persona, no escuches sus palabras, observa su comportamiento.* La comprensión y divulgación de la presente teoría es de valiosa importancia para la sociedad, estimulando entre otras razones el establecimiento de una conciencia crítica en la colectividad.

## Características de desarrollo del pensamiento moral

De acuerdo con Harrison (1985), los estadios del pensamiento moral cuentan con los siguientes principios que los caracterizan:

- Los estadios son totalidades estructurales o sistemas organizados de pensamiento que se componen de conductas únicas.
- Cada estadio incluye un cambio en la forma de la respuesta moral.
- Los estadios son irreversibles.
- Los estadios son jerárquicos. El ascenso en los diversos estadios es progresivo, no hay saltos. Requiere de procesos fisiológicos de concepciones entre los centros cerebrales más complejos.
- Los estadios forman una secuencia invariante bajo cualquier condición, excepto extremos que ponen en duda la sobrevivencia del individuo, y opera sobre esquemas instintivos.
- La progresión a través de los estadios es universal en todas las culturas.
- De una sociedad a otra no hay diferencias en cuanto al desarrollo del pensamiento moral, lo que cambia es el contenido que se juzga y los niveles promedio de la complejidad del pensamiento de sus habitantes.

## El valor de los valores

Toda sociedad tiene un conjunto de elementos muy abstractos sobre los cuales se establecen todas las transacciones económicas, políticas, sociales, etc. Por muy poco desarrollada que sea una comunidad teje un conjunto de –objetos– sobre los cuales recaen las tomas de decisiones, conscientes o no, de sus quehaceres diarios. (Albers, 1997).

La palabra *Valor* viene del latín Valere (fuerza, salud, estar sano, ser fuerte). Cuando se dice que algo tiene valor, se califica como bueno, digno de aprecio y estimación. Los valores son cualidades que se pueden encontrar en la cotidianidad. Cuando algo es valorado despierta una suerte de atracción, rompe la indiferencia, moviliza los sentimientos más íntimos. *Mueve las emociones, componente emocional de la moral.* Los Valores son puntos de referencia que dan sentido a las acciones e impulsan el deseo de actuar de una manera determinada. (El Nacional, 2003)

Kohlberg (1992), afirma que los valores se presentan universalmente en todas las sociedades, y considera que son estructuras invariantes. Lo que distingue una sociedad de otra, es la calidad de los razonamientos sobre los cuales se toman las decisiones cuando dos o más valores entran en conflicto. Cada sociedad reproduce en sus generaciones los códigos de la moralidad que dirigen las normas acerca de lo bueno y de lo malo. Las organizaciones que por excelencia asumen este rol de reproducción son la familia, la escuela y la religión. De acuerdo con el grado de complejidad social, las escuelas se confunden o no con la familia, o la religión puede estar dirigida por un grupo jerárquico, líder de oratoria, etc.

De esta manera, los valores están allí en cada persona, en cada miembro integrante de una sociedad; la diferencia está en la interpretación o manejo que la persona haga o el conjunto de personas hagan de ellos. El juicio valorativo o

justificación correspondería al componente cognitivo de la Moral, dichos juicios nos indican el nivel o estadio donde se maneja una persona o un grupo de personas según la teoría de Kohlberg.

Los valores no se tratan de un recetario o de un instructivo a seguir para sembrar o inculcar determinados valores en la sociedad, pero el conocimiento de cómo se forman y su proceso evolutivo nos permite recapacitar sobre las conductas que deseamos moldear, y estimula formas de reflexión estableciendo una conciencia crítica en los individuos integrantes de una sociedad.

Hoy en día se busca el desarrollo de los pueblos a través del progreso de sus habitantes. La globalización, el libre mercado, el desarrollo tecnológico y científico, marcan la pauta de la sociedad del siglo XXI. La vida acelerada no permite una reflexión serena sobre los acontecimientos que se viven. Pero a pesar de las adversidades, la reflexión sobre los valores y sus implicaciones en la vida diaria es una tarea que corresponde a todos, porque es de competencia exclusiva de los seres humanos.

Actualmente, Venezuela se encuentra sumergida en una profunda crisis social, política y económica que se manifiesta en todos los ámbitos, sectores, instituciones etc., de la sociedad. Es una sociedad convulsionada, violenta y deteriorada, donde el componente ético-moral de los individuos que la integran pareciese perdido, cambiado, extinguido u olvidado. La interpretación de una acción como buena o mala se hace ambigua. Lo que anteriormente se calificaba como “bueno” ahora pareciese no servir, no ajustarse a los intereses y necesidades de las personas, por lo tanto se califica como malo, pues no funciona, no sirve. Por el contrario, acciones que antes se apreciaban como ‘malas’ hoy en día se entienden como buenas, deseables, etc., pues dan resultados satisfactorios, obteniéndose beneficios rápidos y/o inmediatos. En este

sentido urge continuar trabajando y divulgando la teoría descrita, estimular niveles de conciencia y reflexión más altos en la comunidad, en el medio donde nos desarrollemos. Se está formando hoy al hombre del mañana y aunque no se trata de un recetario o instructivo a seguir son numerosas las acciones y proyectos que pueden surgir ahondando en dicha teoría.

## Distintos enfoques

Existen diferentes enfoques del Desarrollo Moral producto de las críticas hechas por terceros a la teoría de Kohlberg, a la cual, algunos desaprueban y otros la complementan o ratifican. No obstante, los puntos de partida continúan siendo el enfoque aportado por Kohlberg, tal es el caso de Carol Gilligan investigadora de la misma casa de estudio de Kohlberg, James Ronald Rest discípulo de Kohlberg en el área doctoral (Enciclopedia de la Psicopedagogía, 1998) y Albert Bandura (1990), de la universidad de Stanford.

Gilligan (2014) planteó que el problema fundamental de los estudios de Kohlberg fue su limitación a sujetos masculinos, la cual introdujo una desviación de los resultados motivada por la distinta educación vital y moral que reciben los hombres y las mujeres en la sociedad. Los hombres se mueven en lo formal y abstracto, en el respeto a los derechos formales de los demás, en el ámbito individual y en las reglas. Las mujeres se mueven en lo contextual, en la responsabilidad por los demás, en las relaciones y en una concepción global y no sólo normativa de la moral.

A partir de esta concepción, Gilligan elaboró un cuadro del desarrollo moral en el ámbito de la ética del cuidado (Portillo, 2005), que en forma resumida se expone:

*-Primer Nivel:* Atención al Yo para asegurar la supervivencia: el cuidado de sí misma.

- Transición: Consideración del planteamiento del primer nivel como egoísta.

*-Segundo Nivel:* Conexión entre el Yo y los Otros por medio del concepto de la responsabilidad; la atención a los demás y la relegación de sí misma a un segundo plano

- Transición: Análisis del desequilibrio entre auto sacrificio y cuidado, reconsideración de la relación entre el Yo y los Otros.

*-Tercer Nivel:* Inclusión del Yo y los Otros en la responsabilidad de cuidado. Necesidad de equilibrio entre el poder y el cuidado de sí misma, por una parte y el cuidado de los demás por la otra.

La teoría de Gilligan también ha sido objeto de críticas, incluso desde las mismas corrientes feministas por reclamar que su teoría refuerza ideas tradicionales sobre las mujeres y no favorece la inclusión femenina en espacios masculinos.

Por su parte Rest (1979), considera cuatro componentes psicológicos que deben ser desarrollados para que una persona sea moralmente madura y correcta. Estos son: 1) La sensibilidad moral, 2) El razonamiento moral, 3) La motivación moral y 4) El carácter moral. Estos componentes permiten a la persona ser capaz de reconocer los problemas, hacer juicios correctos e inteligentes, tener la motivación para actuar y el carácter para mantener la buena conducta moral.

Teniendo como base los presupuestos básicos elaborados por los estudios clásicos sobre el juicio moral iniciados por Piaget y ampliados por Kohlberg, elabora el instrumento para evaluar el desarrollo del juicio moral: "The Defining Issues Test (DIT)". Apoya empíricamente la teoría de los cuatro componentes, a partir de las evaluaciones resultantes de la aplicación del DIT

No obstante, el presente trabajo apoya la teoría de Kohlberg tomando en cuenta que la misma no debe ser usada como una camisa de fuerza en el caso de acciones o investigaciones posteriores, pero sí como el mapa o el instructivo a seguir.

Por su parte Bandura (1990), psicólogo canadiense, centro sus estudios en la tendencia conductual-cognitiva, es reconocido por su trabajo sobre la teoría de aprendizaje social y por su evolución al sociocognitismo, así como también, por haber postulado la categoría de la autoeficacia. A lo largo de una carrera de casi seis décadas Bandura es el responsable de grandes contribuciones en diferentes campos de la psicología como lo son: la teoría social-cognitiva, la terapia, y la psicología de la personalidad. De igual manera, tuvo una influencia decisiva en la transición del conductismo y la psicología cognitiva, siendo un importante contribuyente a la teoría del aprendizaje social.

Gautier (2001) señala, la teoría del aprendizaje social comprende aspectos del aprendizaje cognitivo y conductual. El aprendizaje conductual supone que el entorno de las personas causa que estas se comporten de una manera determinada. El aprendizaje cognitivo supone que los factores psicológicos son de importante influencia en las conductas de las personas. El aprendizaje social sugiere que una combinación de factores del entorno (sociales) y psicológicos influyen en la conducta. Basado en esto, Bandura considero la personalidad como una interacción entre tres "cosas": el ambiente, el comportamiento y los procesos psicológicos de la persona. Estos procesos consisten en la habilidad para abrigar imágenes en la mente y en el lenguaje.

Desde el momento en que Bandura introduce la imaginación en particular, deja de ser un conductista estricto y empieza a acercarse a los cognocitivistas. De hecho, es considerado el padre del movimiento cognitivo.

El aporte de Bandura (1990) sobre la teoría social del aprendizaje (aprendizaje por observación o modelado), a través de su célebre estudio del muñeco bobo señala; para que las personas aprendan y modelen su comportamiento atraviesan los siguientes pasos envueltos en el proceso de modelado:

### ***1. Atención***

Si se va a aprender algo se necesita prestar atención. De la misma forma, todo aquello que suponga un freno a la atención resultará un detrimento del aprendizaje, incluyendo el aprendizaje por observación.

Alguna de las cosas que influyen sobre la atención tienen que ver con las propiedades del modelo. Si el modelo es colorido y dramático, por ejemplo, se prestará más atención. Si el modelo es atractivo o prestigioso o parece ser particularmente competente, se prestará más atención. Y si el modelo se parece más a uno mismo, se prestará más atención. Estas variables encaminaron a Bandura hacia el examen de la televisión y sus efectos sobre los niños.

### ***2. Retención (recordar lo que se ha observado)***

Se debe ser capaz de retener (recordar) aquello a lo que se ha prestado atención. Es aquí, donde la imaginación y el lenguaje entran en juego: se guarda lo que se ha visto hacer al modelo en forma de imágenes mentales o descripciones verbales. Una vez “archivados”, se puede hacer resurgir la imagen o descripción de manera que se puedan reproducir con el propio comportamiento.

### ***3. Reproducción (habilidad de reproducir la conducta)***

En este punto, se sueña despierto. Se deben traducir las imágenes o descripciones al comportamiento actual. Por lo tanto, lo primero que se debe hacer, es ser capaz de reproducir el comportamiento. Es decir, se puede pasar todo

un día viendo a un patinador olímpico haciendo su trabajo y no ser capaz de reproducir sus saltos, pues la persona no sabe patinar. Por otra parte, si la persona sabe patinar, su demostración mejoraría al observar a patinadores mejores.

Otro punto importante con respecto a la reproducción es que la habilidad para imitar mejora con la práctica de los comportamientos envueltos en la tarea. Además, de que las habilidades mejoran solo con el hecho de imaginarse haciendo el comportamiento. Muchos atletas, por ejemplo, se imaginan el acto que van a hacer antes de llevarlo a cabo.

### ***4. Motivación (buena razón para querer adoptar esa conducta)***

Aún con todo esto no se hace nada a menos que se esté motivado a imitar; es decir, a menos que se tengan buenas razones para hacerlo.

La teoría del aprendizaje social de Bandura constituye un gran aporte al discernimiento de la teoría del desarrollo moral de Kohlberg, en los niveles pre-convencional y convencional es claramente perceptible el aprendizaje por modelaje; adecuándose también al nivel post convencional, pues aun cuando las personas se guían por principios éticos universales, su forma de actuar se inspira, motiva y reafirma con el ejemplo de figuras de gran altruismo para la humanidad.

Bandura también trabajó con la teoría de la desconexión moral donde explica que; el control moral se manifiesta tanto en el poder de refrenarnos de actuar inhumanamente como en la capacidad de actuar humanamente. Sin embargo, los mecanismos auto-reguladores que gobiernan la conducta moral solo entran en juego si son activados y hay muchas maniobras psico-sociales por las cuales la auto-sanción moral es selectivamente desconectada. Esto permite que incluso personas consideradas “buenas” sean capaces de cometer impensados

actos crueles. No obstante, esta explicación de las investigaciones realizadas por Bandura correspondería a otro tipo de estudio.

### **Intención, discurso y conducta moral**

Debe hacerse mención a la diferencia existente entre la intención o razón de la acción realizada, el discurso Moral y la conducta Moral, ello ayudara a determinar de una forma más clara el estadio o nivel del Desarrollo Moral de una persona o un grupo de personas.

No es fácil identificar correctamente los estadios, los psicólogos que estudian el desarrollo moral en situaciones experimentales utilizan test especialmente diseñados para ello. No obstante, es importante señalar, que no es la posición a favor o en contra que una persona toma en relación a un tema lo que determina el nivel o estadio de desarrollo moral en el que esa persona actúa, sino más bien el razonamiento o intención que la persona utiliza para justificar su posición. Por tanto, el nivel del desarrollo moral no está determinado tanto por la acción realizada como por la intención o razón por la cual se realiza. (Enciclopedia de la Psicopedagogía, 1998).

En otro orden de ideas la conducta moral puede definirse como los actos observables que muestran lo que una persona cree que es correcto o incorrecto, bueno o malo. Ayudar al necesitado, aceptar recriminaciones, ser dadasivo con organizaciones de caridad, engañar intencionalmente, robar algo a un amigo y destruir la propiedad ajena son ejemplos de conductas morales.

Por ello, debe diferenciarse entre el discurso y la conducta moral; personas con buenos dotes de oratoria (políticos, timadores, líderes negativos), con grandes juicios y/o discursos morales no actúan cónsonos con el juicio moral que emiten; expresan y emiten grandes discursos, y obran o

actúan de manera contraria al discurso dado, al juicio emitido. (ob.cit)

No obstante, debe quedar claro, que lo que realmente importa para ubicar a una persona en un nivel o estadio del desarrollo moral, es la intención o razón de la acción realizada, no es la acción en sí misma, ni mucho menos el discurso a favor o en contra de una situación determinada.

### **Consideraciones finales**

El Desarrollo del Pensamiento Moral continúa siendo un tema de estudio actual en las aulas de clase de los distintos niveles educativos (Educación inicial, primaria, media, diversificada, universitaria y/o profesional), concebido de diversas formas; área de aprendizaje formación personal y social (Currículo en Educación Inicial 2007), religión, educación familiar y ciudadana, guiatura, educación para la paz, entre otros.

La frase de reflexión ética dada por Simón Bolívar en el discurso de Angostura considerado el más importante; “Moral y luces son nuestras primeras necesidades”, se convierte en un principio de vida. (García y otros, 2000)

De esta manera, se comprende la trascendencia que tiene para la sociedad y para el desarrollo humano el trabajo de tesis doctoral aportado por Kohlberg (Desarrollo del Juicio Moral, 1958).

Es conveniente entonces, revisar luego de casi cinco décadas sus principios y/o afirmaciones, percibir como se dan en la actualidad, si los mismos continúan manteniéndose, y que opinan las personas de ello.

En los años de trayectoria como docente se escucha como las alumnas exponen: “uno sabe que lo que hizo está mal pero como funciona, uno lo sigue haciendo y ya”. El camino correcto pareciese ser el que te da la satisfacción más rápida sin importar cómo. En este sentido,

numerosas razones en el orden ético, social y académico justifican el trabajo de la teoría del desarrollo moral de Kohlberg.

La educación continua siendo la llave esperanzadora de nuevos y mejores horizontes, de nuevas y mejores sociedades, de la ética y la templanza como actitud ante la vida, por lo que la educación en valores a todos los niveles y en todos los ámbitos debe continuarse. La presión social de una forma de vida rápida, desmesurada y hedonista debe neutralizarse educando en valores a la colectividad.

En este sentido conviene revisar mejores formas para hacerlo, diseñando nuevas estrategias adaptadas a los tiempos actuales, haciendo uso de las redes de información y de los medios audiovisuales.

De esta manera se recogerá en el mañana las virtudes que orientan el comportamiento humano hacia una transformación social y la realización de la persona. (Caricote y otros 2012)

Por último, el estudio de distintas teorías sobre desarrollo moral y la reafirmación de una en particular favorece una visión ética del mundo en el que vivimos y al cual se pertenece, no se es un ente aislado, se debe estar consciente del acontecer mundial, pues nadie está exento de que lo sucedido en otros lugares suceda o repercuta en el suyo propio. Esta visión favorece un compromiso con los Derechos Humanos, la realización de la justicia, la convivencia libre y armónica, y la protección y el mejoramiento de la calidad de vida de los pueblos y naciones.

## Referencias Bibliográficas

Albers, I (1997). *Psicología del Desarrollo*. Valencia, Venezuela: Universidad de Carabobo.

Bandura, A (1990). *Aprendizaje Social y Desarrollo de la Personalidad*. España: Alianza Editorial.

Caricote E, Figueroa E, Sanchez N (2012). *Revista Educación en Valores*. Valencia, Venezuela: Universidad de Carabobo.

*Currículo en Educación Inicial 2007*. Subsistema de Educación Inicial. Ministerio del Poder Popular para la Educación. [Documento en línea]. Disponible [www.me.gob.ve/media/eventos/2008/dl\\_48\\_19\\_101.pdf](http://www.me.gob.ve/media/eventos/2008/dl_48_19_101.pdf)

Dewey, John (1975). *Moral Principles in Education*. USA: Southern Illinois University. Editorial Arcturus Book.

El Nacional. (2003). *Colección en Valores*. [Folleto]. Caracas, Venezuela.

*Enciclopedia de la Psicopedagogía*. (1998). Barcelona, España: OCEANO Grupo Editorial, S.A.

García C, Álvarez M, Cantón F, Isturiz C, Hernández R, Rodríguez A. (2000). *Fechas para Recordar*. Caracas, Venezuela: Editorial Salesiana.

Gilligan, C. (2014). *La Moral y la Teoría. Psicología del Desarrollo Femenino*. México. Editorial Fondo de Cultura Económica.

Gautier, R. (2001). *Teorías de la Personalidad*. [Documento en línea]. Disponible en: [www.webspace.ship.edu/cgboer/banduraes.p.html](http://www.webspace.ship.edu/cgboer/banduraes.p.html). (Consulta 2017, Noviembre, 10).

Harrison, L. (1985). *Underdevelopment is a state of mind*. USA: Havard University.

Kohlberg, L. (1992). *Psicología del Desarrollo Moral*. Bilbao, España. Editorial Desclee De Brouwer.

- Max, T. (2017). El video del niño sirio que hizo llorar al mundo. [@mundointeressante]. Disponible en; <http://www.Mundointeressante.com>. (Consulta Mayo 2017).
- Mata, R. (2017). Mónica Carrillo, madre de Armando Cañizales. “Me entregaron la ropa primero y supe que era un tiro”. [Información en línea]. Disponible en: <http://www.Prodavinci.com>. (Consulta Junio 2017).
- Muñoz, A (2002). La Teoría del Desarrollo Moral de Kohlberg. [Centro de Psicología Virtual]. Disponible en: <http://www.cepvi.com/index.php/psicologia-infantil/articulos/la-teoria-del-desarrollo-moral-de-kohlberg>. (Consulta 2017, Agosto 19).
- Oswalt, A (2010). Kohlberg’s Theory of Moral Development. [MentalHelp.net]. Disponible en: <https://www.mentalhelp.net/articles/kohlberg-s-theory-of-moral-development> Consulta 2017, Agosto, 30).
- Piaget, J. (1974). Seis Estudios de Psicología. Barcelona - España. Editorial Seix Barral
- Portillo, C. (2005). Desarrollo moral: La teoría de Lawrence Kohlberg [Documento en línea]. Disponible: [http://ficus.pntic.mec.es/~cprf0002/nos\\_hace/desarrol3.html](http://ficus.pntic.mec.es/~cprf0002/nos_hace/desarrol3.html).
- Portillo, C. (2005). Desarrollo moral: La teoría de Carol Gilligan. [Documento en línea]. Disponible: [http://ficus.pntic.mec.es/~cprf0002/nos\\_hace/desarrol4.html](http://ficus.pntic.mec.es/~cprf0002/nos_hace/desarrol4.html).
- Proverbias, (2017). Frases de Albert Einstein. [Documento en línea]. Disponible: <http://www.proverbias.net/autores/E>
- Rest, J (1979). Development in Judging Moral Issues. EEUU. Universidad de Minnesota.





### *Un compromiso*

Tetsugen, un alumno de Zen, asumió un tremendo compromiso: imprimir siete mil ejemplares de los sutras, que hasta entonces sólo podían conseguirse en chino.

Viajó a lo largo y ancho del Japón recaudando fondos para su proyecto. Algunas personas adineradas le dieron hasta cien monedas de oro, pero el grueso de la recaudación la constituían las pequeñas aportaciones de los campesinos. Y Tetsugen expresaba a todos el mismo agradecimiento, sin importar la suma que le dieran.

Al cabo de diez largos años viajando de aquí para allá. Consiguió recaudar lo necesario para su proyecto. Justamente entonces se desbordó el río Uji, dejando en la miseria a miles de personas. Entonces Tetsugen empleó todo el dinero que había recaudado en ayudar a esas pobres gentes.

Luego comenzó de nuevo a recolectar fondos. Y otra vez pasaron varios años hasta que consiguió la suma necesaria. Entonces se desató una epidemia en el país, y Tetsugen volvió a gastar todo el dinero en ayudar a los damnificados. Una vez más, volvió a empezar de cero y, por fin, al cabo de veinte años, su sueño se vio hecho realidad.

Las planchas con que se imprimió aquella primera edición de los sutras se exhiben actualmente en el monasterio Obaku, de Kyoto. Los japoneses cuentan a sus hijos que Tetsugen sacó, en total, tres ediciones de los sutras, pero que las dos primeras son invisibles y muy superiores a la tercera.





# El recreo como espacio-tiempo de valores

María De Castro Zumeta

Licenciada en Educación, Mención Ciencias Sociales. Magister en Historia de Venezuela. Doctora en Educación. Profesora Titular. Coordinadora del Grupo de Investigación para la Reflexión Educativa (GIRE). Coordinadora de Investigación y de Práctica Profesional I. Departamento de Ciencias Pedagógicas. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Carabobo. Carabobo, Venezuela. [marias36@hotmail.com](mailto:marias36@hotmail.com)

Recibido: 03/07/2017 Aprobado: 18/09/2017

## RESUMEN

---

Estas reflexiones surgen de un trabajo de investigación mayor, donde el recreo se asume como un espacio-tiempo de la jornada diaria que debe ser potenciado para la formación de valores. Se plantea la necesidad de reconocer el recreo desde tres dimensiones: la biológica, la pedagógica y la social, esta última adquiere gran connotación porque es vista desde una perspectiva de aprendizaje de lo cotidiano. Por otra parte, el recreo escolar puede ser un espacio-tiempo para trabajar habilidades sociales y para humanizar al niño y la niña que se está formando, en valores que permitan cada vez más una hermandad para el logro de una sana convivencia apoyada en la solidaridad, el compañerismo y la amistad como valores que lleven a la tolerancia. Se concluye que el momento del recreo es la posibilidad vivencial de dar ejemplos de cómo vivir en sociedad de manera organizada y civilizada.

**Palabras Clave:** recreo, valores, espacio-tiempo, convivencia

## The recreation as a space-time of values

## ABSTRACT

---

These reflections emerge from a wider research work, where recess is perceived as a time-space aspect of daily routine, needed to be empowered to value formation. There is a necessity for acknowledging the recess from three dimensions: biological, pedagogical and social, the latter gets great connotation because it is seen from a daily life learning perspective. On the other hand, the school recess may be a time-space to work out social skills and to humanize children in values formation, which allows developing a fellowship to achieve a healthy coexistence supported on solidarity, partnership and friendship as values that lead to tolerance. It is concluded that the moment of recess represents the living possibility to set examples of how to live in society in an organized and civilized way.

**Keywords:** recess, values, time-space, coexistence.

## Dimensiones del recreo

Las siguientes consideraciones comienzan desde la propia experiencia, en la praxis educativa, relacionadas con la vida diaria del quehacer en la escuela, para aportar tanto a la formación personal como a la profesional. Se busca no sólo conocer sino realizar una interpretación diferente e innovadora de los espacios para formar en valores en la escuela, siendo el momento del recreo escolar uno de ellos. Desde esta visión, se asume que los niños salen al recreo con sus propias valoraciones aprendidas primero en la familia y luego en otros espacios distintos al hogar, expresándolas en sus actos, por ello la parte de la jornada escolar diaria en el patio del recreo se convierte en “una micro sociedad” (Costa y Silva, 2009, p. 1), donde hay espacios para el consumo, la diversión y el trabajo, desde las diferentes valoraciones.

Observar el recreo desde la cotidianidad hace descubrir en esta parte de la jornada escolar elementos que a diario pasan desapercibidos. Esto llevó a tres consideraciones: mirarlo como espacio de descanso y para satisfacer necesidades fisiológicas (comer, tomar agua, ir al baño), visualizarlo como espacio de socialización (la cual puede ser de relaciones

amigables o de conflictividad y violencia a través de sus diferentes acciones) y percibirlo desde el significado pedagógico (que puede tener como espacio formativo para el desarrollo de valores sociales en los niños y niñas). Una elaboración teórica del recreo debe incluir entonces tres dimensiones: la biológica, la social y la educativa.

En el caso de la dimensión biológica, existen necesidades en todo ser humano, propias de la condición de vida, Maslow (citado por Berk, 2006) psicólogo de corriente humanista, propone en 1954 su teoría del yo, resaltando la necesidad individual de autorrealización para la cual se deben tener cubiertas lo que él denominó las necesidades inferiores de seguridad, amor, alimento y abrigo. Comer es una necesidad fisiológica, correr es una necesidad que parte del propio desarrollo físico del niño, compartir es una necesidad de pertenencia (en palabras de Maslow) porque somos en esencia seres sociales, de hecho comer y correr siempre lo hacen en su gran mayoría en conexión con otros, estableciendo relaciones cara a cara en su mundo de vida cotidiana que se hace habitual día tras día al momento del recreo. La figura 1 muestra una adaptación de la pirámide de Maslow aplicada al recreo escolar:

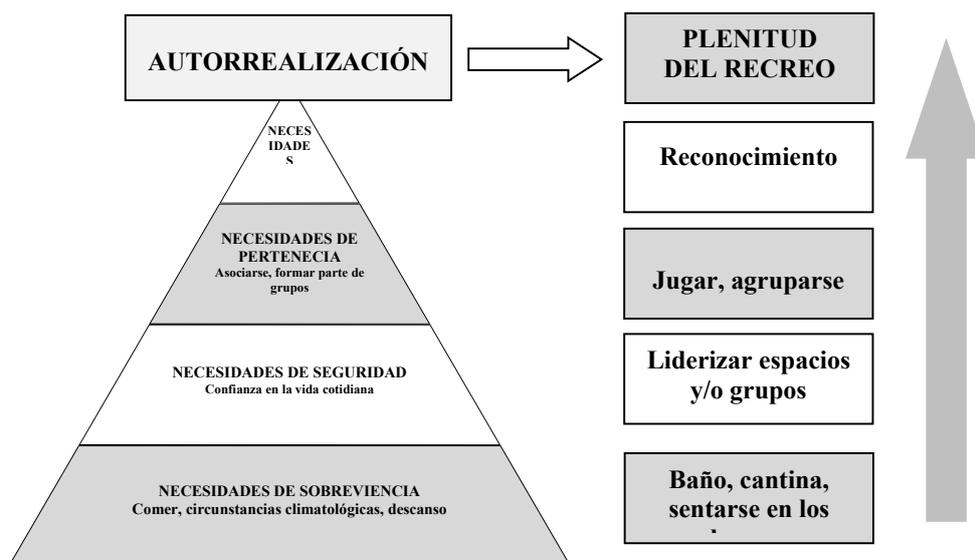


Figura 1 Adaptación de la pirámide de Abraham Maslow al recreo escolar. De Castro (2016)

Con la pirámide de Maslow se interpreta el recreo desde las necesidades del niño y de la niña y cómo, a medida que estas se satisfacen, van escalando un nivel superior en la pirámide.

Así, hay niños que permanecen en el primer eslabón, donde utilizan este espacio para satisfacer solo necesidades básicas: ir al baño, comprar en la cantina y descansar en los bancos. Otros obvian el descanso y pasan al segundo nivel y para obtener confianza se convierten en el líder de este espacio-tiempo que es el recreo, comenzando a jugar y agruparse por la necesidad de pertenencia a algo o a alguien y obtener así el reconocimiento (sucede mucho en juegos como el policía y el ladrón o el atrapadito).

Finalmente, se llega a la plenitud del recreo, a la autorrealización, aunque nunca están satisfechos pidiendo más tiempo al sonar el timbre.

Por otra parte, la dimensión social del espacio del recreo se percibe en los encuentros, desencuentros y negociaciones que se producen en este espacio-tiempo, donde se reconstruyen diferentes posiciones subjetivas de edad, sexo, sector social, género, cultura y creencias. A los niños se les dificulta jugar entre ellos mismos, no les enseñan juegos para la socialización y la construcción en colectivo de normas que orienten hacia las relaciones de sana convivencia. Se observa en el recreo escolar una búsqueda por salirse de sí mismo en el deseo de ser reconocido por “otros”, quienes desean también posibilidades para ser y conocer como una presencia que reclama una búsqueda frente a una carencia (De Castro, 2016).

Finalmente, desde la dimensión pedagógica, los niños y las niñas pueden aprender en este espacio-tiempo a interiorizar formas de ser del contexto escolar y disciplinar (normas, hábitos, estilos, léxico); pero también es un espacio-tiempo para exteriorizar desde lo individual en el medio social una serie

de conductas aprendidas en la socialización primaria porque: El patio puede ser comparado al mundo, donde los pequeños son dejados libres, allí puede verse qué efectos ha producido su educación, ya que si alguno de los niños gustan de pelear y discutir, es allí donde lo van a hacer, y esto le da al maestro una oportunidad de darles un consejo claro sobre la impropiedad de tal conducta; mientras que si se los deja en una escuela sin patio, entonces estas inclinaciones malvadas, con muchas otras, nunca se manifestarían hasta que estén en la calle, y entonces el maestro no tendría oportunidad de intentar remediarlas (González, Restrepo y Agudelo, 2014, p. 101).

El recreo es un espacio para vivenciar, es la oportunidad que el maestro tiene para vislumbrar cómo es y será el comportamiento de este niño en la sociedad en la cual le tocará desempeñarse. Lo anterior lleva a afirmar que la importancia del recreo escolar no está vinculada solo al descanso o al cubrir las necesidades fisiológicas, sino también como espacio de convivencia social, donde afloran conductas que permiten evidenciar la puesta en práctica que tienen los niños en relación a los valores.

De tal manera, es una especie de calle donde el niño libre de mayores controles expresa su personalidad en forma natural tal como la vive en su mundo de vida cotidiana, pero aquí lo hace socializando con sus pares, convirtiéndose en la expresión de un colectivo que refleja lo que es su vida fuera de la escuela.

Para los niños y niñas es un momento para manifestar sus valores, su cultura, donde el comportamiento es el mejor reflejo de la vida en los hogares y las comunidades en las cuales habitan, siendo el ejercicio pedagógico del docente fundamental para corregir conductas erradas en la práctica de valores que fomenten una sana convivencia.

## El recreo escolar como aprendizaje de lo cotidiano

El ser humano desde que nace aprende cosas con la ayuda de un adulto para poder sobrevivir y desenvolverse en el medio físico y social. Aprende a amarrarse los zapatos, cepillarse los dientes, agarrar los cubiertos, a respetar normas, lo cual comienza a darle sentido a su vida. Todas estas destrezas o habilidades son parte del aprendizaje cotidiano y se van desarrollando a lo largo de la experiencia de cada sujeto con su entorno. Este aprendizaje cotidiano está relacionado con la necesidad de resolver problemas y situaciones concretas planteadas en la dinámica compleja de la vida misma. El niño de la escuela primaria se le presentan en el espacio-tiempo del recreo escolar problemas reales como perder un juego (de metras, de pelotica de goma, de fútbol, de ludo, de cartas), relacionarse con algunos compañeros (del propio salón de clases o de otros), no tener merienda (llevada de la casa o dinero para comprarla en la cantina), que debe resolver enfrentándolos desde sus propias creencias para asegurar su supervivencia y desarrollo tanto

personal como social dentro de la escuela. Desde esta perspectiva, el recreo escolar se asume como un momento de aprendizaje de lo cotidiano desde la propia cotidianidad del ser a través de las relaciones que se establecen durante esos 30 minutos de la jornada diaria. De esta manera, la realidad puede ser problematizada por el niño y a través del conocimiento intuitivo da respuesta desde diferentes posiciones de acuerdo a su situación como individuo o como miembro de un grupo. El aprendizaje cotidiano en el momento del recreo escolar proporciona respuestas generadas por el propio sujeto a problemas muy simples pero altamente complejos tales como decidir entre iniciar una pelea por haber perdido el juego, compartir la merienda o ampliar el campo de relaciones. Esto demanda la elaboración de un pensamiento que será expresado en actitudes orientadas a la práctica de valores ciudadanos para una sana convivencia como el compañerismo, el respeto y la solidaridad, lo contrario crea la dominación del caos en la escuela en este espacio-tiempo. La figura 2 resume la relación entre recreo escolar y aprendizaje cotidiano:

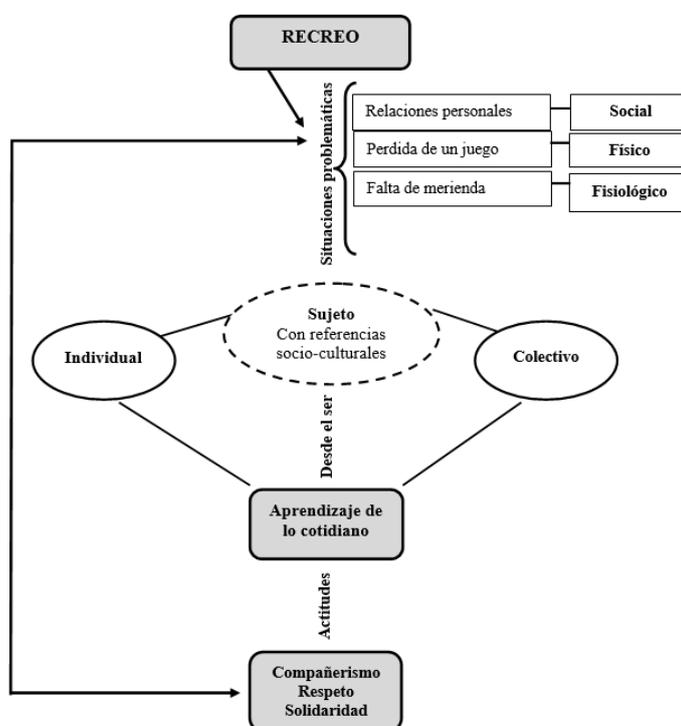


Figura 2. Recreo escolar como aprendizaje de lo cotidiano. De Castro (2016)

## El recreo como espacio-tiempo de valores

La interacción del sujeto individual o colectivo con el entorno es el resultado del aprendizaje cotidiano dado en el momento del recreo.

El adulto (en este caso el maestro) tiene un papel mediador en la búsqueda de un espacio más vivible porque los procesos de interacción producen conflictos atentando el sentido de la convivencia.

De esta manera, la convivencia puede ser ejercitada como parte de un aprendizaje cotidiano en la escuela, apoyándose en el conjunto de prácticas desarrolladas en cada uno de los espacios de la jornada diaria y en este caso particular en el recreo escolar, para llegar a sus códigos, lenguaje, significados, lo que acerca al reconocimiento de las relaciones sociales que en él se establecen como comunidad de vivencias con el medio físico, social y cultural.

En el espacio-tiempo del recreo, en las relaciones cara a cara que allí se generan, en la cotidianidad de ese momento, cada niño y cada niña puede ver en el otro un ser descortés, intolerante, injusto, irrespetuoso, deshonesto; pero también puede ver en el otro el valor de la solidaridad cuando comparte su merienda con el que no tiene, el valor de la amistad expresando en sus acciones el compañerismo, el valor de la lealtad cuando se hacen confidencias, el valor de la hermandad porque al final todos comparten y se solidarizan unos con otros en los espacios del recreo escolar.

Valores como la tolerancia, la justicia, el respeto, la honestidad, la solidaridad, la amistad, el compartir, entre otros, son acciones que orientan hacia el sentido de la hermandad del ser, un ser que no está solo sino relacionándose, lo cual es importante rescatar a través de las pequeñas acciones observadas en este espacio-tiempo de la jornada diaria.

Tabla 1. *Valores expresados en actitudes*

VALOR	ACTITUD
Compañerismo	Cuando juegan y se defienden.
Solidaridad	Cuando comparten su merienda y juguetes.
Amistad	Cuando conversan mientras caminan, cuando se defienden.

**Fuente:** De Castro (2016)

La práctica de valores ciudadanos para la convivencia no resulta un concepto abstracto, sino que es producto de un encuentro dialógico en la dinámica propia del recreo escolar, mostrado en las acciones del niño, libremente, producto de su proceso de socialización, donde la familia y el entorno tienen un papel fundamental. A pesar de las situaciones conflictivas presentes al momento del recreo, valores como el compañerismo, la solidaridad y la amistad son reconocidos en las acciones de los propios niños. Desde esta visión, la solidaridad como principio social es un valor que al ejercitarse trabaja por alcanzar el bien común, las relaciones entre las personas y el compromiso en el nosotros; de esta manera, el recreo escolar es la oportunidad de ir revirtiendo la violencia y la agresividad.

Cabe destacar que para el ejercicio de una sana convivencia y en el deber ser de la escuela de formar al ciudadano para una sociedad democrática según lo consagra la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) en su artículo 102 y la Ley Orgánica de Educación (2009) en su artículo 3, adquiere gran importancia el reconocimiento de valores como el compañerismo, la solidaridad y la amistad; sin embargo, desde la observación se evidencia que existe un deber ser del momento del recreo pero el ser señala otra cosa.

Los patios de recreo deberían ser para los escolares un espacio de convivencia y participación pacífica con un

marcado carácter lúdico, pero la realidad nos muestra que en muchas ocasiones estos espacios son un foco de graves conflictos y lugares en los que los juegos están reducidos a un pequeño abanico (Varela, 2015, p. 34).

No hay un aprovechamiento real del tiempo que representa el momento del recreo escolar, para algunos autores este “podría ser el único momento en el día de un niño o una niña cuando tiene la oportunidad de hacer ejercicio, jugar y relacionarse con los compañeros” (Díaz, 2005, p. 39), este último aspecto de suma trascendencia en la consolidación de la personalidad del niño y de su relación con los otros. En el recreo se observan actitudes porque es un momento de interacciones sociales, participación, adquisición de reglas (sobre todo cuando juegan) y de toma de decisiones cuando deben resolver una situación de conflicto, por eso la formación en valores ciudadanos para la convivencia debe estar presente en todas y cada una de las actividades que realiza el niño en la escuela, pero en el recreo resulta imperante porque es el espacio donde aflora la personalidad del niño de manera natural, espontánea y donde se produce la mayor interacción.

Reflexionar en el por qué y para qué formar en valores ciudadanos para la convivencia desde la cotidianidad del recreo escolar, pensando no solo en el número de niñas y niños que comparten ese espacio-tiempo, en esa masa que a primera vista parece homogénea de escolares que corren, saltan y gritan de un lado para otro sin aparente sentido aunque exista cierta armonía en ese desorden, es reflexionar en torno al sentido de hermandad que luce desdibujado en su práctica. Pero, es también reflexionar en torno al ser, un ser que producto de las propias relaciones que establece llega a tener conflictos por cosas aparentemente fútiles, pero que para el niño y la niña son de importancia (como perder un juego, perder el liderazgo, entre otras).

Es por esto que el sentido de hermandad en la convivencia cotidiana del recreo se pierde cuando este espacio-tiempo se convierte en un momento para repetir acciones observadas por los niños y niñas a través de los medios de comunicación y las redes sociales, donde copian acciones vinculadas no solo a la violencia sino también a la envidia, la maldad, el egoísmo, al individualismo, la intolerancia, entre otras. Por eso, ese espacio-tiempo del recreo debe ser aprovechado para orientar hacia una formación más humana desde la intersubjetividad, es decir, partir desde la subjetividad, desde el yo, pero no un yo solitario, egoísta, ajeno al entorno, sino desde un yo que sienta, escuche, se sensibilice junto con el otro. El recreo debe ser pensado desde el nosotros, un nosotros que respeta y se respeta, que crece en la práctica de valores compartidos pensando en el bien común (De Castro, 2016).

Por otra parte, el recreo escolar no es para el castigo, para hacer deberes, pero si puede ser un tiempo para trabajar habilidades sociales que teóricamente se ven en el salón de clases. Este es un espacio posible para humanizar, desde la escuela al niño y niña, que se está formando en valores que permitan cada vez más una hermandad para el logro de una sana convivencia apoyada en la cooperación, la resolución de conflictos, la solidaridad, el compañerismo y la amistad, valores que llevan a la tolerancia.

## **Recreo escolar: ejercicio de la vida en sociedad**

La formación en valores es un tema de discusión actual, presente en el debate educativo ante una crisis de valores muy acentuada. El aprendizaje de los valores comienza muy pronto en la vida de cada niño y niña, en sus primeros años en la familia y luego en la escuela. La formación en valores es una tarea compleja porque no es impartir contenidos de asignaturas en la escuela, sino que implica la suma de

costumbres, creencias, hábitos y comportamientos moldeados en la familia, en medio de una sociedad cada día más violenta en su ser y hacer. Por lo anterior expuesto, se reconoce la escuela como una institución llamada a dar respuestas de convivencia y ciudadanía desde la formación activa en valores de respeto, solidaridad, tolerancia y amistad en una sociedad que se hace cada vez menos humana. Por esto, el recreo escolar es un lapso de tiempo y espacio físico importante de la jornada diaria en la escuela, porque posibilita observar estereotipos asociados a la violencia cuando los niños “juegan” a matar a otro con una pistola invisible, o cuando las niñas se maquillan y se colocan accesorios desde muy pequeñas para hacerse ver mujeres y llamar la atención produciendo rivalidades entre grupos.

Estas acciones, la escuela no las está leyendo de manera adecuada, cerrándose en un ambiente que luce tradicional y monótono para la enseñanza de valores ciudadanos porque lo que ven a través de la televisión, intercambian en la redes sociales o buscan en la web les resulta más atractivo para convertir en acción que lo ofrecido por el ambiente tradicional de la escuela, de la pizarra y el maestro frente a ellos. Es un proceso que debe aprenderse sintiéndolo, viviéndolo y experimentándolo a través de la relación establecida con otros sujetos, primero en la familia luego con el vecino, el compañero de la escuela, el maestro, en las relaciones laborales y con todos aquellos que resultan significativos para el sujeto (De Castro, 2016).

La escuela es un lugar de socialización para el sujeto que se está formando, la misma debe responder a la sociedad en la cual le corresponde actuar. Si estamos inmersos en la violencia, la escuela debe responder con acciones pacíficas, con el ejercicio del diálogo, y con la resolución pacífica de conflictos; porque después de la familia, es la escuela donde se continúan los procesos de socialización de la persona. La escuela se constituye en el lugar de intercambio de

experiencias y del mundo de creencias del sujeto en formación. Esto genera un proceso de comunicación auditiva, oral, visual, gustativa, olfativa y táctil que comienza a construir y a integrar el niño y la niña a su mundo de vida, lo cual constituye insumos para su formación humana.

La escuela no puede ser vista solo como la institución encargada de llevar una serie de contenidos, procesos pedagógicos con didácticas, estrategias y evaluación para cumplir un programa; su función va mucho más allá del aula, trascendiendo su impacto a la familia y la comunidad a través de ese niño y niña. Esta es sinónimo de procesos de socialización, implicando un relacionamiento directo con el otro. Pero aún más, la escuela está llamada a preservar las raíces culturales y antropológicas de la sociedad. Por lo tanto, su papel no es solo lo vinculado a lo conceptual, a lo cual se le ha asignado durante mucho tiempo el mayor peso en su función, sino sobre todo a lo actitudinal y, lo actitudinal, no se aprende solamente en el salón de clases, sino que se aprende desde la acción libre en espacios diferentes al salón de clases. Desde esta perspectiva, se observa un sujeto en formación que sufre las situaciones que vive su núcleo familiar y la sociedad en la cual está incorporado, gravitando se encuentra la escuela que aspira consolidar relaciones interpersonales más humanas, menos violentas.

Lo anterior reconoce la formación de un sujeto social participe a través de sus acciones en su mundo de vida cotidiana en la familia y en la sociedad en la que actúa constituida por la multiplicidad de interrelaciones generadas por la comunidad, la religión, los medios de comunicación (TV, Internet, prensa, radio, Facebook, Twitter, blog, y/o páginas web). La escuela en este escenario debe percibir los cambios que están impactando a la sociedad y por ende al sujeto en formación, orientando en actitudes que favorezcan las prácticas de un ciudadano responsable y comprometido con él mismo, con el otro y con el nosotros, en la

preservación de relaciones cada vez más humanas. El momento del recreo plantea entonces la posibilidad cierta, real y vivencial de dar ejemplos de cómo vivir en sociedad, de manera organizada, cohesionada y civilizada.

El sujeto de la escuela primaria, ese niño que se está formando, debe contar con la vinculación indefectible de la triada “familia, escuela, y comunidad” para convertirse en un ciudadano con valores sociales para la convivencia como lo son la justicia, el respeto, la equidad y la inclusión. El recreo es la calle de la escuela, donde hay normas conocidas pero cumplidas a medias como por ejemplo hacer la formación en la cantina, evitar los juegos de contacto físico-violentos, formar al sonar el timbre, no pasar hacia áreas prohibidas, entre otras. Por eso es un espacio donde se precisa un acuerdo mínimo para la coexistencia pacífica que aspira convertirse luego en convivencia en la sociedad en la cual le corresponde actuar.

## Algunas reflexiones

Los valores son una agrupación de formas de entender, apreciar y vivir la realidad, con una cosmovisión que hace diferente a cada quien según posea o no un conjunto de valores pero, que a su vez, cohesionan la existencia. Resulta tan grande el papel de la escuela en la formación de valores ciudadanos para la convivencia cuando se asume que el niño es un sujeto social en formación, pero también de formación de su familia, porque le transmite a ésta lo que va aprendiendo en lo académico y en lo humano en su proceso de socialización, que es único, propio y vivido desde su propia intersubjetividad. Desde esta visión, la escuela es un espacio de organización social para la práctica de valores desde la cotidianidad.

Si se reconoce el patio del recreo como la calle de la ciudad, esa calle con normas que no se cumplen: el semáforo, el rayado peatonal, las señales de tránsito, el máximo de velocidad y

otras no normadas pero que resultan de acciones consuetudinarias como ceder el puesto en el transporte público o dar los buenos días.

En todos ellos se expresa el valor del respeto, visualizando –a través de este ejercicio de comparación: la vida en la calle y la vida en el recreo- lo que hace el niño que se expresa libremente en este espacio-tiempo, con la formación adquirida en su núcleo familiar y en la comunidad en la cual se desenvuelve.

La formación en valores ciudadanos para la convivencia pasa por la consideración de ver al estudiante de la escuela primaria como un sujeto social. Formar en lo académico pero más aún en lo humano, implica pensar en un ser social no solo como objeto-sujeto de un proceso de aprendizaje, sino como persona de un mundo social con complejas relaciones, donde la realidad cambiante se construye en la interacción, planteándose en la cotidianidad situaciones asociadas a la práctica de valores.

Partiendo del hecho que todos somos habitantes de un país, de una ciudad, de un pueblo, de una calle, de una escuela, sea cual fuese la denominación se hace vida en un espacio geográfico con unas características socioculturales propias del momento histórico.

Comprender al estudiante de la escuela primaria significa entonces aproximarse a sus diferentes formas de socialización, para dar significado a sus actuaciones en espacios libres como lo es el momento del recreo escolar.

## Referencias Bibliográficas

- Berk, L. (2006). *Desarrollo del niño y del adolescente*. 4ta. Edición. Madrid, España: Pearson Prentice Hall.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (1999) Caracas, Venezuela:

Talleres Gráficos de la Asamblea Nacional.

- Costa, M. y Silva, R. (2009). La cultura del patio de recreo: Las relaciones de niños y niñas de primaria. XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires, Argentina, 2009. Recuperado de <http://www.academica.org/000-062/823.pdf>
- De Castro Z., M. (2016). La escuela primaria en la formación de valores ciudadanos para la convivencia. Un enfoque cualitativo desde la etnografía. (Tesis Doctoral). Universidad de Carabobo, Campus Bárbula, Venezuela.
- Díaz B., Á. (2005). La educación en valores: Avatares del currículum formal, oculto y los temas transversales. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 7(2), 2-15. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd165/el-recreo-escolar-un-escenario-de-vidas-possibles.htm>
- González S., D., Restrepo C., M. y Agudelo Ch., O. (2014). El recreo en la Educación Básica: una pregunta por el juego y la convivencia escolar. (Tesis de Maestría). Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín, Colombia. Recuperado de <http://repository.upbbga.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/1970/1/Tesis%20Doris%20y%20M%C3%B3nica.pdf>
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2009). Ley Orgánica de Educación. Caracas, Venezuela: Ediciones del MPPE.
- Varela, A. (2015). Los juegos populares como herramienta para la convivencia en los recreos. Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, Ext.(2), 34-38. Recuperado de [http://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view File/ 353/pdf\\_18](http://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/File/353/pdf_18)





## *Una oportunidad*

Un día nació una radiante flor entre paisajes donde había grandes montañas cuyas cúspides platicaban con nubes que pasaban. Lagos de azules varios eran su vista. En su entorno había flores que tapizaban con sus múltiples colores, y el viento era heraldo de trinos dulcísimos que envolvían de una exquisita paz.

Hace mucho tiempo, un rey colocó una gran roca obstaculizando un camino. Entonces se escondió y observó para ver si alguien quitaba la tremenda roca. Algunos de los comerciantes más adinerados del reino y numerosos cortesanos pasaron y simplemente le dieron la vuelta.

Muchos culparon al rey ruidosamente por no mantener los caminos despejados pero ninguno hizo algo para quitar la piedra grande del camino.

Entonces llegó un campesino con una carga de verduras. Al aproximarse a la roca, el campesino puso su carga en el piso y trató de mover la roca a un lado del camino. Después de empujar y fatigarse mucho, por fin lo logró. Mientras recogía su carga de vegetales, notó una cartera en el suelo, justo donde había estado la roca. La cartera contenía muchas monedas de oro y una nota del rey, indicando que el oro era para la persona que removiera la piedra del camino. El campesino aprendió lo que otros nunca entendieron. Cada obstáculo presenta una oportunidad para mejorar la condición de uno.

*Anónimo*





## Bioética global y en salud: el fin de la utopía desde la teoría crítica unidimensional

Marilia Domínguez Bello

Doctoranda en Ciencias Sociales Mención Salud y Sociedad. Odontóloga. Magíster en investigación educativa. Docente. Miembro de la Comisión del Laboratorio de Investigación de Tecnologías de la Información y Comunicación en Salud y Educación. Departamento de Ciencias Morfopatológicas. Facultad de Odontología. Universidad de Carabobo. Carabobo, Venezuela. [marilia12@hotmail.com](mailto:marilia12@hotmail.com)

Recibido: 20/03/2018 Aprobado: 05/05/2018

### RESUMEN

Toda ciencia de la salud tiene como sujeto directo de intervención, un ser vivo, por lo que es evidente la elevada demanda y compromiso del componente bioético en el ejercicio de sus prácticas. A pesar del vasto contenido disponible hasta la fecha, en relación a la bioética como teoría, epistemología y metodología, paradójicamente todavía se es espectador del ejercicio de unas ciencias que van caminando divorciadas de los principios de autonomía, beneficencia, no maleficencia, justicia y justicia distributiva, tan ampliamente abordados en el terreno de la salud. Este fracaso no necesariamente vendría dado por el mero incumplimiento de los prontuarios bioéticos por parte de los profesionales, como si se tratase de un asunto exclusivamente de índole personal o individual, inherente a cada actor de la salud. Más bien, si se reconoce que el problema es de carácter masivo y ubicuo, es tarea obligada la búsqueda del o los factores que se pone(n) en juego para perpetuar la condición laxa con la que se asume la bioética en las ciencias de la salud. En este sentido, en el presente ensayo crítico argumentativo, se pretende visibilizar aquella lógica de pensamiento dominante vigente en nuestra era, valorando cómo esta ha repercutido en la operatividad de la bioética en las disciplinas de la salud, a través de una revisión de la teoría sociológica unidimensional de Herbert Marcuse, en la búsqueda de la comprensión en profundidad del porqué se continúa distante de alcanzar aquellas premisas bioéticas que se han mostrado como utópicas; apostando finalmente, por un cambio profundo de la realidad, un pronóstico menos reservado para el futuro de la humanidad y de la medicina, imaginando mujeres y hombres con conciencia bidimensional y construyendo el sólido puente de la bioética entre las ciencias.

**Palabras Clave:** bioética, ciencias de la salud, teoría crítica unidimensional, sociología.

### Global bioethics and health: the end of the utopia from the unidimensional critical theory

### ABSTRACT

All health science has as a direct subject of intervention, a living being, so it is evident the high demand and commitment of the bioethical component in the exercise of their practices. Despite the vast content available to date, in relation to bioethics as theory, epistemology and methodology, paradoxically still is a spectator of the exercise of some sciences that are walking divorced from the

principles of autonomy, beneficence, non-maleficence, justice and distributive justice, so broadly addressed in the field of health. This failure would not necessarily be due to the mere breach of the bioethical records by the professionals, as if it were a matter exclusively of a personal or individual nature, inherent to each health actor. Rather, if it is recognized that the problem is of a massive and ubiquitous nature, it is a must to search for the factors that are put in play to perpetuate the lax condition with which bioethics is assumed in the sciences of the health. In this sense, in the present argumentative critical essay, we intend to make visible that logic of dominant thought in force in our era, assessing how this has impacted on the operation of bioethics in health disciplines, through a review of the theory one-dimensional sociological model by Herbert Marcuse, in the search for an in-depth understanding of why it continues to be distant from reaching those bioethical premises that have been shown as utopian; betting finally, by a deep change of the reality, a less reserved prognosis for the future of the humanity and the medicine, imagining women and men with two-dimensional conscience and constructing the solid bridge of bioethics between the sciences.

**Keywords:** bioethics, health sciences, one-dimensional critical theory, sociology.

## Introducción

A lo largo de los años, desde la aparición de la bioética como disciplina emergente, se ha impreso vasto esfuerzo en la generación de diversidad de modelos, esquemas, prontuarios o decálogos en bioética médica o de la salud que responden o se ajustan a los marcos teóricos y metodológicos ya preconcebidos y aceptados, en la búsqueda de la mejor manera de fundar una bioética aplicada a todo aquello que tenga vida. Sin embargo, “el desarrollo vertiginoso de las biotecnologías y las transformaciones de orden axiológico y social que experimenta el mundo hacen verdaderamente difícil articular una prospectiva con mínimas garantías de éxito” (Torralba, 2016). Entretanto, pese a las numerosas tesis y antítesis, se ha de reconocer que la bioética obedece a una máxima ineludible y compartida por todas las diversas propuestas que se esmeran en encontrar el mejor sendero para hacerla posible: amar a la vida misma por sobre todas las cosas, o en el caso que nos ocupa, amar al paciente y velar por su estado de bienestar ante todo.

El camino que lleva a los seres humanos a ser sujetos, tanto de ética y bioética y cumplir aquella máxima, se ha discutido ampliamente. Por un lado, estudiosos de la ética, la moral y la

deontología hacen alusión a que los seres humanos portamos intrínsecamente, como algo dado, innato, inherente a nuestra condición humana, virtudes que se inclinan hacia cualidades como la piedad, misericordia y compasión. Por el otro, también están aquellos teóricos que establecen que el comportamiento moral es una conexión entre lo innato y lo que se adquiere al estar en contacto en sociedad, pues lo social se posiciona como un elemento clave en la constitución del sujeto, su identidad, comportamiento o acciones. Finalmente, un acto moral culminará en la toma de una decisión, que se verá influenciada por un sinfín de factores: modelo de pensamiento reinante de la época, intereses políticos, económicos, culturales o religiosos, y por supuesto, la fidelidad a los principios que abogan por el obrar bien y la capacidad de canalizar y sobrellevar lo social, lo subjetivo o lo subjetivo social.

El reconocimiento de esto último es de gran relevancia para comprender que no basta con la sola multiplicación de estudiosos bioeticistas, las numerosas investigaciones, los diversos encuentros científicos en bioética, y en síntesis, no basta imaginar y apostar por un diálogo de las ciencias, si nuestro modelo de pensamiento reinante (aquel que modela la economía, la cultura, la política y hasta la religión) no tiene

las mismas ambiciones, haciéndose cuesta arriba una mediación o comunicación entre las partes. La bioética pasa a ser utópica, inalcanzable, no materializable. Y, aunque entendemos, como lo hace Sapag-Hagar (2009) que el principal instrumento del que se vale la bioética es el diálogo, el cual promueve la realización de una esencial e ideal comunidad de comunicación y que es a través del diálogo que se lleva a la articulación y resolución de dilemas que se dan por conflictos entre las ciencias y las tecnologías, desafortunadamente, en gran medida, el diálogo parece no haber calado, más allá de lo real aparente, lo que nos obliga a analizar el contexto y las piezas dispuestas en el debate.

En una suerte de sincretismo bioético, el pensamiento fundamentalmente de Fritz Jahr (1927) y Van Ressenler Potter (1971) se dirigen hacia el nacimiento de una ciencia de la supervivencia, una ciencia que promueva la conservación de la vida, usando el conocimiento acumulado acerca del hombre y su entorno, a favor de la vida, y no al revés. Se trata de un camino positivo, menos errático, bastante distinto del que todavía andamos hoy día. Estos autores fomentan una amalgama de las ciencias, de los saberes que se habían aislado –y se siguen aislando– unos de los otros, y colocarlos racionalmente a la orden y a favor de todo el ecosistema, en respeto de lo biótico y lo abiótico. Es por ello que la potencialidad de la bioética está en su afán por el reordenamiento del conocimiento y la comunicación de los saberes y su conciliación, por tanto, la bioética se pregunta acerca de ¿cómo sobrevivir ante una humanidad ciega y volcada hacia intereses propios e infiel o no adepta a los principios que rigen lo moral? ¿Cómo contener a aquellos que con poder para dominar, ignoran o desestiman el ideal común de amar y respetar toda forma de vida?

Cuando el ser humano no puede o se hace incapaz de lidiar/cohabitar con otros seres humanos, con otros seres vivos y con la Madre

Naturaleza, haciéndose prácticamente inviable la convivencia entre ellos y arriesgando su propia existencia –en condición de humano–, surgen estas ideas refrescantes, que hacen ver la posibilidad de un mundo mejor, de una comprensión mutua o sinérgica, en el intento de establecer diálogos entre las partes: objetividad/subjetividad, ética/política, instrumentalidad/humanidad, ciencias naturales/ciencias sociales y un largo etcétera de dualidades, que han reducido significativamente un amplio repertorio de posibilidades de la existencia. Tal como lo refieren Roa-Castellanos y Bauer (2009), Potter indicaba que:

La Bioética, además de ser un puente transgeneracional en el tiempo, es un enlace entre ciencias sociales y ciencias naturales, entre ciencia y humanidad, las cuales fueron vistas como las “dos culturas”, aparentemente incapaces de dialogar entre sí, que la nueva disciplina bioética se dispuso a persuadir para reconciliar (p. 6).

En este sentido, la bioética es eso, una disciplina que se formó y se sigue formando para la persuasión hacia la reconciliación de los extremos. La bioética parte de la esperanza de compartir un bien común que va más allá del antropocentrismo, para hacerse extensiva a la Naturaleza y a todos quienes habitamos en ella. Parafraseando a estos mismos autores, el sentido de búsqueda de bien común –no sólo humano–, el aludir a la Tierra, animales y plantas, a la integración del ser humano como bisagra para el equilibrio terreno, y a la figura conceptual de los procesos comportamentales humano-naturaleza como acción en curso –modificable– a partir de cambios de conciencia.

El comprender el rol que juega la humanidad toda –mujeres y hombres– en la producción y reproducción de conocimiento, en el mantenimiento del statu quo, en la preservación de la alienación y cómo esta realidad nos

condena a un mundo de ilusiones y de cambios superficiales y no trascendentales en la consolidación genuina de los preceptos que soportan la bioética, es el punto de encuentro de este ensayo, cuya pretensión consiste en visibilizar el obstáculo de envergadura que atraviesa la bioética –y en realidad, la vida misma– que no permite su significativa consolidación en el terreno de lo práctico, de la cotidianidad, de los hechos.

Está más que documentado que la bioética persigue como propósito el establecimiento de auténticos lazos, entre las ciencias naturales y las sociales, en la que una pueda definir a la otra y viceversa, delineando y delimitando sus alcances, siempre en una constante reciprocidad, pero ¿Este lazo es finalmente posible?

En el caso que nos ocupa, de las ciencias de la salud y la bioética aplicada a éstas, no se ha de creer que porque existe un repertorio jugoso de textos en bioética médica con variadísimas propuestas metodológicas, códigos deontológicos, reglamentos y leyes, se ha de asumir que el mayor desafío u obstáculo que enfrenta la bioética en medicina y afines, es el cumplimiento de tales prontuarios. Más bien, este cumplimiento sería una consecuencia de lo que debemos apostar: un viraje en la lógica de pensamiento.

Es por tanto, intención de este ensayo, dar cuenta de que el cientificismo todavía hace estragos en nuestra era, impidiendo que se alcancen aquellos principios éticos en biomedicina de Tom Beauchamp y James Childress, a saber: autonomía, beneficencia, no maleficencia y justicia (Beauchamp y Childress, 2001), que urgen sean considerados en todo acto médico o de la salud.

Es propio y urgente, traer a la mesa de discusión aquello que pocos mencionan, quizás porque estos temas de carácter sociológico, filosófico y epistemológico no son abordados con ahínco en los encuentros científicos entre médicas/os,

odontólogas/os, bioanalistas, enfermeras/os, veterinarias/os, entre otras/os; tanto como si se abordan temas clínicos y epidemiológicos. Y, es quizás por ello que, no se avanza significativamente en materia de ética en la salud.

El llamado de la bioética en ciencias de la salud apuesta por la consideración de todo aspecto ético en las diversas situaciones en el marco del ejercicio profesional de salud.

Esto se basa fundamentalmente en no causar daños y hacer el bien al paciente, aumentando los beneficios y reduciendo al mínimo los prejuicios hacia el individuo, dándole aquello que corresponde conforme a lo que se considere correcto en el campo de la salud (Domínguez, 2014).

Sin embargo, pese al esfuerzo reunido a lo largo de los años, no se puede afirmar que estamos en la era del cambio y que finalmente la bioética ha cumplido su cometido en la medicina, o en el sector salud.

Nos proponemos ensayar aquí, algunos argumentos que pudieran aproximarnos al porqué de esta realidad, atendiendo a la perspectiva teórico-crítica de Herbert Marcuse, un distinguido sociólogo de la Escuela de Frankfurt, orientado hacia el pensamiento crítico, opositor acérrimo de aquella racionalidad instrumental que surgió a partir de la Revolución industrial y que hasta ahora en nuestro siglo se mantiene con especial vitalidad. Su aporte hacia el despertar de la crítica de lo dado, el poder de la negación y el rechazo a los valores utilitaristas como elementos que atrofian nuestra conciencia como actores socio-históricos, capaces de intervenir en nuestra realidad social, se consideran como los ejes centrales de este ensayo, en el intento de desvelar lo que encubre el éxito en la construcción del puente de la bioética integral – y médica– y su consolidación.

## El mundo unidimensional en el que hacemos vida, según Herbert Marcuse

“Desde el siglo XVIII ha habido una fuerte creencia, en la cultura occidental, acerca de que el mejoramiento social llegaría con la extensión del pensamiento racional a todos los dominios de la vida humana y social” (Osorio, 2014). Con el advenimiento de la Revolución industrial y todo lo que trajo consigo el inicio de la era tecnológica, desde la creación del reloj como instrumento de orden, se dio paso a la instauración de una estructura social hegemónica basada en la objetividad, la neutralidad valorativa y el afán por la explotación de la Madre Naturaleza, de los animales y plantas, de los hombres en desventaja, de los niños y por supuesto, de las mujeres. En resumidas cuentas, una estructura basada en la explotación. Tal estructuración consistió y consiste, según Lander (2008) en:

La separación entre cuerpo y razón, sujeto y objeto, cultura y naturaleza, como sustentos necesarios de las nociones del progreso y del control/sometimiento/explotación de una naturaleza objetivada como otro externo a la experiencia humana, que nos conduce en forma acelerada a la destrucción de las condiciones que hacen posible la vida en el planeta Tierra (p. 35).

Explotar es entonces, el resultado de la dominación y el que explota es el que domina en nombre de un supuesto progreso, avance y bienestar social. Asimismo, este autor destaca de la estructura, su “carácter mecanicista y determinista y su búsqueda de certidumbre en un mundo caracterizado por la complejidad y el caos”. Comienza a impactar todo un pensamiento utilitarista en todas las áreas del conocimiento, incluyendo por supuesto, el área de la salud, la cual parte de la biología, ciencia

primera que se desarticula y fragmenta a raíz de este pensamiento de dominio pragmático. El conocimiento o la ciencia como forma de poder, es en suma un recurso de dominación que podrá vacilarse como instrumento tanto de construcción, como de destrucción, o más bien, como instrumento para obrar bien colectivamente o no.

Conforme pasa el tiempo desde aquellas épocas, se engendran nuevas ideas de unos pocos teóricos críticos, movidos por la necesidad de buscar otros caminos y otras aproximaciones en el modo de relacionarse con la naturaleza, con los seres humanos, la mujer y el hombre, en una suerte de oposición a lo históricamente establecido. Se desgasta la idea de la racionalidad instrumental vinculada al progreso de las sociedades, y quizá, de alguna manera, “esa fe ha sido retada a medida que nuevos conceptos acerca de la racionalidad han probado no ser lo suficientemente fuertes y comprensivos para abordar la variedad de problemas y asuntos de la vida humana y social” (Osorio, 2014). Tal desgaste de este paradigma se evidenció y se ha discutido ampliamente a lo largo de los años, sin que esto signifique que se haya abolido, y es que, de eso se trata, están allí los detractores de la razón instrumental; un conjunto opositor a esta corriente de pensamiento que atenta contra la vida misma y que dirige la actividad humana global aun en esta era. Pero, son algunos pocos luchando contra una maquinaria que ostenta el poder para dominar, someter y subordinar.

Una maquinaria que bajo los lemas y consignas de luchas sociales justas y progresistas –en surgimiento de aquellas antítesis ante la racionalidad instrumental y del progreso basado en el cientificismo y en la explotación de la naturaleza– se aprovecha para enmascararse e infiltrarse, actuando de manera sigilosa, sin que la masa tan siquiera sospeche su estado de subordinación. Esto es lo que Marcuse denominó como *hombres unidimensionales o masa unidimensional*.

A través de la teoría social crítica, este sociólogo nos ubica en contexto y nos hace tocar tierra, definiendo ya desde aquellos tiempos, una terrible realidad: la enajenación de nuestra conciencia, de nuestra cultura primera. Aquella que existió antes del avasallante progreso tecno-industrial y que se perdió en el camino, asimilándose con la nueva cultura instrumental, fusionándose, solapándose o más bien, *uni-dimensionándose*, haciendo de la nueva cultura, la cultura en sí misma, sin dejar rastro de la anterior, sin extrañarla, o sin si quiera sospechar de su existencia previa. Esta asimilación de culturas, solo es posible cuando se ponen en juego los poderes de la élite, cuya inteligencia se esmera en mantener a la masa insospechadamente sedienta de alcanzar lo prometido, brindándole la falsa sensación de bienestar, en nombre de un sistema avanzado, científico, progresista y justo.

Cuando la masa no es capaz de conjeturar acerca del estado dado de las cosas y se conforma de aquella realidad preestablecida, se estará en frente de una sociedad unidimensional, que no imagina otro mundo posible, no ambiciona una realidad mejor, no cuestiona las verdades que se le han dicho o impuesto ¿Estamos entonces todavía en una era unidimensional? ¿Hasta qué punto hemos trascendido del modelo hegemónico de la razón instrumental que repudia este autor? ¿Trascendimos de ella o en su lugar, ella trascendió? Esta última interrogante resulta interesante para intentar dar respuesta a las anteriores, por cuanto estamos en la actualidad en la era de la información, en la que la invisibilidad es sinónimo de muerte (Bauman, 2007), si antes solo nos referíamos a productos inertes para la venta, ahora el concepto de mercancía ha trascendido, pues tiene vida. Estamos todas/os puestas/os como piezas en un juego de marketing, en el intento de no disolvernó socialmente, de no ser un producto sin rostro. A través del cuerpo, se venden estilos de vida, alimentación, outfits.

La sociedad tecnológica actual se convierte en producto con miras a ser admirado, comentado, deseado, comprado, o desechado. Y allí se establece una sensación de bienestar, en la medida que se pueda comprar/vender algo de esa mercancía. Pero lo que la masa desconoce es que tras aquella falsa sensación de bienestar, se encuentra toda una lógica de poder que nos mantiene atrapados u ocupados, sin imaginar lo que está en riesgo en un futuro: la vida misma, el verdadero bienestar, la humanidad y el planeta. Y, precisamente, estas son nuevas formas de dominación y control social, que en resumen, es lo equivalente de lo propuesto por Marcuse: Hoy en día, “la música del espíritu es también la música del vendedor. Cuenta el valor de cambio, no el valor de verdad. En él se centra la racionalidad del statu quo y toda racionalidad ajena se inclina ante él” (Marcuse, 1964).

Aquí cobra un papel importante el aparato ideológico de este paradigma de mercado, los llamados jinetes ideológicos: la iglesia, la escuela, los medios de comunicación y las leyes que cabalgan nuestra racionalidad y nuestra capacidad de distinción entre realidad y fantasía.

Un aparato movilizador de una ideología que se traduce en prácticas sociales que se han hecho cotidianas, normales y naturalizadas, mediante los medios de comunicación, pues en efecto, los comerciales “venden, confortan, excitan”.

En palabras de Marcuse (1964): “Si las comunicaciones de masas reúnen armoniosamente e inadvertidamente el arte, la política, la religión y la filosofía con los anuncios comerciales, al hacerlo conducen estos aspectos de la cultura a su común denominador: la forma de mercancía”. Todo ello un reflejo de nuestra sistema social actual. De manera que este sociólogo, según Lorenzo (2011) demostró:

Cómo la asociación entre una ciencia tradicional alienada de contenidos morales con una racionalidad

instrumental hegemónica orientó también la formación del complejo tecnológico-científico-industrial, uniendo definitivamente la industria y la universidad en la producción del conocimiento a través de una interacción mediada de los intereses del mercado y sus Estados protectores, y creando una sociedad industrial, que él denomina unidimensional (p. 122).

La crítica de Herbert Marcuse se enmarca dentro de la perspectiva de la teoría crítica que preconizaron Theodor Adorno y Max Horkheimer, la cual tuvo como sendero la crítica al predominio de la razón instrumental basada en su relación entre medios y fines. Estos sociólogos, epistemológicamente critican al positivismo, por su posición mecanicista que concibe a la sociedad como una máquina o como un órgano viviente que tiene órganos, funciones, estructuras y flujos (Yuni y Urbano, 2005).

Tal como se concibe al sujeto desde lo biológico y desde la biomedicina. El ser humano por tanto es concebido como un objeto, que a su vez está compuesto de partes y bajo esta perspectiva omnipresente, estaría condenado a estar determinado por lo preexistente en su mundo social, sin elevada esperanza de hacerse consciente de su rol como agente social, sin la lucidez suficiente para captar la/s otra/s dimensión/es del mundo en el que habita.

Ese término de *unidimensionalidad* se refiere al hecho de que “esa nueva racionalidad tecnológica pasa a ejercer control sobre las conciencias haciéndose incuestionable, y causando una mecánica de conformismo, que impide una postura crítica en relación a los avances tecnológicos y científicos” (Lorenzo, 2011). De allí que la teoría crítica sostiene que:

El acceso a las formas de representación de sí mismos y de lo

social a través de los significados tiene la dificultad de que la adquisición de esos significados son producidos en condiciones de arbitrariedad, desigualdad o constricciones de la estructura social, de las cuales el sujeto no es consciente y por lo tanto, su comprensión del mundo está distorsionada. Por consiguiente, la visión del actor social que postulan las teorías apoyadas en el paradigma crítico, se oponen a las que explican la constitución del sujeto, como determinado o producido por las estructuras sociales o que consideran al sujeto como una entidad ideal sin un anclaje real (Yuni y Urbano, 2005; p. 133-134).

La crítica a la razón unidimensional de Marcuse se centra en la ausencia de comprensión de una realidad moral, en cambio, esta dimensión se ve aplastada y comprimida por el aparato tecnológico.

El modelo newtoniano, cartesiano y matemático utilizado para dar explicación y utilidad a la naturaleza arrasó todas las esferas posibles, llevándose por delante cualquier otra idea de concebir la vida en la Tierra y esto ha resultado en una marcada distancia entre la verdad y bien, en otras palabras, entre ciencia y ética, tecnología y bienestar social y colectivo. En ideas de Lepe Carrión (2009):

El camino a la constitución de una sociedad futura está según Marcuse, en la concepción de una técnica que converja con el arte, es decir, en una revalorización del aparato técnico bajo una nueva perspectiva de sensibilidad, en que la naturaleza ya deje su carácter de hostilidad (p. 9).

Los hombres unidimensionales inmersos en su realidad solapada o camuflada, no se resisten o

peor aún no detectan su condición de seres encadenados a un sistema en donde lo que cuenta es el valor de cambio, al respecto Marcuse (1964) expresa:

Las prescripciones para la inhumanidad y la injusticia están siendo administradas por una burocracia racionalmente organizada, que es, sin embargo, invisible en su centro vital. El alma contiene pocos secretos y aspiraciones que no puedan ser discutidos, analizados y encuestados. La soledad, que es la condición esencial que sostenía al individuo contra y más allá de la sociedad, se ha hecho técnicamente imposible. El análisis lógico y lingüístico demuestra que los antiguos problemas metafísicos son problemas ilusorios; la búsqueda del «sentido» de las cosas puede ser reformulada como la búsqueda del sentido de las palabras, y el universo establecido del discurso y la conducta puede proporcionar criterios perfectamente adecuados para la respuesta. Es un universo racional que, por el mero peso y las capacidades de su aparato, cierra todo escape (p. 101).

Estas tendencias han propiciado un nuevo modo de pensamiento y comportamiento –ya no tan nuevo evidentemente– el cual va en dirección opuesta de la cultura tradicional, reprimiendo toda clase de aspiraciones e ideas de aquella forma de racionalidad previa. Sobreviene entonces, es el debilitamiento e incluso la desaparición de algún germen de crítica ante la realidad y en su lugar, lo que sucede es la integración, cada vez más profundizada, de lo todo lo que pudiera oponerse con el sistema establecido (Marcuse, 2013).

Esto es según Marcuse (1964) “una asimilación de lo ideal con la realidad, pero el ideal ha sido

sobrepasado, perdiendo gran parte de su verdad”. En otras palabras:

El nuevo aspecto actual es la disminución del antagonismo entre la cultura y la realidad social, mediante la extinción de los elementos de oposición, ajenos y trascendentes de la alta cultura, por medio de los cuales constituía otra dimensión de la realidad. Esta liquidación de la cultura bidimensional no tiene lugar a través de la negación y el rechazo de los valores culturales, sino a través de su incorporación total al orden establecido, mediante su reproducción y distribución en una escala masiva (p. 87).

Los medios de comunicación masivos pasan a constituir el centro vital de los individuos unidimensionales y como tales, solo validan como lo real, lo que estos les ofrecen, lo que estos les venden. Todo aquello que trate de una dimensión extra-tecnológica o extra-mercado, no es tan siquiera pensado por estos individuos de *encefalograma plano*, no existe por tanto, la visibilización de otras dimensiones, no surge la crítica social u oposición a lo ya establecido o concebido como natural. La alienación es tal, que esta dimensión no existe, no se aspira al goce del progreso del espíritu, todo se resume en el goce del progreso tecnológico-industrial cientificista. Entonces, ¿Qué sentido tiene hablar del principio de autonomía en un mundo con prejuicios ya establecidos, con escasa o nula posibilidad de transformarlo? Tal como lo refiere Marcuse (1964):

La obtención de la autonomía exige condiciones en las que las dimensiones reprimidas de la experiencia puedan volver a la vida otra vez; su liberación exige la represión de las necesidades y satisfacciones heterónomas que organizan la vida en la sociedad.

Cuanto más altas hayan llegado a ser las propias necesidades y satisfacciones del individuo, más aparecerá su represión como una fatal privación. Pero gracias precisamente a este carácter fatal, pueden crear el primer prerrequisito subjetivo para un cambio cualitativo; éste sería la redefinición de las necesidades (p. 274).

Como se infiere, la sociedad industrial avanzada genera de manera intencionada falsas necesidades, las cuales formarán parte del individuo al estar inmerso en el sistema de producción y consumo que promueven los medios de comunicación masiva. Para Bauman, (2007):

Mientras que los argumentos de la sociedad de consumo se basan en la promesa de satisfacer los deseos humanos en un grado que ninguna otra sociedad del pasado pudo o soñó hacerlo, la promesa de satisfacción solo conserva su poder de seducción siempre y cuando estos deseos permanezcan insatisfechos (p. 70).

De esto se trata el círculo vicioso de la era tecnológica que insiste y se empeña cada vez más en alimentar y crear a la sociedad un buen arsenal de falsas y construidas necesidades, difícilmente posibles de satisfacer. En ideas parafraseadas de Bauman (2007); si los individuos tuviésemos un umbral bajo de sueños e ilusiones, así como fácil acceso a los bienes necesarios para alcanzar ese umbral y la convicción de que existen límites, difíciles o imposibles de negociar, para las necesidades genuinas y los deseos realistas, estaríamos en un mundo capaz de oponerse y discernir entre lo ideal y lo real.

En cambio, sucede que como esos son los enemigos más temibles de una economía orientada al consumo, es imprescindible

condenarlos al olvido. Todo ello se traduce según Marcuse, en una lógica instrumental que opera a su merced, sin contendores que la detengan, porque aparentemente todos están felices en el espacio que ocupan, satisfechos en la medida que sus falsas necesidades sean medianamente atendidas.

### La bioética en la práctica sanitaria bajo el enfoque unidimensional

Las premisas éticas que rezan que la ciencia, la técnica y el progreso deben estar al servicio del hombre, que se debe tratar a los demás como a uno le gustaría que lo trataran, que no todo lo que es técnicamente posible puede considerarse moralmente válido, que el fin no justifica los medios y que la vida humana es inviolable (Domínguez, 2014) constituyen el epicentro de esta disciplina y aún con su marcado surgimiento e interés de una parte del mundo científico, llama poderosamente la atención que no se termine por comprender lo que se encuentra detrás de su inoperancia en los actuales momentos y que aún no se propicie el resquebrajamiento de esta lógica de pensamiento, en la que somos objetos e instrumentos de dominación.

Evidentemente en el campo de la ciencia de la salud, la práctica sanitaria es:

Una actividad ejercida por personas, que tiene como objetivo el beneficio de todos aquellos a los que se dirige; es una ciencia que al precisar de la relación entre personas, siempre deberá tener una dimensión ética y no existe por tanto neutralidad (Gamero, 2005; p. 233).

Hoy día es notoria, la multiplicidad de problemas derivados de la excesiva tecnificación, que mal conducida, según Marcuse, se resumen en enfermedad, muerte y destrucción. Son ejemplos claros de nuestra era,

desde el punto de vista de los problemas que abarca la bioética en su totalidad: la amplia y desmedida destrucción ambiental con la acumulación de basura, la contaminación del agua, el manejo inadecuado de desechos tóxicos, la contaminación sónica, la rápida caducidad de los productos sintéticos, además de la no proporcionada distribución de los recursos, donde a estos tienen acceso una minoría y existe una mayoría vulnerable desde el punto de vista de crecimiento y desarrollo de la vida humana digna; uno de tales recursos viene a ser el agua, indispensable para la vida toda y tan restringida para muchos en el mundo.

Para que todo este caos sea posible y muy pocos estén batallando contra esta realidad, debe existir un estado de alienación de nosotras/os, mujeres y hombres, incapaces de dar cuenta de nuestro adormecimiento cultural, de nuestro estado de conformismo con aquello que se nos ha dado por conocer, y de la macabra realidad de ser simples espectadores de cómo se destruye la vida y aun así, no lo divisamos.

Si se dirige la mirada al campo de competencia sanitaria, no será muy difícil identificar cómo se hace visible la teoría de la unidimensionalidad de Marcuse, cuando se observa una marcada conducta mercantilista de los profesionales, al considerar los tipos de seguro, por encima de la vida humana misma, al clasificar los tratamientos ofertados según clase o grupo social, la continuación de los ensayos clínicos en grupos sociales desfavorecidos, la relación paternal entre profesionales de salud y pacientes, así como la escasa comunicación o rapport entre las partes, la calidad de consulta en función del tiempo y el ingreso, y un largo etcétera.

Para los profesionales será muy natural y propio de nuestra era –aunque desde los libros y revistas de bioética se escriban preciosos párrafos de cómo es el deber ser de un facultativo de la salud– asumir a los seres humanos que atienden como *clientes*, en lugar

de pacientes, evidentemente dentro de una lógica de mercado que se lleva por delante lo más sagrado de la humanidad: su dignidad.

Entretanto exista todo lo mencionado, ¿podemos jactarnos del éxito y operatividad de la bioética más allá de la capacidad de resolución de los dilemas que se puedan presentar en el acto sanitario clínico? En efecto, estos constituyen algunos de los desafíos de la bioética en la actualidad, pero solo algunos. “La ausencia de visión crítica de gran parte de la comunidad científica y de gestores de salud pública en cuanto a los avances tecnológicos recientes, pueden ser resultado de los mecanismos de conformismo dentro de esa sociedad unidimensional” (Lorenzo, 2011).

Esta realidad se hace palpable desde el ejercicio médico, por ejemplo, con el uso inadecuado de equipos tecnológicos, donde se realizan exámenes complementarios conscientemente innecesarios para el paciente, pero que resultan rentables para el médico o para la institución o empresa. La inoperancia de la bioética en el campo de la salud por tanto, supone la continuación marcada de la tendencia curativa sobre la preventiva, la monopolización del conocimiento, la concepción de la salud como mercancía, la culturización de una asistencia médica poco comunicativa y la promoción del científicismo. La bioética cuestiona todo esto pero aun así, no se detiene, no se transforma esta realidad social no deseada.

Comprender la necesidad de espacios auténticos de intersección entre la relación Humanidad-Naturaleza no es simplemente uno de los desafíos que enfrenta la bioética. Es cuando menos, el mayor desafío, por cuanto del hecho de vislumbrar la lógica de pensamiento que hace efectivas todas las actividades humanas en la Tierra, se acabará por entender que todos los problemas derivan de la racionalidad del paradigma científico hegemónico que controla, subordina y domina la totalidad del orden social establecido. Así, bajo el paradigma que nos

regula aun en la actualidad, han surgido y surgen propuestas como la de Tristan Engerhardt, la cual sostiene “filosóficamente la inexistencia de un derecho a la salud para justificar la privatización de los sistemas de salud y el cuerpo como propiedad privada para justificar la venta de órganos” (Lorenzo, 2011).

Desde el punto de vista del hacer ciencia, se puede evidenciar una mayor atención, interés e inversión de las instituciones, en aquellas investigaciones que signifiquen la consecución de resultados utilitaristas –posibilitando algún provecho en términos económicos que redunden en rentabilidad, lucro, producto, ganancia–, que aquellas que se inclinan por el cambio, la emancipación y la consecución de bienestar colectivo. Esta instrumentalidad del saber científico que obliga a preguntar siempre para qué sirve, no puede desligarse del núcleo mismo de la objetividad, como esencia positivista, atando a la ciencia al proceso histórico-material en el cual cobra su función como instrumento social (Galafassi, 2004). En la biomedicina actual, se tiene claras tendencias investigativas que redundan en lucro: estética y antienvjecimiento, infertilidad, higiene del cuerpo, etc.

Por tanto, lo que ha resultado de la bioética, especialmente en el terreno médico, es en suma, alguna suerte de obediencia de imperativos, como un prontuario de normas que sin reflexionar sobre ellas, deben acatarse; incurriendo así, en el grave error de tomar por el todo, las partes; siendo que la deontología es solo una fracción que se deriva de la bioética, que establece normas o pautas a cumplir, con el fin de mantener un mínimo acuerdo común en la sociedad. Bajo estos términos, Neves citado por Castillo (2005) refiere que:

La tradición empírica, pragmática y utilitarista angloamericana hace surgir una bioética de una orientación individualista, sensible a valorar deberes y derechos de las personas

tomando un enfoque hacia los microproblemas de naturaleza relativista y consecuencialista. La filosofía europea tiende a basar la orientación de la bioética en diferentes corrientes filosóficas entre las que desatacan la fenomenología, el existencialismo y la hermenéutica lo cual se dirige hacia lo social dando énfasis a la equidad y poniendo acento sobre los macroproblemas con una orientación racionalista y deontológica (p. 40).

Desde este marco de referencia, es oportuno propiciar las discusiones que hacen un llamado a trascender de estos modelos de pensamiento que continúan dejando sin respuestas, los problemas que enfrenta la vida, la medicina y la práctica sanitaria en salud. Marcuse nos coloca sobre el tapete, la necesidad de movilizar nuestra conciencia en la realidad de la que somos parte, proponiendo para ello, la teoría crítica social, como camino para alcanzar lo soñado.

### **Imaginando la bioética integral y en salud bajo un mundo bidimensional emancipado**

“La bioética es un diálogo interdisciplinario que tiene como finalidad esclarecer los problemas y hallar soluciones viables y razonables a los problemas de gestión y administración de la vida en todas sus distintas formas y fases de desarrollo” (Abel, 2001; citado por Torralba, 2016). Sin embargo, la ciencia, la tecnología y la innovación no necesariamente van en relación estrecha con los principios éticos, o mejor aún con ese concepto que se acaba de prescribir. Al respecto, Castillo Valery (2005) comenta:

Los importantes desarrollos ocurridos en las últimas décadas en el campo de la ciencia y de la tecnología han conducido a logros positivos en lo

relativo a la calidad de vida y a la expectativa de la misma al nacer, particularmente en ciertos estratos poblacionales y sobre todo en los países desarrollados; y por el otro, también han dado lugar a problemas surgidos de la excesiva tecnificación, más aún cuando ésta ha dejado de lado los valores humanos (p. 18).

En otras palabras, la ciencia que marcha por sí sola, y no de la mano de un marco teórico-epistemológico-metodológico en *bioética bidimensional*, no es capaz de medir sus alcances, conocer sus límites, considerar el entramado social que interviene en su acción. ¿Cómo hacer posible que la bioética ponga en marcha sus mecanismos de diálogo y mediación entre las partes? Desde la óptica de Marcuse, solo cuando podamos trascender de lo existente e imaginar un mundo diferente y mejor, siendo sensibles de que las creencias, valores y normas de este pensamiento que controla las prácticas sociales compromete la libertad y felicidad humana. Todo ello, a través del poder del pensamiento; “el pensamiento como forma de negación de aquello que se presenta ante la sensibilidad como algo inmediato e incompleto” (Vega Carballo, 1970), asumiendo que los hechos no encierran en sí la verdad. En la medida que mujeres y hombres nieguen su realidad, se generará un movimiento subversivo, que sin saber cómo ni cuándo, pudiera terminar por transgredir ese esquema de pensamiento.

En este punto, es necesario proclamar a gritos *¡urge que la ciencia se detenga ante lo moral!* La bioética en conciencia bidimensional vendría a ser el puente mediador, entre la ciencia y la humanidad; el elemento de la salvación ante el abrumador huracán de la ciencia y la tecnología que amenaza con extinguir lo viviente en la Tierra. Pero “para lograr la transformación física del mundo, es necesaria la transformación mental de sus símbolos, imágenes e ideas” (Marcuse, 1964). Es por ello que vale la pena mencionar algunos postulados planteados por

Marcuse, para transitar por su teoría crítica social:

- Se debe considerar la realidad como producto determinado por la interacción de los hombres.
- Se debe reconocer lo establecido para marchar hacia adelante, y alcanzar así, la superación.
- Debe haber oposición a la simple contemplación de lo existente, al contrario, se debe negar lo existente para transformarlo.
- Lo existente es apariencia, en tanto no movamos la conciencia hacia lo que existe.
- La autonomía y la crítica constituyen los únicos medios para someter a juicio la estructura de lo dado.
- Se debe partir de la diferencia entre actualidad y potencialidad.
- Evidentemente, se propiciará un conflicto de fuerzas e intereses entre los que abogan por el estado anterior y los que desean uno posterior.

Es momento de establecer alternativas frente al statu quo, discerniendo y alertando, estando comprometidos con la afirmación de la vida y teniendo como bandera que “lo que se presenta ante nuestros sentidos podría perfectamente existir en otra forma también, existiendo una estrecha relación entre lo dado y lo posible” (Marcuse, 2000). De manera que podemos dar un giro, un salto que nos muestre un abanico de posibilidades, como diría Hegel citado por Vega Carballo (1970) “la posibilidad es realidad y lo posible debe existir como contenido reprimido en la realidad inmediata”. No debemos asumir la realidad como inmutable, invariante o acabada, somos agentes capaces de transformarla. Como agentes sociales, tenemos la capacidad física, intelectual y moral de elegir lo que queremos para nuestro mundo de vida. Podemos actualizar nuestra realidad, nuestras relaciones sociales políticas, económicas y culturales. Para ello, habría que buscar en uno mismo el verdadero significado de la vida, esto es, “la celebración de la personalidad autónoma, del humanismo, del amor trágico y romántico, lo equivalente a rescatar toda una etapa anterior

del desarrollo” (Marcuse, 1964). ¿Estamos listos para el cambio? No imaginemos algo utópico, más bien valoremos las amplias posibilidades reales de alcanzarlo. Hoy día es menester, sobrepasar los obstáculos para alcanzar una bioética que en ideas de su fundador Fritz Jahr, reúna un mínimo de principios tácitos: diálogo, humildad e interdisciplinariedad (Jahr, 1927).

La bioética como disciplina emergente, desde el plano teórico ha hecho un llamado hacia la integración de la ciencia y la humanidad, actuando como aquella que interviene entre las intenciones o intereses de cada una de las partes, esto es que, la bioética vendría a ser el “viaducto” que conecta o enlaza ambos polos, los cuales han jugado a estar cada vez más distantes, siendo que la ciencia no tendría sentido sino gira alrededor del eje de la humanidad. De modo que la bioética, especialmente en el área de ciencias de la salud, nace con la finalidad de servir de mediadora o conciliadora, para denotar lo que es realmente beneficioso para el ser humano-paciente y mantener al margen aquello que no supone serlo; en la búsqueda de la tan ansiada entendimiento, convenio, negociación y diálogo que tanto requiere nuestra realidad actual. En palabras de Torralba (2016), es por ello que:

Se impone la necesidad de articular una bioética social de carácter global que trascienda los debates internos de los países más desarrollados del planeta y que tenga como objeto formal de reflexión el desarrollo de una vida digna sobre el planeta, más allá de las fronteras entre norte y sur y las pertinencias nacionales (p. 4).

La bioética es un nuevo pensamiento que introduce un orden diferente, que siguiendo los postulados de Marcuse, hace un llamado hacia la distinción entre falsa y verdadera conciencia y esto solo se puede hacer al experimentar la necesidad de cambiar la forma de vida, de negar lo positivo, de rechazar, de reaccionar, despertar

y hacerse conscientes de que la tecnología ha servido también para instituir formas de control social y de cohesión social con tendencia totalitaria (Marcuse, 1964) y que ésta tiene una fuerza impresionante de minar e invalidar cualquier otro pensamiento que disienta de éste. Este pensamiento nos hace una invitación a la construcción de una nueva racionalidad, otras formas de relaciones sociales, de interactuar con lo humano, la naturaleza, lo vivo. A construir una lógica que parta de lo anti-instrumental, del deseo de crear una ética colectiva que se nutra de las emociones y del sentir juntos. “El campo de la bioética nos convoca a ese lugar de complejidad inaugurado por el acontecimiento de los grandes dilemas humanos” (Lima, 2011).

Es necesario rescatar nuestra verdad, superar la dificultad de representarnos a nosotros mismos, despojándonos de toda condición preestablecida de arbitrariedad y reducción de la estructura social, y hacernos conscientes de aquellas prácticas naturalizadas, impuestas por un ente dominante y obedecido por un dominado, que no es capaz de ver más allá y dar cuenta de su condición de oprimido y esclavo. Cuando se rescate aquella arte y cultura sensibilizada, con la suficiente lucidez para reconocer la alineación reinante, que sea capaz de mirar con el lente crítico la realidad que le acontece, la técnica convergerá con el arte, la verdad se encontrará con el bien, la ciencia dialogará con la ética, la bioética finalmente permeará en las ciencias de la salud. Gracia (2016) nos sitúa en contexto:

El debate ecoético, omnipresente desde la década de los setenta del siglo XX, seguirá siendo uno de los focos problemáticos más difíciles de dilucidar, pues, el cambio de paradigma exige un cambio de actitud frente a la naturaleza, pero también un nuevo modo de producción y de consumo. Mantener los niveles de calidad de vida, de comodidad y de confort tecnológico y, además, articular una relación sostenible con

el conjunto de la naturaleza no es un binomio fácil de mantener, pero resultará esencial hallar fórmulas sostenibles para todos (p. 4).

Lo descrito anteriormente nos revela la necesidad, cada vez más imperante de derrotar el fantasma férreo de la modernidad con su ideología mutilante y así alcanzar finalmente, una verdadera intervención de la bioética con miras a hacer de ella, un modelo de pensamiento transversal, en el que se logre un tejido ético-bioético en medicina y otras ramas de la salud, y que sirva de muro de contención de la ciencia y tecnología como factor de extinción de todo lo viviente.

## Reflexiones finales

No es intención de este ensayo propiciar una bioética marcusiana. No es exactamente lo que la autora propone, sino más bien, en un intento de ser coherentes con los propósitos de la bioética y consecuentemente, de la ética médica, la propuesta consiste en dar prioridad de atención a los planteamientos de Marcuse, antes de continuar con la escritura, investigación y discurso en bioética. En concreto, el propósito trazado se encauza hacia la reflexión de la bioética desde la perspectiva socio-crítica –y en especial, de la marcusiana–, trascendiendo de las otras miradas paradigmáticas existentes. Se puede concluir que la bioética no será viable en tanto se continúe bajo el mismo escenario que dibujó Marcuse en sus tiempos de vida. Es por ello, que más allá de pretender hablar de una bioética marcusiana, se alienta a establecer los primeros pasos hacia el camino de la transición. Esta transición vendría dada por el cambio de conciencia, de sujetos unidimensionales a bidimensionales, esto es, despertar nuestra conciencia adormecida para dar apertura real a todo lo armonioso que nos puede proveer la disciplina integral de la bioética a nuestra existencia. Hace falta traer a la bioética, una teoría social crítica que tome en cuenta las

distorsiones que se dan producto de la alienación y de las prácticas naturalizadas. En este sentido, no hay desperdicio alguno en lo que nos aporta Marcuse (1964) en las siguientes líneas, haciendo referencia de aquel mundo pretecnológico, en el que contemplar la vida era una máxima:

Un mundo con la buena conciencia de la desigualdad y el esfuerzo, en el que el trabajo era todavía una desgracia del destino; pero un mundo en el que el hombre y la naturaleza todavía no estaban organizados como cosas e instrumentos. Con su código de formas y costumbres, con el estilo y el vocabulario de su literatura y su filosofía, esta cultura pasada expresaba el ritmo y el contenido de un universo en el que valles y bosques, pueblos y posadas, nobles y villanos, salones y cortes eran parte de la realidad experimentada. En el verso y la prosa de esta cultura pretecnológica está el ritmo de aquellos que peregrinan o pasean en carruajes, que tienen el tiempo y el placer de pensar, de contemplar, de sentir y narrar. Es una cultura retrasada y superada, y sólo los sueños y las regresiones infantiles pueden recuperarla. Pero esta cultura es también, en alguno de sus elementos decisivos, una cultura *posttecnológica*. Sus imágenes y posiciones más avanzadas parecen sobrevivir a su absorción dentro de las comodidades y los estímulos administrados; siguen seduciendo a la conciencia con la posibilidad de su renacimiento en la consumación del progreso técnico. Son expresión de esa libre y consciente alienación de las formas establecidas de vida con las que la literatura y el arte se oponían a esas formas, incluso cuando las adornaban (p. 89-90).

Es oportuno entonces, el reconocimiento de las grandes bondades de la modernidad, significando una época de grandes invenciones, pero también es propio mostrar que tras ella, se cultivaron intereses individualistas sobre los colectivos y por tanto, lo que en un principio representó luz para mujeres y hombres, hoy ya no lo es. Estamos en una era de estancamiento y de atentado a la vida misma y ha quedado claro por tanto, que la lucha es relativa a los intereses que se persiguen, y que al final de cuentas subyacen en la consecución de poder. El poder marcará la pauta a seguir, y hasta el momento, no le ha interesado construir ese gran puente, que en efecto, viene a ser la luz en nuestros tiempos: la bioética como el puente hacia el futuro (Potter, 1971).

Por lo que la premisa es repensar a la vida desde lo sociológico, desde el pensamiento dialéctico y socio-crítico, para poder avanzar en materia de bioética integral y en salud, cuestionando el papel de las instituciones, de los grupos de poder, del conocimiento dominante. Solo así, podremos dar *fin a la utopía*.

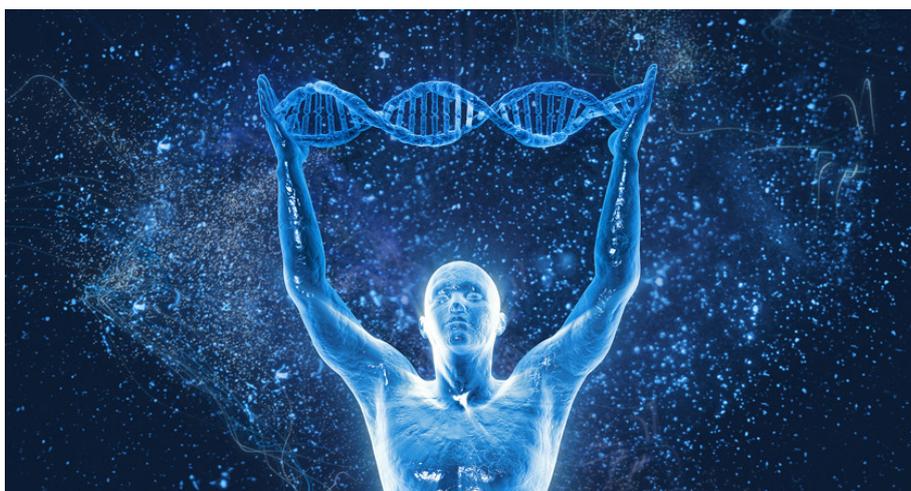
*“Toda forma del mundo vital, toda transformación del contorno técnico y natural constituye una posibilidad real... Hoy podemos hacer del mundo un infierno y estamos, como ustedes saben, en el mejor camino para conseguirlo. Pero también podemos convertirlo en todo lo contrario”.*

*Herbert Marcuse, 1967. Fin de la utopía.*

## **Referencias Bibliográficas**

- Abel, F. (2001). Bioética: orígenes, presente y futuro. Barcelona, España: IBB-Fundación Mapfre.
- Bauman, Z. (2007). Vida de consumo. México: Fondo de cultura económica.
- Beauchamp, T. y Childress, J. (2001). Principles of biomedical ethics [Libro en línea] New York, USA: Oxford University Press. Disponible: [www.books.google.com](http://www.books.google.com) [Consulta: 2013, Marzo 03]
- Castillo, A. (2006). Bioética. Venezuela: Editorial DISINLIMED C.A.
- Domínguez, M. (2014). Optimizando el comportamiento bioético clínico de estudiantes de odontología. Trabajo de Grado, Universidad de Carabobo.
- Galafassi, G. (2004). Razón instrumental, dominación de la naturaleza y modernidad: la teoría crítica de Max Horkheimer y Theodor Adorno. Rev Theomai. Disponible: [http://revista-theomai.unq.edu.ar/numero9/artgalafassi\(rankf\)9.htm](http://revista-theomai.unq.edu.ar/numero9/artgalafassi(rankf)9.htm).
- Gamero, J. (2005). La bioética y los cambios en la relación clínica. En: Castaño A y Doldán J, editores. Manual de introducción a la odontología. España: Ripano editorial médica. p. 233-236.
- Gracia, D. (2016). Investigación clínica: Avances y perspectivas. Revista Iberoamericana de Bioética, p. 1-4.
- Jahr, F. (1927). BioEthik: Eine Umschau über die ethischen Beziehungen des Menschen zu Tier und Pflanze. Kosmos: Handweiser für Naturfreunde 24 (1): 2-4.
- Lander, E. (2008). La ciencia neoliberal. En R. Lanz (Comp.), Ni una sola ciencia. Ni una sola técnica (pp. 41-85). Caracas, Venezuela: Ediciones Ministerio del Poder Popular para Ciencia y Tecnología.
- Lepe Carrión, P (2009). La teoría crítica de la sociedad de Habermas de Enrique Menéndez. Madrid, España: Cuadernos de materiales.

- Lima, N. (2011). Las raíces europeas de la bioética: Fritz Jahr y el Parsifal, de Wagner. *Ética y cine Journal* 1 (1); p. 45-49.
- Lorenzo, C. (2011). La teoría crítica como fundamento epistemológico de la bioética: una propuesta. *Revista Colombiana de Bioética*; 6(2), p. 118-127.
- Marcuse, H. (1964). *El hombre unidimensional. Ensayo sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada*. Barcelona, España: Editorial Ariel, S.A.
- \_\_\_\_\_. (1967). *El final de la utopía*. Berlín, Alemania: Verlog. Nue Kritik.
- \_\_\_\_\_. (2000). *Reason and revolution*. London, England: Routledge.
- \_\_\_\_\_. (2013). *One-Dimensional Man. Studies in the ideology of advanced industrial society*. London, England and New York, USA: Routledge.
- Osorio, F. (2014). *Epistemología y ciencias sociales. Ensayos latinoamericanos*. Santiago, Chile: LOM Ediciones.
- Potter, V. (1971). *Bioethics. Bridge to the future*. New Jersey, USA: Prentice-Hall Inc.
- Roa-Castellanos, R. y Bauer, C. (2009). Traducción de los textos sobre el Imperativo bioético y la biopsicología de Fritz Jahr (1929-1933). *Revista Latinoamericana de Bioética*, 9(2), p- 93-105.
- Sapag-Hagar, M. (2009). *Bioética: al encuentro de una conciencia. Bioética para farmacéuticos, bioquímicos y médicos. Escritos de Bioética N°3*. Chile: Centro Interdisciplinario de Estudios en Bioética (CIEB), Universidad de Chile.
- Torralla, F. (2016). Grandes desafíos de la bioética. Escenarios de futuro. *Revista Iberoamericana de Bioética* N°1 p. 1-12.
- Vega Carballo, J. (1970). Hegel y la teoría crítica de Herbert Marcuse. *Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica* VIII (26), p. 45-54.
- Yuni, J y Urbano, C (2005). *Mapas y herramientas para conocer la escuela. Investigación etnográfica. Investigación-Acción*. Argentina - Venezuela: Editorial Brujas.





# La misión del docente como gerente desde otra mirada

Shirley Gómez

Doctora en Innovaciones Educativas, Especialización en Derechos Humanos y Políticas Públicas para la Infancia en América Latina y el Caribe. Magister en Educación Especial y Rehabilitación Integral, en Profesora Educación Especial. Docente titular de la Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Carabobo. Carabobo. Venezuela. [shirleygomezuc@gmail.com](mailto:shirleygomezuc@gmail.com)

Recibido: 14/03/2018    Aprobado: 08/05/2018

## RESUMEN

---

Este ensayo pretende describir y reflexionar sobre la labor que realiza la docente en su rol de gerente desde lo administrativo, también, desde lo emocional, psicológico, espiritual y social, con una mirada de la gerencia como valor; basado en una experiencia en el Departamento de Pedagogía Infantil y Diversidad; allí la profesora asumió su papel de jefa y quiso transmitir sus vivencias, en cuanto a algunos de los procedimientos que deben seguirse durante cualquier semestre y las características puntuales que a su parecer tiene que poseer un líder dentro de ese espacio educativo. La reflexión se concreta en el conjunto de valores que tiene que accionar el docente en el proceso administrativo llevado a cabo, a través de una persona empática, e inteligente emocional, con una buena salud psicológica y con la convicción espiritual que sirva como cimiento para dar respuestas a los otros, pero sin afectar emocionalmente el ser del educador.

**Palabras Clave:** docente, gerencia como valor, inteligencia emocional

## The teacher mission as a manager from another look

## ABSTRACT

---

This essay aims to describe and reflect on the work that the teacher performs in his role as manager from the administrative, also, from the emotional, psychological, spiritual and social, with a view of management as a value; based on an experience in the Department of Child Pedagogy and Diversity; there, the teacher assumed her role as leader and wanted to pass on her experiences, regarding some of the procedures that must be followed during any semester and the specific characteristics that, in her opinion, a leader must have within that educational space. The reflection is specified in the set of values that the teacher has to activate in the administrative process carried out, through an empathic, intelligent and emotional person, with good psychological health and with the spiritual conviction that serves as a foundation to give responses to others, but without emotionally affecting the being of the educator.

**Keywords:** teacher, management as value, emotional intelligence.

## Introducción

Los tiempos actuales caracterizados por cambios bruscos e imprevistos, exigen a las instituciones educativas nuevos estilos de gerencia que permitan el manejo eficiente y efectivo de los procesos administrativos.

En ese afán, el docente universitario amplía su rol como gerente al tomar el liderazgo en una Unidad Académica o Departamento convirtiéndose en jefe o jefa según la toma de decisiones de la asamblea en pleno, como lo especifica la Gaceta 504, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Carabobo (2010).

En ese orden de ideas, en el Departamento de Pedagogía Infantil y Diversidad, a partir del año 2017, se seleccionó una nueva jefa, quien llevo a cabo la gerencia como un valor, puesto que la ejecutó desde el bienestar del otro tomando en cuenta los valores individuales, y también aquellos que conforman dicha institución. Suárez (2012) considera que las nuevas corrientes explican que la gerencia tiene que partir de un liderazgo ético, donde a través de él, se refleje el ser humano que orienta a todos los que conforman el talento de una institución.

Por tal motivo, se destaca la experiencia con miras a realizar un aporte a quienes consideran muy difícil combinar la labor docente con la gerencia a esos niveles. Hay que recordar que la gerencia dentro del ámbito universitario conforma la permanencia de los profesores, la cual se inscribe en el Plan Académico Integral, art 233 del Estatuto del Personal Docente y de Investigación (2007), como las horas asignadas para las actividades de la gestión universitaria y gremial respectivamente.

Por otro lado, el personal ordinario con el que contaba el departamento para ese momento era de: veintiún (21) profesores quienes de acuerdo con su permanencia se clasificaban en catorce

(14) con dedicación exclusiva y siete (7) tiempo completo de un total de treinta y dos (32). En general, eran diecinueve (19) mujeres y dos (2) hombres, quienes debían cumplir con las horas de gerencia de acuerdo al cargo que ejercían cada uno. Esta situación, para ser más coherente, nos orienta a plantear el ensayo en términos del género femenino.

En tal sentido, nos preguntamos ¿Cuál es el rol que realiza la docente desde lo administrativo? ¿Cuál es el rol que realiza la docente desde lo emocional y psicológico? ¿Cuál es el rol que realiza la docente desde lo espiritual? ¿Cuál es el rol que realiza la docente desde lo social? ¿Cuáles son los valores que debe tomar en cuenta una líder en ese espacio educativo? ¿Cuáles son las características puntuales que debe poseer una buena gerente?

## La gerencia educativa universitaria

La gerencia constituye uno de los componentes que debe cumplir la profesora universitaria, corresponde a las horas de la acción administrativa que tiene que ejercer esa profesional y que están tipificadas en el Estatuto del Personal Docente y de Investigación (2007) de la Universidad de Carabobo, art 229 y 233, en donde este último reza:

Se entenderá por Componente de Gerencia Universitaria y Gremial, al conjunto de horas asignadas a cada miembro del personal Docente y de Investigación para desarrollar actividades de gobierno y cogobierno universitario; o cargos de elección, designación o representación universitaria y/o gremial y otros reconocidos y expresamente calificados en las Leyes de la República, por el Consejo Universitario, de Facultad o de Escuela y los organismos gremiales correspondientes debidamente

reconocidos como tales por la Universidad de Carabobo... (p. 42).

Asimismo, en el ámbito universitario se abordan los procesos administrativos, dentro de lo pedagógico, la formación, relación del personal, y la extensión por ejemplo. Además, de tomar en cuenta a los estudiantes en ese clima organizacional que debe ser positivo y armónico, a manera que permita obtener excelentes resultados.

Cada unidad académica o departamento, es deseable que sea conducido por un profesor adscrito a ella con una serie de requisitos previos como lo especifica el art 18 de la Gaceta Oficial N° 504 de la Universidad de Carabobo, y el cual es seleccionado por la asamblea en pleno como lo indica el art 19 de la ley antes nombrada. Es desde allí, un mecanismo donde se amplía el componente de gerencia y la responsabilidad de mantener la calidad educativa universitaria.

En este caso, desde el 03 de Junio de 2017 en el Departamento de Pedagogía Infantil y Diversidad se inicia un nuevo proceso administrativo orientado en el cumplimiento de las funciones del Jefe de Departamento como lo especifica el art 25 de la Gaceta Oficial N° 504 de la Universidad de Carabobo, lo cual se puede ilustrar en la elaboración y control de algunos instrumentos relevantes que no deben faltar, como: la carga horaria de los profesores, donde se expresa el componente docente de acuerdo a las asignaturas y horas asignadas, el Plan Académico Integral (PAI), el cual refleja todos los componentes que lleva a cabo el profesor (clases, administración de la docencia, investigación, extensión, formación y gerencia).

Igualmente el PAI, el cual es un instrumento muy valioso para los departamentos, porque permite visualizar las necesidades reales, cantidad de docentes que hacen falta, componentes deficientes o al contrario componentes saturados, entre otras cosas.

Además, del formato de asistencia e inasistencia de los docentes. Otro de los instrumentos que hay que elaborar es el Plan Septenal, el cual presenta dos modalidades, inmediato (del mismo año) y mediato a siete (7) años, ambos deben reflejar los cambios de dedicación, ascensos, jubilaciones, y licencias en general, este tiene como propósito presupuestar los gastos de la universidad, todos los instrumentos nombrados se encuentran tipificados en el Estatuto de Personal Docente y de Investigación (2007).

Al respecto, este proceso administrativo se ejecutó desde una relación armónica con las profesoras, buscando siempre integrarlas desde el compromiso, la camaradería, las competencias, los valores y la elevación de la autoestima a través de frases como “Sin tú ayuda no puedo hacerlo”, “Eres una profesional valiosa para este departamento” “Somos una familia, donde cada uno aporta para que seamos felices”; porque así, nos hemos caracterizado por mucho tiempo, como un Departamento que siempre ha respetado a todos los que lo integran, indistintamente de la figura que representen.

En este sentido, cada gerente educativo tiene una forma particular en su ejercicio profesional, Stoner, Freeman, Gilbert y Sacristán (1996) refieren a la gerencia educativa como un proceso administrativo descentralizado que se orienta en planificar, organizar, ejecutar y controlar los recursos para lograr los objetivos planteados.

Además, de motivar, estimular, supervisar, guiar, y compensar a todas las personas que conforman la institución. En general, constituyen acciones organizadas, pero menos rígidas, porque toman en cuenta al ser humano como parte importante para la toma de decisiones.

De igual manera, Vásquez (2015), expresaba que el gerente educativo tiene que ser

constructor de la calidad educativa, y para eso debe tomar en cuenta tres aspectos:

- 1.- El factor humano, al cual se debe propiciar una atmósfera positiva que lleve a la motivación del personal docente, como en este caso.
- 2.- Conocimiento profundo de la problemática, o de la dinámica a gerencial.
- 3.- Los objetivos y alcances innovadores bien definidos y claros para todos.

Es por eso, que la gerencia en educación aborda los procesos administrativos de la planificación, ejecución y evaluación tomando en cuenta las necesidades, decisiones, y expectativas del personal, al punto de lograr que se comprometan con la institución, solamente así, la toma de decisiones contribuirá en la calidad educativa.

Para tal efecto, la Jefa del departamento presenta suficiente conocimiento tanto de los procedimientos administrativos y legales, como del personal que hace vida dentro de esa estructura académica, además de gozar del respeto de cada una de sus compañeras, por poseer casi veinte (20) años de ejercicio en la institución. Lo que concibe que sean más viables los objetivos propuestos.

El Departamento de Pedagogía Infantil y Diversidad (2001), tiene como valores: (a) La singularidad del ser humano, (b) La honestidad, (c) El estudio del aprendizaje algo dinámico, cálido y agradable, (d) La autocrítica y (e) La Disciplina, todo dentro del marco de lo que expresa la visión de esta unidad académica respectiva, “una comunicación franca, respetando las ideas del otro, haciendo buen uso de la verticalidad y horizontalidad en su momento oportuno, con actitudes solidarias, afectivas, y creativas...” (p. s/n), orientadas a la toma de decisiones.

Todos estos valores son primordiales en la moral, porque son lo que iluminan la conciencia

de las personas en cuanto a lo bueno o lo malo, por eso no pertenecen a una realidad tangible, son abstractos. De acuerdo con eso, Giuliani (s.f a), considera que son “principios y criterios que orientan la forma de actuar de la organización...” (p.11). En este caso, también, son parte de la misión y visión del departamento y corresponden a los elementos que se integrarán en la reflexión.

A continuación un extracto de la misión de Departamento de Pedagogía Infantil y Diversidad (2001), el cual refleja lo que se quiere expresar:

“Somos un ente organizativo que agrupa el trabajo de un equipo de profesionales auto motivados y comprometidos con la transformación de la institución, de la región y del país...” (p. s/n).

## La gerencia desde lo emocional y psicológico

Por otro lado, desde el punto de vista emocional, es mucha la carga que asume una jefa de departamento, debe atender todas las eventualidades que se presentan, con los docentes y con los estudiantes. Motivo por el cual es necesario poseer inteligencia emocional, que le permita entender a los otros, tener empatía y aún más simpatía con las personas que se relaciona (Scheler, 2003). Además, de gozar de una buena salud mental y control espiritual.

Al respecto, la empatía expresa ponerse en el lugar del otro, lo que produce un entendimiento de lo que sienten los demás; pero la simpatía va mucho más allá, significa una compenetración afectiva en su más alta expresión basada en un sentimiento anímico de carácter intencional, que llega a una reflexión trascendental y que alcanza los niveles de *comprender tanto, al otro, que siente que ya no existe ese otro*, por eso Scheler

(2003) lo plantea como la esencia del valor o del *alter ego*.

La jefa de este Departamento, posee inteligencia emocional y se desenvuelve de acuerdo a las cinco esferas que explica Salovey y Mayer (1990) apoyándose en Garner, las cuales se expresan desde el conocer las emociones para reconocer las de los demás; esto permite manejar nuestras propias emociones, y por sobre todo aprovecharlas, con dominio sobre ellas, siendo efectivas en la relación con el otro y en alcanzar las metas propuestas.

En consecuencia, al identificar cada una de esas esferas dentro del contexto del Departamento de Pedagogía Infantil, se observa en la dinámica, la interacción de la jefa con sus profesores ante la entrega de las cargas horarias, de los permisos, de los reposos, los llamados de atención por alguna situación irregular presentada y también, ante situaciones personales que pueden padecer los docentes, mostrándose de forma controlada, asertiva y justa.

Por ello, se hace necesario resaltar la propia motivación que debe poseer la jefa, puesto que esa es la energía que hace que funcione cualquiera dependencia; si una persona no proyecta en su actitud que es positiva es poco lo que puede lograr con sus empleados. Por eso, se tiene que trabajar desde un liderazgo lleno de creatividad que la oriente a resolver con inteligencia las situaciones que se presentan encaminadas a cumplir las metas propuestas.

Una buena gerente, tiene que ser emocionalmente experta, o sea, debe conocer y manejar bien sus propios sentimientos, que le permita interpretar los del otro, pero desde la *epojé*, entre paréntesis, sin juzgar, ni rotular a aquellos que buscan un refugio emocional.

Desde este punto de vista, hay diversas formas de relacionarse con los otros, Mayer (ob. cit.) expresa que hay tres: primero, *consciente de sí mismo*, se presenta seguro de sus propios

límites, por lo que demuestra una buena salud psicológica; segundo *sumergido*, son personas volubles, descontroladas y no muy conscientes de sí mismos; y tercero *aceptador*, existen dos tipos dentro de esta categoría, los que suelen estar de buen humor, y los que cambian con facilidad y son indiferentes. En la realidad, se observó siempre dentro del departamento de pedagogía infantil un liderazgo positivo que mantuvo la armonía y donde todos podían expresarse.

Por otra parte, esa armonía, no solamente apuntó a lo emocional sino a lo psicológico, visto desde la forma inteligente de relacionarse con el otro, basados en el lema “de hacer, el trabajo no como una carga, sino dentro de lo que me hace feliz”, la idea consistió en buscar el equilibrio entre lo que le gusta a cada docente, y todas las tareas que debían cumplir, por lo que se logró realizar un trabajo cooperativo de acuerdo con las competencias de cada quien, de lo que se obtuvo resultados efectivos.

## La gerencia desde lo espiritual

La espiritualidad es un concepto que puede ser visto desde lo sagrado, en este caso, lo vamos a definir según Wolman (2003) como la capacidad que tiene el ser humano para preguntarse sobre su posición en la vida y sobre la forma de conectarse con el otro. Este autor considera que es parte de la vida normal de las personas, comprende el aspecto psicosocial, y lo denomina inteligencia espiritual.

En este sentido, la inteligencia espiritual se describe en algunos comportamientos de las personas, caracterizados principalmente por el vínculo del ser humano con la energía divina, tal como lo corrobora Scheler (2003) en la relación con Dios o con cualquier ser transcendental en la vida. Segundo, ejecutando actividades en la cotidianidad laboral que permitan concienciar la relación mente cuerpo y por último establecer la reciprocidad con los otros desde la compasión,

pero, también desde el derecho de cada quien (Wolman, ob. cit.).

Es así, como la inteligencia espiritual se observa de manera objetiva, en la forma como se solucionan los problemas que pueden suscitarse entre las personas que integran un departamento, por ejemplo. Es necesario tener presente que la gerente se comunicó con las profesoras desde la escucha activa o lo que refiere Thomas Gordon (en Filliozat, 1998) el lenguaje de la empatía, basado en el hecho de escuchar respetando las emociones del otro, permitiendo que se desahoguen completamente, sin hacer tantas preguntas que no ayudan a la persona a expresar los sentimientos reales que la embargan. La idea es consentir que broten las emociones y los sentimientos, sin darle tanta importancia a los hechos; eso logra que el otro se sienta atendido y en conexión con su sentir, que a la final es lo que va a dar resultados positivos en la búsqueda personal de la solución a su problema.

La gerente en el Departamento de Pedagogía Infantil y Diversidad es creyente en Dios y establece la relación con los demás tomando en consideración no solo los aspectos académicos y políticos propiamente dichos, sino desde la solidaridad, la empatía, la compasión y la sincronía, basado este último en lo que Filliozat (1998) denomina escuchar con el cuerpo.

Al respecto, significa sentir con el corazón, poder determinar en el rostro, en los gestos, en la mirada, en la postura, las penas y alegrías de las docentes; y a la vez, percibir lo que ellas viven, imitándolas en general, hasta en el tono de su voz, de manera que se sientan totalmente comprendidas.

En la vivencia hubo momentos difíciles, renunciadas espontáneas o por el contrario, forzadas por malas decisiones, permisos evidentes por enfermedad física, mental o por consideración como seres humanos. En todos estos casos, se estableció una gerencia con

equilibrio espiritual, la cual permitió que todo fluyera dentro de una atmósfera cálida y cordial.

## **La gerencia desde lo social**

La gerencia social según Ortiz (2012) “es el manejo de los asuntos públicos...” (p. 53), considerando lo público, el punto de encuentro entre todas las personas que integran la institución educativa, como es este caso. Constituye la dinámica de discusión, que culmina en la toma de decisiones positivas para todos. Significa, el respeto a los derechos de los docentes, en ese sentido ante cualquier decisión por más sencilla que fuera, se llevó a cabo valiéndose del Estatuto de Personal Docente y de Investigación, de las Gacetas y de los reglamentos que protegen a los docentes, al personal administrativo y a los estudiantes con la finalidad de ser justos, y por lo tanto relacionarse en una atmósfera llena de armonía.

Asimismo, el ser justo va más allá de lo legal, incluye hasta lo moral porque también, ante momentos administrativos como elaborar la carga académica se tomó en cuenta algunas condiciones personales de las profesoras; en ese sentido, en el análisis de las horas docentes que corresponden a sus períodos de clase dentro de la universidad, por ejemplo, prevaleció las circunstancias de enfermedad, otro trabajo, o la situación familiar.

En general, dentro del departamento la gerencia desde lo social, partió del derecho humano y universal que tienen las personas de expresarse, siempre y cuando lo hagan con respeto. Al respecto, todas las decisiones por sencillas que parecieron se tomaron en consenso en las reuniones de cátedra y asambleas correspondientes. La idea considerada era el mostrarse honesto, y no abusar del poder de las estrategias de responsabilización como lo denomina Filliozat (ob. cit) basadas en las excusas, por ejemplo, en el momento en que se pautó una reunión o cualquier actividad

académica, el “No puedo”, “Estoy enfermo” solamente por quedar bien o no herir al otro. Lo importante siempre fue, asumir con responsabilidad lo que no se quiere o no se puede hacer. Tal es así, que se daba la posibilidad de disentir ante reuniones previstas, haciendo los cambios oportunos, lo que condujo a optimizar las relaciones laborales.

En ese orden de ideas, la persona como gerente con una alta moralidad, supone ser un buen ciudadano que busca el bien de los demás, tratando de superarse a sí mismo cumpliendo con sus deberes, y siendo el mejor. Según Juárez, Straka y Moreno (2001), Platón señalaba que un ser es moral “porque la estructura de su alma es el amor...” (p. 8); por lo que, la relación que establece con el otro es desde lo bueno. Esto permite visualizar el valor de la justicia la cual en el departamento se practicó en todo el proceso administrativo en general.

Asimismo, la gerencia desde lo social, presenta una dinámica guiada por un líder participativo y democrático que estimula a todas sus profesoras a aportar ideas, a comprometerse, y a tomar decisiones en conjunto.

Además, de que se sientan corresponsables de las situaciones que puedan presentarse, a tal punto que sean capaces de entender cuando hay que tomar medidas de emergencia, por lo tanto es imposible acudir al consenso (Giuliani, ob. cit).

Es de hacer notar, que este tipo de liderazgo, busca la motivación de todas las profesoras para que formen parte de la toma decisiones y de la línea del poder, que debe ser horizontal, con la intención de incentivarlos, a pertenecer al equipo gerencial, y aún más a proyectarse como gerentes.

### Valores que se destacan

Presento algunos de esos valores de acuerdo con las acciones concretas llevadas a cabo en el

proceso gerencial del Departamento de Pedagogía Infantil y Diversidad (DPID):

### Cuadro 1. Relación Valores- Acciones Gerenciales DPID

Valores	Acciones
Respeto	No imponer puntos de vista a ninguno
Honestidad	Administrar adecuadamente los recursos
Solidaridad	Trabajar en equipo
Participación	Tomar decisiones en conjunto
Responsabilidad	Responder por los compromisos asumidos
Estudio	Promover el estudio a través de las cátedras
Autocritica	Asumir nuestras debilidades y fortalezas
Disciplina	Ser consecuente con lo que se planifica
Amor	Mantener disposición sincera para escucharlos a todos

Fuente: 2018. Elaboración propia

El cuadro describe la suma de los valores que se abordaron desde el inicio de la gestión a través de algunas actividades llevadas a cabo por la jefa de departamento. Al detallarlas nos daremos cuenta que todas las acciones que reflejan algún valor, demuestran que son meramente decisiones del ser humano, lo que lleva a concluir que para que se realice la gerencia desde otra mirada (espiritual, psicológica, emocional y social) tiene que tomarse en cuenta la formación de ese gerente; Giuliani (s.f b) lo plantea como un líder que debe poseer: (a) Autoconocimiento de sí mismo que lo ayude a fortalecer su autoestima, además de manejar los conflictos que siempre se van a presentar con mucho equilibrio y justicia; y el (b) Cuidado Espiritual, vinculado con su compromiso y el servicio a los demás, también debe buscar procurar momentos para la reflexión que lo ayuden a tener una actitud comprensiva, lo cual puede hacerlo de forma individual o en equipo; junto con la reafirmación de la fe.

En general Giuliani (ob. cit) expresa:

Si el líder no está convencido de lo que hace y no tiene una fe profunda en que las cosas pueden mejorarse entre todos en la medida que sus acciones se inspiren en valores y principios nobles y fraternos, difícilmente podrá lograr sus objetivos (p.21).

Al respecto, el autor acotaba que quizás pudiera haber cambios pero sin transformaciones profundas tanto en el líder o gerente como en las personas que conforman la institución. En general la jefa del departamento fue una líder positiva, emprendedora, con conocimiento de la normativa y de los mecanismos a seguir en cada acción que se presentaba, con una comunicación asertiva y en sincronía con el otro que permitió que se llevara una relación de respeto absoluto, además del manejo de herramientas para la resolución de conflictos desde la humildad y la sapiencia que dan los años.

### Consideraciones finales

El ser gerente es un rol que ejerce el docente, desde que decide serlo, y es que éste constituye una característica puntual de aquella persona que dirige un aula escolar, un laboratorio, un centro, una institución o un departamento; puesto que en cualquiera de esos mundos de vida el educador tiene que ejecutar acciones administrativas que deben estar enmarcadas en un liderazgo positivo, colmado de valores como el respeto, la honestidad, compromiso, solidaridad, participación, el estudio, la autocrítica, la disciplina, y el amor.

En el Departamento de Pedagogía Infantil y Diversidad la gerencia es vista desde otra mirada, más allá de lo administrativo, es lo emocional, psicológico, espiritual y social. Cada uno de esos aspectos impregnó esta gestión; lo emocional visto desde la inteligencia en los

sentimientos y en el manejo de las relaciones con los otros; lo psicológico en el equilibrio de la comunicación justa, entre lo que se dice y lo que expresa tu cuerpo, tus gestos en general, a manera de establecer un acercamiento asertivo; lo espiritual porque se necesita tener buenos sentimientos para dar un buen ejemplo y el consejo oportuno; y social; porque indudablemente hay que manejar todo lo que concierne a los derechos humanos y laborales; además, de los deberes tanto de los docentes como de los estudiantes, en una misión orientada a empoderarlos pero desde la inteligencia de las emociones, de los sentimientos, es decir, de los valores como lo refiere Scheler (2003), y es que el derecho y el amor son valores superiores que juntos cabalgan en aquello que todo ser humano desea, su bienestar. Platón así lo expresaba, los que gobiernan tienen que conducir a los otros por el camino de la felicidad.

### Referencias Bibliográficas

- Departamento de Pedagogía Infantil y Diversidad. (2001). Misión, Visión, y Valores del Departamento. DPID, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Carabobo
- Estatuto de Personal Docente y de Investigación de la Universidad de Carabobo. (2007). [Transcripción en línea]. Disponible: [http://www.uc.edu.ve/archivos/pdf\\_pers\\_docentes/ESTATUTO\\_DOCENTE\\_UC.pdf](http://www.uc.edu.ve/archivos/pdf_pers_docentes/ESTATUTO_DOCENTE_UC.pdf)
- Filliozat, I. (1998). El corazón tiene sus razones. Barcelona, España: URANO
- Gaceta Oficial 504. (2010). Reglamento de Departamentos y Cátedras de la Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Carabobo [Transcripción en línea]. Disponible: <http://www.uc.edu.ve/archivos/gacetas/extraordinarias/504.pdf>

## La misión del docente como gerente desde otra mirada

- Giuliani, F. (s.f a). Desarrollo de competencias organizacionales. Serie II. Caracas, Venezuela: Centro Gumilla, Fe y Alegría
- \_\_\_\_\_ (s.f b). Desarrollo de competencias personales. Serie I. Caracas, Venezuela: Centro Gumilla, Fe y Alegría
- Juárez, J; Straka, T; y Moreno, A. (2001). Una nueva propuesta para la educación en valores. Caracas, Venezuela: Hijas de San Pablo
- Ortiz, A. (2012). Conceptos de la gerencia social en América Latina. Corporación Universitaria Minuto de Dios [Libro en línea]. Disponible: <http://proyectosocial.unizar.es/n16/06-%20Ortiz.pdf>
- Salovey, P; & Mayer, J. (1990). Emotional intelligence, imagination, cognition, and personality. Volume 9. Disponible: <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Scheler, M. (2003). La gramática de los sentimientos. Barcelona, España: Crítica
- Stoner, J; Freeman, R; Gilbert, D; y Sacristán, P. (1996). Administración. Pearsons Educación.
- Suárez, B. (2012). Educar en valores: Un reto en la gerencia venezolana. Revista Educación en Valores. (pp. 85-103). Vol. 1 N° 17 Universidad de Carabobo.
- Vásquez, G. (2015). El gerente educativo, constructor de la calidad educativa. Especialización en Gerencia Educativa. Facultad de Educación. Universidad Católica de Manizales. Disponible: <http://repositorio.ucm.edu.co:8080/jspui/bitstream/handle/10839/1054/Gustavo%20Alberto%20Vasquez%20Cardona.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Wolman, R. (2003). Pensar con el alma. España: Obelisco





### *Un Valor para valorarme*

En esta sección, va a encontrar material teórico y práctico sobre un valor específico. El objetivo propuesto, es que al leer cada parte del texto ofrecido, pueda hacer pequeñas introspecciones y reflexiones que le permitan evaluarse en cuanto a ese valor y por sobre todas las cosas, crecer. Crecer en el valor propuesto, para que alcance la autorrealización. Anhelamos cumplir con este objetivo y felicitaciones por intentar a cada momento ser mejor.

#### **El valor de la Constancia**

Quizás uno de los mayores daños que puede experimentar el ser humano, es la injusticia. Ante ella, se genera indignación, rabia, impotencia y en el peor de los casos violencia en todas sus formas. Si bien es cierto que para combatir la injusticia han surgido movimientos, organizaciones e instituciones que luchan contra el hambre y contra la violación de los derechos humanos en general; es increíble, que en este siglo XXI de tanto desarrollo y avance tecnológico, también sea el tiempo de mayores injusticias a nivel mundial.

Al ser humano le cuesta mucho educar la voluntad para alcanzar las metas y propósitos planteados, por mas loables y necesarios que sean para su proceso de crecimiento y desarrollo.

Existen varios valores que guían estos pasos para ser eficientes y eficaces en lo que se desea alcanzar. La perseverancia, la firmeza, la templanza y la constancia, son indispensables para tales fines. Todos ellos están entrelazados y se apoyan y complementan mutuamente. En este ejemplar de nuestra revista, se abordará el valor de la constancia.

En nuestro gentilicio venezolano, existen refranes de la sabiduría popular que expresan en cierta forma su significado, bien sea por usar correctamente dicho valor o por carecer de él: “tanto va el cántaro a la fuente, hasta que por fin se rompe”, “tanto nadar, para morir en la orilla”, “paso a paso, se va lejos”, “sin prisa pero sin pausa” y muchos otros...

La palabra constancia proviene de la palabra latina constantia, y significa, firmeza, continuidad y perseverancia en las decisiones y demuestra cuánto esfuerzo está dispuesto a realizar una persona en el logro de lo que aspira. Es decir, ella como valor hace que funcionen la firmeza y la perseverancia, porque es una actitud, un estado de ánimo que empuja a la voluntad a cumplir lo propuesto independientemente de los obstáculos que haya que superar.

Dicen que el infierno está lleno de los inconstantes y fue definido como: “llegar al final de la vida y encontrarse con lo que hubiera sido, si hubiera tenido constancia”. Demasiado triste. Y eso le pasa a

## Para crecer en un valor. Un Valor para valorarme

muchísima gente, que en la madurez se recrimina por no haber insistido en lograr sus metas, dejando pasar de lado muchas oportunidades.

Es bien importante centrarse en este concepto y plantearse firmemente, ¿qué quiero y hacia donde quiero llegar en la vida?

Como la vida está llena de alternativas y cambios, y a diario se van a presentar distracciones e inconvenientes, es muy fácil abandonar propósitos de vida que en algún momento constituyeron los ideales y sueños más preciados: abandonar una carrera universitaria, destruir la relación familiar, no cumplir los tratamientos médicos indicados, etc., todo por no haber interiorizado y tener la actitud de la constancia.

Aunque tampoco hay que asumir la vida con excesiva rigidez, si se ha definido una vocación (como el matrimonio o una carrera profesional); un objetivo (como adquirir un bien) o una meta (como adelgazar), no se puede permitir que los obstáculos superen el logro anhelado, y se debe tener claridad en que a cada momento hay que contar con el apoyo del valor de la constancia, como un arma muy poderosa para combatir el desgano, la pereza, las dificultades, el facilismo, etc.

¿Y cuándo se debe comenzar a trabajar en este valor?

La vida misma es uno de los mejores ejemplares de la constancia. Increíble como un óvulo y un espermatozoide se unen y comienza un proceso ininterrumpible de gestación que dará forma a un ser humano. La constancia debe comenzar con la vida misma, la constancia de la madre en el embarazo para crear buenos hábitos en el nuevo ser, dará los mejores frutos en sus posteriores etapas de vida. Una madre constante en los horarios (para comer, para dormir, para la higiene, etc.), en el manejo de las emociones, en el ritmo de vida,... irá formando en su hijo esas cualidades; así que desde el vientre materno se empieza a transmitir la constancia.

En la infancia se cometen muchos errores en cuanto a la educación de este valor. Algunos padres piensan que hacer que sus hijos se esfuercen, que realicen las tareas de casa propias de cada edad, o simplemente que cumplan con hábitos elementales como colocar cada cosa en su lugar; es exigirles mucho. Grave error. La constancia requiere el esfuerzo permanente de cumplir con una meta por pequeña que sea para alcanzarla y repetir tantas veces hasta internalizar el hábito. Esto exige constancia tanto por parte de los padres como de los hijos.

En ese proceso de adquisición de este valor, hay que tener presente los obstáculos más frecuentes que impiden alinear la inteligencia y la voluntad para encontrar los resultados.

Los más comunes son: creer que se obtendrán resultados de inmediato; no estar dispuesto a colocar el esfuerzo necesario; no definir claramente el propósito, objetivo o meta y no establecer la fecha para el resultado.

La inmediatez es un arma muy poderosa en contra de la constancia. En esta sociedad en que todo está al alcance de un click en internet o en el celular, sobre todo las nuevas generaciones piensan que la vida también es así. Y esperan resultados instantáneos. La vida se rige por la ley de la siembra y la cosecha. Para que una semilla dé frutos se requiere tiempo y condiciones según el fruto que se espera. Adquirir un título en cualquier área del conocimiento, construir una familia, educar a los

hijos, superar cualquier vicio o mejorar cualquier hábito; requiere tiempo y condiciones. Hay que reforzar aptitudes y actitudes que creen conciencia sobre la importancia del esfuerzo sostenido en el logro de cualquier cosa importante y significativa. Desechar la idea de magia, atajos e inmediatez, para tener la paciencia suficiente y poder esperar los resultados a los que la constancia conducirá. Hay que avanzar paso a paso, sin tener tanta prisa o ansiedad por llegar.

El esfuerzo que exige cada logro, es lo más satisfactorio en su alcance. Llegar a la cima de una montaña produce más placer por haber subido superando dificultades que por haber llegado a ella. Ese esfuerzo requiere sacrificios, entrega, abandonar otras cosas, estar siempre dispuesto a ser más generoso, y a no darse por vencido. Este es un gravísimo obstáculo a la constancia. Surgen en la mente esos “enanos siniestros” que alimentan el desánimo y susurran... ¿tanto esfuerzo? ¿Para qué? Otros lo han intentado y no han podido. Mejor dedico el tiempo a otra cosa... etc., etc. Los japoneses tienen esta afirmación poderosísima: “si otros han podido, tu puedes. Si nadie ha podido, tú serás el primero”. Con esa motivación en mente y la pasión por lo que se anhela, se pueden combatir los deseos de abandonar la meta y colocar todo el esfuerzo necesario hasta lograrla.

El tercer obstáculo es no tener claridad en lo que se desea. Se nota mucho en la escogencia de las carreras universitarias, y se ven jóvenes que desperdician la mejor etapa para estudiar, saltando de una carrera a otra. Lo mismo sucede en la construcción de hogares. Se ilusionan en el noviazgo, se ven perfectos el uno para el otro, y se casan o se convierten en pareja, pero no tienen la meta clara de construir una familia a largo plazo, de envejecer juntos, de disfrutar los hijos y los nietos y así se podrían enumerar un sinfín de ejemplos, pero estos dos son los más importantes ya que son los que llevan a la realización plena del ser humano.

Y el cuarto obstáculo tiene que ver con la poca importancia que se le da al tiempo. En general no estamos acostumbrados a establecer fechas para lo que se quiere obtener. Se plantean las metas pero se van posponiendo por cualquiera de los obstáculos anteriores hasta que finalmente se abandona.

En ese proceso de revisión interior, al que Dios mediante lo pueda conducir este artículo, debe estar llegando al momento de plantearse ¿por qué no puedo ser constante? Quizá haya encontrado la respuesta en los párrafos anteriores.

Decidir hacer ejercicios todos los días es fácil. Lo difícil es prepararse cada día para lograrlo independientemente del cansancio, del tiempo que esté haciendo, de las otras actividades pendientes, y por eso es que se debe internalizar el hábito de la constancia.

¿Cómo hacerlo?

Todo largo camino en la vida, se inicia con un paso. Y este camino de la constancia que lo transportará en el tiempo hacia el logro de sus proyectos, se inicia con la decisión de ser constante.

Decidir ser constante es una actitud de vida, que se convierte en hábito en la medida en que se practica. Hoy comienzo a ser constante. Es un pensamiento que debe permanecer en la mente, cargado de emoción y pasión por el logro, para influenciar a la voluntad a realizar las acciones que se requieren para alcanzar lo deseado.

## Para crecer en un valor. Un Valor para valorarme

Segundo paso: decidir en ¿qué se va a ser constante? Entre tantas actividades, metas y propósitos que se tienen a cada momento, se debe establecer cuáles son los resultados que requieren enfoque y esfuerzo a corto, mediano y largo plazo. Definirlos con claridad en los términos de ¿qué? ¿Cómo? ¿Cuándo? ¿Dónde? Qué, corresponde a la meta, objetivo o propósito y los recursos requeridos. Cómo, se refiere a la estrategia a seguir para alcanzar el qué. Cuándo, en qué fecha quiere obtener el resultado y cuánto tiempo al día va a dedicar con constancia a cumplir las estrategias. Dónde, en qué espacio o lugar realizará sus esfuerzos. Y cualquier otro interrogante que haga falta, debe definirse en este segundo paso.

Tercer paso: convertir la planificación en actividades. Aquí empieza la acción, lo que debe ejecutarse según las estrategias. Un día, otro día y así sucesivamente hasta cumplir con lo planificado.

Cuarto paso: evaluar con frecuencia los pequeños logros y cuán cerca o lejos se está de los resultados. La evaluación permite introducir los cambios necesarios para proseguir. Van a suceder imprevistos, surgirán obstáculos, dificultades, aparecerán errores, a veces desánimo. Todo eso forma parte del proceso de internalizar el hábito de la constancia. Lo importante es que nada de ello haga romper con su decisión de ser constante.

Una de las mejores y más eficaces formas de aprender para los seres humanos es conocer lo que han hecho los triunfadores en la disciplina de su interés. Se encontrará en todos ellos ejemplos conmovedores de constancia. La historia de esas personas en nuestros momentos de dificultades para ser constantes, son como agua en el desierto cuando se tiene sed. Lea e inspírese. La historia está repleta de seres exitosos superando dificultades de salud, de raza, de idioma, de condiciones sociales, políticas, religiosas, etc., que siendo constantes en sus objetivos y estrategias han logrado convertir lo imposible en posible. Ghandi, Edison, Simón Bolívar, por nombrar algunos de los grandes.

Pero ejemplos tenemos a diario, donde seguramente usted es protagonista: los padres que todos los días llevan a sus hijos puntualmente a la escuela; jóvenes triunfadores en disciplinas deportivas, personas que después del trabajo estudian y se esfuerzan por seguir superándose; los que vencen los miedos; los que superan enfermedades difíciles; los que cumplen cabalmente todos los días con su trabajo,... agregue por favor, lo que falte.

Todos los logros alcanzados en su vida, son producto de la constancia que ha tenido. Continúe por ese camino, el cielo es el límite.





## Frases para la reflexión ética

*“Con constancia y tenacidad se obtiene lo que se desea; la palabra imposible no tiene significado”*  
*Napoleón*



*“Un camino de mil millas comienza con un paso”*  
*Benjamín Franklin*

*“Quizá ganen los impertinentes medio mundo,  
pero los constantes poseen el mundo entero”*  
*Thomas Carlyle*

*“Sin prisa, pero sin descanso”*  
*Johann W. Goethe*

*“Para hacer que una lámpara esté siempre encendida, no debemos de dejar de ponerle aceite”. Madre Teresa de Calcuta*

*“No abandones tu embarcación en el mar de la suerte; sigue remando, pero rema con desenvoltura, y reflexiona una vez más”. August von Platen-Hallermünde*

*“La gota horada la piedra, no por su fuerza, sino por su constancia”*  
**Ovidio**

*“El secreto del éxito radica en la constancia con la que se persigue un objetivo”*  
**Benjamín Disraeli**

*“El modo de dar una vez en el clavo es dar cien veces en la herradura”*  
**Miguel De Unamuno**

*“Si añades un poco a lo poco y lo haces así con frecuencia, pronto llegará a ser mucho”. Hesíodo*



*“La constancia es la virtud por la cual todas las otras virtudes dan fruto”*  
**Arturo Graf**

*“La constancia es un puente entre el deseo y la realización”*  
**Luis Señor**

*“La mayoría de los hombres no carecen de fuerza, sino de constancia”*  
**Víctor Hugo**

*“Soporta y persiste; el dolor presente ha de serte de provecho en mejor ocasión”*  
**Ovidio**

*“El que ha desplazado la montaña es el que comenzó por quitar las pequeñas piedras”*  
**Proverbio Chino**





# Normas establecidas para la publicación de los trabajos

---

## 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 similar, se deben suministrar los detalles correspondientes (nombre completo, fecha, lugar, institución organizadora).
2. Enviar al correo electrónico [crevuc@gmail.com](mailto:crevuc@gmail.com) **dos (02) ejemplares** del trabajo en tamaño carta, márgenes superior e izquierdo 3 cms., derecho e inferior 2,5 cms. Utilizar el procesador de textos Microsoft Office Word (o compatible) bajo ambiente Windows.
3. De los dos (02) ejemplares, uno (01) deben venir **sin identificación personal** para ser enviados al Comité de Arbitraje de la Revista.
4. La **primera página del ejemplar identificado** debe contener título, autor(es), correo electrónico (indispensable), institución de procedencia laboral, ciudad-estado, país, breve reseña curricular que no exceda las 40 palabras, la sección<sup>(\*)</sup> en la que será publicado el trabajo y el correspondiente resumen en español y en inglés.
5. La **primera página de los ejemplares sin identificación personal** sólo debe traer el título del trabajo, la sección<sup>(\*)</sup> y el resumen en español y en inglés.

### (\*)Secciones:

- I. Investigación (Proyecto en proceso o concluido. Indicar Tipo de investigación)
  - II. Diseño Instruccional
  - III. Ponencia / Conferencia.
  - IV. Artículo.
  - V. Ensayo.
  - VI. Para educar leyendo.
  - VII. Frases para reflexionar.
  - VIII. Reseña Bibliográfica.
6. La extensión en trabajos de investigación, ponencias o diseños debe ser hasta un máximo de 25 páginas, incluida la bibliografía; para todas las secciones de la Revista se admiten trabajos de menor extensión.
  7. Los trabajos deberán estar escritos a fuente Times New Roman, tamaño: doce (12) puntos, traer resumen y título en español y traducido al idioma inglés (abstenerse de traductores computarizados), el cual no deberá exceder de 150 palabras e interlineado a espacio sencillo. Incluir al final del mismo de 3 a 5 Palabras Clave. El interlineado del desarrollo del trabajo deberá ser a 1,5 líneas. Apego estricto a las normas de estilo, redacción, citas y bibliografía establecidas por las normas A.P.A. (American Psychological Association) vigentes. Citar en la bibliografía únicamente los autores contenidos en el texto.

## Políticas de la Revista Educación en Valores, Universidad de Carabobo

### 8. Criterios para la elaboración de un resumen:

- Para una Investigación Empírica: Problema y objetivo general, descripción del enfoque teórico, tipo de investigación, método, técnica y procedimiento. Resultado del análisis de los datos incluyendo niveles de significación estadístico, cuando proceda. Conclusiones y recomendaciones.
- Para una Investigación Documental: Objetivo de la investigación, descripción del tópico, enfoque epistemológico, metodología, constructo, alcance, fuentes utilizadas, conclusiones.

### 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) <b>No publicar</b>         | b) <b>Corregir exhaustivamente</b> |
| c) <b>Corregir y publicar</b> | d) <b>Publicar</b>                 |

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

### 10. No se devuelven 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 aceptarán 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 “Educación en Valores”, de la Cátedra Rectoral Educación en Valores 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 (La) autor(a) recibirá dos (2) ejemplares del número de la Revista en la cual haya sido publicado su trabajo.

Sede de la Revista “Educación en Valores”: Urbanización Prebo, Avenida Andrés Eloy Blanco, cruce con calle 137-A, Edificio Escorpio, Cátedra Rectoral Educación en Valores, Universidad de Carabobo. Piso 3. Parroquia San José, Municipio Valencia, Estado Carabobo, Venezuela. Apartado Postal 2001. Telefax: +58 (0241) 8241077. e-mail: [crevuc@gmail.com](mailto:crevuc@gmail.com)



### BAREMO PARA USO DE LOS ÁRBITROS CRITERIOS PARA LA EVALUACIÓN

Los criterios establecidos por el Comité Editorial para la aprobación de los trabajos a ser publicados en la Revista Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo, de acuerdo al Baremo que se anexa, son los siguientes:

1. Para cada uno de los ítems del baremo hay cinco (5) opciones como alternativas de respuesta; usted puede indicar con una equis (X), la alternativa que crea conveniente de acuerdo a la calidad del trabajo que se le asignó como árbitro. Los valores numéricos responden a las siguientes categorías: 1) **Sin calidad**; 2) **Poca calidad**; 3) **Regular**; 4) **Bueno**; 5) **Excelente**.
2. Se multiplica el número de "X" contenidas en cada columna por el valor numérico de su correspondiente categoría (1,2,3,4 ó 5).
3. De esta manera se obtendrá un máximo de cinco subtotales, uno por cada columna.
4. Se suman todos los subtotales, se multiplican por 20 y se dividen por el número de ítems calificados ("X" colocadas). Así se obtendrá el valor Total en términos de porcentaje.
5. Cuando las respuestas del evaluador se ubiquen en las categorías: Sin calidad, Poca calidad y/o Regular, el **valor Total debe ser menor al 70%**. El criterio será: **a) No publicar**.
6. Cuando las respuestas se ubiquen en las diversas categorías, y **superen el 70% de aprobación**, se devolverá el trabajo con un informe, exigiendo la corrección exhaustiva del mismo y se hará una nueva evaluación. El criterio será: **b) Corregir exhaustivamente**.
7. En el caso, en el que las respuestas se ubiquen en la(s) categoría(s): Bueno y/o Excelente, cuyo **valor Total sea mayor a 80%**. El criterio será: **c) Corregir y publicar**.
8. Cuando las respuestas del árbitro se ubiquen en la categoría: Excelente, **el valor Total debe ser igual al 100%**. El criterio será: **d) Publicar**.

Elaborado por: Ramos, Narea, Jiménez, Marcano, Riera de Montero, Barbera, Pinto, Hidalgo y Fernández/Sobeida



## COMITÉ EDITORIAL BAREMO



TÍTULO DEL TRABAJO: \_\_\_\_\_  
CÓDIGO: \_\_\_\_\_

¿El trabajo a evaluar cumple la asignación del atributo fundamental, de acuerdo a las secciones indicadas en la revista? Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

Para cada uno de los ítems del baremo hay cinco (5) alternativas de respuesta; usted puede indicar con una equis (x), la alternativa que crea conveniente de acuerdo a la calidad del trabajo que se le asignó como árbitro. Los valores numéricos responden a las siguientes categorías: 1 Sin calidad; 2 Poca calidad; 3 Regular; 4 Bueno; 5 Excelente.

Nº ITEM	ITEMS	1	2	3	4	5
1	De acuerdo a los criterios establecidos y que se citan a continuación, el resumen se considera: a) Para una Investigación Empírica: Problema u objetivo general, descripción de los sujetos o participantes, tipo de método o diseño, procedimiento para la recolección de datos, nombres de test y descripción de instrumentos, resultados, incluyendo niveles de significación de estadística (si es el caso), conclusiones e implicaciones y/o aplicaciones. b) Para una Investigación Documental: Descripción del tópico, propósito, tesis, constructo, alcance, fuentes usadas, conclusiones.					
2	Claridad y precisión en la determinación del objeto de conocimiento.					
3	Rigor metodológico entendido como el apropiado empleo del método que es inherente al estudio del tema abordado.					
4	Calidad del proceso analítico e interpretativo: a) Coherencia epistemológica b) Coherencia argumentativa c) Coherencia estructural, cuando proceda. Esta se refiere a la apropiada concatenación de los elementos que integran la estructura del trabajo y estilo de redacción					
5	Calidad de la comunicación científica: a) Estilo expresivo b) Estructura gramatical adecuada c) Coherencia expositiva					
6	Aportes relevantes que presenta el trabajo en cuanto a los siguientes aspectos: a. Filosóficos b. Teóricos c. Metodológicos d. Prácticos					
7	Calidad y vigencia de las fuentes de documentación					
8	Normas A.P.A. vigentes: a. Citas textuales b. Citas no textuales c. Resumen d. Espacios e. Bibliografía f. Otros					
9	Apego estricto a las normas establecidas para la Revista "Educación en Valores" de la Cátedra Rectoral Educación en Valores.					

**NOTA: Una vez evaluado el trabajo y tomada su decisión, emita su juicio por escrito y remítalo a la Dirección de la Revista a la mayor brevedad posible, junto con el trabajo arbitrado y su respectivo baremo respondido.**

### CONCLUSIONES

a) No publicar \_\_\_\_\_ b) Corregir exhaustivamente \_\_\_\_\_ c) Corregir y publicar \_\_\_\_\_ d) Publicar \_\_\_\_\_

OTROS CRITERIOS: \_\_\_\_\_

FECHA DE RECIBIDO: \_\_\_\_\_

FECHA DE EVALUADO: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
NOMBRE Y FIRMA DEL EVALUADOR

\_\_\_\_\_  
FECHA Y SELLO DE RECIBIDO  
DIRECCIÓN DE LA REVISTA



## Índice Acumulado

Años 1 - 14. Números. 1 al 28 Enero 2004 - Diciembre 2017

### Clase Magistral.

Fernández Pérez, Miguel. *Clase Magistral. Acto de Creación de la Cátedra Rectoral Educación en Valores de la Universidad de Carabobo*. No. 1. pp. 8 – 16. 2004.

### I.- Investigación.

Angulo, Nerkis y Corujo, Manuela. ¿Qué significa ser médico para un estudiante del primer año de medicina? No. 9 pp. 9-18. 2008.

Añez, Omaira, Lúquez, Petra y Velazco, Wendy. Interiorización de valores por los estudiantes de bioanálisis durante su formación profesional. No. 14 pp. 9-22. 2010.

Barbella de Szarvas, Sobeida. Jerarquización de 18 Valores en estudiantes de Pregrado y Postgrado de la Escuela de Medicina de la Universidad de Carabobo. 2012. No. 15 pp. 10-21. 2011.

Barón Lorena, Barón Ninfa y Rueda Mónica. La Educación en Valores y las Matemáticas. Una experiencia universitaria. No. 22 pp. 2-15. 2014.

Campbell, Yilmar y Pinto, María. El arte de educar la palabra: racionalidad comunicativa y escucha fenomenológica. No. 20 pp. 9-25. 2013.

Cuevas R., Nancys C. Fortalecer los Valores pedagógicos para desarrollar una actitud educativa integral en los alumnos. No. 1 pp. 31 – 42. 2004.

Delgado, Aura A. Sistemas de Gestión Ética (SGE): Modelo basado en valores para organizaciones venezolanas. No. 9 pp. 20-30. 2008.

Farías, Nancy. Activación de la Huella – Padre en el Contexto Actual Venezolano. Testimonios Biográficos. No. 18 pp. 9-20. 2012.

Guerra, Laura. Formación de profesionales y la deshonestidad académica. No. 27 pp. 3-13. 2017.

Guzmán, Eogracia. Teoría de la Educación Moral. No. 5. pp. 8-25. 2006.

León, Franklin. Sentido en el que se valora en el mundo de vida popular venezolano. No. 11. pp. 37-51. 2009.

## Índice Acumulado. Años 1 - 14. Nros. 1 al 28. Enero 2004 - Diciembre 2017

- Marrero, Anais y Delgado, Aura Adriana. Un modelo basado en desarrollo de capacidades dirigido a la pequeña y mediana empresa. No. 24 pp. 3-17. 2015.
- Martínez G., Faustino. Experiencia de innovación educativa. No. 1 pp. 43 – 78. 2004.
- Martínez, Mariolka y Delgado Aura Adriana. Programación neurolingüística y habilidades creativas como valores fundamentales en los gerentes de Educación Básica. No. 11 pp. 20-35. 2009.
- Mendoza, Ermelinda, Rodríguez María y Vivas, Arelis. Paz en organizaciones pequeñas y medianas. Una lectura desde la estética del trabajo. No. 10. pp. 31-43. 2008.
- Páez, Haydée, Arreaza, Evelyn y De Sousa, Luis. Sistemas de gestión de aprendizajes para educar en valores. No. 19 pp. 10-30. 2013.
- Peiró, Salvador y Palencia, Esperanza. Adaptación transcultural del cuestionario: The portrait values questionnaire (P.V.Q.) IV Versión basada en el modelo de HRQOL Instruments. No. 11 pp. 9-17. 2009.
- Ramos C., María G. Valores y Autoestima. Conociéndose a sí mismo en un mundo de otros. No. 1 pp. 17-30. 2004.
- Ramos C., María G., Robles de R., Marlene y Correa Anamaría. Teoría y Práctica de la Educación Moral. No. 2 pp. 11 – 29. 2004.
- Riera, Lisney, Sansevero, Idania y Lúquez, Petra. La cultura democrática en la formación integral de la Educación Básica. No. 10 pp. 9-20. 2008.
- Romero, Gabriela; Palencia, Aura; Vargas, Maritza y Aular Yalitzá. Bioética, una necesidad en la formación del Licenciado en Química de la Universidad de Carabobo. No. 8. pp. 9-18. 2007.

## II.- Ponencia.

- Bisbal, Marcelino. De la mano de los medios. No. 4. pp. 26 – 37. 2005.
- Campos, Alexis. La Escuela Básica, formadora de líderes. No. 4. pp. 8 – 14. 2005.
- Cely G., Gilberto. Bioética y constructivismo axiológico. No. 2. pp. 53 – 65. 2004.
- Cely G., Gilberto. Saber es poder. La inconcebible inocencia del saber. No. 4 pp. 85 – 91. 2005.
- Esté, Arnaldo. Dignidad, poder, diversidad: La otra formalidad. No. 1. pp. 91 – 98. 2004.
- Esté, Arnaldo. Occidentalización y exclusión. No. 2 pp. 41 – 52. 2004.

**Índice Acumulado. Años 1 - 14. Números. 1 al 28. Enero 2004 - Diciembre 2017**

- Febres de, Ramona. Crisis Familiar y Crisis de Valores relacionados con el ejercicio de la ciudadanía: ¿Cómo educar en valores?. No. 9. pp. 55-69. 2008.
- Fontenla, Manuel. El sistema de valores promovido por los líderes. No. 4 pp. 50 – 77. 2005.
- García, Eduardo. La utilización de los principios de calidad total en el mejoramiento de la gestión escolar. No. 4. pp. 38 – 49. 2005.
- Juárez, José F. ¿Qué tipo de líderes, para cuál sociedad?. No. 4. pp. 15 – 25. 2005.
- Lezama, José. Educación en Valores para la tecnología. No. 1. pp. 99 – 105. 2004.
- Martín Fiorino, Víctor. Ética, educación y construcción de convivencia. No. 8. pp. 44-49. 2007.
- Meszaros Wild, Esteban. Paradigmas para el líder del nuevo milenio. No. 5. pp. 25 – 38. 2006.
- Orozco, José E. Valores, juventud, sociedad y futuro. No. 6 pp. 55 – 61. 2006.
- Pacheco, Adrián. Reconocimiento de los Derechos Individuales por la sociedad en el marco de una tolerancia jurídica. No. 9. pp. 47-51. 2008.
- Pérez Esclarín, Antonio. Educar en tiempos de crisis. No. 1 pp. 79 – 90. 2004.
- Pérez Esclarín, Antonio. Los valores y la esperanza. No. 2 pp. 30 – 40. 2004.
- Pérez Esclarín, Antonio. El mundo de los jóvenes desafía a la educación. No. 6 pp. 8 – 28. 2006.
- Pérez, Roberto. El ideal y la misión en la vida. No. 8. pp. 20-41. 2007.
- Ramos, María G. Liderizando y entregando cuentas de cinco años de gestión. No. 4. pp. 78 – 84. 2005.
- Ramos, María G. Valores y autoestima, dos referentes inseparables. No. 6 pp. 29 – 54. 2006.
- Romero, Luis. “Ser o no ser” Las nuevas tecnologías o el valor de la vida. “He ahí el dilema”. No. 15. pp. 24-30. 2011.
- Sambrano, Jazmín. ¿Se pueden enseñar los valores? Educar en Valores. No. 8. pp. 52-55. 2007.
- Solorio, Carlos D. Valores en la educación, una propuesta. No. 6 pp. 62 – 71. 2006.

III.- Artículo.

- Acosta, Mairim; Páez, Haydée y Vizcaya Orlanda. ¿Es posible educar en valores en las instituciones educativas?. No. 7. pp. 25-40. 2007.
- Acosta, Mairim y Páez Haydée. Estrategias didácticas para educar en valores. 10 valores con intencionalidad. No. 8. pp. 57-69. 2007.
- Ainz Galende, Alexandra. Valoración del alumnado de trabajo social del aprendizaje significativo. No. 13. pp. 29-35. 2010.
- Ángulo, Nerkis y Acuña, Iraima. Ética del docente. No. 3. pp. 22 – 31. 2005.
- Arguelles, María Esperanza y Caricote, Esther. Violencia en el noviazgo adolescente. No. 22 pp. 17-31. 2014.
- Barmaksoz, Marcel. Posturas epistémicas generadoras de una nueva mirada de la pobreza en el humano desde interculturalidad. No. 14 pp. 42-59. 2010.
- Bastidas, Felipe. Abordaje espiritual en el acompañamiento a personas que viven con VIH/SIDA: Una perspectiva experiencial desde la fe cristiana. No. 11 pp. 99-115. 2009.
- Bencomo, Tania y Alvarado, Diony. Ética en las relaciones laborales. No. 12. pp. 27-45. 2009.
- Bolívar, Marla; Escobar, Digna y Ramírez Omaira. Aproximación teórica de los valores que subyacen en la historia de enfermería en Venezuela hasta el siglo XXI. No. 16 pp. 25-37. 2011.
- Bondarenko, Natalia y Calderas, María E. Dialéctica educativa modernidad vs. Postmodernidad en la obra de Morín “Los siete saberes necesarios para la educación del futuro”. No. 10. pp. 22-31. 2008.
- Calderas, María. La interculturalidad en la formación universitaria venezolana: Una mirada desde el pensamiento pedagógico. No. 11 pp. 66-77. 2009.
- Cachutt, Crisdalith y Ortíz, Florángel. Modelos de formación por competencias y su aplicabilidad en la integración trabajo-familia. No. 21 pp. 03-19. 2014.
- Chávez G., Olivia. La simbiosis paciente – médico... Un reto en la búsqueda de la salud. No. 23 pp. 2-11. 2015.
- Crespo, Olga y Salazar, Maritza. El constructo “cuidar” como valor complejo vinculado a la salud y la ética en enfermería. No. 11 pp. 79-96. 2009.
- De Leones, Arcilla. Análisis proyectivo de la educación en

**Índice Acumulado. Años 1 - 14. Números. 1 al 28. Enero 2004 - Diciembre 2017**

- valores. No. 2 pp. 66 – 76. 2004.
- Delgado, Aura Adriana y Cordero, Ana Emilia. El Transitar de la Universidad Latinoamericana. No. 7. pp. 76-93. 2007.
- Delgado, Yamile y Rojas, Belkis. Valorar a los niños: no al trabajo infantil. No. 8. pp. 71-81. 2007.
- Díaz, Annelin. La seguridad social y las condiciones del trabajador en una granja avícola del estado Carabobo. No. 25 pp. 55-62. 2016.
- Díaz, Martha. La transversalización de valores éticos y su aplicabilidad en las pasantías de la carrera TSU terapia psicosocial. No. 24 pp. 33-46. 2015.
- Domínguez S., María. Maestros de paz para una educación de calidad. No. 20 pp. 27-45. 2013.
- Duarte, Anmary. Una mirada al espíritu de servicio del venezolano ¿servicial o servil vs. Calidad de vida? No. 25 pp. 33-52. 2016.
- Febres, Natacha y Zanini, Danila. Motivación: Pieza clave en el aula de clase. No. 11 pp. 52-64. 2009.
- Febres, Natacha. Uso de las TIC en el desempeño del Gerente Educativo como Agente Motivador. No. 18 pp. 36-55. 2012.
- Febres, Natacha. Valores en el docente universitario: Una exigencia en la actualidad. No. 19 pp. 68-80. 2013.
- Flores, María Ángela, Martínez, Evelyn y Hernández, Freddy A. La Democracia: Una visión de convivencia sustentada en valores. No. 17 pp. 43-56. 2012
- Gómez, Emeterio. Husserl. Wittgenstein... y Lévinas. No. 5. pp.50 – 62. 2006
- Gómez, Shirley. ¿Vocación o servicio de la educadora inicial? Una experiencia desde y para la comunidad “González Plaza”. No. 20 pp. 48-59. 2013.
- González, Freddy. Educación y alteridad: Una postura para un nuevo metarrelato. No. 10. pp. 56-72. 2008.
- González, Marleni, Aular, Aleida y Jiménez, Carlos. Perspectiva docente de la formación en valores en el Instituto Universitario de Tecnología Valencia. No. 17 pp. 28-42. 2012.
- Guanipa, María y Rojas María. Revalorización del docente en la gestión del gerente educativo. No. 8 pp. 84-96. 2007.
- Guzmán, Eogracia. Aprendizaje moral en el espacio universitario. No. 3 pp. 8 –21. 2005.

**Índice Acumulado. Años 1 - 14. Nros. 1 al 28. Enero 2004 - Diciembre 2017**

- Jiménez, Lolimar. ¿Cómo internalizar los valores de respeto, convivencia y sentido de pertenencia en los residentes de un condominio? No. 19. pp. 83-101. 2013
- Juárez, José F. Fuentes ideológicas para un nuevo modelo educativo. No. 7. pp. 43-60. 2007.
- López G., José R., Bracho, Cira y González, Rosa. La libertad como valor. No. 1 pp.106 – 112. 2004.
- Márquez, Domingo, Mujica, Yoseire y Pernia Nuvia. La libertad sindical y los antivalores en la industria de la construcción. No. 21 pp. 24-34. 2014
- Martínez, Alberto y Petit, Karen. Una visión reflexiva sobre la evaluación del microcurrículo y la calidad educativa. No. 19 pp. 47-66. 2013
- Martínez, Alberto y Zamora, Alfredo. Saberes actitudinales en la formación del ingeniero desde el enfoque ecosistémico formativo: Una experiencia universitaria. No. 27 pp. 15-35. 2017.
- Moreno, José Santiago. Sobre la conciencia. No. 6 pp. 81 – 90. 2006.
- Montserrat, Juan y Delgado de Smith, Yamile. Ética en la gestión de recursos humanos. No. 14 pp. 26-39. 2010.
- Nicoletti, Javier A. La acción ética en el nuevo milenio. No. 6 pp. 72 – 80. 2006.
- Páez Haydée; Arreaza, Evelyn y De Sousa, Luis G. El docente formador, forjador y constructor de futuro. Una visión axiológica prospectiva. No. 28 pp. 3-15. 2017.
- Páez, Haydée, Arreaza, Evelyn y Vizcaya Willdea. Valores en la educación semipresencial. No. 10 pp. 34-55. 2008.
- Paiva, Andrews. La creatividad: Valor trascendental. No. 7. pp. 62-74. 2007.
- Palacios F., Yrali V. La Responsabilidad Social en el estudiante universitario de Ciencias de la Salud, una nueva forma de educar para la paz y la convivencia social. No. 15 pp. 36-52. 2011.
- Perozo, Leonor, González, Marleni y Jiménez, Carlos. Cultura Evaluativa en las Instituciones Universitarias. Valor fundamental para la Calidad Educativa. No. 18 pp. 22-35. 2012.
- Pino, Luisamelia. La ciudadanía universitaria. No. 13. Pp. 10-25. 2010.
- Ramos, Sergio. Algunas reflexiones críticas a los valores de la cultura médica. No. 5 pp. 62 – 69. 2006.
- Rey de P., Nerza y Hernández, Gladys. Matriz de autodesarrollo em valores:

## Índice Acumulado. Años 1 - 14. Números. 1 al 28. Enero 2004 - Diciembre 2017

- Una propuesta axiológica aplicable en el ámbito organizacional. No. 10. pp. 72-86. 2008.
- Rivas, Ariana, Lamper, Milagros y Pacheco, Juan. Estudio para mejorar el proceso de formación de líderes comunitarios en pro del desarrollo social. No. 19 pp. 35-45. 2013.
- Rodríguez, Ernesto. Factores del clima organizacional en una empresa de manufacturera. No. 24 pp. 20-31. 2015.
- Rodríguez, Ernesto. El clima organizacional presente en una empresa de servicio. No. 25 pp. 3-18. 2016.
- Rodríguez, Juana. La influencia educativa del pensamiento de Laín. No. 12. pp. 11-21. 2009.
- Rodríguez De Mayo, Rubén. Humanismo, civilización, urbanidad y ciudadanía en la educación tradicional. Venezuela 1830-1900. No. 28 pp. 32-44. 2017.
- Rojas, Belkis. La axiología como eje transversal en la gestión del talento humano. No. 7. pp. 8-22. 2007.
- Rojas, Belkis y Rodríguez Mariela. El acoso laboral, como irrespeto a la dignidad humana. No. 16 pp. 10-24. 2011.
- Salazar, Maritza. Los valores humanos como factores protectores contra el consumo de drogas. Relato de vida. No. 5 pp. 38 – 50. 2006.
- Suárez de Contreras, Aura. El valor de la ética y los jueces. No. 13. pp. 40-52. 2010.
- Suárez M., Belkys. Valor del trabajo en el ámbito organizacional: mirada al contexto venezolano. No. 28 pp. 17-29. 2017.
- Tovar, Sixto; Guarate, Yeisy y Ramos, Mariely. Construcción de escenarios estratégicos en las pequeñas y medianas empresas venezolanas. Hacia una lógica de la responsabilidad social empresarial. No. 25 pp. 21-31. 2016.
- Trestini, María Luisa, Inojosa, Nelly y Talavera, Marlene. Valores ambientales en la formación axiológica del venezolano. No. 12. pp. 48-66. 2009.
- Vilera, Aliria, Orientación al desempeño estudiantil universitario a partir del valor resiliencia. No. 17. pp. 9-27. 2012

### IV.- Ensayo.

Alezones, Jeanette Cecilia y Noguera, María Eugenia. Un Aula para la Paz desde las Comunidades. No. 18 pp. 70-84. 2012.

Ascanio, Rafael. Íconos universitarios y formación

**Índice Acumulado. Años 1 - 14. Nros. 1 al 28. Enero 2004 - Diciembre 2017**

- docente: Un enfoque subjetivo de la relación existente entre los valores de ambos elementos. No. 3. pp. 32 – 37. 2005.
- Ayuso, José A. y Gutiérrez, Candido. Educación en Valores y profesorado. No. 7. pp. 108-118. 2007.
- Balbo, Josefina. La enseñanza de la Ética a través de la inclusión de la responsabilidad social universitaria en el Currículo. No. 9. pp. 99-107. 2008.
- Barbera, Gerardo. Hacia una ontología de las ciencias del espíritu (Según el pensamiento de Nicolai Hartmann). No. 1. pp. 113 – 118. 2004.
- Barbera, Gerardo. Jean Paul Sastre: Fundamentos de una ética existencialista. No. 2. pp. 77 – 84. 2004.
- Barbera, Gerardo. La fenomenología de Husserl como fundamento de una propuesta ética. No. 3. pp. 84 – 92. 2005.
- Barbera, Gerardo. La ética del materialismo dialéctico. No. 5 pp. 96 – 109. 2006
- Bravo Pachas, Rosa M. Dos perspectivas de la confianza: Resiliencia y valor moral. No. 20 pp. 84-92. 2013
- Caricote, Esther y Figueroa, Evelyn. La salud como valor. No. 5 pp. 69 – 79. 2006.
- Caricote, Esther, Figueroa, Evelyn y Granada, Milena. La salud y los estilos de vida. No. 12. pp. 86-103. 2009.
- Caricote, Esther. Los valores en la educación sexual del adolescente. No. 14 pp. 76-88. 2010.
- Caricote, Esther, Figueroa, Evelyn y Sánchez, Néstor. La Templanza en la adolescencia. No. 17 pp. 69-82. 2012.
- Chávez G., Olivia M. El concepto del valor de la vida bajo el paradigma de la complejidad... No. 26 pp. 3-12. 2016.
- Carrizales, Douglas; Fernández, Vicenta y Varón, Milagros. Bioética para el cuidado del adulto mayor hospitalizado con cáncer. No. 28 pp. 47-55. 2017.
- Da Silva, José Luis. Reflexiones marginales em torno a las ofertas morales de Habermas y Foucault para un mundo que vive entre la barbarie y la intolerancia. No. 6 pp. 91 – 108. 2006.
- De Castro, María. La escuela primaria en la formación de valores ciudadanos para la convivencia. No. 21 pp. 47-55. 2014
- Del Canto, Ero. Propuesta de un modelo de gestión de conocimiento para la Universidad Venezolana. No. 16 pp. 39-53. 2011.

**Índice Acumulado. Años 1 - 14. Números. 1 al 28. Enero 2004 - Diciembre 2017**

- Delgado, Aura Adriana y Sandoval, Themis Elena. Maternidad y derecho laboral: Una mirada a la equidad y parentalidad en espacios públicos y privados. No. 27 pp. 37-45. 2017.
- Díaz, Neumelis Corina. Desarrollo del valor de la autoestima, mediante tres técnicas de programación neurolingüística. No. 27 pp. 47-60. 2017.
- Domínguez, Marilia. La mujer actual en Odontología: Vestigios de una historia académica sesgada por la desigualdad de género. No. 22 pp. 34-47. 2014.
- Falcón L., Iraida J. La Fortaleza como Valor en una persona con Discapacidad. No. 15 pp. 68-78. 2011.
- Farías, Nancy y León, Franklin. El camino antropológico: una necesidad hoy. No. 23 pp. 30-39. 2015.
- Gómez, Emeterio. Jesucristo le habla a Aristóteles. No. 3 pp. 68 – 73. 2005.
- Gómez, Emeterio. Capítulo II. Jesucristo, Aristóteles y Platón: El hombre versus el concepto de hombre. No. 3 pp. 74 – 83. 2005.
- Gómez, Emeterio. Las seis carencias básicas de la filosofía griega: La creación exnihilo y la nada. No. 4. pp. 92 – 105. 2005.
- Gómez, Shirley. Max Scheler. Lo emocional como fundamento de la ética. No. 17 pp. 58-68. 2012.
- Gómez, Shirley. Una mirada al Maltrato en la Familia. No. 18 pp. 58-69. 2012.
- González, María Cristina. La ética patriarcal o la historia de la sujeción de la mujer. No. 10 pp. 103-116. 2008.
- González, Tibaire. Sobre los valores femeninos. No. 2 pp. 85 – 100. 2004.
- Guarate, Yeisy y Salazar, Maritza. Aspectos bioéticos de las adicciones en adolescentes. No. 10. pp. 75-86. 2008.
- Guevara, Berta; Zambrano, Amarilis y Evies, Ani. ¿Para qué educar en valores?. No. 7. pp. 96-106. 2007.
- Guillén S., Gladys M. Ética de la Poética Indígena Venezolana. No. 15 pp. 56-65. 2011.
- Guzmán, Eogracia y Carrillo, Blanca. El ejercicio profesional del bioanalista: Una vivencia diaria de valores. No. 1. pp. 119 – 128. 2004.
- Herrera, Ana L. Valencia y sus valores. No. 4 pp. 106 – 112. 2005.
- Juárez, José F. Valores, Educación y sociedad. No. 3. pp. 51 – 67. 2005.

**Índice Acumulado. Años 1 - 14. Nros. 1 al 28. Enero 2004 - Diciembre 2017**

- León, Franklin. Ser en otros: En busca del fundamento ético. No. 13. pp. 56-64. 2010.
- Léon, Franklin. Formas de vida, pluralismo y ciencia en la educación venezolana. No. 14 pp. 62-72. 2010.
- León, Franklin. La enseñanza de la filosofía en la educación superior latinoamericana. No. 16 pp. 84-97. 2011.
- Malpica, Carmen Cecilia. Reflexiones sobre el problema de la enseñanza y aprendizaje en bioética como disciplina para comprender la medicina compleja. No. 3. pp. 38 – 50. 2005.
- Mariño, María Fernanda. Conserva cultural: Máscara del investigador Venezolano ante la producción del conocimiento científico. No. 22 pp. 49-58. 2014.
- Moreno, José Santiago. La ética de todos los días. No. 5. pp. 79 – 86. 2006.
- Noé Valecillos, Constantino. La educación religiosa escolar en Venezuela, un derecho por recuperar. No. 28 pp. 58-68. 2017.
- Noguera, María E. Construcción de un aula pacífica para una cultura de paz. No. 10. pp. 89-100. 2008.
- Oberto, Thania. El aprendizaje cooperativo como herramienta para la educación universitaria. No. 21 pp. 58-69. 2014.
- Pérez, Jesús. Apología pedagógica: Aciertos y desaciertos entre educación, currículo y praxis docente. No. 26 pp. 26-41. 2016.
- Pernia, Nuvia. Diálogo social e inspección del trabajo en Venezuela. No. 23 pp. 41-49. 2015.
- Ramírez, María Matilde. La Feria del Libro y su rol principal de promoción del libro y la lectura. No. 21 pp. 36- 45. 2014.
- Ramírez, María Matilde. Análisis de las funciones de la feria del libro en América latina: Girar alrededor del libro y su mundo. No. 26 pp. 17-25. 2016.
- Ramos, María Guadalupe. Cómo educar para la paz. No. 5. pp. 86 – 96. 2006.
- Rivas Lárez, Ariana y Pacheco, Juan A. Incidencia de la formación en valores sobre el desempeño en seguridad y salud laboral. No. 20 pp. 70-82. 2013.
- Rodríguez, Juana y Díaz, Manuel. La Educación del Carácter. Apuntes sobre su vigencia y necesidad. No. 9. pp. 87-94 2008.
- Salazar, Maritza. Trama sociosimbólica de los valores humanos en las adicciones. No. 12. pp. 68-83. 2009.
- Sánchez, Mirtha y Gainza, Carmen. Valores... Esencia de la

**Índice Acumulado. Años 1 - 14. Números. 1 al 28. Enero 2004 - Diciembre 2017**

- enfermera. No. 13. pp. 80-93. 2010.
- Soteldo, Lorena y Caricote, Esther. Ética en las publicaciones. No. 16 pp. 54-66. 2011.
- Suárez Montoya, Belkys. Educar en Valores: Un reto en la gerencia venezolana. No. 17 pp. 85-103. 2012.
- Surth, Lilian. La Formación de adultos como un Valor: Libertad y Democracia Educativa. No. 15 pp. 81-91 2011.
- Surth, Lilian. La salud emocional en el aula. No. 16 pp. 69-83. 2011.
- Surth, Lilian. Inglés para la Comunicación en un Mundo Global –Tolerancia hacia los diversos acentos. No. 18 pp. 85-97. 2012.
- Surth, Lilian. La actitud positiva como herramienta indispensable en el aprendizaje y la enseñanza del inglés con propósitos específicos (esp). No. 23 pp. 51-62. 2015.
- Tovar, Sixto; Guarate, Yeisy y Cejas, Magda. Competencia, cultura y visión prospectiva del gerente venezolano de la pequeña y mediana empresa. No. 26 pp. 58-77. 2016.
- Vallés, Freddy. El uso del cine foro como herramienta auxiliar para educar en valores. No. 20 pp. 61-67. 2013.
- Vélez, Eberlin y Figueredo, Luisa. Impacto psicosocial del embarazo en las adolescentes. No. 23 pp. 18-28. 2015.
- Vélez, Eberlin y Figueredo, Luisa. Transmisión generacional de la pobreza y vulnerabilidad en las adolescentes embarazadas. No. 24 pp. 50 - 57. 2015.
- Vélez, Eberlin y Figueredo, Luisa. Importancia histórica del climaterio y la menopausia. No. 26 pp. 48-57. 2016.
- Zambrano, Amarilis, Guevara, Berta, Maldonado, Marlene, Evies, Ani, España, Pierina y Salas, Blanca. Humanizando el cuidado a personas críticamente enfermas. No. 13. pp. 68- 77. 2010.

**V.- Reseña Bibliográfica.**

- Barbera, Gerardo. Reseña bibliográfica del libro: Valores y Autoestima. Conociéndose a sí mismo en un mundo con otros, de María Guadalupe Ramos. No. 2. pp. 113 – 114. 2004.
- Hernández María Ángeles y Muñoz, Abel. Ética de la compasión. No. 22 pp. 61-62. 2014
- Rial, Julia Elena. Reseña Bibliográfica del cuento Hilos de Emoción, de Marina Sandoval. No. 14 pp. 89-90. 2010.

**Índice Acumulado. Años 1 - 14. Nros. 1 al 28. Enero 2004 - Diciembre 2017**

Salazar, Neyer. Instancias y  
Estancias de la Pedagogía. No.  
18 pp. 100-103. 2012.

## Contenido / Content

**Epísteme de los principios éticos y morales en la profesión de enfermería**

*Episteme of the ethical and moral principles in the profession of nursing*

**Bruna Italia Carniato Pérez y Marlene Margarita Maldonado García (Venezuela)**

**Productividad individual en solitario y la aportación individual en pequeños grupos ante un auditorio pasivo en el aula como experiencia de aprendizaje**

*Individual productivity in solitary and the individual contribution in small groups before a passive auditory in the classroom as a learning experience*

**Elibeth Estrada (Venezuela)**

**Desarrollo moral y sociedad**

*Moral development and society*

**María Eugenia Noguera G. (Venezuela)**

**El recreo como espacio-tiempo de valores**

*The recreation as a space-time of values*

**María De Castro Zumeta (Venezuela)**

**Bioética global y en salud: el fin de la utopía desde la teoría crítica unidimensional**

*Global bioethics and health: the end of the utopia from the unidimensional critical theory*

**Marilia Domínguez Bello (Venezuela)**

**La misión del docente como gerente desde otra mirada**

*The teacher mission as a manager from another look*

**Shirley Gómez (Venezuela)**



Universidad de Carabobo



Universidad de Carabobo  
Cátedra Rectoral Educación en Valores

CÁTEDRA  
RECTORAL



EDUCACIÓN  
EN VALORES