

REVISTA ORIENTACIÓN

AÑO 2015/ VOLÚMEN 2/ N°2/ ENERO-JUNIO VENEZUELA
DEPÓSITO LEGAL: N° PP201002CA3609/ ISSN: 2244-7520



FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

REVISTA ORIENTACIÓN

Volumen 2, N°2
Enero-junio 2015
Arbitrada

Publicación Semestral
100 ejemplares

Universidad de Carabobo
Facultad de Ciencias de la Educación
Escuela de Educación
Unidad de Investigación. Departamento de Orientación

Dirección de la Revista
Campus Bárbula. Facultad de Ciencias de la Educación
Planta baja, Oficina de la Dirección de Extensión y Servicios a la Comunidad
Naguanagua. Estado Carabobo. Venezuela

Depósito Legal: N° pp201002CA3609

ISSN: 2244-7520

Portada: Psico. Emnycar Ma. de J. Carrillo Durant

Reservados todos los derechos.

Prohibida la reproducción parcial o total por cualquier medio o procedimiento, sin la autorización del Editor.



AUTORIDADES

RECTORA

Jessy Divo de Romero

VICERRECTOR ACADÉMICO

Ulises David Rojas Sánchez

VICERRECTOR ADMINISTRATIVO

José Ángel Ferreira García

SECRETARIO

Pablo Aure Sánchez

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DECANA

Brígida Ginoid Sánchez de Franco

ASISTENTE DEL DECANA

María González

DIRECCIONES

DIRECCIÓN DE ESCUELA

Julio Sánchez

DIRECCIÓN DE LA SECRETARÍA DEL CONSEJO

José Álvares

DIRECCIÓN DE GESTIÓN ADMINISTRATIVA

Rosa Amaya

DIR. DE INVESTIGACIÓN Y PRODUCCIÓN INTELLECTUAL

Zoraida Villegas

DIRECCIÓN DE TECNOLOGÍAS DE INF. Y COMUNICACIÓN

Norberto Goncalves

DIRECCIÓN DE DOCENCIA Y DESARROLLO CURRICULAR

Elizabeth Martinez

DIRECCIÓN DE PLANIFICACIÓN

Medardo Sánchez

DIRECCIÓN DE BIBLIOTECA

Francisco Malpica

DIRECCIÓN DE ASUNTOS PROFESORALES

Teresa Mejías

DIRECCIÓN DE ESTUDIOS PARA GRADUADOS

José Tadeo Morales

DIR. DE EXTENSIÓN Y RELACIONES INSTITUCIONALES

Marilin Durant



AUTORIDADES Y EQUIPO DE LA REVISTA ORIENTACIÓN

COMITÉ EDITORIAL

DECANO-PRESIDENTE

Brígida Ginoid Sánchez de Franco

JEFE DEL DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN

Grisel Vallejo

DIRECTORA-EDITORIA

Marilin Durant de Carrillo

EDITOR-ASISTENTE

Julio González Bello

COMITÉ DE ÁRBITROS

Árbitros Internacionales

Dra. María Celia Ilvento

Universidad Nacional de Salta, Argentina

Dra. Gabriela Cabrera

Universidad Nacional Autónoma de México

Dr. Marcelo Afonso Ribeiro

Universidad de Sao Paulo, Brasil

Magíster Fernando Montejo

Fundación Universitaria

Del Área Andina, Colombia

Dra. Anastasia Guadalupe Rodríguez G.

Universidad de Sinaloa, México

Dra. Viria Ureña Universidad de Costa Rica

Dra. Lidia Santana Vega

Universidad la Laguna, Tenerife, España

Árbitros Nacionales

Dra. Ana Rita Delgado

Universidad Nacional del Táchira

Dra. Margarita Villegas

Universidad Pedagógica Experimental

Libertador

Árbitros Internos

Dra. Omaira Lessire

Dr. Ricardo Carrillo

Dra. Ruth Alvarado

Dra. Emir Giménez

Dra. Zoraida Villegas

Dra. Grisel Vallejo

Diseño de Portada

Psico. Emnycar Ma. de J. Carrillo Durant

REVISTA ORIENTACIÓN.

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

MISIÓN. VISIÓN. OBJETIVOS

La Revista Orientación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo, es un órgano de divulgación científica concebido para la publicación de trabajos vinculados a los diversos ámbitos de acción de la Orientación.

Por otra parte, desde un enfoque inter y transdisciplinario, dará cabida para la publicación de manuscritos que, aun cuando no guarden una relación directa con el Ser y el quehacer de la Orientación, sean considerados por el Consejo Editorial relevantes, a partir del aporte que los mismos ofrezcan para futuros debates. Esta sección se denominaría PERSPECTIVAS.

MISIÓN

La Revista ORIENTACIÓN de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo, como revista científica de enfoque inter y transdisciplinario, tiene como misión divulgar y visibilizar la producción intelectual e informes de investigaciones que realicen aportes de significativa relevancia para la Educación y la Orientación; convirtiéndose en un espacio académico para la reflexión, la interacción y el intercambio de ideas, caracterizados por la profundidad, calidad y originalidad ontoepistemológica; en una dialéctica interdependiente, que medie en la socialización del saber en correspondencia con una sociedad global y del conocimiento, con un alto sentido ético y de corresponsabilidad social, en la búsqueda permanente de nuevos horizontes para una ciencia humanizadora.

VISIÓN

La visión de la Revista ORIENTACIÓN es constituirse en referencia Nacional e Internacional en divulgación y visibilización de la productividad intelectual e investigativa de autores nacionales e internacionales, en el contexto de las profundas y vertiginosas transformaciones que experimenta la sociedad actual.

OBJETIVOS

- Divulgar la producción intelectual de autores nacionales e internacionales cuyas investigaciones generan resultados, que se constituyen en originales y relevantes aportes para la educación y la orientación en beneficio la autotransformación del ser humano en permanente dinámica de cambio e interacción con su entorno.
- Crear un espacio de alto nivel de reflexión ontoepistemológica de enfoque inter y transdisciplinar en los contextos de realidades subyacentes en la compleja sociedad actual que plantean a la educación y la orientación respuestas creativas e innovadoras con criterios de pertinencia, calidad y equidad.
- Visibilizar la producción intelectual y los aportes generados, a partir de las investigaciones realizadas por autores nacionales e internacionales que propicien transformaciones e innovaciones en los saberes científicos, humanísticos y tecnológicos que impacten la calidad educativa en contextos locales, regionales, nacionales y mundiales

TABLA DE CONTENIDO

DESCRIPCIÓN DE LA REVISTA	4
EDITORIAL	9
INVESTIGACIÓN	
TUTORIAL MULTIMEDIA PARA ORIENTADORES DE LA UNIVERSIDAD DE CARABOBO ANTE EL USO DE LA PLATAFORMA MOODLE Dr. Ada Dugarte	11
SOFTWARE EDUCATIVO SOBRE EL MANEJO DE LA COMPUTADORA DIRIGIDO A ORIENTADORES Dr. Alida Malpica	30
PROYECTO ESTRATÉGICO PARA EL ABORDAJE INTEGRAL PSICOEDUCATIVO DE LA VIOLENCIA ESCOLAR Psic. Emnycar Carrillo Durant.....	50
AUTOESTIMA: Construcción y Reconstrucción MSc. Amanda N. Rodríguez D.....	65
POBREZA Y MENDICIDAD EN EL CONTEXTO VENEZOLANO, REFLEXIÓN EN ORIENTACIÓN: HISTORIA-DE-VIDA DE PEDRO ARANGUREN Dra. Vivian González G.....	82
CONFERENCIA: EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LA ORIENTACIÓN EN LA UNIVERSIDAD DE CARABOBO: LOGROS Y DESAFÍOS Dr. Julio R. González Bello	102
REVISIÓN DEL ESTADO DEL ARTE	
LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA EN LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS Belén S. Lantarón, Ana I. Medialdea.....	111
PROMOCIÓN DE LA CULTURA DE PAZ DESDE LA PRAXIS DE LA ORIENTACIÓN MSc. Xiomara Camargo, MSc. Susana Leal	124

ERROR Y APRENDIZAJE: UN PROBLEMA DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA	
MSc. José Tesorero Castro, MSc. Xiomara Figueredo H.....	142

ARTÍCULO

LA HERMENÉUTICA Y TEORÍA EDUCATIVA	
Prof. Marlon Pérez.....	156

COTIDIANIDAD EN EL TRABAJO DOCENTE Y CALIDAD DE VIDA	
MSc. María Auxiliadora González Rivas.....	168

LA FORMACIÓN ARMÓNICA DE LAS VIRTUDES MORALES DEL NIÑO Y EL ADOLESCENTE DENTRO DE LA EDUCACIÓN EN VALORES	
MSc. Johnnie Jalpizar Rodríguez.....	180

NORMAS DE PUBLICACIÓN	190
CONVOCATORIA VOLUMEN III	194

EDITORIAL

Dra. Marilyn Durant de Carrillo
Directora-Editora

Dr. Julio González
Editor-Asistente

El Siglo XXI, nos plantea la necesidad de repensar la orientación desde sus cimientos ontoepistémicos y metodológicos, para dar respuesta a los nuevos desafíos individuales y sociales, que la sociedad contemporánea encierra en su propia especificidad. Ello implica abordar la discusión crítica, a partir del papel que le corresponde asumir en el marco de las transformaciones científicas, tecnológicas, educativas, socioeconómicas, etnopolíticas, planteadas en los complejos escenarios socio-históricos mundiales y, en concreto de nuestro país, en las dimensiones de la inteligibilidad de una sociedad donde las intersubjetividades, las interacciones complejas, las mediaciones; priman en la dinámica global-local sustentada en procesos asimétricos.

Por otra parte, nos referimos a una época en la cual el ser humano ha asistido y participado activamente en un marcado deterioro de la naturaleza; caracterizando su existencia por profundos desequilibrios en los ecosistemas y un dramático resquebrajamiento de los sistemas de valores que han de orientar la convivencia humana con las demás especies del universo, lo cual ha generado grandes conflictos ambientales, económicos, sociales que, sin duda alguna, amenazan la vida de nuestro planeta tierra, propiciando su progresiva destrucción. En este sentido, se debe considerar la trascendencia de un imaginario social plural, multicultural, multiétnico, capaz de administrar la igualdad y la justicia en la diversidad cultural. Una sociedad abierta y tolerante a las pluralidades sin ir en detrimento de sus identidades idiosincrásicas en la riqueza de la cotidianidad.

Es así como, ha de fortalecerse el autodesarrollo de un ser humano que procure la convivencia sustentada en el respeto mutuo, el pluralismo y los principios democráticos, para la participación activa y protagónica en la

construcción de la historia de vida personal y de las comunidades. En este contexto, Morín (2006), afirma lo siguiente: "la incorporación del pensamiento complejo a la educación (...) pensar en términos planetarios los problemas mundiales, puede también percibir y descubrir las relaciones de inseparabilidad e interretroacción entre todo fenómeno y su contexto..." (P.135).

Frente a esta realidad se plantea de manera inminente una reflexión crítica sobre la orientación y su pertinencia frente a los grandes desafíos de una sociedad, cuyas estructuras e interacciones se encuentran en mutación permanente, Todo ello, a partir de una perspectiva inter y transdisciplinaria, que fortalezca el desarrollo de la misma, lo que repercutiría sobre las formas en que se abordarían la formación de una nueva humanidad.

Desde esta perspectiva, el gran reto de la orientación será comprometerse a favorecer y potenciar en el individuo una personalidad profundamente humana en el contextos actuales, a los que deberá enfrentarse, proyectando una acción comunicativa y sistémica.

TUTORIAL MULTIMEDIA PARA ORIENTADORES DE LA UNIVERSIDAD DE CARABOBO ANTE EL USO DE LA PLATAFORMA MOODLE

MULTIMEDIA TUTORIAL FOR GUIDING THE UNIVERSITY OF CARABOBO TO USE THE PLATFORM MOODLE

DRA. ADA DUGARTE

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

Tipo de Trabajo: Investigación concluida

RESUMEN

La denominada revolución electrónica surge a inicios de la década de los 70, llegando a consolidar el acelerado progreso de la Era Digital, que propició el uso de las TIC, en diferentes sectores de la sociedad contemporánea, siendo uno de los sectores, la educación universitaria, que implementa Plataformas de aprendizaje para el quehacer didáctico. La problemática subyace cuando docentes presentan debilidades en competencias tecnológicas- digitales que le impiden estar a la vanguardia de la sociedad de la información y la comunicación. Así, el objetivo de la investigación es, proponer el diseño de un tutorial multimedia para los orientadores ante el uso de la plataforma Moodle durante la praxis docente, en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo (FaCE UC). La metodología empleada fue bajo el paradigma positivista con naturaleza cuantitativa, de tipo proyectiva, modalidad Proyecto factible y diseño de campo. La población se conformó con docentes del Departamento de Orientación. La muestra fue de 12 orientadores responsables de la unidad curricular módulo de salud integral mental. Los resultados arrojaron que el 83 por ciento de los docentes respondió que es factible el diseño y utilidad del tutorial propuesto. Concluyéndose que los orientadores en cuestión, requieren herramientas tecnológicas para el uso de la plataforma Moodle durante su praxis docente.

Palabras clave: Tutorial Multimedia, Orientación, Plataforma Moodle.

MULTIMEDIA TUTORIAL FOR GUIDING THE UNIVERSITY OF CARABOBO TO USE THE PLATFORM MOODLE

ABSTRACT

The so called electronic revolution emerges in the early '70s, reaching consolidate the rapid progress of the digital age, which led to the use of ICT in different sectors of contemporary society, one of the sectors, university education, which implements learning platforms for educational work. The problem lies when teachers have weaknesses in technological digital skills that keep you at the forefront of the information society and communication. Thus the aim of the research is to propose the design of a multimedia tutorial for counselors to use Moodle for teaching practice in the Faculty of Education at the University of Carabobo (UC Face). The methodology used was under the positivist paradigm quantitative nature of projective type, form and design feasible Project field. The population set tled teaching of the Guidance Department. The sample was 12 guiding curriculum units responsible for comprehensive mental health module. The results showed that 83 percent of teachers said that the design and utility of the proposed tutorial is feasible. Concluding that the counselors involved, technological tools required to use Moodle for their teaching practice.

Keywords: Multimedia Tutorial, Orientation, Moodle Platform.

INTRODUCCIÓN

El Siglo XXI trae consigo retos pedagógicos para el sector universitario, siendo necesario que los orientadores que hacen vida activa en la producción y adquisición del conocimiento, cónsonos a la sociedad de la información y de la comunicación, desarrollando y empleando modelos educativos que se adapten a los requerimientos de un nuevo grupo de estudiantes que surge como producto según Toro (2010) de la Era Digital o sociedad tecnificada y que se han llegado a calificar como los estudiantes nativos digitales. (p. 1).

Ante estos retos, los profesionales de la Orientación demandan la capacitación y actualización en el uso de recursos tecnológicos, o materiales educativos computarizados que de modo ordenado y articulados que faciliten la praxis docente del orientador, en cualquiera unidad curricular que le corresponda desarrollar.

Multimedia y su aplicación como tutorial

Las aplicaciones multimedia son básicamente sistemas interactivos con múltiples códigos (ríos, 2008, p. 19). en la actualidad, siguiendo al autor antes citado, la evolución producida en los sistemas, de comunicación ha dado lugar a un tipo heterogéneo de aplicaciones o programas que tienen dos características básicas:

1. **Multimedia:** Uso de múltiples tipos de información (textos, gráficos, sonidos animaciones, videos, entre otros.) integrados coherentemente.
2. **Hipertextual:** Interactividad basada en los sistemas de hipertexto, el cual es un enfoque para manejar y organizar información, donde los datos se almacenan en una red de nodos conectados por enlaces. Los nodos contienen textos y si contienen además gráficos, imágenes, audio, animaciones y video, así como código ejecutable u otra forma de datos se les da el nombre de hipermedio, es decir, una generalización de hipertexto.

Además, las aplicaciones multimedia pueden estar almacenados en CD-ROM (uso off-line) o residir en páginas de Web (uso on-line). Es importante aclarar que para el diseño del tutorial multimedia para los orientadores ante el uso de la plataforma Moodle durante la praxis docente se utilizó la aplicación o programa para uso off- line, debido a que la información es almacenada en CD- ROM, lo cual da la oportunidad de usar el tutorial en cualquier lugar sin conexión a internet.

Por otra parte, la clasificación del sistema de navegación multimedia, puede ser de tres tipos: a.- Lineal, aquí el usuario sigue un sistema de navegación secuencial para acceder a los diferentes módulos de la aplicación y únicamente puede seguir un determinado camino o recorrido. b.- Reticular, aquí el usuario escoge entre varios caminos para navegar por el programa, empleando el hipertexto y; c.- Jerarquizado en el cual el usuario puede combinar las dos modalidades anteriores.

Ahora bien, para el tutorial multimedia desarrollado se tomó en cuenta la estructura de aplicación lineal, puesto que los orientadores solo seguirán de manera secuencial el recorrido de la estructura de la plataforma Moodle para ser aprovechada de una mejor manera. En cuanto al nivel de control de la aplicación o programa multimedia, esta se da de acuerdo a su capacidad para poder ser configurado y/o adaptado por el orientador y así atender las necesidades concretas de los mismos. Es por ello que los tipos de software según Ríos,(2008), se caracterizan en cuanto al menor o mayor nivel de control por parte del profesional, y son:

1. Programas cerrados, compuestos por los programas informáticos, que trabajan sobre un determinado contenido, y el profesional, no tiene posibilidad de modificarlo y/o adaptarlo, por ello tienen una estructura secuencial que no puede ser modificada por el usuario.
2. Programas semiabiertos, estas aplicaciones permiten que el profesional modifique algunas de las características del programa o tome decisiones sobre el itinerario a seguir.
3. Programas abiertos, son de tipo informáticos, que permiten al profesional adaptar el contenido a las necesidades de las personas concretas que lo van a utilizar.

En función a lo antes descrito, el tutorial multimedia desarrollado en esta investigación, está sustentado de acuerdo a su nivel de control en un programa cerrado, puesto que se trabaja sobre el contenido de la estructura de la Plataforma Moodle.

En cuanto al lenguaje de programación, el tutorial diseñado se encuentra el HyperTextMarkupLanguage, abreviado como HTML, que según, Araujo y Chadwick (2008), es usado por todos los programas navegadores para presentar información en la World Wide Web (WWW) y fue utilizado para el tutorial multimedia diseñado en esta investigación, puesto que se basa en especificar en el texto la estructura lógica del contenido, caracterizado por un programa cerrado para multimedia y abierto para hipertexto, el cual permite emplear (títulos, párrafos de texto normal, enumeraciones, definiciones, citas, entre otros), así como los diferentes efectos que se quieren dar (cursiva, negrita, o un gráfico determinado). Además el programa que interpreta el lenguaje de programación HTML es el navegador: Internet Explorer, Netscape, Firefox y Google Chrome entre otros. Sin embargo, en el tutorial diseñado se utilizó Google Chrome, que también es disponible gratuitamente.

Plataforma Moodle

Las plataformas con fines educativos y basados en una enseñanza online se han convertido, con frecuencia en los últimos tiempos, en elemento fundamental para muchos docentes universitarios, quienes procuran no estar al margen de la sociedad del conocimiento en la Era Digital. Dentro de las plataformas educativas, se destaca por su sencillez de uso y por su carácter libre, Moodle, puesto que es el acrónimo de Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment, o lo que es lo mismo Entorno de Aprendizaje Dinámico Modularmente Orientado a Objetos (Ríos, 2008 p.43).

Su creador, Martin Dougiamas según Moro, y Torres, (2010), fue administrador de herramientas para cursos Web (WebCT) en la Universidad Tecnológica de Curtin. La inconformidad con la herramienta que desarrollaba, lo impulsó a diseñar otra que facilitará docentes y estudiantes, explotar el uso pedagógico de Internet. Este trabajo se convirtió en parte de su trabajo doctoral, titulado *The use of Open Source software to support a social constructionist epistemology of teaching and learning within Internet - based communities of reflective inquiry*, es decir, una herramienta de código abierto gratuita (frente a WebCT, que es cerrada y debe pagarse por su servicio). La filosofía de Moodle es fundamentada en el constructivismo social de la educación (colaboración, actividades, reflexión crítica, entre otras), reforzando la idea de que los estudiantes (y no sólo los profesores) pueden contribuir a la experiencia.

En cuanto a la evolución de Moodle, Aréchaga, (2013), describe aspectos importantes en sus diferentes versiones, la cual inicio con su primera versión 1.1 en el año 2002, hasta la última versión 2.6, en el año 2014, la cual es empleada de modo oficial en la Universidad de Carabobo, específicamente en la Facultad de Ciencias de la Educación a partir del mes de enero del prenombrado año.

En función a las exigencias emanadas por el auge de la evolución tecnológica y su aplicación en la Universidad de Carabobo, surge la necesidad de realizar la presente investigación, siendo su propósito presentado en los siguientes objetivos:

Objetivo general

- Proponer el diseño de un tutorial multimedia para los orientadores ante el uso de la plataforma Moodle durante la praxis docente, en la FaCE UC.

Objetivos específicos

- Diagnosticar la necesidad que tienen los Orientadores del diseño de un tutorial multimedia para el uso de la plataforma Moodle durante la praxis docente, en la FaCE UC.
- Estudiar la factibilidad del diseño de un tutorial multimedia para los orientadores ante el uso de la plataforma Moodle, en su acción docente.
- Formular el diseño de un tutorial multimedia para los orientadores ante el uso de la plataforma Moodle, en su acción docente.

METODOLOGÍA

La Investigación está planteada desde el punto de vista positivista, pues se caracteriza por ser tangible, convergente, se centra en causas reales, temporalmente precedentes o simultáneas. Siendo su enfoque cuantitativo el cual consiste, en la recolección de datos para probar hipótesis, con base a la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías (Hernández, Fernández, y Baptista, 2008p. 5).

En cuanto al tipo de investigación, esta se caracteriza por ser proyectiva, definida como aquella que propone soluciones a una situación determinada a partir de un proceso de indagación. (Hurtado, 2010 p.114).

Cabe destacar que este estudio es de tipo Proyectivo, motivado a que se enmarca en un Proyecto Factible, el cual consiste en la elaboración y desarrollo de una propuesta de un modelo operativo viable para solucionar problemas, requerimientos o necesidades de organizaciones o grupos sociales, puede referirse a la formulación de políticas, programas, tecnologías, métodos o procesos. (UPEL, 2010 p. 21).

En este sentido, el estudio que se presenta es del tipo Proyecto Factible puesto que se trata solucionar las necesidades detectadas en los orientadores del Departamento de Orientación de la FaCE UC, y la posible solución viable a la problemática es mediante la propuesta del diseño de un tutorial multimedia para los orientadores ante el uso de la Plataforma Moodle.

En este orden de ideas, se puede destacar que el diseño que se sigue en la investigación es de campo, el cual consiste en la recolección de datos directamente de la realidad donde ocurre los hechos, sin manipular o controlar variable alguna (Arias, 2006 p. 48). En este caso, el objetivo está orientado a considerar la concordancia de ideas en cuanto a la necesidad de un tutorial multimedia para el uso de la plataforma Moodle por parte de los orientadores y de acuerdo a la profundidad de abordaje este estudio, es de nivel descriptivo y explicativo, puesto que describe la estructura de la propuesta y explica porque el orientador debe emplear el material tutorial multimedia.

La población en la presente investigación, estuvo conformada por 42 docentes del Departamento de Orientación de la FaCE UC. Mientras que la muestra fue conformada por 12 orientadores que administran la unidad curricular Módulos de Salud Integral mental.

Cabe destacar que la técnica empleada en la investigación, fue la encuesta y el instrumento de recolección de datos, fue un cuestionario contentivo de 21 preguntas con alternativas de respuesta: Siempre (S), A veces (AV) y Nunca (N). Para la Validez de éste se utilizó la prueba de expertos y para la Confiabilidad, el estadístico Alfa de Cronbach, llegándose a encontrar como resultado 0,78; lo que indica una confiabilidad alta.

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

El análisis de los datos que arrojó la investigación, fueron tratados bajo el enfoque cuantitativo, utilizándose el método hipotético deductivo, apoyado en la estadística descriptiva, la cual es según (Hernández, Fernández y Baptista, p. 2008) el análisis que busca en primer término describir sus datos y posteriormente efectuar estadísticos para relacionar las variables. (p. 495). Por ello, los resultados arrojados por el diagnóstico, el análisis e interpretación de los datos, se efectuó por cada ítems y luego se procedió a presentar la información recogida, a través de la codificación y tabulación, utilizando para ello cuadros y gráficos de acuerdo a frecuencias y porcentajes calculados a partir de indicadores que dimensionaron las variables.

Variable: Tutorial Multimedia

Dimensión: Capacitación con tutoriales multimedia

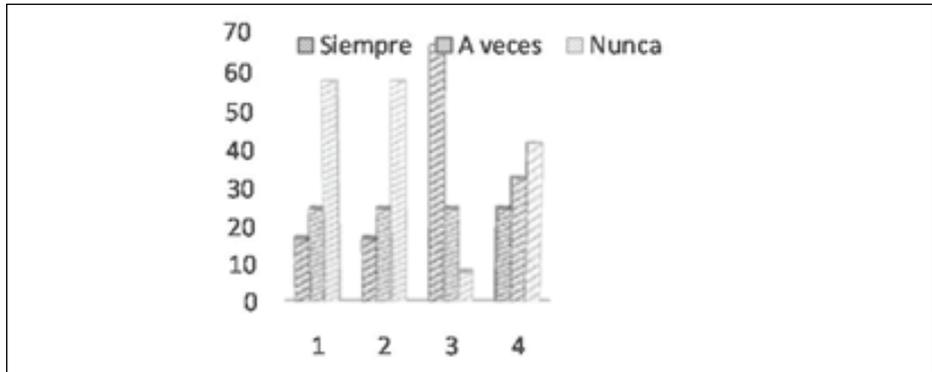
Indicadores: Actividades para la capacitación usando tutoriales multimedia, publicación de material didáctico, uso de herramientas y aplicaciones TIC.

Cuadro N° 1: Empleo de tutoriales multimedia

CAPACITACIÓN	Siempre	%	A veces	%	Nunca	%
1.- Participa en actividades de capacitación con el uso de tutoriales multimedia.	2	17	3	25	7	58
2.- Ha recibido capacitación acerca de los tutoriales	2	17	3	25	7	58
3.- Si llegara a presentar dificultad para utilizar recursos didácticos basados en las TIC, emplearía tutoriales multimedia	8	67	3	25	1	8
4.- Aprende a usar herramientas y/o aplicaciones	3	25	4	33	5	42

Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 1: Empleo de tutoriales multimedia



Fuente: Elaboración propia.

Los resultados que tienen relación a la participación en actividades de capacitación con el uso de tutoriales multimedia reflejan que el 17 por ciento, participa en dichas actividades; el 25 por ciento a veces, pero el 58 por ciento nunca participa. Ante la pregunta ha recibido capacitación acerca de los tutoriales multimedia, las respuestas de los orientadores fueron: un 17 por ciento dijo siempre; un 25 por ciento dijo a veces y un 58 por ciento señaló nunca. Ante la siguiente pregunta: Si llegara a presentar dificultad para utilizar recursos didácticos basados en las TIC, emplearía tutoriales multimedia, las respuestas de los orientadores fueron: un 67 por ciento siempre, un 25 por ciento a veces y un 85 por ciento nunca.

Finalmente al efectuarse la pregunta, aprende a usar herramientas y/o aplicaciones TIC, utilizando tutoriales, las respuestas realizados por los orientadores fueron: el 25 por ciento siempre, el 33 por ciento a veces y el 42 por ciento nunca.

En consecuencia, los resultados arrojados demuestran que los orientadores que formaron parte del estudio, requieren ser capacitados con tutoriales multimedia como apoyo en su accionar pedagógico, debido a que la mayoría de ellos han adquirido conocimientos de forma autónoma, sin programas de formación. Por ello, en atención a lo señalado por Toro, (2010), los profesionales de la educación requieren destrezas específicas para su supervivencia en el entorno educativo mediado por TIC; siendo la capacitación, no sólo para encontrar información y saber discriminar entre ella, sino también para manejar nuevos recursos tecnológicos.

Variable: Plataforma Moodle

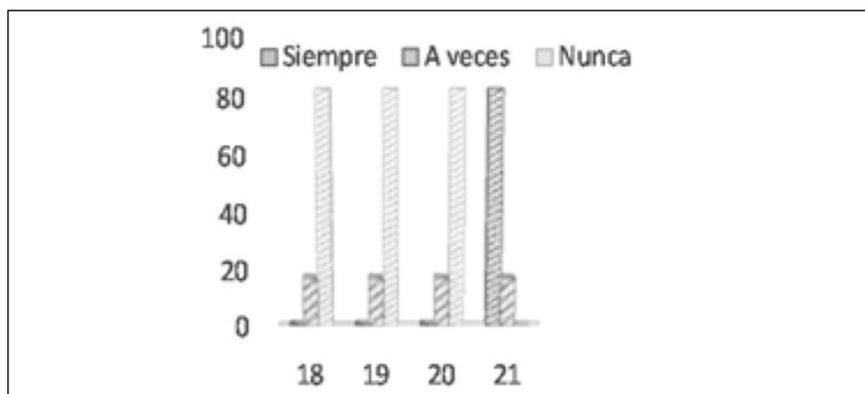
Dimensión: Asesoramiento

Indicadores: Uso, Asesoramiento, Manejo de los medios presentes en la plataforma, importancia de asesoramiento

Cuadro N° 2: Plataforma Moodle

Asesoramiento	Siempre	%	A veces	%	Nunca	%
Es usted asesorado para utilizar la plataforma moodle de la Universidad de Carabobo cuando desarrolla cursos en línea.	0	0	2	17	10	83
Recibe asesoramiento sobre el uso de la plataforma moodle.	0	0	2	17	10	83
Fue usted asesorado para utilizar los medios Educativos computarizados que contiene la plataforma moodle.	0	0	2	17	10	83
Cree importante recibir asesoramiento para conocer el uso y aplicabilidad de la plataforma moodle como apoyo didáctico.	10	83	2	17	0	0

Gráfico 2: Diseño del Tutorial Multimedia



Fuente: Elaboración propia.

En virtud de los resultados obtenidos sobre la pregunta 1, explícita en el cuadro anterior, los resultados indicaron que: el 17 por ciento de los orientadores contestó a veces, el 83 por ciento señaló nunca. Esta situación, demuestra la necesidad de desarrollar e implementar el tutorial, debido a que la Universidad de Carabobo, cuenta con ese valioso recurso tecnológico, pero muchos de los orientadores no los emplea. Ante la pregunta 2, las respuestas suministradas por los orientadores fueron: el 17 por ciento contestó a veces, el 83 por ciento contestó nunca. Desde esta perspectiva y en base a los resultados obtenidos, es necesario el asesoramiento para el uso de la Plataforma Moodle por parte de los docentes que conforman el estudio.

Para dar respuesta a la pregunta 3, los orientadores respondieron de la siguiente manera: el 17 por ciento contestó a veces y el 83 por ciento dijo nunca. Y con relación a la pregunta 4, los orientadores contestaron de la siguiente manera: el 83 por ciento dijo siempre y 17 por ciento respondió a veces.

Dadas las respuestas anteriores, se justifica diseño de un tutorial multimedia para los orientadores ante el uso de la plataforma Moodle durante la praxis docente, en la FaCE UC, puesto que para aprovechar los recursos tecnológicos se encuentran la plataformas educativas que son las que median la enseñanza y aprendizaje entre el docente, el estudiante y los saberes. En este sentido, Toro (2010), indica que la plataforma Moodle es un gestor de cursos en línea que permite presentar un curso con distintos tipos de información (en formato textual o tabular, fotografías o diagramas, audio o video, páginas web o documentos Acrobat entre muchos otros), así como actividades para estudiantes tipo tareas enviadas por la web, exámenes, encuestas, foros entre otros. Siendo su diseño basado en las ideas del constructivismo, lo cual favorece el aprendizaje colaborativo. Propuesta del diseño del tutorial multimedia para los orientadores ante el uso de la plataforma Moodle.

El producto de esta investigación consistió en la formulación de una propuesta, sobre un tutorial multimedia para el uso de la plataforma Moodle para orientadores del departamento de orientación. Siendo el objetivo principal de la propuesta, fortalecer los conocimientos de los orientadores mediante el uso de un tutorial multimedia para el uso de dicha plataforma Moodle.

REQUERIMIENTOS DE LA PROPUESTA

Para el desarrollo del sistema propuesto se tomaron en consideración los siguientes requerimientos:

- a. Requerimientos humanos, entre los que se contó con la participación de los orientadores que administran la unidad curricular módulos de salud integral mental, un equipo multidisciplinario integrado: asesor metodológico, experto en contenido, computista, diseñador gráfico, psicólogo y el equipo de expertos que validaron el material instruccional.
- b. Requerimientos técnicos, utilizados para el desarrollo del prototipo (producto final) propuesto, tales como: elementos de hardware, software y recursos de Internet.
- c. Requerimientos Institucionales. Por desarrollarse la propuesta en la Universidad de Carabobo, se contó con laboratorios de computación que tienen los recursos técnicos y profesionales.
- d. Requerimientos didácticos, se tuvo a la disposición la planificación de la unidad curricular Módulos De Salud Integral Mental, la asignación de usuario y contraseña para entrar al curso virtual de dicha unidad curricular, alojado en la Precitada plataforma educativa.
- e. Análisis Costo Beneficio del Sistema Propuesto. Aquí se precisaron los ingresos y egresos que proporcionará el sistema propuesto, encontrándose que no será necesario realizar ningún gasto, puesto la FaCE UC cuenta con los equipos tecnológicos para el desarrollo del tutorial multimedia.

ESTRUCTURA DE LA PROPUESTA

Su estructura se circunscribe al Modelo de Diseño Instruccional (CDAVA), cuya autora es Medina (2005 p. 16), quien señala que el mismo está orientado al desarrollo de Materiales Educativos Computarizados y permite al participante profundizar los contenidos y agregar aspectos que considere necesarios para alcanzar un aprendizaje significativo.

Los componentes del modelo de diseño instruccional CDAVA, según la autora son:

1. **Título del material educativo:** Es el título que se da a la propuesta.
2. **Necesidades educativas:** Inconsistencias entre el deber ser y la realidad, es decir la exigencia de un docente actualizado para el uso de la plataforma Moodle y la necesidad facilitar recursos tecnológicos como tutoriales multimedia para la praxis docente.
3. **Población y Usuario:** Este aspecto tiene que ver con ¿a quién está dirigido? En este caso, la población está conformada por los profesores del departamento, y la muestra por 12 orientadores.
4. **Fundamentación Teórica:** Son los aportes del Conductismo en el diseño instruccional; el Cognitivismo por su utilidad en la conceptualización de los procesos del aprendizaje del orientador, en cuanto a la información recibida, organizada, almacenada y localizada.
5. **Objetivos de aprendizaje:** General y Específicos, los cuales son los fines para alcanzar la meta.
6. **Procesamiento didáctico de los contenidos:** Contenidos conceptuales saber qué; contenidos procedimentales, referidos al saber hacer, las actividades o tareas que realizara el orientador en función de los contenidos previstos; contenidos actitudinales enmarcados en el saber ser, se refiere a la implicancia que se otorga al producto diseñado.
7. **Selección de estrategias de aprendizaje o tareas del usuario:** Aquellas basadas en las técnicas y procedimientos concretos en el uso del tutorial.
8. **Evaluación del proceso:** Formativa (proceso de elaboración) y Sumativa (los orientadores).

Selección de estrategias de aprendizaje o tareas del usuario, en el diseño del tutorial multimedia.

La selección de estrategias instruccionales, estuvo relacionada con el contenido declarativo, sobre el saber que competencia tiene que ver con el manejo y selección de la información nivel conceptual. La estrategia post instruccional se inicia a partir de la integración y reflexión crítica de lo leído y la valoración de del entorno de aprendizaje socio constructivo y colaborativo. De allí que para la selección de estrategias de aprendizaje se tomó en consideración, la descripción de la audiencia, la definición del trabajo, la línea de producción, la Web o diagrama de contenido, y el guión de contenido, guión didáctico y el guión técnico (Storyboard).

Presentación del Prototipo

Se desarrolló un primer prototipo o prototipo inicial, basado en la Versión 1.9 de la Plataforma Moodle, el cual fue a manera de ensayo y de acuerdo a los guiones de contenido, didáctico y técnico ya descritos en páginas anteriores de este capítulo. Posteriormente se sometió a la evaluación de expertos y de acuerdo a las sugerencias hechas se efectuaron algunos cambios en las pantallas.

Es importante señalar que al prototipo inicial se le practicaron cambios generales luego de implementarse la Versión 2.6 de la Plataforma Moodle, a partir de Enero de 2014. Mientras que el prototipo final se desarrolló en formato multimedia para CD ROM, en programa HTML y para su diseño no se utilizó MySQL debido a que no posee base de datos. Quedando las para dicho prototipo, 56 pantallas finales de las cuales se presentan solo 4 de ellas: la primera indica el acceso a la plataforma, la segunda representa la página principal de la Plataforma, la tercera muestra la página del curso Módulo de Salud Integral y la cuarta contiene la explicación de los bloques que estructuran la plataforma, de modo que puede utilizarse con mayor facilidad.

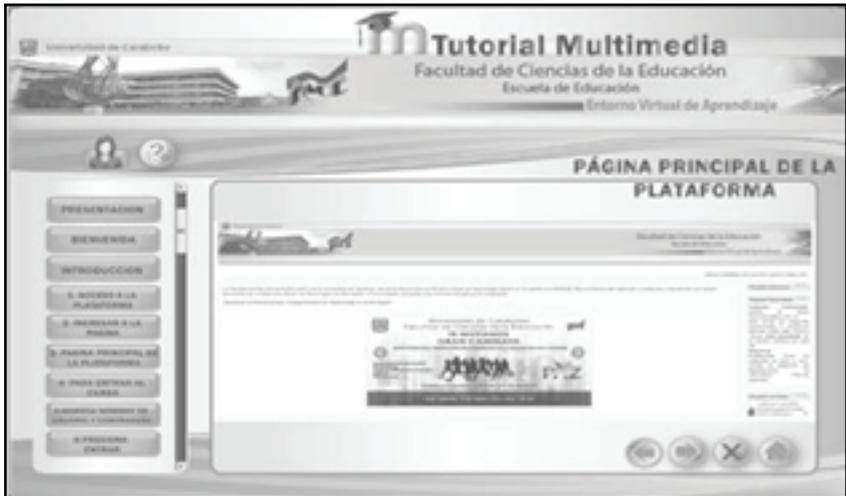
Algunas pantallas

Gráfico 1: Pantalla página acceso a la plataforma



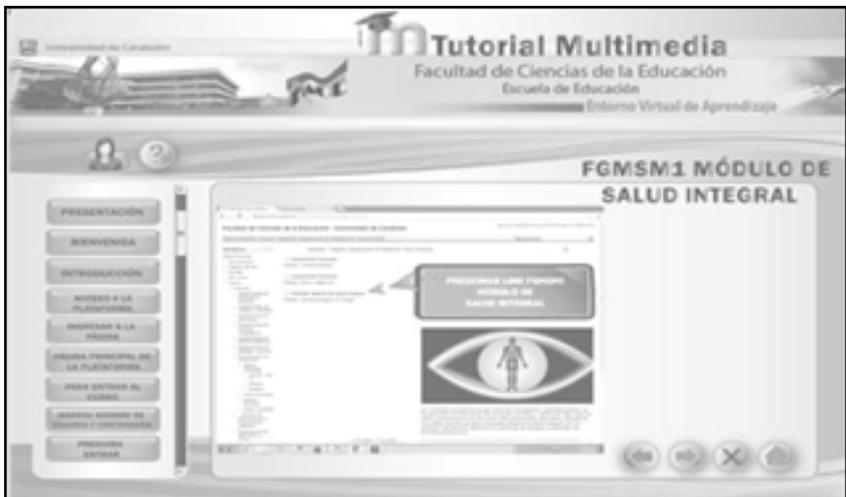
Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 2: Pantalla página principal de la plataforma



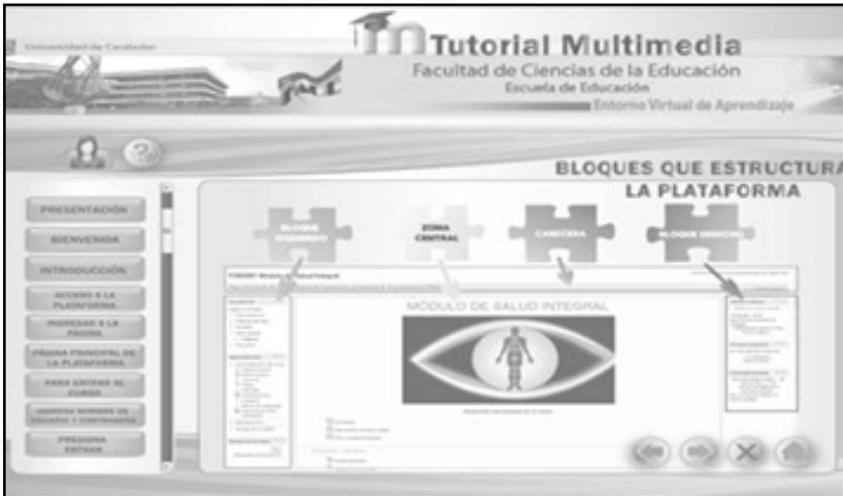
Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 3: Pantalla página del curso Módulo de Salud Integral



Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 4: Pantalla Bloques que estructuran la Plataforma Moodle



Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 3: Pantalla página del curso Módulo de Salud Integral

Evaluación de usabilidad del tutorial multimedia diseñado

La evaluación heurística (heuristicsevaluation), fue la utilizada estimación valorica del diseño del tutorial multimedia. Dicha evaluación heurística, según Arnal, (2012), tiene como autoría a Jakob Nielsen y RolfMolich, quienes en el año 1999 crearon los principios heurísticos, mayormente conocidos como los diez principios de Nielsen.

En la presente investigación se utilizó el método de la evaluación heurística, para la usabilidad y contenido, la cual fue emitida por expertos y la escala según el grado de severidad fue comprendida por los valores de 1 a 5; representada de la siguiente manera:

Principio totalmente infringido (TI): Existen graves defectos en la estructura y diseño de la página. No se muestran los contenidos correctamente. El evaluador debe recomendar rehacer todo el sitio. El contenido cumple o excede la expectativa del usuario. Valor asignado (1).

Principio medianamente infringido (MI): Funciona pero debe rehacerse. A pesar de que los contenidos del sitio se muestran de manera aceptable, la experiencia general y navegación no son correctas. Se recomienda cambiar

la mayor parte del sitio. Valor asignado (2).

Principio neutral o no aplicable (NNA): Funciona pero debe mejorar: El contenido y su distribución es de relativa calidad, pero es susceptible a mejoras. Se deben aportar mejoras al sitio. Valor asignado (3).

Principio medianamente cumplido (MC): El contenido evaluado es satisfactorio, a pesar de todo hay detalles que pueden mejorar. Se deben aportar mejoras al sitio. Valor asignado (4).

Principio totalmente cumplido (TC): Es lo que el usuario busca: El contenido cumple o excede la expectativa del usuario. Valor asignado (5).

A continuación se presenta el siguiente cuadro con los resultados obtenidos luego de la evaluación de usabilidad y contenido efectuada por los por expertos.

Cuadro N° 3: Evaluación de usabilidad

Principio Heurístico de Nielsen	Prof. Rubén Vásquez	Ing. Esther Calderón	Ing. Moisés Villegas	Prof. Luis Acosta
1. Visibilidad del estado del sistema.	4	5	4	5
2. Adecuación entre el sistema y el mundo real	4	5	5	5
3. Libertad y control por parte del Usuario	5	4	5	4
4. Consistencia y estándares	5	5	4	4
5. Prevención de errores	4	5	4	5
6. Reconocimiento antes que Recuerdo	5	5	5	5
7. Flexibilidad y eficiencia en el Uso	5	5	4	5
8. Diseño estético y minimalista	5	5	5	5
9. Ayuda a los usuarios a reconocer, diagnosticar y recuperarse de los errores	5	5	5	5
10. Ayuda y documentación	4	3	3	3

Fuente: Elaboración propia.

Finalmente a modo de resumen, con base a la evaluación efectuada por los especialistas, se encontró como hallazgos positivos que:

- El contenido presentado es claro y preciso. Existe un buen diseño gráfico y muy atractivo. Los colores utilizados son apropiados, pues se identifican con el color anaranjado, que es el que identifica a la plataforma moodle. De allí que se observa: interfaz simple, buen diseño gráfico y limitación en el uso de colores (diálogo simple y natural).
- Los términos son de uso común y el beneficiario puede entender muy fácilmente (utilización del lenguaje del usuario).
- Posee un diseño estándar y uniforme, es decir, casi todas las páginas que constituyen este sitio mantiene un mismo diseño (consistencia).
- El usuario se mantiene constantemente informado sobre los pasos a seguir para una buena interacción con la Plataforma Moodle (constante de retroalimentación).

CONCLUSIONES

Las conclusiones a las que se llegó con el presente estudio, se estructuraron con base a los objetivos perseguidos en la misma. En primer lugar, con relación a los objetivos perseguidos en el diagnóstico, se evidenció que los orientadores tienen la necesidad de un tutorial multimedia para el uso de la plataforma Moodle como medio educativo computarizado, que les permita la eficacia en el uso de este recurso tecnológico.

En cuanto al estudio de la factibilidad técnica, operativa y económica, se encontró que es absolutamente viable, debido a que en los últimos decenios, se ha desarrollado de manera vertiginosa la tecnología y en el ámbito educativo, se ha hecho necesario generar recursos mediados por TIC, para estar a la vanguardia del desarrollo tecnológico, lo cual ha hecho obligatorio en las universidades crear laboratorios de computación y utilizar plataformas educativas, para que tanto docentes como estudiantes interactúen en el proceso de enseñanza y aprendizaje, favorecido por las TIC. De allí que los tres tipos de factibilidad se cumplen en el presente estudio y ello facilita el uso del tutorial multimedia desarrollado.

Con relación al diseño de la propuesta, se encontró que es aceptado por la mayoría de los orientadores, debido a que el tutorial multimedia desarrollado sirve de apoyo académico para el desarrollo de los contenidos mediante un curso en línea, lográndose así emplear Materiales Educativos Computarizados (MEC), para el logro de una enseñanza y aprendizaje significativo.

Por otra parte, la metodología empleada, sirvió para desarrollar el producto final, siendo el guión de contenido, el guión didáctico y el guión técnico o storyboard, aspectos clave para la elaboración del prototipo inicial y final. Además, el apoyo técnico de especialistas en tecnología, como evaluadores del prototipo de papel referido a la usabilidad, permitió la eficacia en la utilidad del tutorial diseñado.

Finalmente se puede concluir que el producto diseñado es de gran utilidad, no solo por orientadores adscritos al departamento de orientación de la FaCE UC, sino también será de gran utilidad como guía para conocer el funcionamiento de la plataforma en cualquier otra materia y en cualquier otro departamento, pues es una guía clara y sencilla para dar uso a la plataforma educativa.

REFERENCIAS

Araujo B. y Chadwick C. (2008). Tecnología Educativa. Teorías de Instrucción. Barcelona. Ediciones Paidós.

Aréchaga, J (2013). Tecnología e Internet al servicio de la Formación. Disponible en <http://tecnologia-internet-y-formacion.blogspot.com/2013/11/moodle-26-la-nueva-version-de-moodle.html>[Consulta: 2013, Noviembre 09]

Arias, F (2006). El Proyecto de Investigación. (5ta edición). Caracas. Editorial Episteme

Arnal, F (2012). Material Educativo Computarizado, basado en experimentos demostrativos en el curso de electromagnetismo. Una propuesta de apoyo al profesor y al estudiante. Trabajo de grado publicado. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Barquisimeto Luis Beltrán Prieto Figueroa.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P (2008). Metodología de la Investigación. (4ta edición). México. Mc Graw Hill Interamericana.

Hurtado, J. (2010): El proyecto de investigación (6ta edición). Caracas. Ediciones Quirón. Manual de Trabajos de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales.

Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) (2011). Caracas.

Medina E. (2005) Componente Didáctico para el diseño de Materiales Educativos en Ambientes Virtuales de Aprendizaje (CDAVA). Biné:La

comunidad académica en Línea. Disponible: <http://bine.org.mx/node/1235>
[consulta: 2013,Enero]

Moro, M. y Torres, J. (2010): La adaptación al espacio europeo de educación superior en la facultad de traducción y documentación. Ediciones Universidad de Salamanca. Salamanca

Ríos I (2008) Centro del Profesorado de Alcalá de Guadaíra Sevilla ¿Que es la plataforma Moodle? www.redescepalcala.org/plataforma/file.php/1/manual_plataforma_cep_alcala.pdf

Toro, J (2010), Las TIC y los nuevos Modelos Educativos. Reflexiones y Experiencias en Educación. Disponible:www.clave21.es/files/articulo/TIC_y_modelos.pdf. [Consulta: 2014. febrero, 18]

SOFTWARE EDUCATIVO SOBRE EL MANEJO DE LA COMPUTADORA DIRIGIDO A ORIENTADORES

EDUCATIONAL MANAGEMENT SOFTWARE ON COMPUTER DESIGNED FOR COUNSELORS

DRA. ALIDA MALPICA

*Departamento de Orientación Facultad
de Ciencias de la Educación Universidad de
Carabobo. Valencia, Venezuela
Correo electrónico: alidamalpica@hotmail.com*

Tipo de Trabajo: Investigación

RESUMEN

El impacto de las tecnologías de la información y comunicación (TIC), ha sido verdaderamente fuerte en la educación y en la Orientación generando cambios importantes; en ese sentido algunos se han beneficiado con su uso mientras otros se resisten a él; produciéndoles desgaste emocional, producto de las tensiones, inquietudes y hasta ansiedad. De allí surgió el interés de diseñar un software educativo sobre el manejo de la computadora, tomando como bases teóricas: la psicológica y de aprendizaje de Ausubel, la didáctica en cuanto al aprendizaje estratégico de Pozo y Monereo y la tecnológica con los aportes de González. Se utilizó la modalidad Proyecto Factible, una población formada por los Orientadores de Educación Secundaria y una muestra intencional de los siete Orientadores de la U.E. Hipólito Cisneros, ubicada en San Diego, Estado Carabobo. Se utilizó un cuestionario con una escala de valoración descriptiva (siempre, algunas veces y nunca) para hacer el diagnóstico, validada por expertos y sometida a la confiabilidad de alfa de Cronbach. Los resultados revelaron que el 80 % siente ansiedad; el 60 % no ha recibido cursos, el 100 % considera la computadora una herramienta para el orientador en todos los niveles, el 100 % sienten la necesidad de actualizarse. Se realizó el estudio de factibilidad técnica, operativa y económica y por último se desarrolló la propuesta con la descripción del guión de contenido, didáctico y el prototipo.

Palabras clave: Software Educativo, Computadora, Orientadores

ABSTRACT

The impact of information technology and communication (ICT) has been really strong in education and Orientation generating significant changes; in that sense some have benefited from its use while others resist it; producing them emotional distress as a result of tensions, anxieties and even anxiety. Psychological and learning Ausubel, teaching on the strategic learning Pozo and Monereo and technology with contributions from González. Hence the interest of designing an educational software on computer skills, taking as theoretical foundations emerged. Feasible Project mode is used, a population consisting of Guiding Secondary Education and a purposive sample of seven Counselor EU Hipólito Cisneros, located in San Diego, Carabobo. A questionnaire with a descriptive rating scale (always, sometimes, never) was used to make the diagnosis, validated by experts and submitted to the reliability of Cronbach's alpha. The results revealed that 80% feel anxiety; 60% had not received training, 100% consider the computer a tool for guiding at all levels, 100% feel the need to upgrade. The study of technical, operational and economic feasibility was performed and finally the proposal was developed with the description of the script content, teaching and prototype.

Descriptors: Educational, Computer Software, Counselor

INTRODUCCIÓN

Las tecnologías juegan un papel importante en todas las esferas de la sociedad y en la vida del hombre abren nuevas expectativas de aprendizaje, adaptación y de cambio. Se vive una revolución tecnológica en la actualidad como lo menciona Martínez (2004), estos avances tecnológicos nos han ayudado a pensar y discernir, constituyéndose en grandes aceleradores de procesos y modelos cuando funcionan adecuadamente. En ese sentido, deberíamos emplear la tecnología solo para aquellas cosas que no podemos hacer o para mejorar las que ya hacemos.

De la misma manera, la incidencia de las nuevas tecnologías en el mundo cultural actual, especialmente las vinculadas con la información y comunicación (TIC), hacen necesario una reacción desde el campo de la educación; al respecto Montero (2006), propone un reajuste en las funciones tanto en la educación como en los medios que cumplen en la sociedad. A medida que transcurre el tiempo los grandes cambios están asociados a la evolución de las sociedades, incluyendo así mismo la evolución de la tecnología, que ha abarcado la mayoría de los campos laborales y hogareños del mundo, entre ellos la educación.

Al igual que ocurre en la docencia, también la Orientación ha tenido cambios que tienen que ver con la aparición de las TIC, donde se han utilizado para diversas funciones: diagnóstico, información, asesoramiento, formar orientadores y se ha convertido en medios necesarios para la praxis profesional. En este sentido el orientador ya no es la fuente principal de la información, los usuarios pueden desempeñar un papel mucho más activo en el proceso de orientación que podrán enfocarse en mayor medida hacia la auto-orientación. Igualmente el manejo adecuado de la computadora y los conocimientos de programas de internet beneficiaría a gran parte de los estudiantes, siempre y cuando sean utilizados con efectividad extendiendo la práctica orientadora a otros espacios interactivos.

Aunado a esto, Nuñez y Gómez (2005), expresan que las tecnologías han sido el elemento impulsor de cambios, mencionando que una de las dificultades de la introducción de estos cambios es que algunas personas se benefician mientras que otras se resisten a ella afectándose de diferentes modos y produciéndoles desgaste emocional, por las tensiones, inquietudes, ansiedad que afecta la personalidad del individuo durante el período de cambio.

En lo que respecta a la tecnología, Bello (2003), revela sobre la rebeldía tecnológica, donde explica que la rapidez que generan las nuevas tecnologías, su complejidad inicial y los consecuentes cambios provocados por su aplicación práctica están ocasionando en las organizaciones una especie de tecnofobia manifestada como una parálisis ante los cambios tecnológicos en su sector y entorno.

En este sentido, Calderón y Piñero (2004) acotan que este fenómeno, a lo largo de la historia se ha hecho presente cada vez que surge un nuevo aparato, en este caso desde que apareció el uso de la imprenta, la radio, la televisión, el cine y ahora las computadoras. En el ámbito educativo se han detectado algunas razones que manifiestan los docentes según encuesta realizada en la Escuela Internacional de Educación Física y Deportes (2003). Algunos docentes revelaron que odiaban a la computadora, entre dichas razones mencionaron: No hace lo que yo quiero, Se bloquean cuando más la necesito, Adquieren virus con facilidad, Se rompe cuando realmente más lo necesito, tener que depender de los administradores para instalar programas, Las personas que tienen posibilidades reales de emplear una computadora en muchas de las ocasiones las usan para jugar, —El tiempo que hay que dedicar para dominar los programas, La incapacidad de saber utilizarlas, la dependencia que nos crea.

En relación con la Orientación, la utilización de las TIC es reciente y

cuenta con pocas experiencias, sin embargo su porcentaje y frecuencia han aumentado constantemente. Según Bisquerra y Fililla (2003), expresan con las nuevas tecnologías se han experimentado cambios en la educación y la orientación, entre ellos se encuentra el uso para corrección automatizada de pruebas y en programas interactivos (p.16). Las TIC pueden cumplir diferentes funciones en el campo de la Orientación como: para la información escolar y profesional, para la autorización, como herramienta para el diagnóstico, formación de orientadores y como herramienta para la gestión y administración.

Por otro lado Soto (2009), en cuanto al orientador, este debe ser un agente de cambio, un profesional que busque la innovación académica y tecnológica, que tenga a la mano respuestas y alternativas para la resolución de problemas, que sea eje confluyente de opiniones de los distintos actores escolares y sociales. De la misma manera, es parte de su naturaleza estar en constante búsqueda de métodos, de técnicas, de herramientas que le lleven a realizar de manera eficiente su labor.

Los aspectos acotados por los autores destacan la importancia del uso de las nuevas tecnología para la Orientación, igualmente revelan la necesidad imperiosa de la preparación de los orientadores para poder utilizarla con efectividad y disminuir la resistencia que se presentan al asumir esta herramienta para la práctica orientadora.

Asimismo, Malpica (2010), en vista de la importancia que tienen las nuevas tecnologías y la necesidad de aplicarlas como herramienta en Orientación Vocacional realizó una investigación de tipo exploratorio para indagar en los orientadores el uso de las TIC en Orientación Vocacional. A través de un sondeo de opinión aplicado a los Orientadores del Distrito Escolar Nº 1, obtuvo los siguientes resultados: solamente el 40 % de los Orientadores usa las TIC como herramienta para orientar vocacionalmente a sus estudiantes, un 60 % no cuenta con recursos tecnológicos como Internet, página web, multimedia, entre otros.

En otra investigación, sobre el uso y aplicabilidad del computador, en un estudio descriptivo, Malpica (2011), detectó en un grupo de orientadores en una muestra nacional a través de una escala de estimación varias limitaciones como: un 46 % siente ansiedad hacia el manejo de la computadora y un 25 % sienten miedo al usarla; un 62 % reveló que sienten la necesidad de actualizarse en las nuevas tecnologías, solo un 18 % ha realizado cursos sobre computación y un 70 % tiene limitaciones en las herramientas que ofrece Internet.

Las investigaciones realizadas a los orientadores nos revela las dificultades que tienen algunos para usar la computadora, existe un grupo que presenta ansiedad y miedo al utilizarla; también en un porcentaje mínimo ha recibido cursos en materia tecnológica y un alto porcentaje tienen limitaciones en las herramientas que ofrece internet; todo esto trae como consecuencia no solo desde el punto de vista académico de formación, sino en el desempeño del orientador en su práctica orientadora y de esta manera sería poca la ayuda que puede ofrecer a los estudiantes usando los beneficios que tiene la computadora, igualmente sería menos dinámico y activo en el desempeño de sus funciones.

Los Orientadores de la Unidad Educativa Hipólito Cisneros no escapan de esta realidad, observando poco uso de la computadora para orientar a sus estudiantes y dar asesoramiento vocacional y familiar.

Todo lo anterior nos revela que existe una situación problemática referida a las nuevas tecnologías, al cambio, al impacto que esta ha traído a la Orientación, hacia las partes básicas de la computadora; es por ello que surge la inquietud de elaborar una propuesta para diseñar un software educativo sobre el manejo de la computadora para los orientadores de este nivel educativo, a fin de que puedan familiarizarse con el uso y funciones básicas del computador y usarlo como herramienta en el trabajo orientador.

Por ello esta investigación tiene como objetivo general proponer el diseño de un software educativo sobre el manejo de la computadora y como objetivos específicos: Diagnosticar el uso y aplicabilidad del computador por los Orientadores de Educación Secundaria. Determinar la factibilidad para la aplicación de un software educativo y diseñar un software educativo que permita la disminución de las resistencias al uso del computador para un mejor aprovechamiento de estos medios tecnológicos e incorporarlos al trabajo del orientador.

Este estudio se sustentó en tres bases teóricas, la primera corresponde a la psicológica y de aprendizaje, donde se asume la teoría de Ausubel (1976) por ser una teoría cognitiva que se ajusta con los puntos de vista de la filosofía constructivista: considera que la ciencia es algo dinámico, según como percibimos nuestras experiencias, estructuramos nuestro mundo y de esta manera el conocimiento es flexible y cambia según los hallazgos; la segunda es la base didáctica, la cual como disciplina pedagógica analiza, comprende y mejora los procesos de enseñanza y aprendizaje, donde el aprendizaje estratégico como autónomo y permanente se hace necesario en este tipo de estudio, en este caso se tomará en cuenta los tres tipos de práctica que propone Pozo y Monereo (1999); presentación de la estrategia, la práctica guiada, y la independiente (autónoma) y por último las bases

tecnológicas, tomando en cuenta los avances tecnológicos en los últimos tiempos y los medios didácticos en este caso el software educativo como herramienta para facilitar el proceso enseñanza y aprendizaje que según González (2002), poseen una serie de características como son interactivos, individualizados, que se adaptan según las actuaciones de los estudiantes y de fácil uso.

METODOLOGÍA

En función de sus objetivos se utilizó un diseño no experimental en la modalidad de Proyecto Factible, ya que se pretende dar solución a una problemática específica, tal como lo presenta el manual de la UPEL (2006), que lo define como un estudio que consiste en la investigación, elaboración, y desarrollo de una propuesta de un modelo operativo viable para solucionar problemas, requerimientos o necesidades de organizaciones o grupos sociales (p.16). En este sentido en esta definición, se resaltan aspectos puntuales como la elaboración de una propuesta con fines específicos para resolver problemas de una necesidad sentida por los grupos, instituciones o comunidades.

La población estuvo conformada por Orientadores de Educación Secundaria y la muestra por orientadores del Liceo Nacional Hipólito Cisneros del Municipio San Diego, Estado Carabobo; los siete Orientadores que laboran en dicha Institución fueron seleccionados de manera intencional. Los datos se recogieron a través de una escala de valoración descriptiva (siempre, algunas veces o nunca), dividido en tres partes (Uso del computador, disponibilidad y actualización); dirigido a los orientadores de Educación Secundaria del Liceo Nacional Hipólito Cisneros, San Diego, Estado Carabobo. Este instrumento fue sometido a juicio de expertos de cinco Orientadores que asistieron al Congreso Interdisciplinario de Orientación, de la UPEL, Universidad del Zulia y la Universidad de los Llanos. La confiabilidad del Instrumento se realizó a través de la confiabilidad de Alfa de Cronbach con el uso del Programa PASW Statistics Processon 18; la cual resultó alta de 0,86. Se analizaron los datos de manera porcentual y se presentan los resultados en cuadros y gráficos.

Metodología para el desarrollo de la propuesta

Guión de Contenido

Se hizo una descripción de la audiencia en cuanto a: sexo, nivel socio económico y cultural, valores más evidentes, estilos del lenguaje, signos y estereotipos; de la misma manera se definió el trabajo en relación a: propósito, el tema, los contenidos, el objetivo general y específico; además se presentan las líneas de producción, donde se expresa que el software educativo es diseñado es un sistema cerrado, presentado en una serie de pantallas donde el usuario a través de un menú va seleccionando el material que desea informarse. También se elaboraron las pautas instruccionales, la arquitectura del software educativo y el Plan Instruccional, donde se especifica los objetivos, los contenidos, las subhabilidades y las estrategias.

Guión Didáctico

Se desarrolló en formato multimedia para CD ROM, utilizando el programa informático Flash. Se presentan 56 pantallas donde se especifica las diversas acciones que tienen. Se expresan a continuación las más importantes: (1 y 2) corresponden a la presentación y bienvenida: se presentan las opciones de los créditos, ayuda y la entrada al contenido multimedia; (3 y 4) muestran los créditos del multimedia y la ayuda de los botones de navegación del multimedia; (5 y 8) presenta la introducción, concepto de la computadora y las partes de la misma.

Además, se encuentran las pantallas (11 y 12) sobre el hardware con su respectiva definición e imágenes concernientes al hardware de una computadora; (14, 21 y 26) muestran la definición de los dispositivos de entrada y sus imágenes respectivas, la definición de los dispositivos de salida con sus concernientes imágenes y la definición de los dispositivos de almacenamiento y breve representación de los mismos. También se encuentran las pantallas (42 y 43) revelan la definición y descripción del software y la definición del software de sistemas y una breve descripción de algunos sistemas operativos; en la (46 y 50) se presenta la definición del software de desarrollo y una breve especificación de algunos programas.

Guión técnico

Se presenta la descripción de las variables técnicas que sirvieron para construir el diseño del software, a continuación se especifica cada una de las variables que se necesitaron: ocho iconos (ICO) para mostrar ayuda, créditos, entrada, inicio, página anterior y siguiente, salida, activar y desactivar sonido; una animación (A) de una computadora con botones

interactivos; diecinueve imágenes (IM) relacionadas con el tema de estudio: diversas partes de la computadora; dos tipos de sonidos (S1) sonido de presentación y (S2) sonido de botones del menú; un fondo azul (F1) que tienen todas las pantallas; una plantilla general (P1) que se toma como base para mostrar todos los aspectos del tema y diez textos flash (TF) que permite acceder a la información.

Prototipos

Se hace la representación del producto que se quiere sobre el manejo de la computadora, el mismo fue sometido a observaciones, entrevistas y retroalimentación de usuarios, orientadores y expertos. Para evaluar la usabilidad del primer producto así como para todos los prototipos se utilizaron los 10 principios heurísticos de Nielsen en cuanto a: visibilidad, relación del sistema y el mundo real, control y libertad del usuario, consistencia, prevención de errores, reconocimiento, flexibilidad, estética, ayuda a los usuarios a reconocer y ayuda y documentación; se utiliza la evaluación de papel para el segundo prototipo y el test piensa en voz alta para medir la usabilidad del prototipo número tres. Fue indispensable la elaboración de tres prototipos para llegar al producto final; el mismo se encuentra en el siguiente enlace web: <http://mec.comxa.com/>

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Se presenta en los gráficos 1, 2 y 3 los resultados de la muestra de los orientadores de la Institución Unidad Educativa Nacional Hipólito Cisneros ubicada en el Municipio San Diego, Estado Carabobo en mayo de 2012, con respecto a: relación al manejo de la computadora, la disponibilidad del uso de la computadora y la actualización que tienen los orientadores con respecto a los conocimientos recibidos.

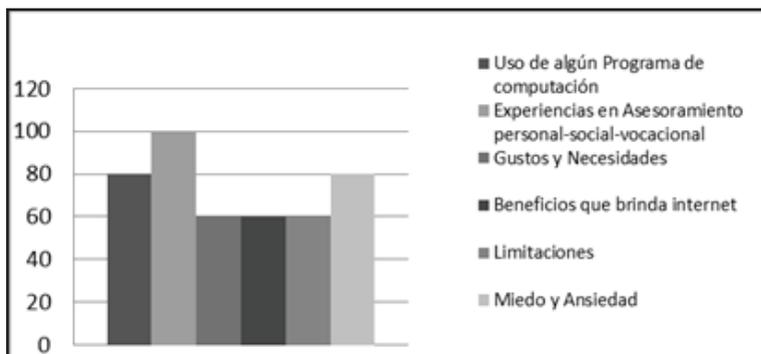


Gráfico 1: Manejo de la computadora

Los datos revelaron que el 80 % de los orientadores siempre ha utilizado algún programa de computación; sin embargo el 100 % nunca ha tenido experiencias en asesoramiento vocacional, personal y familiar usando la computadora; el 60 % algunas veces tiene limitaciones en la aplicación de programas, le gusta utilizarlos y les brinda algunos beneficios y un 80 % siempre sienten ansiedad cuando no pueden resolver situaciones a través del uso de este recurso.

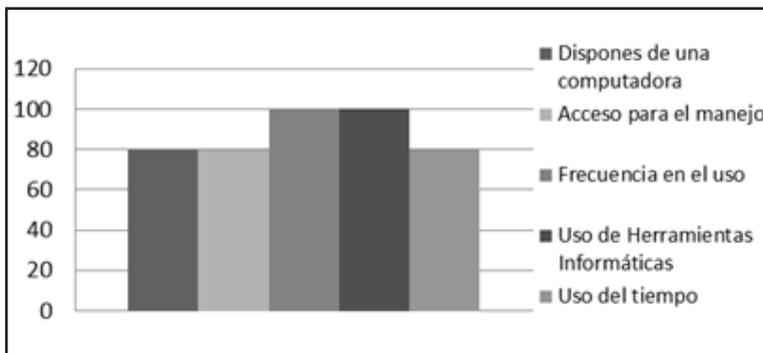


Gráfico 2: Disponibilidad del uso de la computadora

En relación con la disponibilidad el 80 % siempre dispone de un computador, tiene acceso al mismo; el 100 % siempre hace uso de internet solo para chatear y manifiesta que deben usarse las herramientas informáticas; un 80 % algunas veces dispone del tiempo suficiente para usar el computador y sus programas.

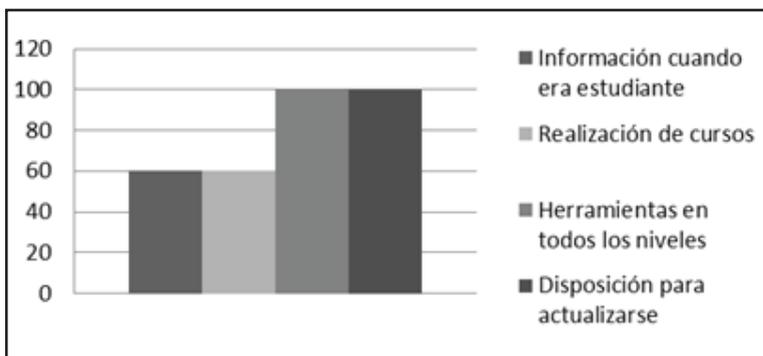


Gráfico 3: Actualización

En lo que respecta a la actualización el 60 % nunca ha recibido cursos y algunas veces un 60 % recibió información del manejo de la computadora cuando era estudiante; un 80 % nunca se preocupa por actualizarse en el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC); el 100 % expresa que siempre la computadora es una herramienta para el orientador en todos los niveles, también el 100 % está dispuesto a participar en cursos y el 80 % siente siempre la necesidad de actualizarse.

Resultados de la Factibilidad

La factibilidad técnica: se evaluó el equipo y software que están disponibles; se obtuvo que solamente tienen una computadora en la Coordinación de desarrollo estudiantil funcionando a cabalidad; además cada uno de los orientadores posee su computadora. En cuanto al personal técnico, la Institución no posee la experiencia técnica requerida para diseñar, implementar, operar y mantener el sistema propuesto. *La factibilidad operativa,* se obtuvo información sobre la operatividad del diseño por parte de los Orientadores, donde no existe personal capacitado para actualizar los contenidos del software, tampoco para dar respuesta oportuna a los usuarios. *La factibilidad económica* reflejó el costo estimado que generó el desarrollo e implementación del producto, de esta manera se garantizó desde el punto de vista económico, su distribución. Los costos a considerar en este trabajo son principalmente los de personal y tecnología para el buen funcionamiento de las computadoras.

LA PROPUESTA

Presentación de la Propuesta

Se presenta la propuesta producto de los resultados que arrojó el diagnóstico, el cual permitió establecer las necesidades que viven los orientadores con respecto al uso y aplicabilidad que le dan a la computadora en su práctica orientadora, donde resultaron algunas limitaciones en su manejo, además de la ansiedad manifiesta para resolver algunas situaciones en el uso de esta herramienta.

La propuesta constituye una herramienta para el Orientador de Educación Media General en materia tecnológica que le permita minimizar la resistencia que presentan cuando utilizan la computadora.

Justificación de la Propuesta

La creación de un Software Educativo para los Orientadores de Educación Secundaria constituye una alternativa de actualización, donde al

adquirir conocimientos básicos sobre el manejo de la computadora puedan motivarse y concientizar la necesidad de utilizar este medio de manera efectiva para el desarrollo de programas de asesoramiento personal, social, familiar y vocacional.

Al manejar el orientador efectivamente la computadora le ayudaría a atender el estudiante por vía online; permitiendo así abarcar mayor población y esto contribuiría a resolver la demanda de situaciones que viven los estudiantes hoy día.

Para ello, tendrían a la disposición el enlace <http://mec.comxa.com> para que puedan interactuar las veces que sea necesario con el material, sobre el manejo de la computadora. Por otro lado, tendrían de complemento un CD con el producto para que puedan hacer uso de él cuando lo ameriten, o en caso que no cuenten con el servicio en línea.

Objetivos de la Propuesta

General

Diseñar un software educativo para que los profesionales de la orientación obtengan conocimientos sobre las partes de la computadora por medio de una interfaz visual y de esta manera su manejo sea más fácil y efectivo.

Específicos

- Definir brevemente la computadora.
- Identificar las partes del computador (Hardware y Software).
- Conocer los tipos de Software.

Beneficios del sistema propuesto

Con la implementación del Software Educativo se espera que los profesionales de la orientación de Educación Secundaria:

- Obtengan conocimientos básicos sobre el manejo de la computadora.
- Se motiven a utilizar la computadora como herramienta en el trabajo orientador.
- Concienticen la importancia de los recursos que ofrece internet para el asesoramiento personal, social, familiar y vocacional.
- Disminuyan al máximo la ansiedad y miedo al usar la computadora.
- Se incentiven en la necesidad de actualizarse constantemente en materia tecnológica.

Requerimientos del sistema propuesto

Requerimiento Humano

Para la realización de este software fue necesaria la asesoría de un experto en contenido, un diseñador gráfico y un computista; los mismos de una manera específica revisaron el plan instruccional, los diferentes prototipos, su usabilidad, aportando sugerencias y elementos para conformar dicho software.

Requerimiento Técnico

Para el desarrollo del prototipo (producto final) propuesto en el presente proyecto, serán necesarios los siguientes elementos de hardware, software y recursos de Internet. Hardware: Procesador Pentium III o superior. Un mínimo de 256 Mb de memoria RAM. Teclado. Mouse. Tarjeta de Vídeo. Monitor SVGA. Software: Windows Seven. Microsoft Office XP. Flash CS3. Photoshop CS3 Firework 8.

Requerimiento Didáctico

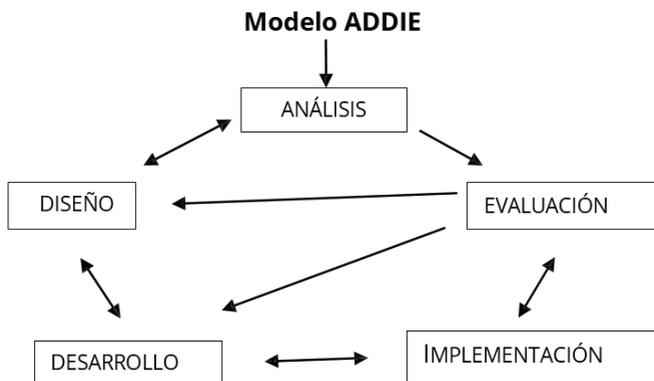
Para la implementación del Software Educativo, será necesario reunir a los orientadores de la Institución U.E. Hipólito Cisneros para motivarlos y darles un entrenamiento del uso de este recurso como herramienta para obtener el conocimiento básico sobre la computadora y sus partes. En este sentido se realizará un taller de inducción, en una sesión no mayor de dos horas; donde será impartido el contenido del mismo, haciendo referencia a los siguientes aspectos: Presentación del producto, los beneficios y asesoramiento técnico, como también se informará sobre el enlace para que puedan utilizarlo cuando quieran en línea y se entregará un CD como complemento para garantizar su uso.

Estructura de la Propuesta

Diseño Instruccional

El Diseño Instruccional constituye la descripción y promoción de actividades debidamente planificadas y evaluadas para lograr la construcción del conocimiento, trabajo colaborativo y aprendizaje significativo. En este sentido Berger y Kam (1996) lo definen como la ciencia de creación de especificaciones detalladas para el desarrollo, implementación, evaluación, y mantenimiento de situaciones que facilitan el aprendizaje de pequeñas y grandes unidades de contenidos, en diferentes niveles de complejidad (p.18).

Al elaborar cualquier diseño, se debe disponer de modelos que guíen el proceso, ya que en muchos casos será requerido para diseñar los materiales y estrategias didácticas en el proceso; en este caso se asume el modelo ADDIE (Análisis, Diseño, Desarrollo, Implementación y Evaluación); el cual es un proceso de diseño instruccional interactivo, que permite al diseñador instruccional pasearse desde los resultados de la evaluación formativa de cada fase a cualquiera de las fases previas; de esta manera el producto final de una fase es el producto de inicio de la siguiente fase.



Fuente: Williams, P., Schrum, L., Sangra, A. y Guardia (2000)

El diseño ADDIE se rige por los siguientes aspectos:

1. El análisis se produce a lo largo del proceso de diseño. Tal como indican las flechas, el modelo puede ser tanto interactivo como recursivo.
2. No tiene por qué ser lineal-secuencial.
3. Es lo suficientemente flexible para permitir la modificación y elaboración basada en las necesidades de la situación instruccional.
4. Hay una secuencia general inevitable que es la planificación seguida del diseño y la implementación.

Descripción de las fases:

En la fase del análisis: En el paso inicial se analiza al usuario, el contenido y el entorno. El resultado será la descripción del problema y solución propuesta, el perfil del usuario, y la descripción de las restricciones de los recursos.

En la fase de diseño: Se ordena el contenido según la lógica y los principios didácticos. Este proceso de diseño de contenido fue muy importante y se

basa en la comprensión de la naturaleza del contenido y en cómo asimila el usuario la nueva información. Igualmente se escriben los objetivos, se diseña la evaluación, se escogen los medios y el sistema de hacer llegar la información, se decide las partes y el orden del contenido, se elaboran las actividades e identifican los recursos.

En la fase de desarrollo: Se escribe el texto del módulo didáctico, el storyboard, se graba el vídeo, y se disponen las páginas web y multimedia, de manera de hacer llegar la información escogida.

En la fase de implementación: Se ejecuta el prototipo, una implementación piloto y un ensamble total del proyecto didáctico. Se incluyó: publicar materiales, formar a orientadores e buscar el apoyo a alumnos y profesores.

En la fase de evaluación: Se realiza una estimación durante el proceso (evaluación formativa) y al final de la formación (evaluación sumativa). Se efectúa la evaluación a lo largo de todo el proceso.

Descripción de la Audiencia

Cuadro 1

Descripción de la Audiencia

Usuario	Sexo	Edad	Estilo de Lenguaje a Utilizar
Orientadores de Educación Secundaria	Femenino y Masculino	Mayores De 23 años	Descriptivo, uso de barras de navegación utilizando un lenguaje técnico (gráfico), utilización de diálogos simples y naturales. Música, animación, color e imágenes.

Nota: Especificación de la audiencia

Arquitectura de Software Educativo:

La arquitectura de software se considera de vital importancia, ya que en la forma en que se estructura un sistema tendrá un impacto directo sobre la capacidad de este para satisfacer lo que se conoce como los atributos de calidad del sistema.

Al respecto Cervantes (2010) define la arquitectura de software como la estructuración del sistema que, idealmente, se crea en etapas tempranas del desarrollo. Esta estructuración representa un diseño de alto nivel del sistema que tiene dos propósitos primarios: satisfacer los atributos de calidad, y servir como guía en el desarrollo (p.3).

A continuación se presentan algunos de los atributos de calidad que presenta Bass (1998), los cuales fueron considerados para la arquitectura del software con su descripción y respectivos criterios: (Ver cuadro 2)

Cuadro 2
Atributos de la Calidad del Sistema

Atributos de calidad	Descripción	Criterios
Disponibilidad	Es la medida de disponibilidad del sistema para el uso	Disponición
Funcionalidad	Habilidad del sistema para realizar el trabajo para el cual fue concebido	Adecuación Exactitud
Confiabilidad	Es la medida de la habilidad de un sistema a mantenerse operativo a lo largo del tiempo	Consistencia Exactitud Tolerancia a fallas
Portabilidad	Es la habilidad del sistema para ser ejecutado en diferentes ambientes de computación.	Adaptabilidad
Modificabilidad	Es la habilidad de realizar cambios futuros al sistema	Extensibilidad
Mantenibilidad	Capacidad de modificar el sistema de manera rápida y a bajo costo	Simplicidad Concreción

Nota: Tomado de Bass (1998) Atributos de la calidad del sistema

Pautas Instruccionales:

1. Para iniciar pulsaras el botón verde que te indica entrar al sistema, además puedes pulsar el botón con el signo de interrogación que te proporciona la ayuda con respecto al uso de los botones en cada pantalla.
2. Las pantallas 2, 3 y 4 presentan imágenes y texto referente a los conceptos básicas del computador
3. A medida que vas explorando con el menú, este te va llevando a la explicación de cada parte del computador.
4. Las imágenes te conducirán a descubrir para qué sirven las partes del computador.

5. Al hacer clic en cualquiera de las partes del computador (Hardware y Software) se te dará una explicación detallada de la misma
6. Cuando haga clic en software se te dará una explicación específica de los tipos: sistema, desarrollo y aplicaciones.
7. Para salir del sistema pulsa la tecla X de color rojo.

Presentación de las Pantallas Prototipo final

El Software Educativo, Tema: Manejo de la Computadora, se desarrolló en formato multimedia para CD ROM, utilizando el programa informático Flash. Las muestras de las pantallas están conformadas por 56 pantallas, de las cuales se presentan 14, consideradas como las más importantes (1, 2, 3, 4, 5, 8, 11, 12, 14, 21, 26, 42, 43, 46, 50):

1



Pantalla de inicio que permite la espera mientras se carga la presentación.

2



Pantalla de presentación y bienvenida, se presentan las opciones de los créditos, ayuda y la entrada al contenido multimedia.

3



En esta pantalla se muestran los créditos del multimedia.

4



Esta pantalla muestra la ayuda de los botones de navegación del multimedia.

5



Pantalla de introducción y concepto de la computadora

8



En esta pantalla se muestran los créditos del multimedia.

11



En esta pantalla se muestra el hardware con su respectiva definición.

12



Acá se muestra imágenes concernientes al hardware de una computadora.

14



En esta pantalla se muestra la definición de los dispositivos de entrada y sus imágenes respectivas.

21



En esta pantalla se muestra la definición de los dispositivos de salida con sus respectivas imágenes.

26



En esta pantalla se muestran la definición de los dispositivos de almacenamiento y breve descripción de los mismos.

42



En esta pantalla se muestran la definición de software y se mencionan los tipos de software.

CONCLUSIONES

Los resultados del diagnóstico nos indican que el impacto de las tecnologías de la comunicación y la información (TIC) en las Instituciones Educativas, deja su huella cuando todavía se encuentran personas con miedo o ansiedad por el uso de la computadora, poca implementación como recurso o simplemente no sentirse cómodo con su uso. En este sentido algunos orientadores de Educación Secundaria sufren de tecnofobia, lo que significa un rechazo a la tecnología, reflejada en esta investigación donde todavía un 80 % siempre sienten ansiedad cuando no pueden resolver situaciones a través del uso de este recurso.

Encontramos también, que pese a que los orientadores sujetos de esta investigación no tienen el tiempo suficiente para dedicarle a la implementación de programas, todos poseen computadora y están

dispuestos a actualizarse; lo que demuestra la oportunidad para entrenarse y la garantía de que el software diseñado constituya un recurso valioso para iniciarse en el mundo de las tecnologías.

La factibilidad técnica, operativa y económica, reflejó tanto los requerimientos humanos, tecnológicos como los beneficios que obtendrán los orientadores tanto a nivel nacional y regional al comenzar a hacer uso de esta herramienta.

La metodología empleada sirvió para consolidar y refinar el producto final, donde el desarrollo de los guiones de contenido, técnico y didáctico constituyeron las bases para la elaboración de los prototipos y para poder llegar a la construcción del software. Además requirió del asesoramiento de especialistas en tecnología, la evaluación de papel, la usabilidad del producto para garantizar la efectividad del mismo. El camino recorrido fue amplio, fructífero y con satisfacciones para así dejar un aporte importante a la ciencia, los orientadores, educandos y en fin a la comunidad.

El diseño del Software Educativo condujo a la ubicación de algunos programas que ofrece el computador, a la vez que su contenido interactivo sirve de motivación a los Orientadores para la participación de experiencias de orientación vocacional, personal social y familiar con mayor eficiencia y de esta manera disminuir la ansiedad que le produce el manejo de esta herramienta; igualmente dejar espacios para que cada día adquieran mucho más conocimientos sobre el manejo de la computadora, destacando sus partes: Hardware y Software.

REFERENCIAS

Ausubel, D.P. (1976). *Psicología Educativa*. Mexico: Trillas

Bass, L., Clements, P., & Kazman, R. (1998). *Software Architecture in practice*. Addison- Wesley. B

Bello, Ch. (2003). *Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC)*. Disponible en: http://cfv.uv.es/Edu_t103.htm. Consultado el: 03-05-2013.

Berger, C. & Kam, R. (1996). *Definitions of Instructional Design*. Adapted from —Training and Instructional Design. Applied Research Laboratory, Penn State University. Disponible en: <http://www.umich.edu/~ed626/define.html> Consultado 03-05-2013.

Bisquerra, R. y Filella, G. (2003). Orientación y Medios de Comunicación. Comunicar, 20, Sevilla 15-20.

Calderón y Piñeiro (2004). Actitudes de los docentes ante el uso de las tecnologías educativas.

Implicaciones afectivas. Biné la Comunidad Académica, Disponible en: <http://www.ilustrados.com/publicaciones/EpZyEkEVkVtsIRmuwh.php#intro>. Consultado 03-05-2013.

Cervantes, H (2010). Arquitectura de Software. Revista SG, N° 27. Disponible en: sg.com.mx/revista/27/arquitectura-software. Consultado 22-06-2014.

González, B. (2002). Criterios y métodos de evaluación de software educativo. Disponible <http://byrong.iespana.es/public/evsoftwared.pdf>. cielo.sld.cu/pdf/ems/v24n1/ems12110. Consultado 20-06-2014.

Malpica, A. (2010). Las Tecnologías de la Información y Comunicación y su uso como herramienta en Orientación Vocacional. Ponencia aceptada y arbitrada presentada en el VII Congreso de Investigación de la Universidad de Carabobo.

Malpica, A. (2011). Uso y aplicabilidad del computador por los Orientadores de Educación Secundaria, ponencia presentada en la Séptima Expedición EDUWEB 2011. Universidad de Carabobo. 07 -2011.Valencia, Estado Carabobo.

Manual de Trabajos de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales. 3ra. Reinpresión mayo 2006. Caracas, Venezuela: FEDUPEL

Martinez, J. (2004). El E-learning y los Siete Pecados Capitales. Intangible Capital. N° 5, Vol0, disponible en: <http://www.intangiblecapital.org/index.php/ic/article/view/26/32>. Consultado 10-03-2013.

Montero, J. (2006). Las Tecnologías de la Información y Comunicación en la Sociedad y la Educación. Revista Electrónica de tecnología Educativa. Eductec. N° 21.

Nuñez, M. y Gómez, O. (2005). El Factor Humano: Resistencia a la Innovación Tecnológica.

Revista ORBIS. Ciencias Humanas. Año 1 N° 1.

Pozo, J.I., y Monoreo, C. (1999). El aprendizaje estratégico. Madrid: Aula XXI, Santillana. Soto, E (2009). TICompetencias de los Orientadores. Universidad Autónoma de Zacatecas (México). Disponible en: www.educaweb.com/.../ticompetencias-orientadores-13466.html- España. Consultado 10-11-2012.

Williams, P., Schrum, L., Sangra, A. y Guardia, L. (2000). Modelos de diseño instruccional. Material didáctico web de la UOC. Publicación en línea. Disponible en <http://aulavirtualkamn.wikispaces.com/file/view/2.+MODELOS+DE+DISE%C3%91O+IN+STRUCCIONAL.pdf>. Consultado 22-06-2014.

ALIDA MALPICA

Doctora en Educación. Magister en Educación Mención Orientación. Especialista en Dinámica de Grupo. Licenciada en Educación Mención Orientación. Especialista en Tecnología de la Computación en Educación. Prof. Universidad de Carabobo. Venezuela, Pre y Postgrado. Ponente de Congresos Nacionales e Internacionales. Investigador B, Convocatoria 2013 del Programa de Estímulo a la Investigación e Innovación (PEII) perteneciente al Ministerio del Poder Popular para la Ciencia y Tecnología. Línea de Investigación: Orientación Personal Social, Familiar; Sociedad y Tecnología; Educación y Salud.

PROYECTO ESTRATÉGICO PARA EL ABORDAJE INTEGRAL PSICOEDUCATIVO DE LA VIOLENCIA ESCOLAR

PSIC. EMNYCAR CARRILLO DURANT

*Departamento de Orientación Facultad
de Ciencias de la Educación Universidad de
Carabobo. Valencia, Venezuela
Correo electrónico: mary11326@hotmail.com*

Tipo de Trabajo: Investigación

RESUMEN

En los complejos escenarios de la sociedad contemporánea se hace necesario considerar y valorar las actitudes de los adolescentes que han de convivir y, en ocasiones sobrevivir en una, la agresividad y la violencia en sus más diversas manifestaciones. La investigación es tipo descriptivo Instrumental. Cabe destacar que el trabajo de campo permitió observar de manera directa y conocer de sus protagonistas (estudiantes, docentes) las situaciones que con mayor frecuencia se presentan en las instituciones escolares del Municipio Escolar Rafael Urdaneta, Valencia, vinculadas a hechos caracterizados por la agresión, la violencia y la transgresión de las normas de convivencial. En este sentido surge la inquietud de construir un proyecto estratégico para el abordaje integral Psicoeducativo de la violencia escolar, para dar respuesta a la problemática de la violencia escolar. Dicha propuesta abarca las siguientes etapas: 1. Diagnóstico mediante la aplicación de la Escala Medicional de Factores Psicosociales y Emocionales que determinan el modelaje de conductas violentas y transgresoras en adolescentes. 2. Selección de las instituciones escolares más vulnerables, en riesgo social. 3. Integración y capacitación de equipos interdisciplinarios encargados del abordaje. 4. Intervención a través de un programa integral Psicoeducativo de carácter preventivo y asistencial. 5. Evaluación y seguimiento.

Palabras clave: Agresividad. Violencia. Escala Medicional de Factores Psicosociales y Emocionales. Abordaje Psicoeducativo.

ABSTRACT

In complex scenarios of contemporary society it is necessary to consider and assess the attitudes of adolescents who have to live and survive in a sometimes, aggression and violence in its various manifestations. Instrumental research is descriptive. Note that the field work allowed to observe directly and hear their protagonists (students, teachers) situations that most commonly occur in educational institutions School Municipio Rafael Urdaneta, Valencia, linked to events characterized by aggression, violence and breach of the rules of coexistence. In this sense the concern to build a strategic project for the Psychoeducational comprehensive approach to school violence, to respond to the problem of school violence arises. This proposal includes the following steps: 1. Diagnóstico by applying the Medicinal Scale Psychosocial and emotional factors that determine the modeling of violent and transgressive behavior in adolescents. 2. Selection of the most vulnerable educational institutions, social risk. 3. Integration and training of interdisciplinary teams boarding. 4. Intervention through a comprehensive program Psychoeducational preventive and welfare nature. 5 Evaluation and monitoring.

Keywords: Aggressiveness. Violence. Medicinal scale Psychosocial and emotional factors. Psychoeducational approach.

INTRODUCCIÓN

La sociedad contemporánea esta signada por grandes paradojas. Es así como, se evidencian avances vertiginosos de la ciencia y la tecnología tendientes a mejorar la calidad de vida; pero a su vez, en las interacciones que el hombre realiza en su cotidianidad emergen grandes y profundos conflictos tales como: El hambre, el armamentismo, la destrucción progresiva del planeta; entre otras situaciones que, de alguna manera le obligan a reflexionar sobre su existencia en un planeta que amenaza a través de la extinción de su propia especie y recursos naturales que imposibilitarán la vida.

En estos escenarios se hace necesario considerar y valorar las actitudes de los adolescentes. Estos hombres y mujeres que en pleno proceso de formación de su personalidad y definición de un proyecto de vida claro y productivo han de convivir y, en ocasiones sobrevivir en una sociedad que suma a los factores de cambio ya mencionados, la agresividad y la violencia en sus más diversas manifestaciones.

En este sentido, se evidencia como cada día en los contextos familiares, escolares y comunitarios, ocurren hechos caracterizados por la violencia, la agresividad y las transgresiones en las cuales adolescentes con edades que

oscilan aproximadamente entre los 12 y 17 años se convierten en víctimas y victimarios.

Al respecto, la Organización Mundial de la Salud (OMS,2014) en su Informe sobre la situación Mundial de la Prevención de la Violencia, estima que en el año 2012 hubo 475000 muertes por homicidio, 60% eran varones entre 15 y 44 años, realidad que convierte al homicidio en la tercera causa principal de muerte en este grupo etario. En este orden de ideas, precisa el Informe que sobre las mujeres, los niños y las personas mayores recae la mayor incidencia de maltrato físico, psicológico y los abusos sexuales no mortales.

En este sentido la OMS (2015) en información descriptiva sobre la violencia juvenil precisa que en el mundo anualmente se cometen 200 000 homicidios entre jóvenes de 10 a 29 años, lo que representa un total anual del 43% de homicidios a nivel mundial. Cabe destacar que conforme las cifras descriptivas ofrecidas por la OMS, el homicidio es la cuarta causa de muerte en el grupo etario de 10 a 29 años de edad, y el 83% de estas víctimas son del sexo masculino. Además, se señala que por cada joven asesinado, muchos otros son víctimas de lesiones que requieren hospitalización.

Tal situación ha exigido que los organismos nacionales e internacionales, ONG, asociaciones, fundaciones, entes gubernamentales, hayan asumido con preocupación el comportamiento violento que caracteriza a un nutrido conglomerado de niñas, niños, adolescentes y jóvenes y en todo el planeta tierra.

Por otra parte, la Comisión Económica para América Latina (CEPAL, 2013), realizó un estudio sobre la violencia juvenil con la participación de Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, México, Perú, República Bolivariana de Venezuela y República Dominicana. Dicho informe reveló que la violencia en Latinoamérica, desde la perspectiva de sus gobernantes se ha enriquecido a través de diversas formas de exclusión social y simbólica en la juventud, como la desigualdad de oportunidades, la falta de acceso al empleo, la desafiliación institucional, las brechas entre el consumo simbólico y el consumo material, la segregación territorial, la ausencia de espacios públicos de participación social y política y el aumento de la informalidad.

Conforme a los resultados de la investigación Siete de los catorce países más violentos del mundo están en América Latina y el Caribe: Belice, Colombia, El Salvador, Guatemala, Honduras, Jamaica y Venezuela (República Bolivariana). Cabe destacar la existencia de “una estrecha relación con los procesos de exclusión social, donde el vínculo entre violencia y contexto se

retroalimenta, de modo que los entornos sociales, territoriales y familiares pueden llegar a propiciar resoluciones violentas en los jóvenes". De esta manera el estudio, denominado Latinobarómetro (2013) precisa que la población de 16 a 29 años declara haber sido víctima de un hecho delictivo.

En Venezuela se evidencia como ya, es parte de la cotidianidad que, los adolescentes son víctimas o victimarios en este proceso destructivo de la humanidad, caracterizado por la violencia en sus diversas manifestaciones, y el consecuente impacto negativo en todos los órdenes de la sociedad: político, económico, cultural, histórico.

En este orden de ideas, las situaciones más comprometedoras actualmente, se generan en las escuelas primarias, liceos y universidades en Venezuela. La tasa de mortalidad por armas de fuego en adolescentes entre los 5 a 14 años es de un 2.38%, de 15 a 24 años un 15%, según la dirección de análisis de situación de salud del Ministerio del Poder Popular para la Salud (M.P.P.S).

En este contexto el Ministerio del Poder Popular para las Relaciones Interiores y de Justicia (2009), precisa que la violencia escolar subió en un 25% en relación con el 2008, siendo los delitos mas comunes, las lesiones graves, robo, hurto y peleas organizadas, por su parte funcionarios del Departamento de Adiestramiento y Desarrollo de la Policía de Libertador explicaron que para finales del 2008, las riñas entre los alumnos dentro de los salones de clase se habían incrementado en un 40% en comparación con el 2007.

Además, reportó que los casos de hurtos entre los alumnos habían crecido en un 30%. El incremento de las irregularidades dentro de las escuelas ha sido importante, por tal motivo el Ministerio del Poder Popular para las Relaciones Interiores y de Justicia comenzó a implementar el plan contra la violencia escolar.

Al respecto Delgado y Rodríguez (2007) presentó el resultado de un trabajo desarrollado en 15 instituciones de Caracas en el 1er Congreso sobre Violencia Escolar que se realizó en España, indican que aproximadamente el 40 % de los estudiantes venezolanos viven en situaciones de acoso en el liceo.

En este orden de ideas expertos aseguran que en el 2008 la agresión entre estudiantes de bachillerato de colegios públicos privados se incremento en un 40% ((El Nacional 06-07-2008). En tal sentido el Nacional en el 2008 realizó una encuesta a 49 alumnos de planteles públicos y privados, muestra que el 59% de los jóvenes entre 14 y 15 años de edad se

sienten afectados con la violencia escolar.

Para el año 2013, las organizaciones no gubernamentales que trabajan el tema de la violencia estimaron que más de 24.700 personas murieron por hechos de violencia, incluyendo homicidios, durante los 12 meses. En este sentido, a ONG Observatorio Venezolano de la Violencia (OVV), en la que participan seis universidades, proyectó que el país tiene una tasa de 79 homicidios por cada 100.000 habitantes, una de las mayores del mundo. (Diario NotiTarde, 08-01- 2014).

En tal sentido la presente investigación se plantea como objetivo fundamental el siguiente: Diseñar y ejecutar proyecto estratégico para el abordaje integral psicoeducativo de violencia escolar, el cual se enmarca en las políticas públicas y en las líneas estratégicas del gobierno venezolano para dar respuesta a la problemática de la violencia escolar.

En lo que respecta a la argumentación teórica de la investigación, se asumen los autores siguientes: Wicks y Allen (2006), García (2005), Aguado (S/F), Bandura (1976), Consuegra (2004), Goleman (2008), Fishbein (1980), Beauport y Díaz (2008), Santrock, J. (2004)

La violencia puede constituir para el ser humano una forma de defenderse al no poseer las herramientas adecuadas para resolver los conflictos que nacen del mundo de interacciones que les son propios como ser vincular.

En tal sentido la violencia puede caracterizarse de diversas formas en función de las intenciones, conflictos, creencias y necesidades del individuo. A continuación se precisan tipos de violencia que pueden presentarse en las manifestaciones conductuales de las personas en sus diversos contextos de interacción como formas concretas de relación con las circunstancias o eventos que ha de enfrentar en su cotidianidad.

Según Aguado (S/F) existen tres tipos de violencia:

- **Violencia Física:** Es aquella que puede ser percibida objetivamente por otros, que mas habitualmente deja huellas. Se refiere a empujones, mordiscos, puñetazos, entre otros.
- **Violencia Psicológica:** Este tipo de violencia psíquica aparece inevitablemente siempre que hay otro tipo de violencia. Supone amenazas, humillaciones, insultos, desprecio, desvalorización de su trabajo y opiniones, entre otros. Además implica la manipulación en la que incluso la indiferencia o el silencio provocan sentimientos de culpa, defensión, incrementando el control y la dominación de agresor sobre la víctima, que es el fin último de la violencia.

- **Violencia Reactiva:** Este tipo de violencia surge cuando se experimenta un nivel de tensión o de dificultad que supera la capacidad de la persona (o del grupo) para afrontarlo de otra manera. La violencia reactiva genera mayor violencia cuando en la persona aumenta el grado de insatisfacción, frustración y estrés. Además puede ser utilizada por la persona para alcanzar objetivos personales llegándose a convertir en una violencia instrumental que el individuo justifica en función de lo que pretende lograr. Por ello la violencia se convierte en una herramienta reforzadora de conductas.
- **Violencia juvenil:** Se refiere a los actos físicamente destructivos (vandalismo) que realizan los jóvenes y que afectan a otros jóvenes (precisemos, aquí, que los rangos de edad para definir la juventud son diferentes en cada país y legislación). En todos los países, los principales actores de este tipo de violencia son los hombres, y la educación social es tal que el joven violento lo es desde la infancia o temprana adolescencia. Sin embargo, la interacción con los padres y la formación de grupos o pandillas aumentan el riesgo de que los adolescentes se involucren en actividades delictivas, violentas y no violentas. (Wicks y Allen, 2006).

El modelaje de la Violencia

Al hablar de la manifestación de conductas violentas, intervienen una serie de factores en cuanto a su origen, donde se destaca no solo el aspecto social si no también la posible connotación emocional de tras de tales conductas, este último, en cierta manera podría aumentar la vulnerabilidad de el individuo a desarrollar dichas conductas en el futuro, si, ese estado de tensión emocional ha sido generado por conflictos familiares relacionados con la violencia (violencia intrafamiliar), ya que el niño podría internalizar tal comportamiento como una forma de relacionarse con el otro. Tal aprendizaje es denominado Aprendizaje Social.

Según Bandura (1976) el Aprendizaje Social o por observación está regulado por cuatro procesos.

- **Atención:** que controla la exploración y la percepción de las acciones modeladas.
- **Retención:** es el proceso encargado de convertir la experiencia en conceptos simbólicos, que se almacenan en la memoria y constituyen modelos internos que a su vez regulan la emisión de respuestas.
- **Producción o reproducción:** comprende los procesos que regulan la organización de las habilidades de nuevos patrones de respuestas
- **Motivación:** es la que determina el momento y el lugar en el cual el aprendizaje adquirido por observación se lleve a la práctica.

En este sentido el aprendiz debe poner atención al modelo, retener lo que el mismo hizo en alguna representación cognitiva, y ser capaz de reproducir el comportamiento que observó.

Factores Emocionales

La emoción es definida por Consuegra (2004) como un “estado afectivo; reacción subjetiva al ambiente, acompañada de cambios orgánicos (fisiológicos y endocrinos) de origen innato, influida por la experiencia y que tiene la función adaptativa. Se refiere a estados internos como el deseo o la necesidad que dirige al organismo” (p.92).

El ser humano en su naturaleza multidimensional comporta no solo aspectos físicos, biológicos e intelectuales sino que en él coexisten afectos, emociones y estados anímicos que integran su vida y, tal integralidad ha de ser valorada de manera armónica y equilibrada en el desarrollo pleno del ser individual y colectivo en sus diferentes contextos.

Se refiere a los sentimientos y emociones que caracterizan la vida humana, constituyéndose en “guías esenciales” “cuando se trata de enfrentar situaciones difíciles y tareas importantes: los peligros, las pérdidas dolorosas, la persistencia a una meta, los vínculos con un compañero. Cada emoción ofrece una disposición definida a actuar; Cada una nos señala una dirección que ha funcionado bien para ocuparse de los desafíos repetidos de la vida”. (Goleman, 2008; Pág. 22).

Según Beauport y Díaz (2008):

Las emociones se manifiestan por medio de conductas extrañas y por eso internamos a la gente e instituciones mentales. Se manifiesta por medio de la violencia e internamos a la gente en prisiones. No nos agradan las emociones. Nos hacen sentir débiles y fuera de control. (...) sin embargo, nosotros estamos confrontados con una gran realidad física: este cerebro límbico ha sido descubierto, está en cada uno de nosotros, y es química y físicamente diferente de la neocorteza. No podemos acceder a nuestras emociones de la misma manera que accedemos a nuestros pensamientos e imágenes. (...) Hemos tratado de suprimir, de evitar, de ignorar nuestros sentimientos a favor de una aproximación racional (Pág.122).

En este orden de ideas, resulta de fundamental importancia destacar como la personalidad multifacética del ser humano está integrada de manera insoslayable por los factores emocionales, los cuales forman y dirigen nuestras actitudes y comportamientos. Ello, implica el reconocimiento

de los mismos en el estudio de las conductas transgresoras y violentas en el adolescente, a la par que se asume la necesidad de crear contextos favorables en los cuales estas personas en pleno proceso de formación y construcción de su personalidad encuentren elementos y herramientas intra e interpersonales que le permitan afrontar con éxito ambientes familiares, sociales y comunitarios que le resulten adversos, intimidantes o amenazante.

Medición de actitudes en el marco de la teoría de Acción Razonada. Fishbein (1980)

De acuerdo con la teoría de Acción Razonada de (1980) las intenciones que dirigen el comportamiento están determinadas por un factor de componente personal (Actitud) y el componente social o normativo.

Según Fishbein (1980) las actitudes se pueden medir utilizando diversos enfoques:

- **Observación del comportamiento.** La observación directa del comportamiento resulta útil para inferir acerca de las actitudes del individuo respecto a determinadas situaciones o fenómenos.
- **Métodos de investigación cualitativa.** En especial las entrevistas en profundidad y la dinámica de grupo. Estos métodos están vinculados a la investigación motivacional y tienen su origen en aspectos psicológicos y psicoanalíticos. A través de estos métodos se logra estimular a las personas que intervienen en el estudio para que revelen sus pensamientos y creencias, lo que permite determinar componentes cognoscitivos y socioafectivos.
- **Escalas de actitudes.** Se constituyen en instrumentos esenciales para medir la actitud, los mismos consisten en la utilización de cuestionarios que contienen escalas entre las cuales las más utilizadas son las siguientes: Escala de Likert, Diferencial semántico, Escala de orden de rango, Rejilla de repertorio.

METODOLOGÍA

Se considera una investigación de tipo descriptivo, en la modalidad de proyecto factible. En este sentido, la investigación se inició con la descripción del comportamiento de las variables tal como ocurre en su contexto natural, sin control directo sobre las variables objeto de estudio (Kerlinger, 2002).

El diseño de esta investigación comporta una serie de etapas o fases, que son las siguientes:

- Caracterización los tipos de Violencia.
- Identificación de los factores psicosociales y emocionales vinculados a hechos caracterizados por manifestaciones de conductas trasgresoras y violentas, en adolescentes. Primera aproximación teórica reflejada en la matriz de Operacionalización de variables.
- Aplicación de las técnicas de focus group, observación directa en el aula y la entrevista semiestructurada dirigida a 2 Directivos y 5 orientadores.
- Realización de los grupos de discusión con los estudiantes seleccionados para participar en el estudio.
- Aplicación de la Escala Medicional de actores Psicosociales-Emocionales.
- Análisis del discurso de la información recogida a través de las técnicas utilizadas sobre los factores psicosociales-emocionales que determinan el modelaje y las conductas violenta-transgresoras en adolescentes.

Estrato muestral

La elección de los sujetos que participaron en el estudio no se realizó con base a fórmulas de probabilidad sino que, surgió de la toma de decisión de la investigadora obedeciendo a las características del objeto de estudio y sus objetivos.

Criterios de estratificación de la muestra

Los sujetos que participaran en el presente estudio se seleccionaron a partir de los siguientes criterios:

- Estudiantes cursantes del subsistema de educación básica, nivel de secundaria.
- Edades comprendidas entre los 12 y 17 años de edad.
- Estudiantes que manifiestan conductas violentas y trasgresoras.
- Docentes que dictan clases a los estudiantes seleccionados.
- Orientadores.
- Directivos.
- Coordinadores de Seccional.

Las muestras para la siguiente investigación se integrarán de la manera siguiente:

- 400 Estudiantes
- 47 Docentes.
- 1 Directivo
- 2 Orientadores
- 3 Coordinadores de Seccional

Técnicas e instrumentos de recopilación de datos

Las diversas técnicas e instrumentos para la obtención de la información relevante para el desarrollo del estudio se justifican a partir del modelo propuesto por Fishbein (1980) el cual consiste en el empleo de enfoques cualitativos y cuantitativos para la medición del comportamiento. Ello, en virtud de la complejidad de los factores que se consideran en la investigación como aspectos intervinientes en la manifestación de conductas violentas y transgresoras en el adolescente a partir de las perspectivas opiniones y creencias de los mismos y de las personas con las cuales interactúan en los diversos contextos: escolar, familiar y social.

Entrevista semiestructurada:

Para el desarrollo de la entrevista que se aplicaron a 2 Orientadores, 1 Directivo y 3 coordinares se ha estructuró un guión de 10 de preguntas, con la finalidad de garantizar que se cubran todos los aspectos que hay que revisar. Además, se dio la apertura para la opinión sobre la respuesta dada, en cuanto a las expectativas y creencias de los entrevistados.

Aplicación de la Escala Medicional de Factores Psicosociales-Emocionales

La escala está conformada por 70 ítems, que estructurados en dimensiones psicosociales, culturales y emocionales. Estos están redactados en forma de afirmaciones personales con el fin de que el sujeto evaluado logre identificarse con las situaciones planteadas, lo cual ha de favorecer la credibilidad de los resultados del instrumento.

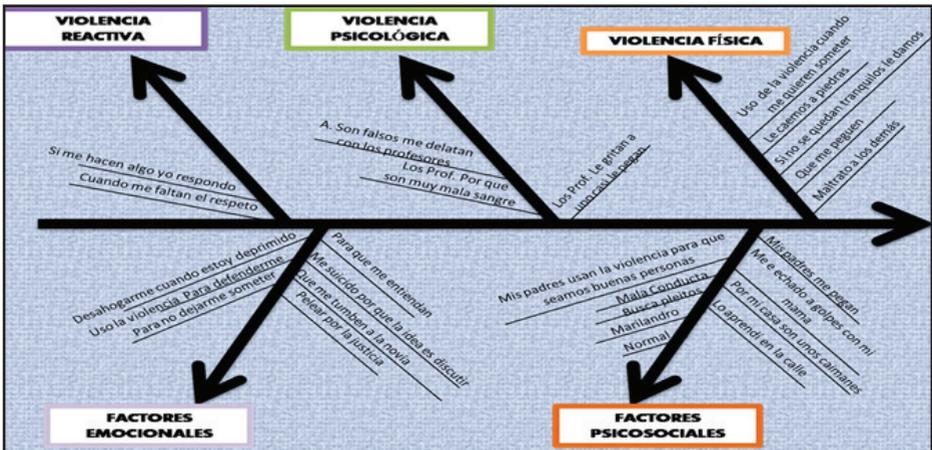
Grupos de Discusión:

Para la obtención de la información relevante al estudio se realizaron 4 grupos de discusión cada uno integrado por 18 estudiantes de los ya seleccionados para el estudio. La relevancia de esta técnica para la obtención de información consiste en la posibilidad de interactuar en el campo con los protagonistas de los hechos vinculados a las diversas variables que forman parte de la investigación. En este sentido se formularon a los estudiantes una serie de preguntas abiertas en un clima de respeto y de confianza favorecedora de la participación, mediante la expresión libre y espontánea de cada uno de los participantes acerca de la problemática planteada. Una vez obtenida la información, la misma se esquematizó en el diagrama de Ishikawa, ello con la finalidad de ofrecer una visión ordenada y global de lo expresado por los estudiantes, a partir de un proceso de captación y comprensión profunda y amplia de cada una de las opiniones,

vivencias y puntos de vista de los estudiantes organizados por variables y dimensiones. Este proceso de análisis condujo a la ubicación de indicadores de violencia y de factores psicosociales y emocionales, con los cuales se construyeron ítems que integraron la Escala.

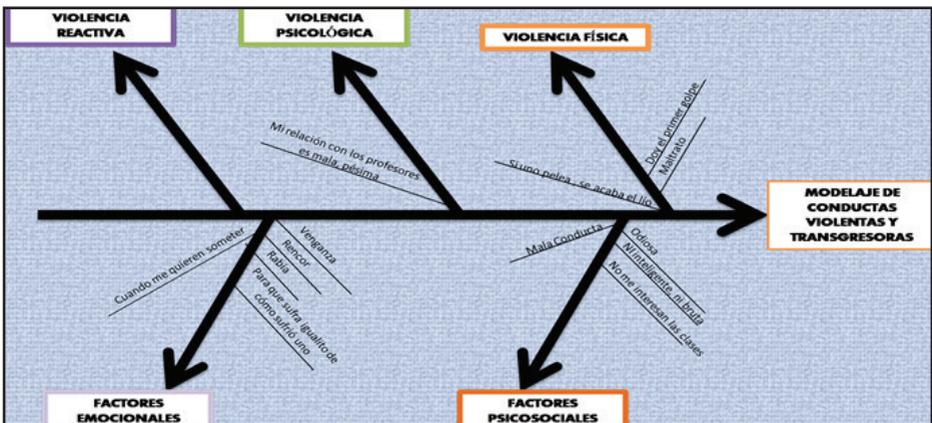
A continuación se presentan los resultados de los grupos de discusión representados a través de los diagramas. Además se presenta un cuadro esquemático en el cual se refleja los indicadores estructurados por dimensiones y variables. (Ver Gráficos 1 y 2)

Gráfico N° 1. Diagrama de Ishikawa. Grupo de discusión 1.



Fuente: Elaboración propia, (2014)

Gráfico N° 1. Diagrama de Ishikawa. Grupo de discusión 1.



Fuente: Elaboración propia, (2014)

Por otra parte, para consolidar la credibilidad se asumió las medidas propuestas por Franklin y Ballau, 2005; Mertens, 2005 (citado por Hernández y Collado, 2006), que se mencionan a continuación:

- Estancias prolongadas en la institución educativa donde se realizó el estudio.
- Selección de la muestra de manera intencional.
- Triangulación a partir de la información aportada por los teóricos y por las técnicas y fuentes utilizadas en el desarrollo del estudio.

LA PROPUESTA

A partir del estudio del estudio realizado, se validó la Escala de Medición de Factores Psicosociales-Emocionales que determinan y modelan conductas violentas-transgresoras en adolescentes, sustentadas en las realidades de los estudiantes venezolanos específicamente del Municipio Escolar de la Parroquia Rafael Urdaneta del Estado Carabobo.

Por otra parte, el trabajo de campo permitió observar de manera directa y conocer de sus protagonistas (estudiantes, docentes) las situaciones que, con mayor frecuencia se presentan en las instituciones escolares de dicho municipio vinculadas a hechos caracterizados por la agresión, la violencia y la transgresión de las normas de convivencia, lo cual está incidiendo negativamente en la dignificación integral del ser humano desde la concepción propuesta por el estado venezolano fundamentada en la humanización de nuestra sociedad.

En este sentido surge la inquietud de construir un Proyecto para el abordaje Integral Psicoeducativo de violencia escolar, para dar respuesta a la problemática de la violencia escolar.

Dicha propuesta abarca las siguientes etapas:

1. Diagnóstico Participativo.
2. Selección de las instituciones escolares más vulnerables en contextos violentos y agresivos.
3. Integración y capacitación de equipos interdisciplinarios.
4. Intervención a través de un programa integral de carácter preventivo y asistencial.
5. Evaluación y seguimiento.

Es importante precisar que el proyecto se sustenta en las siguientes líneas estratégicas:

1. Atención individual y colectiva de todos los actores escolares en sus aspectos psicológicos, afectivos, emocionales y relacionales.
2. Integración de la escuela y el poder comunal en el diseño, desarrollo, evaluación y seguimiento de los programas educativos de carácter preventivo y asistencial que permitan minimizar las conductas agresivas, violentas y transgresoras en adolescentes y jóvenes.
3. Gobernabilidad y Liderazgo para convivencia pacífica y democrática desde las aulas.
4. Liderazgo Escolar.

CONCLUSIONES

A través del desarrollo del estudio se logró obtener información relevante y pertinente que permitió el diseño del Proyecto estratégico de intervención psicoeducativa sustentado en las realidades intra e interpersonales que caracterizan a los adolescentes que, de manera cotidiana interactúa en contextos escolares venezolanos, especialmente instituciones educativas del Municipio Valencia. Estado Carabobo, signadas por situaciones violentas, en las cuales participan en ocasiones como víctimas y en otras como victimarios.

Un aspecto relevante en el proceso investigativo lo constituye la participación abierta, libre y espontánea de adolescentes con edades comprendidas entre 12 y 17 años, quienes a través de los grupos de discusión tuvieron la oportunidad de expresar sus opiniones, percepciones, creencias, puntos de vista, vivencias acerca de la violencia y de los factores vinculados a sus emociones y a los contextos sociales, escolares y familiar, que han determinado en ellos la manifestación de conductas violentas y transgresoras.

Dicho Proyecto de intervención tiene como propósito fundamental es fortalecer los factores protectores y minimizar o eliminar el impacto negativo de los factores de riesgo presentes en los contextos individuales y colectivos de las escuelas venezolanas y que están determinando en los adolescentes el aprendizaje de conductas violentas y transgresoras.

De esta manera se ofrece a las instituciones educativas una herramienta dotada de validez y consistencia científica, contextualizada en las expectativas, creencias, necesidades, experiencias sociales e intrafamiliares del adolescente que se desarrolla e interactúa en los escenarios que caracterizan la sociedad venezolana.

REFERENCIAS

Aguado, M. J. (S/F). Convivencia Escolar y Prevención de la Violencia. Institutos de Tecnologías Educativas. Ministerio de Educación. España. Disponible en: http://www.ite.educacion.es/w3/recursos2/convivencia_escolar/4_1.htm. Consultado el día: 15 de Abril del 2014

Bandura, A (1976). Teoría del Aprendizaje Social. Madrid: Espasa-Calpe. Disponible en: <http://www.comminit.com/en/node/149986> - 36k Recuperado el día 3.10.2013

Beauport E. (2008) Las tres caras de la mente. Primera edición. Venezuela, Caracas: Editorial Alfa.

Comisión Económica para América Latina (CEPAL, 2008), Estudio sobre la violencia juvenil en Latinoamérica". Disponible en: <http://portal.educar.org/foros/las-tres-caras-de-la-mente-de...> - 29k. Recuperado el día 3.10.2009

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2014). Naciones Unidas. Panorama Social de América latina Disponible en: http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/37626/S1420729_es.pdf?jsessionid. Recuperado el día 15.12.2014

Consuegra, N. (2004). Diccionario de Psicología. Primera Edición. Bogotá: Eco Ediciones. Disponible en: <http://www.eclac.org/cgi-bin/getProd.asp?xml=/prensa/noticia...> - 33k Recuperado el día 7.10.2013

Fishbein, M.(1980). Understanding Attitudes and Predicting Social Behavior. Prentice Hall. Disponible en: <http://psicologia.laguia2000.com/general/diccionario-de-psic...> - 30k Recuperado el día 27.05.2010

García, M. (2005). Sentido y sin sentido de la Violencia Escolar: Análisis cualitativo del discurso de estudiantes chilenos. Revista Psyqhe. Volumen 14, Nº 1. Versión On-line ISSE0718-2228. Recuperado el día 7.10.2015

Goleman, D. (2008). La Inteligencia Emocional. Primera Edición. Argentina, Buenos Aires: Zeta. Disponible en: <http://todas-las-emociones.blogspot.com/2008/09/daniel-golem...> - 147k Recuperado el día 3.02.2014

Kerlinger, F. y Lee, H. (2002). La Investigación del Comportamiento. Métodos de Investigación en Ciencias Sociales. Cuarta Edición. México, D.F: McGRAW-HILL INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V.

Ministerio del Poder Popular para las Relaciones Interiores Y de justicia (2009), Informe Anual sobre la Violencia Escolar. Venezuela, Caracas. Disponible en: <http://www.venezuelasite.com/portal/Detalles/9134.html> - 20k Violencia Juvenil. Recuperado el día 6.10.2009

Organización Mundial de la Salud (OMS, 2014). Primer Informe Mundial sobre la Violencia y la Salud. Disponible en: http://www.who.int/whr/2008/08_report_es.pdf - -1k . Recuperado el día 6.10.2014

Organización Mundial de la Salud (OMS, 2015). Violencia juvenil. Nota descriptiva n° 356.

Santrock, J. (2004). Psicología del Desarrollo, Adolescencia. Novena Edición. Madrid, España: McGRAW-HILL INTERAMERICANA DE ESPAÑA, S.A.U.

Sociedad Española de Medicina de la Adolescencia (SEMA.2008). Informe sobre Violencia Escolar. España. Disponible en: <http://www.adolescenciasema.org/index.php?menu=noticias&opci...> - 151k Recuperado el día 22.04.2010

Wicks, R y Allen, I. (2006). Psicopatología del niño y del Adolescente. Tercera Edición. España: Pearson. Prentice Hal. Recuperado el día 3.10.2009

EMNYCAR MARÍA DE JESÚS CARRILLO DURANT

Licenciada en Psicología Mención Clínica. Universidad Arturo Michelena Diplomado en Programación Neurolingüística. Universidad José Antonio Páez. Maestría en Ciencias Mención Orientación de la conducta. Instituto de Investigaciones Psiquiátricas y Sexologías de Venezuela. Actualmente en curso. Docente contratada de la Universidad de Carabobo adscrita al Departamento de Pedagogía y Diversidad Infantil. Facultad de Ciencias de la Educación. Docente de la Escuela de Psicología. Mención Clínica en la Universidad Arturo Michelena. Asesora de Cultura Organizacional. Coordinadora del Departamento de Bienestar y Desarrollo Estudiantil en la U.E. Colegio "María de Jesús". Facilitadora de Talleres: Desarrollo Humano Integral. Ponente en Congresos Nacionales e Internacionales. Asesora de Tesis.

AUTOESTIMA: CONSTRUCCIÓN Y RECONSTRUCCIÓN ESTEEM: CONSTRUCTION AND RECONSTRUCTION

PROF. AMANDA N. RODRÍGUEZ D.

*Departamento de Orientación Facultad
de Ciencias de la Educación Universidad de
Carabobo. Valencia, Venezuela
Correo electrónico: amandanelyda@gmail.com*

Tipo de Trabajo: Investigación

RESUMEN

La construcción de la Autoestima tiene que ver con la aceptación o el rechazo de un nuevo miembro a la familia. Los mensajes tanto verbales como no verbales positivos o negativos, dado por los adultos significativos para el niño (a) desde la concepción y durante la infancia serán cruciales para formar hijos autoestimados o desestimados. La familia es el espejo en el que los hijos se miran para saber quiénes son, mientras van creando su propio espejo que les permitirá formar su Autoconcepto y Autoimagen componentes fundamentales para la construcción de su Autoestima. Dependiendo de cómo sea la familia, así será la persona, la cual resultará modelada por las reglas, los roles, forma de comunicación, valores, costumbres, objetivos y estrategias de vinculación con la sociedad. Se destaca en este estudio tanto la construcción como la reconstrucción de la Autoestima a través de mensajes parentales recibidos por 252 estudiantes de ambos sexos, cursantes de los 1ros años de Educación Media General del Colegio Bolivariano Manuel Malpica de Naguanagua., Estos mensajes determinarán el grado de autoestima y el tipo de familia de los jóvenes. Considerando que la familia es un Sistema se revisó la teoría Sistémica de Ludwig Von Bertalanffy (1940). Para recabar información se les aplicó dos (2) instrumentos, resultando un 64 por ciento de la población estudiantil con una autoestima baja reflejada en la falta de confianza en sí mismo, falta de motivación, sin objetivos claros e inseguridad, quedando vulnerables a desarrollar conductas inapropiadas.

Palabras claves: Familia, autoestima, autoconcepto, autoimagen.

ABSTRACT

Building Self-esteem is related to the acceptance or rejection of a new member to the family. The verbal and nonverbal positive or negative, given the significant adults in the child (a) from conception and during childhood messages will be crucial to form autoestimados or rejected children. The family is the mirror in which the children look to know who they are, as they create their own mirror that allows them to form their self-concept and self-image building blocks for building your self-esteem. Depending on how the family and be the person, which will be shaped by the rules, roles, form of communication, values, customs, objectives and strategies of relationship with society. The construction and reconstruction of self-esteem through parental messages received by 252 students of both sexes, cadets of the 1st year of Secondary Education General College Bolivarian Manuel Malpica de Naguanagua highlighted in this study., These messages will determine the degree self- esteem and family type of youth. Considering that the family is a System Systemic Ludwig Von Bertalanffy theory (1940) was reviewed. To gather information was applied two (2) instruments, resulting in 64 percent of the student population with a reflected low self esteem lack of confidence, lack of motivation, without clear objectives and insecurity, being vulnerable to develop behaviors inappropriate.

Keywords: Family, self-esteem, self-concept, self-image.

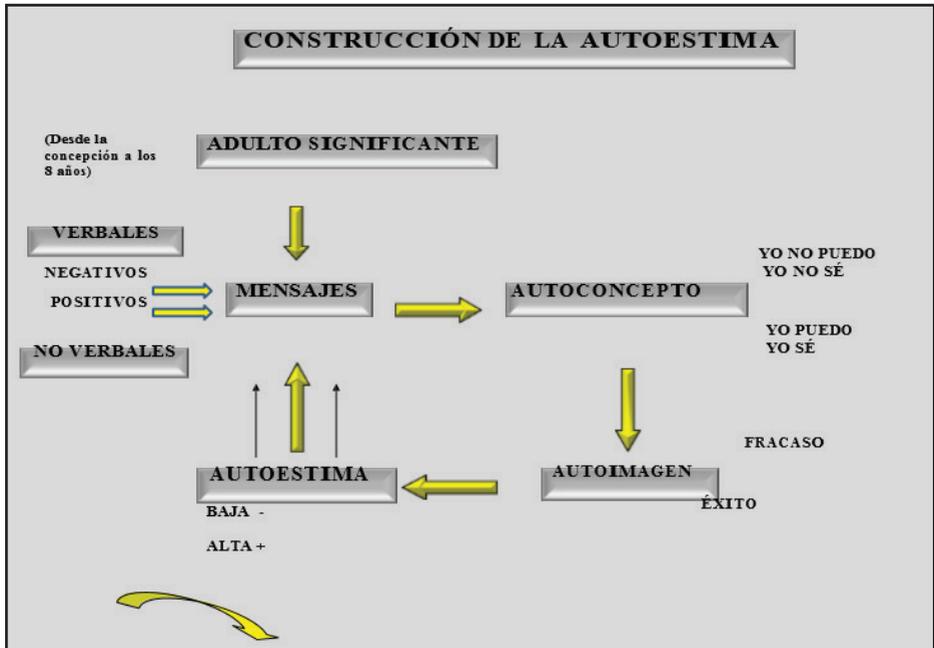
INTRODUCCIÓN

Autoestima es un tema del que mucho se habla y poco se comprende. Según Rogers (1972) la define como, La actitud valorativa hacia uno mismo (Wikipedia), es un factor clave en el desarrollo de un buen ajuste emocional y cognitivo, una buena salud mental y relaciones sociales satisfactorias. Pareciera que si no se satisface esta necesidad de autovaloración, tampoco pueden cubrirse otras que suponen la realización de todo el potencial del desarrollo humano. Es la familia la que define la relación del sujeto con el mundo y con la propia vida, es ésta la que moldea a través de las reglas, los roles, forma de comunicación, valores, costumbres, vinculando al sujeto con la sociedad. La familia con autoestima forma personas capaces de alcanzar objetivos sanos, de hacer del presente una poderosa palanca hacia el futuro.

La familia es un marco de referencia desde el cual es posible entender la realidad, enfrentarla, experimentarla, cuando la familia deja de ser el punto focal de apoyo, es cuando se vuelve difícil desarrollar una autoestima adecuada. Todos los individuos necesitan tener una autoestima saludable, las personas que se encuentran bien consigo mismas suelen sentirse a gusto en la vida, son capaces de afrontar y resolver con seguridad los retos y las

responsabilidades que ésta les plantea, por el contrario, la baja autoestima es una fuente permanente de inseguridad e insatisfacción personal y se considera como un importante factor de riesgo para el desarrollo de numerosos problemas psicológicos y sociales.

Como se construye la Autoestima



Esquema No. 1

Fuente: Elaboración propia.

La autoestima se comienza a construir desde el mismo momento de la concepción, cuando las células sexuales masculina y femenina se unen para originar una vida, ahí comienza la carga de mensajes de ese o esos adultos significantes hacia ese nuevo ser y se mantiene aproximadamente hasta los 8 años de edad donde se afianza primero de manera energética y luego psicológica, para luego en las edades siguientes actuar de acuerdo a los mensajes recibidos.

Los mensajes pueden ser verbales y no verbales, negativos o positivos, en el caso que sean negativos, por ejemplo: Si alguno de los padres asume como un problema la llegada del niño (a) al hogar, es captado por éste emocionalmente, y su efecto formará parte del archivo inconsciente del pequeño y tendrá repercusiones más adelante. Con los mensajes recibidos

formará su Autoconcepto, esto es, lo que piensan y dicen de él, y se asumirá en este caso, como alguien feo, ignorante, desvalorizado, incapaz, indigno, irrespetado, odiado y abandonado. Esto lo llevará a mantener una conducta de yo no sé, yo no puedo, no debo, nadie me quiere, no lo lograré incongruencias y toma de decisiones equivocadas creando vacíos profundos que posteriormente buscará como llenar. Con esta carga emocional llegará a la formación de su Autoimagen, que influirá sus comportamientos futuros ya que sólo verá fracasos en todo lo que desee emprender o desarrollar. Estos pensamientos negativos le proporcionan inseguridad para afrontar situaciones en la vida, lo que lo llevará a buscar caminos alternativos para ser aceptado, para tener bienestar o éxito. Sumados estos dos elementos, formará en su inconsciente una Autoestima baja y negativa. La descalificación por parte del o los adulto(s) significativo(s) se instala en el niño en forma de valores y comportamiento destruyendo su confianza, creyendo que no importa lo que sienta, piense o haga, porque la verdad es que yo no sirvo, no valgo, ni soy importante, porque así se lo hicieron sentir. Entonces, en su vida adulta cuando le corresponda actuar y asumir ese rol significativo, repetirá el modelaje quedando atrapado dentro de un círculo vicioso utilizando la descalificación como formato comunicacional para expresar amor y cariño al otro.

Por el contrario, si los mensajes de estos adultos significantes son positivos o valorativos, tales como un ser apto, sano, atractivo, inteligente, valioso, capaz, digno, respetado, amado y apoyado; el Autoconcepto formado será de yo puedo, yo sé, yo valgo, yo soy importante, este autoconcepto le permitirá pensar, sentir, relacionarse y comunicarse de forma espontánea y asertiva de manera que, se va haciendo dueño de su propia vida. Con esta información el sujeto formará su Autoimagen de éxito, porque todo lo que se propone lo puede lograr y sabe que cuenta con adultos que siempre estarán presentes y disponibles para él. Esta confianza y seguridad que genera en él lo llevará a formar y construir una Autoestima saludable, elevada y positiva que le dará sentido y orientación a los procesos de un desarrollo sano. Ahora cuando este sujeto llegue a la adultez y le corresponda ser adulto significativo, repetirá el ciclo aprendido. Los padres y otras figuras significativas, serán piezas claves para el desarrollo de la Autoestima del niño (a). La autoestima es la energía que se inició con la vida y va a regular todos los procesos durante esa vida.

En palabras de Barroso (2006) la conciencia de ser familia es una experiencia de vida y de crecimiento. Papá y mamá echan las bases del arraigo, de la identidad, de la vinculación y del desempeño efectivo (p.100). Tenemos entonces, que los padres son los responsables de transmitir los valores, los principios éticos y morales, las costumbres entre otros, lo que se aprende en el hogar o se deja de aprender siempre será reflejado

por el individuo en los diversos contextos donde se desenvuelve, y posteriormente este patrón de conductas apropiadas o inapropiadas se convertirá en modelo para las generaciones venideras.

Para Yagosesky. (2010) la familia que se forma y desarrolla con una Autoestima sana, tiene características particulares. En este contexto grupal, las reglas están claras, sus miembros las adoptan como faro de mar para transitar con certeza por las aguas de la vida, se muestran dispuestos a revisarlas e incluso a modificarlas si acaso éstas llegan a quedar desactualizadas.

Hay disposición a buscar lo que conviene a las necesidades de todos los integrantes (p.14).

Para comprobar cuan poderosa es la carga de mensajes tanto valorativos como descalificadores que los padres como adultos significantes envían a sus hijos y, como impactan estos en la formación de la autoestima se estudio nueve secciones correspondientes a 252 estudiantes cursantes de los Primeros Años de Educación Media General del Colegio Bolivariano Antonio Malpica de Naguanagua, el tratamiento consistió en la aplicación de dos (2) instrumentos, el primero contenía dos preguntas: La primera: Escribe los mensajes positivos que recibes de tus padres u otros adultos en casa. Y la segunda: Escribe los ensajes negativos que recibes de tus padres u otros adultos en casa. En el segundo instrumento se les pidió que realizaran una lista con las cualidades positivas que ellos ven en ellos mismo: Lo que me gusta o agrada de mi y otro listado con Lo que no me gusta o no me agrada de mi. Para el análisis se separaron por sexo. De un total de 252 estudiantes, 129 correspondían al sexo femenino y 123 al sexo masculino.

Cuadro: No 1.

Mensajes Positivos (Sexo Femenino)	Mensajes Positivos (Sexo Masculino)
Si, lo puedes lograr	Tienes capacidad
¡Qué bien!	Tú puedes
Estudiando verás los frutos	Siempre he creído en ti
Si no entiendes, ¡pregunta!	Te puedes superar
Tienes capacidad e inteligencia	Te sobra inteligencia
Tú siempre puedes	Sigue así

Fuente: Elaboración propia, (2015)

Cabe destacar que de 129 estudiantes 38 respondieron a esta primera pregunta, es decir el 29 por ciento de la población de sexo femenino. En cuanto a los varones 42 de los 123 respondieron la pregunta, el 34 por ciento, Quedando del total de la población el 68 por ciento sin dar respuesta a la pregunta. Los mensajes positivos o nutritivos más frecuentes No se encuentran entradas de índice fueron: tú puedes, tienes capacidad e inteligencia, sigue así. Cuando los jóvenes reciben este tipo de mensajes de sus seres significativos se saben valiosos y competentes, entienden que aprender es importante, son responsables, se comunican asertivamente y son capaces de relacionarse adecuadamente con otros, es decir que han desarrollado el Autoconcepto del yo puedo, yo sé, yo soy importante, Yo lo lograré. (Ver Esquema No 1.) Esta seguridad se traducirá en una Autoimagen de éxito y triunfo para llegar a una Autoestima alta y saludable, lo que les permitirá estar dispuesto a intentar algo nuevo cada día, hacerse responsable de sus actos, tener una conducta pro-social (ayudar a otros), mantener una actitud cooperadora y aprender de los errores es decir ser capaz de autocriticarse. De acuerdo al segundo instrumento Lo que me gusta o agrada de mí las respuestas de ambos sexos fueron las siguientes:

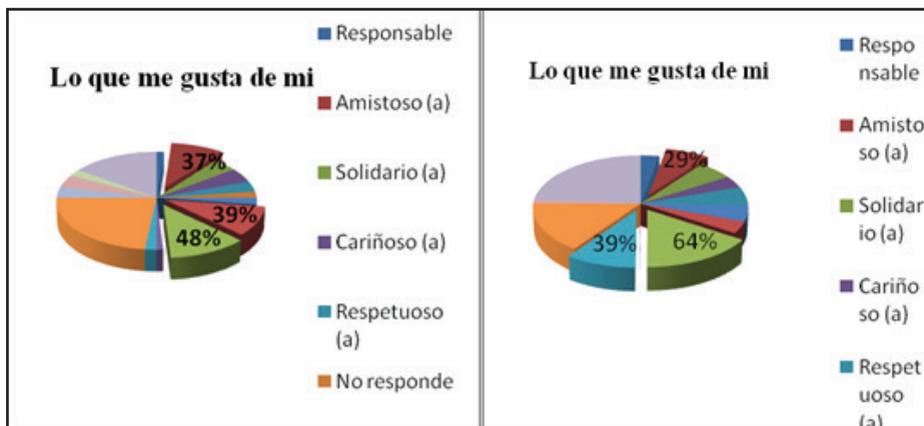
Cuadro: No 2.

LO QUE ME GUSTA DE MI		Sexo: Femenino		Sexo: Masculino	
Dimensión	Categoría	F	%	F	%
Valores	Responsable	6	5%	15	12%
	Amistoso (a)	48	37%	36	29%
	Solidario (a)	22	17%	28	23%
	Cariñoso (a)	25	19%	18	15%
	Respetuoso (a)	18	14%	25	23%
	No responde	10	8%	0	0%
Gusto Por	El estudio	12	9%	25	20%
	El baile	50	39%	19	15%
	La diversión	62	48%	79	64%
	Los animales	5	4%	0	0%
Actividad Física	Deportes	10	7%	48	39%
	No responde	119	93%	75	61%
Aspecto Físico	Cuerpo	18	14%	0	0%
	Cabello	22	17%	6	5%
	Ojos	11	9%	0	0%
	No responde	78	60%	117	95%

Fuente: Elaboración propia, (2015)

Gráfico No. 1: Hembras

Gráfico No. 2: Varones



Fuente: Elaboración propia, (2015)

En la dimensión Valores las respuestas tanto de los estudiantes del sexo masculino como femenino coinciden en la categoría **amistad**; dicen ser amistosos o hacer amigos rápidamente, en un 37 por ciento las hembras y un 29 por ciento los varones. La amistad es una relación afectiva entre dos o más personas, donde se busca confianza, consuelo, amor y respeto.

Para los adolescentes es fundamental buscar a alguien de su misma edad y sexo, para compartir todas las dudas que les surgen, ver al otro como un igual, con sus mismos problemas e inquietudes. Se sienten cómodos entre sus compañeros, quienes atraviesan los mismos cambios físicos y psicológicos. Pueden hablar abiertamente sin temor a ser ridiculizado o sentirse fuera de lugar.

El grupo de compañeros también es un lugar donde establece relaciones cercanas, los amigos proveen diversión y emoción. Los amigos influyen en la forma de vestir, actividades sociales, comportamiento sexual y consumo o rechazo de drogas.

En cuanto a los gustos por la **diversión**, a lo que ellos popularmente llaman rumba, es otra categoría coincidente en ambos sexos con altos porcentajes en comparación a otras categorías, en las hembras alcanza al 48 por ciento, observándose además que el **baile** es elegido por un elevado número de jóvenes alcanzando un 39 por ciento, sin embargo los varones se inclinan más por la diversión con el 64 por ciento de aprobación. Es esta la etapa tienen la necesidad de socializar se hace imperiosa, los jóvenes para divertirse puede optar por varias alternativas: salir con amigos, ir a la playa, salidas a discotecas o simplemente al cine, entre otras, pero esto

es lo que la minoría de los adolescentes hacen. Existe un lado oscuro en el cual las salidas y la diversión adolescente no se dan en un marco tan sano. El cóctel alcohol-drogas-violencia forma parte de la realidad que viven en estas llamadas rumbas.

La dimensión Actividad física, categoría **deportes**, claramente esta preferencia es de los varones con un 39 por ciento sobre el 7 por ciento en las niñas. La actividad física es esencial para el crecimiento, el desarrollo y la salud de los jóvenes, mejora la autoestima, el rendimiento escolar, el bienestar emocional y cognitivo. También ayuda a reducir algunos factores de riesgos a los que están expuestos.

El aspecto físico como dimensión coincide también en la categoría **cabello** siendo un número mayor de hembras que les gusta su cabello 17 por ciento sobre el 5 por ciento en los varones, esto corresponde a la imagen del cuerpo, en palabras de Moreno (1986) la imagen del cuerpo es la pintura mental || que cada uno tiene de su apariencia, esto reviste una importancia capital, si se tiene en cuenta que en torno a ella se forma nuestro primer Yo (p.15).

El aspecto físico como dimensión coincide también en la categoría **cabello** siendo un número mayor de hembras que les gusta su cabello 17 por ciento sobre el 5 por ciento en los varones, esto corresponde a la imagen del cuerpo, en palabras de Moreno (1986) la imagen del cuerpo es la pintura mental que cada uno tiene de su apariencia, esto reviste una importancia capital, si se tiene en cuenta que en torno a ella se forma nuestro primer Yo (p.15).

La Familia Autoestimada

Yagoesky. (2010) se referir a la Familia autoestimada como el tipo de familia en donde la comunicación es abierta, por lo que sus miembros expresar los sentimientos directamente, sin el temor a hacer el ridículos, o recibir una descalificación. La interacción se basa en el amor más que en el poder, por lo que emociones como la rabia, la tristeza o el miedo, tienen cabida y son respetadas siempre que se expresen adecuadamente con la intención de encontrar soluciones, y no de manera irresponsable y anárquica. En la familia Autoestimada quienes dirigen se afanan en comprender en vez de criticar.

Existen objetivos familiares que permiten que todos sus miembros crezcan sin que tengan que renunciar a su vocación fundamental para complacer a padres u otros familiares. Cada quien debe elegir, en algún momento el sabor del agua que desea beber, lo cual es síntoma

inicial de verdadera madurez. Cuando los objetivos son comunicados adecuadamente, satisfacen las necesidades reales del grupo y logran ser comprendidos, todos se sienten motivados para involucrarse sin traumas, se benefician, aprenden y crecen a través del apoyo mutuo. La forma de proceder de la familia Autoestimada es nutritiva porque se orienta a partir del deseo de ganar y no del miedo a perder. (Documento en línea).

La segunda pregunta del primer instrumento, formulada al grupo de estudiantes fue: Escribe los mensajes negativos que recibes de tus padres u otro adulto en casa. En esta actividad se realizó una selección de las respuestas dadas por los jóvenes, que se podían publicar.

Cuadro No 3

Mensajes Negativos (Sexo Femenino)	Mensajes Negativos (Sexo Masculino)
Eres demasiado fastidiosa	Eres bruto
No sirves para nada	Eres fastidioso
Nada haces bien	No quieres servir para nada
Estudia para que seas alguien en la vida	Estudia para que no seas como tu padre
Yo me sacrifico para darte una buena educación	Yo me sacrifico y no sé para Qué
Me vas a volver loca	Eres un vago
Eres una maldición	Te voy a sacar del liceo
	Hasta cuándo...
	Me vas a matar

Fuente: Elaboración propia, (2015)

Las respuestas más recurrentes fueron: **Eres fastidioso (a); No sirves para nada; Eres un vago; Yo me sacrifico para...** Con estos mensajes dado por el o los adultos significantes en casa y muchas veces reforzados en el colegio, el autoconcepto que formarán los (as) jóvenes será de: yo no sé, yo no puedo, no debo, nadie me quiere, no lo lograré (Ver esquema No.1).

Los mensajes que a continuación se analizan conllevan una alta carga de culpabilidad: **Yo me sacrifico para darte buena educación, Me vas a volver loca, Me vas a matar, eres una maldición.** Estos son utilizados por los padres como medidas de control desde la autoridad, son mecanismos emocionales que les permite controlar o dominar a sus hijos haciéndolos que asuman una culpa que no les corresponde, dañándoles la autoestima.

Estudia para que seas alguien en la vida: Subyace en él, el mensaje de que no eres nadie es decir la negación de ser persona o ser humano. **Estudia para que no seas como tu padre** se descalifica al padre para estigmatizar al hijo. Todos estos mensajes negativos, descalificadores, desvalorativos les impedirán a los jóvenes avanzar y crecer, los llevará a tener conductas inadecuadas tanto dentro como fuera de la institución.

En concordancia con el instrumento anterior, los estudiantes dieron respuesta a la segunda pregunta correspondiente al segundo instrumento:

LO QUE NO ME GUSTA DE MI	Ambos Sexos (252)	
	F	%
No me gusta estudiar	22	9%
Que soy fastidioso	39	15%
Que me gusta pelear	14	6%
Que soy grosero (a)	12	8%
Que soy chismoso (a)	13	5%
Que me gusta ofender	9	3%
Que me gusta criticar	15	6%
Que no hago nada bien	61	24%
Que no respeto	10	4%
Que me gusta lastimar a otros	9	3%
Que me burlo	20	8%
Que hago bullying	8	3%
No me gusta mi cuerpo	20	8%
Total:	252	100%

Fuente: Elaboración propia, (2015)

Gráfico No. 3: Ambos sexos



Fuente: Elaboración propia, (2015)

En el esquema No 1 de la Construcción de la Autoestima, se hace mención a la formación del Autoconcepto como: Lo que piensan y dicen de mí, este elementos cognitivo, hace que el estudiante piense eso de sí mismo, es decir lo que se ha acostumbrado a oír de él en casa. Se refleja esta descalificación en las frecuencias de las categorías, así tenemos, que la más alta fue la respuesta dada por 61 estudiantes a la categoría: **No hago nada bien**, correspondiente al 24 por ciento del total de la población, seguida por la respuesta **Soy fastidioso**: con el 15 por ciento, luego **No me gusta estudiar**: 9 por ciento, **Me burlo** y **No me gusta mi cuerpo**: con el 8 por ciento. La sumatoria de estas inconformidades da 172 personas corresponde al 68 por ciento de la población, este porcentaje es el encontrado en la abstención a la respuesta de la primera pregunta del instrumento número uno.

Se explica entonces que, para este grupo de jóvenes no es habitual oír de sus padres u otro adulto significativo, mensajes valorativos y nutritivos que los haga sentir personas útiles e importantes. Evidentemente existe un deterioro tanto del Autoconcepto, como de la Autoimagen. Por consiguiente, esta población presenta frustración y apatía, exhibiendo conductas disruptivas, cayendo en la agresión verbal tomando la vida con indiferencia o buscando hacer las cosas por hacerlas, sin lograr satisfacción; no tienen motivaciones, ni objetivos claros, esto los conduce generalmente a desarrollar conductas autodestructivas.

Al existir pérdida de la confianza en ellos mismos, temen enfrentar las situaciones de la vida y se sienten incapaces de abordar exitosamente los retos cotidianos, tienden a ocultar sus limitaciones tras una "fachada", pues al no aceptarse, temen no ser aceptado. Lo que los lleva a desconfiar de todos y a usar mecanismos de autodefensa para no sentirse atacados por los demás. Se mienten a sí mismos, se auto-engañan y engañan a otros, esto lo hacen para no asumir las consecuencias de sus actos, dicen una cosa y hacen otra, aseguran querer cambiar pero se aferran a sus tradiciones y creencias. Critican pero no se auto-critican, habla de amor pero no aman, quieren aprender pero no estudian.

En la mayoría de los casos estos estudiantes, tienden al conflicto, se tornan agresivos e irracionales ante la crítica y agreden, acusan y se valen del miedo, la culpa o la mentira para hacer que los demás le presten atención. La falta de confianza en las propias capacidades hace que no terminen lo que comienzan y frente a situaciones que ponen a prueba su confianza, abandonan el camino. La inconstancia, la falta de continuidad señala poca tolerancia a la frustración, lo que no está lejos de desembocar en adicciones u otras enfermedades.

Familia Desvalorizada

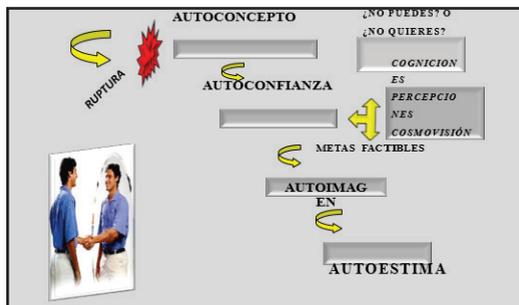
Siguiendo con la postura de Yagosesky (2010) en cuanto a la familia desvalorizada nos hace ver que en este tipo de familia no existe Autoestima, están ausentes las reglas y las normas y si existen generalmente son difusas, contradictorias o basadas en la tradición o en estereotipos apartándose de las necesidades del grupo. Actúan a través de la costumbre, hacen lo que se han hecho siempre, lo aceptado, lo tradicional, sin considerar su utilidad y adecuación. Hay obligaciones para todos, aunque nadie sepa cuál es el criterio de ellas.

Al no existir roles definidos habrá anarquía porque cada quien actúa dependiendo de cómo se siente. Lo que uno arma el otro lo desarma; uno hace, el otro interfiere. Los hermanos mayores juegan a ser papás de los menores: les pegan, los castigan y resienten la responsabilidad que los padres les han obligado a asumir; los padres son duros hoy y blandos mañana. Nadie sabe qué dirección tomar.

La comunicación es caótica y las relaciones de sus miembros se establecen desde el poder, lo cual origina vínculos perversos en los que cada uno presiona como puede para asegurarse atención y estímulos. Los hijos tratan de evitar hacer todo aquello que puede desagradar a sus padres o lo hacen a escondidas abrazando la mentira, generalmente se desahogan en la escuela exhibiendo conductas de rebeldía a la que terminan viendo como algo normal. No existen objetivos familiares. En los hogares Desvalorizados, se vive en permanente ensayo y error, sin una meta común por la cual luchar unidos; no hay un proyecto de vida definido, sujeto a valores y criterios coherentes. (Documento en línea)

Reconstrucción de la autoestima:

Esquema No. 2: Ruptura del círculo vicioso para transformarlo en círculo virtuoso:



Fuente: Elaboración propia, (2015)

La ruptura del círculo vicioso para transformarlo en un círculo virtuoso se debe hacer en el *Autoconcepto*, En primer lugar se debe plantear la pregunta **¿será que tu puedes?** o **¿será que tu quieres?** cambiar tu Autoestima, si la respuesta es **Sí quiero**, entonces será un candidato para reestructurar su Autoconcepto, debe comenzar por enviar a la papelera de reciclaje de su cerebro los mensajes negativos dados por los adultos significantes que lo perjudican y no lo dejan avanzar en lo que desea lograr, ya no tiene 8 años, sino que es adolescente o adulto, ahora cuenta con un bagaje de experiencias, de conocimientos y con una percepción y cosmovisión del mundo más amplia que en su etapa infantil. Debe trabajar en su Autoconfianza, verificando los éxitos y logros alcanzado hasta el momento.

La autoconfianza es el convencimiento de que uno es capaz de realizar con éxito una determinada tarea o misión, o bien elegir la mejor alternativa cuando se presenta un problema, es decir tomar la mejor decisión. Es confiar en que en general uno va a salir airoso de una situación, por difícil que parezca. Se trata de un mejoramiento a nivel personal, de quererse uno mismo y aceptarse tal y como es, de volver la vista atrás para ver cuántas habilidades y destrezas ha desarrollado y con las cuales ha sido exitoso.

Según Bussenius (2006) esta autoconfianza presenta tres cualidades: la cognitiva que actúa según los pensamientos, la afectiva que se relaciona con los sentimientos y lo conativa, que hace referencia a la conducta o comportamiento. Tener **autoconfianza** será el mayor desafío al que debemos enfrentarnos, el cual muchas veces dependerá de nuestro estado de ánimo, o cuan seguro nos sintamos (p.28).

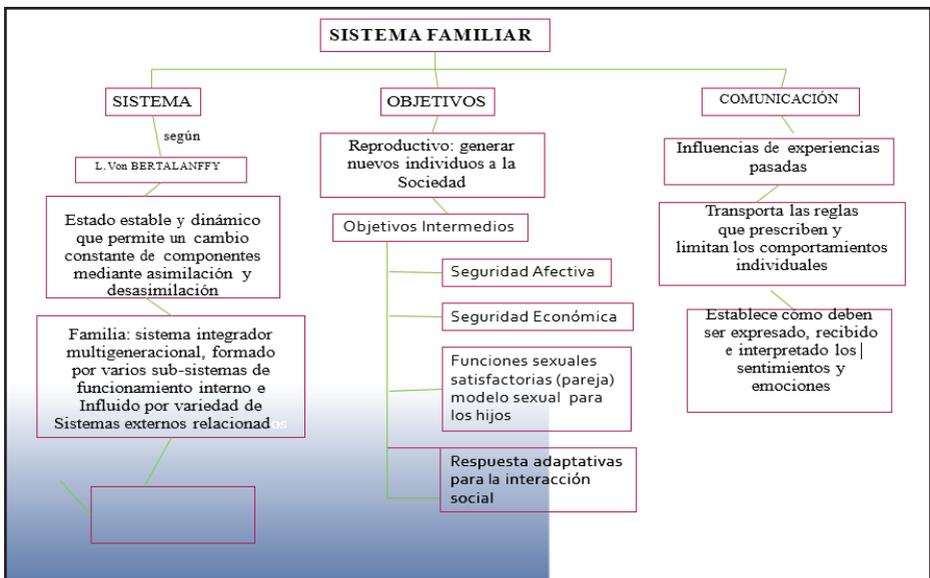
Para ir fortaleciendo la autoconfianza se debe plantear metas factibles a corto y mediano plazo, esta autoconfianza es la guía para el riesgo, para probar nuevos caminos y posibilidades. Cuando se confía en lo que se es, no se necesitan justificaciones ni explicaciones para poder ser aceptado. Así entonces logrará también cambiar su Autoimagen porque se verá triunfador y exitoso. Al cambiar la autoimagen recupera su **Autoestima** y estará en condiciones de trasmutar el círculo vicioso en el cual se encontraba para llegar a un círculo virtuoso que le permitirá producir una acción transformadora.

Para comprender la dinámica familiar dentro de este estudio se ha considerado la Teoría General de Sistemas, concebida por Ludwig von Bertalanffy en la década de 1940 (Gabinete de Psicología. 2011) quien cambia la mirada de la realidad influyendo en la psicología y en la construcción de la nueva teoría sobre la **comunicación humana**.

Un Sistema es un conjunto de elementos en interacción. El sistema familiar puede definirse como un conjunto de individuos con historia, mitos y reglas, que persiguen un fin común (wikipedia). En palabras de Barroso (2006) Sistemas son muchas partes individuales, todas esenciales, que se relacionan entre sí buscando un resultado deseado, entre todas. En el caso de la Familia, es un sistema conformado por un papá, una mamá y los hijos. Cada uno es una parte importante y todas contribuyen al desarrollo y al bienestar (p. 70)

La Familia como Sistema

Parafraseando a Barroso (2006), la familia es algo más que la suma de personas que la componen. Familia son las personas y los contactos que se van creando entre cada uno de sus miembros considerados todos importantes, cada uno con sus necesidades, con sus objetivos y competencias, con sus características propias y personales, buscando integrarse y sentir bienestar. Lo que hace a la familia no son sus miembros, sino los contactos las interacciones entre ellos, los procesos vinculantes que finalmente le proporciona sentido y dirección. A modo de síntesis de la teoría Sistémica de la Familia se presenta el siguiente mapa:



Esquema No. 3

Fuente: Elaboración propia, (2015)

Bertalanffy (1940) define Sistema: como un estado estable y dinámico que permite un cambio constante de componentes mediante asimilación y desasimilación, Entiende el Sistema Familiar como un sistema integrador multigeneracional, formado por varios sub- sistemas de funcionamiento interno e influido por variedad de sistemas externos relacionados. Estos sub-sistemas son agrupaciones de los miembros de la familia como el sub-sistema conyugal, el sub-sistema parental y el sub-sistema filial. El sistema familiar es auto-corrector porque al ser un sistema abierto puede retroalimentarse. Se maneja leyes y reglas para dar estabilidad y armonía al sistema, esto se logra a través de relaciones recíprocas mantenidas por los miembros que interactúan dentro de él.

El objetivo general del Sistema Familiar es el reproductivo, es decir la familia debe generar nuevos individuos para la sociedad, los objetivos intermedios están referidos a la seguridad afectiva que le debe proporcionar a sus integrantes, la seguridad económica propicia para el desarrollo integral de sus miembros, Las funciones sexuales satisfactorias en la pareja, ser un modelo de sexualidad para los hijos y finalmente la adaptación de sus miembros para desarrollarse e interactuar en la sociedad.

La comunicación en el Sistema Familiar está influenciada por las experiencias pasadas existiendo patrones de conductas de los antepasados, tradiciones y costumbres que se transmiten de una generación a otra. Estas son las que transportan las reglas que consisten en acuerdos relacionales que prescriben o limitan los comportamientos individuales. Los modelos de reglas son: Reglas conocidas: establecidas de manera directa y abierta al inicio. Reglas implícitas: facilitan el funcionamiento sobreentendido y Reglas secretas; un miembro bloquea la acción del otro, estas últimas son difíciles de descubrir al estudiar una familia. Estas reglas son las encargadas de establecer cómo debe ser expresado, recibido e interpretado los sentimientos y las emociones dentro del sistema familiar. (Documento en línea)

Consideraciones Finales

La construcción de la autoestima está estrechamente relacionada con la formación del autoconcepto, y este depende de la valoración que realizan personas significantes del entorno social, tales como los padres, familiares, compañeros, amigos y/o profesores, es decir que el individuo no participa en la formación de su autoconcepto, adopta y cree lo que los demás dicen de él. Si ese juicio es poco valorativo durante la niñez, reforzado en la adolescencia, entonces el sujeto irá creciendo desmotivado, con un alto grado de frustración y apatía, comunicándose agresivamente, tomando la vida con indiferencia, sin lograr satisfacción en lo que hace, formándose

una pobre imagen de su apariencia, habilidades y destrezas y con una gran inconformidad consigo mismo, tal como lo refleja el caso de los estudiantes estudiados.

Ahora para que esta población logre re-construir la autoestima debe desarrollar la Autoconfianza para que crean y confíen en sí mismos, sean capaces de plantearse metas y así poder afrontar las dificultades con éxito.

De ha diseñado una serie de encuentros con los estudiantes, ofreciéndoles talleres sobre Autoestima, Autoconcepto y Autoimagen (Aplicado 15/04/2015), video foros, como el que presenta Juan Sebastián Celis L. (YouTube). Titulados Cómo ser más seguro de sí mismo, (Aplicado 18/05/2015). Próximamente se invitará a los padres y representantes para trabajar con ellos, en primera instancia de manera independiente de sus hijos y luego en conjunto. Para fortalecer en la familia la convivencia pacífica y amable, basada en el respeto a las diferencias.

Referencias

Autoestima en la Familia. Documento en línea. Disponible en <https://ayudafamilia.wordpress.com/2010/07/26/el-autoestima-en-la-familia/> (Consultado el 26 de Febrero de 2015)

Barroso, M., (2006). Ser Familia. Venezuela. Editorial Galac.S.A.

Bussenius C., (2006) Director Psicología Unap: Documento en línea. Disponible en: http://www.estrellaiquique.cl/prontus4_not/site/artic/20060902/pags/20060902005243.html. (Consultado el 26 de Febrero de 2015)

Celis, J. (2012) Cómo ser más seguro de sí mismo. Documento en línea. Disponible en www.sebascelis.com/autoconfianza/. (Consultado el 15 de Junio de 2015)

Gabinete de Psicología. (2011) Madrid Documento en línea. Disponible en: <http://psicologosenmadrid.eu/teoria-general-de-sistemas-de-von-bertalanffy/> (Consultado el 26 de Febrero de 2015)

Kaufman, G., Raphael, L. y Espeland, P. (2005). Cómo Enseñar Autoestima: México: Pax.

Moreno A., (1986) La Adolescencia. Venezuela. Impreso en los Talleres Lito - Tipógrafos de la Escuela Técnica Popular "Don Bosco".

Yagosesky, Renny. (2010) "Autoestima en palabras sencillas" www.laexcelencia.com<http://www.monografias.com/trabajos16/autoestima/autoestima.shtml> (Consultado el 28 de Febrero de 2015)

AMANDA N. RODRÍGUEZ D.

Magister en Educación. Mención Orientación. Universidad de Carabobo. Licenciada en Educación, Mención Orientación Universidad de Carabobo. Profesora de Estado en Ciencias Naturales. Universidad de Chile. Especialista en Tecnología de la Computación en Educación. Universidad de Carabobo. Profesora Ordinaria adscrita al Departamento de Orientación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo en la Cátedra Fundamentos de la Orientación. Profesora de Postgrado en el Programa de Orientación y Asesoramiento de la Universidad de Carabobo.

POBREZA Y MENDICIDAD EN EL CONTEXTO VENEZOLANO, REFLEXIÓN EN ORIENTACIÓN: HISTORIA-DE-VIDA DE PEDRO ARANGUREN

DRA. VIVIAN GONZÁLEZ G.

*Universidad de Carabobo. Valencia, Venezuela
Centro Investigaciones Populares (CIP)
Correo electrónico: vivian1412@gmail.com*

Tipo de Trabajo: Investigación concluida

RESUMEN

Organismos internacionales y mundiales se abocan en intervenir ante la pobreza. El estudio aporta en Orientación un enfoque interpretativo-comprensivo para reflexionar sobre la vivencia de la pobreza y la mendicidad tal como acontece en el contexto actual venezolano desde la historia-de-vida de un hombre mayor indigente. Enfoques referenciales: Amartya Sen (2005), Relación entre ética y desarrollo y la Socio-antropología del venezolano popular de Alejandro Moreno (1995), entre otros. Historia-de-vida (Moreno, 1998), como modo de acceder a una sociedad (Ferrarotti, 2012), y la vida de un hombre indigente, transcrita en 255 líneas, producidas en el marco de un encuentro entre historiador y cohistoriadoras; marcas-guías y clásica pregunta hermenéutica instrumentos para la interpretación-comprensiva, como marco metodológico. La investigación dejó ver de la pobreza no solo su lado carencial; valoraciones familiares altamente propositivas, tales como aprender amorosamente el significado del trabajo de la mano de la madre se hicieron presente. La ausencia de políticas sociales efectivas cuando el niño pierde la madre y queda a la intemperie o cuando el niño deserta de la escuela. Escuchamos el quiebre de la persona pobre cuando se encuentra con la droga y entra paulatinamente en la mendicidad. El estudio avanza en la reflexión de la pobreza y mendicidad en nuestro contexto desde la disciplina, una investigación útil a las políticas sociales del Estado.

Palabras claves: Pobreza, mendicidad, contexto venezolano, reflexión, historia-de-vida.

AND BEGGING IN THE VENEZUELAN, REFLECTION CONTEXT ORIENTATION: HISTORY-OF-LIFE OF PEDRO ARANGUREN

ABSTRACT

International and global agencies go to speak to the poverty. The study provides an interpretive- comprehensive approach to reflect on the experience of poverty and begging as it happens in the present Venezuelan context from history-of-life of one indigent elderly man in orientation. Reference approaches: Amartya Sen (2005), relationship between ethics and development and the Socio- anthropology of the popular Venezuelan Alejandro Moreno (1995), among others. History-of-life (Moreno, 1998), as a way of accessing a society (Ferrarotti, 2012), and the life of a homeless man, transcribed in 255 lines, produced within the framework of a meeting between historian and cohistorian; brands-guides and classical hermeneutical tools for the interpretation-comprehensive, as methodological framework question. The research showed poverty not only his deficiency side; highly purposeful family assessments, such as lovingly learn the meaning of the work of the hand of the mother were present. The absence of effective social policies when the child loses the mother and is outdoors or when the child defects of the school. We hear the break the poor person when faced with drugs and gradually enters begging. The study advances in the reflection of the poverty and begging our examples from the discipline, a useful research to the social policies of the State.

Keywords: Poverty, begging, Venezuelan context, reflection, history-of-life.

INTRODUCCIÓN

Un señor mayor indigente rebusca en la basura algo para comer, mira lo que consigue y luego lo engulle rápidamente. Esta escena dantesca es la que observan, Yuleidy y Raymar, dos de mis estudiantes de Seminario Proyecto de Investigación en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo (FaCE UC) en el año 2009, cuando transitaban en autobús por la avenida Lara de la ciudad de Valencia. Motivadas ellas por hacer su Trabajo de Grado sobre realidades concretas y malestares sociales de nuestro contexto, requisito que les había indicado desde la cátedra, se les ocurrió que ese podría ser su tema de estudio: La indigencia. Bajaron del bus y abordaron al señor, le brindaron una arepa y de seguidas le preguntaron si podría contarles su historia de vida. El señor Pedro Aranguren, nombre ficticio para resguardar su identidad, accedió a narrar su vida mientras comía. El asunto de la pobreza y la mendicidad, entonces, interpeló al orientador.

La semblanza del indigente arriba presentado habla del estado de pobreza del que carece de lo necesario para vivir pero que además vive la mendicidad en la más completa indigencia; desvalido y menesteroso. Pobreza y mendicidad se dibujan en este hombre. Hoy, en esta oportunidad, luego de seis años de esta experiencia de investigación con mis estudiantes, observo que el tema de la pobreza es objeto de continuo interés. Este hombre maduro, harapiento y hambriento deja pensando a cualquier persona con sensibilidad sobre el por qué se produce este tipo de realidad humana tan inhumana, negadora de los más elementales derechos humanos. ¿Qué pudo llevar a esta persona por estos derroteros y no por un proyecto de la vida buena y digna tal como merece por el solo hecho de ser persona. En el marco de la orientación personal, familiar y comunitaria, tanto en la promoción y prevención de la salud, cada venezolano indigente que nos acontezca nos interpela a todos pues asumimos en nuestra disciplina que el problema del Hombre es central en nuestra teoría y praxis de la Orientación.

La pobreza es uno de los grandes desafíos de la humanidad, desde hace décadas en el ámbito nacional e internacional se deja ver que el primer desafío político del siglo XXI es la Pobreza, reportan: Cumbre de Mundial del Desarrollo Social, 1995, Informe Derechos Humanos Venezuela, 2000, Declaración del Milenio Banco Mundial, 2004, Desarrollo del Milenio para el 2015, entre otros (Rivero, 2006). Encuentro en las lecturas realizadas que actualmente aparece la exigencia de hacer investigaciones sobre la pobreza que trasciendan las simples mediciones mono-causales o multicausales pues ellas adolecen de serias insuficiencias en el abordaje de una realidad tan compleja como es el tema de la pobreza. Parafraseando a Rivero podemos decir que las mediciones son insuficientes más por lo que dejan fuera como categorías residuales, porque no son objetos mensurables, que por lo que incorporan; de tal manera que se requiere incentivar la reflexión de la pobreza. Comprender cómo llega la persona a este grado de pobreza indigente debe ser de interés investigativo en nuestra disciplina. Nuestro trabajo es preventivo, promocional y de intervención en muchos casos; reflexionar cualitativamente sobre la pobreza, comprender cómo es que ella acontece en nuestro contexto venezolano es de suprema importancia en el trabajo diario que hacemos buscando lograr la promoción de la salud integral de la persona. Hacia esto apunta esta investigación que hoy presento.

Re-abordé en esta oportunidad la investigación sobre la pobreza con la idea de comprender con mayor profundidad este asunto en comparación con lo que lo habíamos hecho en esa primera oportunidad que antes mencioné, pero ¿de qué modo se puede hacer un estudio reflexivo comprensivo de la pobreza en el contexto venezolano? ¿Cómo entrar

al estudio de la pobreza que desplace la pobreza como tema y busque producir una investigación desde la persona real y concreta que sufre la pobreza y la miseria de modo concreto, real y vivido? Todo un reto pedagógico y una experiencia de investigación cualitativa necesaria para quienes tenemos a nuestro cargo la formación del orientador-investigador de nuestra FaCE-UC (González, 2013).

Intencionalidad del estudio: Aportar un enfoque interpretativo-comprensivo para reflexionar sobre la vivencia de la pobreza y la mendicidad tal como acontece en el contexto actual venezolano desde la historia-de-vida de un hombre mayor indigente. Entre las directrices figuraron: - Retomar la historia-de-vida del señor Pedro Aranguren, hombre indigente venezolano. -Interpretar la historia-de-vida. -Comprender desde el interior de la vida las claves de conocimiento de la pobreza y la mendicidad en el contexto venezolano. -Aportar algunas comprensiones sobre cómo acontece la pobreza y la mendicidad en el contexto social venezolano, útiles al proceso de orientación en los ámbitos personal, familiar, comunitario y educativo.

Bases teóricas referenciales

Conocer de las instituciones que a nivel mundial abordan la preocupación y se ocupan de la pobreza en el mundo, tales como el Banco Mundial, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, los Derechos Humanos, me llevó a conocer que ellas de un modo u otro se apoyan en algunos estudiosos del tema y además que, la pobreza no es un tema unívoco, y que no hay una Teoría (con mayúscula) de la pobreza, sino que lo que hay son enfoques sobre la pobreza, en torno a los cuales podemos asimilarnos o distanciarnos. Rivero (Ob. Cit. p. 16.) señala que las teorías se inician y se establecen en el ambiente disciplinar de la economía, filosofía política y sociología. Veamos algunos enfoques al respecto. En el espacio de la filosofía política encontramos a Amartya Sen (2005) en un re-análisis de la relación entre ética y desarrollo, él afirma que se puede ser un pobre distinto en una cultura y en otra en el marco de la multiculturalidad y pobreza. El autor referencial pone sobre el tapete en la discusión de la pobreza el asunto de la libertad como medio para alcanzar el desarrollo personal. Lo que una persona está en capacidad de alcanzar está influenciado por las oportunidades económicas, libertades políticas, instituciones sociales y las condiciones que le permiten una buena salud, educación básica y el coraje y la buena germinación de iniciativas (p. 205). Destaco de este planteamiento la parte que le dedica el autora la propia peculiaridad personal, lo que cada quien desde su fuero interno le pueda imprimir a las condiciones externas, sin restar importancia a todas esas circunstancias históricas, sociales, genéticas, biológicas, entre otras_ en las que se contextualiza cada ser.

Otro enfoque teórico sobre pobreza lo encuentro en el Empoderamiento de Deepa Narayan (2002, en Rivero, 2006). Entiende el empoderamiento como fuerza personal: expansión de los activos y capacidades de los pobres para participar en, negociar con, influir sobre, controlar (...) tener instituciones responsables que influyan sobre su vida (p. 98). Vemos en este autor el empoderamiento expresado en términos individuales y colectivos pero donde se destaca el afianzamiento individual indiscutible que posee: fuerza personal, poder personal, elección propia. Se trata de relacionar activos individuales y colectivos con capacidad de relacionarse con organizaciones, acceso a recursos, a oportunidades económicas, a servicios básicos y a la participación en formas de gobierno local. Es interesante ver cómo involucra la necesidad de contar con instituciones responsables que influyan en la vida de esas personas en situación de pobreza.

En el proceso de interpretar la historia-de-vida apareció la exigencia de conocer desde lo concreto y no la abstracción la familia real que acontece en el historiador. Una familia matricentrada de madre-hijos con presencia débil de la figura de padre. Significados de la madre del mundo-de-vida popular venezolano tal como expone Moreno (1995, 1998) en el enfoque socio-antropológico del venezolano se hicieron presentes y más adelante mostraré.

METODOLOGÍA: la investigación convivida

Investigar quiere decir búsqueda del conocimiento, hacer pensable una realidad (...) cuando la realidad es pensable ya se conoce (Moreno, 2008, p. 48). Así pues, entiendo con este autor que, Investigar es producción de conocimiento. Ahora bien, se trata en esta oportunidad de aclarar el cómo se produce este conocimiento, esa investigación. Esto es cómo generar un conocimiento de la pobreza desde la persona que hay en el pobre en el contexto venezolano.

La metodología que exige la intencionalidad del estudio a saber: Aportar un enfoque interpretativo comprensivo para reflexionar sobre la vivencia de la pobreza y la mendicidad tal como acontece en el contexto actual venezolano desde la historia de vida de un hombre mayor indigente. es de corte cualitativo con enfoque biográfico de historia de vida convivida (González y Moreno, 2008), donde la historia de vida se produce entre uno que narra su vida, el historiador (**H**) y otro, el Cohistoriador (**C.H.**) que la escucha y la coproduce con el historiador. Entiendo con el autor por enfoque interpretativo comprensivo: una interpretación realizada en el horizonte en el que la realidad interpretada tiene su significado propio. Este es pues el tratamiento que le aplico a la interpretación de la historia de vida del señor Pedro Aranguren (**P.A.**), 255 líneas de transcripción fidedigna

para reguardar uno de los aspectos claves de la validez del estudio. Los instrumentos para la interpretación fueron las marcas guías (**m-g**) y la clásica pregunta hermenéutica (**CPH**).

INTERPRETACIÓN COMPRENSIVA: LA EXPERIENCIA VIVIDA COMO HORIZONTE EPISTEMOLÓGICO-PRÁXICO

Los fines de este artículo, por razones de espacio, presento el despliegue del proceso de interpretación comprensiva solo de algunos bloques de sentido. Aquí el lector encontrará textos de la historia de vida del señor **P.A** seguidos de interpretaciones donde se van describiendo las señales de posibles significados dispersas a lo largo de la historia, esto es las marcas guías (**m-g**). O bien emerge la **CPH** en cuanto a encontrar **aquello** que está en el texto, que aunque no aparece de modo explícito, si no estuviera no hubiese dicho lo que dijo o hubiese dicho otra cosa. El **aquello** es el significado. Entremos ahora a la interpretación:

CH. : Ah, ok, a bueno, no, es la historia-de -vida, de lo que usted se acuerde, todo lo que usted ha vivido, los puntos más importantes de toda su vida.

H: Bueno, lo más importante de mi vida, era cuando tenía a mi madre viva y mi padre. Eso es muy importante, muy mío porque, eh, eh, era un amor, que en el que le pierde ese amor el cariño, todo el cariño, la madre, era como se dice el intemperie. No hay igual amor cómo el de madre y refugio, ese es un refugio que el hombre tiene, porque madre es madre y uno está, en ese calor y amor, calor de compañía, calor de, de, de cuido y de protección, Sí, sí bueno, y de ahí, perdí mi madre y mi padre quedé como dice: "sólo" CH(R): ¿A qué edad?

En ese proceso de enseñar a mis estudiantes a iniciarse en el difícil arte de la interpretación comprensiva, les indico que apliquen la **CPH** para encontrarse con lo implícito y fundamental que está dicho en la narración de la experiencia vivida. Desde allí, lo primero que les resalto desde el punto de vista de la metódica convivida (Moreno, 1995, 1998, 2000) es el marco del encuentro en el que se da la historia del señor Pedro: una narración que nace en el entre de por lo menos dos personas (**m-g metodológica**). Como dice el autor, una relación entre uno que cuenta su vida, su historia, y otro u otros, que le solicitan y escuchan su narración. El historiador (**H**) accede a lo solicitado por la **CH** y comienza la narración de su historia de vida en un encuentro entre dos, uno que conoce, el **H**, otro que escucha en la apertura con el otro; ésta es una **m-g** en el orden de la metódica convivida.

Luego de aclarado el marco del encuentro, mas no entrevista tradicional (Ferrarotti, 2012), lo primero que se despliega en la narración es el hombre-

relación pues en la historia no acontece el hombre aislado o ensimismado en su yo sino la persona en el marco de una familia centrada en madre **(m-g)**.

¿Qué nos dice cuando dice —**Eso es muy impoltante, muy mío porque, eh, eh, era un amor, que en el que le pierde ese amor el cariño, todo el cariño, la madre, era como se dice el intemperie. Bueno, lo más importante de mi vida, era cuando tenía a mi madre viva y mi padre?** Nos dice que “**el intemperie**” ocurre en la vida del hijo cuando se pierde a la madre. No al padre. Sin embargo nos ha dicho que ambos son importantes, ambos aparecen desde el inicio de su narración, pero de modo profundamente distinto en la vivencia y significado **(m-g)**. La pérdida de madre deja al hijo como bajo cielo descubierto. El padre aparece con menor significación en la vida del hijo. Otra **m-g** está en la familia que aparece: una familia densa en madre-hijos y débil de padre en cuanto a la significación que hace el hijo de estas dos figuras parentales.

La persona del historiador es persona-relación. Pedro no cuenta su vida como un individuo constitutivamente solitario y ensimismado. Este significado es altamente fundamental en la comprensión de un hombre que tiene como forma-de-vida la indigencia. A los mendigos, en el conocimiento común que sobre ellos tenemos los etiquetamos de hombres solos, aislados, sin embargo este hombre lo primero que nos ha puesto al frente es la persona-relación, que se vive hijo, hijo que al perder su madre quedó en “**el intemperie**”, quedó desprotegido. Eso aunque aconteció en el ayer, hoy llegando a los setenta años de edad se actualiza en el recuerdo significativo. Este hombre vive la madre en su interior constitutivo de persona, en su socio-antropología de hijo-de-madre. Así, lo circunstancial, pierde su madre con la muerte física, pero no se quedó deshabitado de ella aun cuando quedó a la intemperie, entendida ésta como la situación del niño sin cuidado, atención, crianza, comida, etc. En fin pues que el cobijo cotidiano para el niño es de madre no es de padres. Este es un dato relevante para quienes tienen a su cargo las políticas sociales.

Desde la interpretación hermenéutica nos hemos topado con la distinta vivencia de madre y de padre en la vida del hijo. La primera es una figura fundamental, no así la segunda que sólo es importante **(m-g)**.

CH: ¿A qué edad?

H: ¡Oye!, una edad corta, tenía yo, como 9 años cuando perdí a mis padres, y ahí empezamos, ah, y mi padre, pácompletá era un hombre trabajador, pero por tá el aguardiente, (no se entiende la grabación), hombres, y él era peleador y lo agarraron rascao y le dieron, dieron una pataá en, en un ojo, y le, le, le vaciaron un ojo, le apagaron un ojo pá que no vea, no se lo estriparon

pero no vio más, y era cie..., era tuerto el otro, ¿Qué le parece?. Entonces, llegamos y los que estaban, los hermanos más mayor que yo, manteníamos el hogar era pidiendo limosna con mi papá, y así mi papá pedía limosna, le daban comía y le daban real y así nos mantenía y después mi padre se enfermó, perdió su familia y quedamos nosotros con mi mamá y ahí nojotros nos ganábamos el sustento, era que nos íbamos pá una burrita, pal monté tooó, mi mamá era la que principal, y lo demás se montaba y el que no se montaba y el que no se montaba, se iban caminando a recoger estiércol, para venderlo, y el saco de estiércol era a bolívar, un bolíval, pero el bolíva, era ante, era de plata, ante lo que existía en Venezuela era la palta, el medio, plata real e fuerte, eso fuerte (...) circulaba la plata, en este país, y con un boliva yo, nojotros nos iba, yo y mi mamá, nos montaba en el burro, y con cinco sacos de estiércol, váyase pal, `váyase pal pueblo a véndelo`, y yo me iba pal pueblo a vendé, a vendé ese saco por ahí, a los ricos de aquella época y andábamos y, y cuando yo regresaba con el... con los cinco bolívares, que hoy no valen nada, eso es nada, eso es basura, eso no tiene valor, llegabanos y le, eh, eh, me decía mi mamá, —vaya pa la bodega y trae un kilo e pasta, espagueti, costaba un bolívar un kilo de espagueti, y “ me compra me..., medio de ajo y de cebolla”, cebolla y el ajo le vendían a uno medio de, eh, eh, —me trae medio e café y me trae medio e leche, medio de polvo de leche eran dos cucharadas de esas soperas grandes, de esas americanas, de esas importadas, de esas que venían, pa de esas cucharillas que venía pa, que vendían paca, entonces, bueno, le llevabanos eso a mi mamá, toó, le llevábamos el vuelto y me daba y, “ agarre medio pa usted”, agarraba, yo medio y compraba, este, una bolsa de caramelo, que, que antes eran, por medio cinco o diez caramelos, caramelos grandes, caramelos que antes llamaban cachicamelos, sabor a caramelos, no como esos caramelos que hacen ahora, que tienen un sabor insípido, una cosa, que, que, que, que no, no es el sabor, que en sabor en verdad tiene que tener el caramelo. Bueno, y llegamos a la casa y así tuimos, mi mamá, manteniéndonos, vivíamos en amilia. ¡Oye! mi mamá mascaba tabaco y eso le, le, le produjo una enfermedad y, y, y no, dormía, mi mamá se fue debilitando, ¡Coye! flaca hasta que se la llevaron pa, pá ya pá Caracas nosotros no teníamos; un hermano por parte de mi padre, que era militar y se la llevó por allá y cuando vino pa’ ca, pa, pa’ ca pal pueblo, vino como decía, a entregarse a moril, ¡Y mi mamá murió hablando, oyó!. Mi amá no, cuando nos pasó del menor al gran.... al mayor, (...) era, había mucho respeto, pasamos del menor al mayor, le dijeron, le dio la bendición mi mamá y así fueron pasando, entonces el último que, que pase fui yo, el último y con 9 años me, me dijo mi mamá, yo, yo le veía eso rojo, yo de sufrimiento, y porque me iba a dejà a mí y esto me dijo “Dios te bendiga hijo querido” (en tono muy bajo), y a las cinco, a la una e la madrugá, escuché ese grito. —se murió Santiago.

Mi mamá se llamaba Santiaga. Se murió mi mamá hablando y nosotros y todo el mundo se fue. ¡Oye se es bello que uno le diga a la gente, no chico yo me estoy muriendo vale, me despidió! ¡Coye! Y, que te vaya bien (tono de risa), y entonces, bueno, de ahí, empezamos como quien dice el mal tiempo, ¡Coye! Y ahí fue que ¡Nojo!, yo empecé agarrar. Yo como quede libre sin madre, sin nada, agarré la calle, mi papá se murió también, agarré la calle, y, bueno, empecé a caminar, pero ante no era comoooh ahorrta, y entonces yo dormí en la calle pero, yo caminaba por ahí y la gente, me ayudaba y hacía trabajos, aquí en la heladería, y bueno, toda esa cosa. ¡Oye! Es que esto es muy largo mira, esto es muy largo esta, esta, historia.

CH: Lo más importante de su vida, lo que usted quiera contar.

En este segundo bloque narrativo se despliega aún más la experiencia vivida de padre y de madre con todo el contenido que cada figura de la familia tiene, con ello veremos cómo se confirma la marca-guía que apareció en el bloque anterior. Veamos qué nos dice del padre. Nos deja conocer de él que el aguardiente lo hace llevar una vida que lo arrastra hacia eventos peligrosos con otros hombres que lo agreden al punto de perder un ojo. A pesar de que nos ha dicho del padre que era un hombre trabajador, cuenta que cae en desgracia por el aguardiente y la pérdida de la vista. Todo ello lo lleva a pedir limosna acompañado de los hijos. Son escasas diez líneas, de este bloque narrativo para ponernos al tanto de la presencia del padre en su vida. Esto contrasta con las cuarenta líneas, en el mismo texto, que dedica a ponernos al tanto de su historia-de-madre. Esto significa que hay mayor fuerza significativa en la figura parental de madre que en la de padre (**m-g**). La madre en Pedro es una **m-g** del mundo-popular venezolano.

Si el padre aparece en pocas líneas y con escasa significación ¿cuál es el significado de madre que nos deja oír el historiador? Él nos dice que **“después mi padre se enfermó perdió su familia y quedamos nosotros con mi mamá y ahí nojotros nos ganábamos el sustento**. Desde temprano Pedro aprendió a ganarse la vida. ¿De la mano de quién lo hace? **“era que nos íbamos pá una burrita, pal monté tooó, mi mamá era la que principal, (...) caminando a recoger estiércol, para venderlo; y el saco de estiércol era a bolívar, un bolívar, pero el bolívar, era ante, era plata, ante lo que existía en Venezuela era palta, el medio, real e fuerte, eso fuerte... circulaba la plata, en este país, y con un bolívar; yo, nojotros nos iba, yo, y mi mamá, nos montaba en el burro, y con cinco sacos de estiércol, `váyase pal, váyase pal pueblo a véndelo`, y yo me iba pal pueblo a vendé, a vendé ese saco por ahí, a los ricos de aquella época y andábamos y, y cuando yo regresaba con el... con los cinco bolívares, que hoy no valen nada, eso es nada, eso es basura, eso no tiene valor, llegábanos y”**. El niño se forma en el trabajo de la mano

de la madre, el esfuerzo compartido madre-hijos (**m-g**), faena organizada por la madre, los hijos la acompañan buscar y traer el estiércol que luego venderían **los ricos de aquella época** y serviría para cubrir las necesidades de alimentación de la familia de madre-hijos. Luego:

“ me decía mi mamá, “vaya pa la bodega y trae un kilo e pasta”, espagueti, costaba un bolívar un kilo de espagueti, y “ me compra me..., medio de ajo y de cebolla”, cebolla y el ajo le vendían a uno medio de, eh, eh, “me trae medio e café y me trae medio e leche”, medio de polvo de leche eran dos cucharadas de esas soperas grandes, de esas americanas, de esas importadas, de esas que venían, pa de esas cucharillas que venía pa, que vendían paca, entonces, buen, le llevábanos eso a mi mamá, toó, le llevábamos el vuelto y...”

El bolívar era en esos tiempos una moneda con valor adquisitivo, servía para comprar los alimentos del día de la madre y sus hijos. Los alimentos, en pequeñas cantidades, se podían adquirir con media o cuarta parte de un bolívar. Los alimentos más necesarios de consumo en la familia muy pobre: espaguetis, café, leche en polvo, y los aliños para la comida, la cebolla y el ajo. Emerge un contexto-país que informa cómo en los años sesenta la familia de madre- hijos con muy escasos recursos económicos, muy pobre económicamente hablando, en Valle la Pascua, producía honesta, humilde y con esfuerzo conjunto de familia matricentrada, el dinero que les permitía sobrevivir en lo que respecta a la alimentación precaria. Es el propio quien interpreta y analiza el valor del bolívar de esos tiempos con respecto al bolívar fuerte de hoy, y éste último aparece sumamente débil a pesar del término—fuerte con el que se le define. La moneda de los años sesenta en el contexto venezolano tenía poder adquisitivo, tenía valor, por poco se tuviera servía para comprar comida. Emerge la economía doméstica en la familia pobre (**m-g**) y los niños se formaron en el trabajo de la mano de la madre y no del padre. (**M-g**).

En cuanto al estiércol como fuente de ingreso familiar hay que detenerse, con él emerge el capitalismo como generador de pobreza: con el estiércol los empresarios fabrican fertilizantes.

La industria de los fertilizantes es de muy alta rentabilidad. En la historia de Pedro hemos podido conocer cómo esa rentable industria de abonos en sus etapas iniciales del proceso productivo puede tener una alta dosis de inequidad social. En la primera fase del proceso hay personas muy necesitadas, muy pobres económicamente hablando, que solo reciben de la venta de la materia prima, de lo que luego será un producto final bien pagado en el mercado, una cantidad de dinero muy ínfima. Es interesante

haber escuchado una de las aristas fundamentales de un problema que tiene tantas dimensiones involucradas en su conformación. Una de ellas, como bien lo señalan, la pobreza es el gran fracaso del sistema capitalista (Monsivais, 2000, en Rivero, 2006)

El niño que acompañó a su madre y hermanos en la faena de recoger, cargar en el burro y vender el excremento de los animales para sobrevivir el día a día?: **“me daba (la madre) y, `agarre medio pa usted`, agarraba, yo medio y compraba, este, una bolsa de caramelo, (...) caramelos que antes llamaban cachicamelos(...). Bueno, y llegamos a la casa y así tuimos, mi mamá, manteniéndonos, vivíamos en amilia.** Buena y bonita afectividad se nos pone al frente. Escuchamos como la experiencia no es narrada con tono lastimero, desolador. Por el contrario, la narración transmite toda una experiencia de vida, indudablemente, cargada de injusticia social, pero que para el intérprete está cargado de afecto, dedicación y cuidado- de- madre, de buenos recuerdos. Pasar trabajo-con-la madre no es vivido de igual forma que si hubiese ocurrido sin estar al lado la madre (**m-g**). El contexto de pobreza real en la que vive esta familia pasa a ser fondo cuando focalizamos como figura de la percepción los actos cotidianos de la escena familiar amorosa. Emerge internalizada en el niño la madre-buena como diría el psicoanalista venezolano Vethencourt (2009).

Los hijos de madre, una jerarquía. Todo acontecimiento de la madre es ampliamente tratado por el narrador. Eso nos dice que es significativo **“mi mamá, manteniéndonos, vivíamos en amilia”**. Sólo basta que haya madre e hijos para que encontremos que hay familia. **“¡Oye; mi mamá mascaba tabaco y eso le, le, le produjo una enfermedad y, y, y no, dormía, mi mamá se fue debilitando, ¡Coye! flaca hasta que se la llevaron pa, pá ya pá Caracas nosotros no..teníamos un hermano por parte de mi padre, que era militar y se la llevó por allá y cuando vino pa’ ca, pa, pa’ ca pal pueblo, vino como decía, a entregarse a moril, ¡Y mi mamá murió hablando, oyó!. Mi amá no, cuando nos pasó del menor al gran.... al mayor, (...) era, había mucho respeto, pasamos del menor al mayor, le dijeron, le dio la bendición mi mamá y así fueron pasando, entonces el último que, que pase fui yo, el último y con 9 años me, me dijo mi mamá, yo, yo le veía eso rojo, yo de sufrimiento, y por que me iba a dejà a mí y esto me dijo “Dios te bendiga hijo querido” (en tono muy bajo), y a las cinco, a la una e la madrugada, escuché ese grito. “se murió Santiago”. Mi mamá se llamaba Santiago. Se murió mi mamá hablando y nosotros, y todo el mundo se fue. ¡Oye se es bello que uno le diga a la gente, no chico yo me estoy muriendo vale, me despido! ¡Coye! Y, que te vaya bien (tono de risa), y entonces, bueno, de ahí, empezamos como quien dice el mal tiempo.**

La dignidad, el respeto, la solemnidad implícita en la muerte de la madre llama poderosamente la atención. Aparte del hecho doloroso que siempre es la muerte de un ser tan querido, rescato de este episodio, la madre despidiéndose con cada uno de los hijos conforme una jerarquía, empieza con el hijo mayor hasta llegar al hijo menor. Hay un lugar distinto en cada uno de ellos conforme a la edad. Al despedirse la madre, el hijo lo que recibe de ella es el **“sufrimiento porque me iba a dejar”**, dejarlo a él, no es sufrimiento por morirse, es por dejar el hijo (**m-g**). La vivencia de madre, reitero, es el gran significado desde el comienzo. El hijo no debería perder a su madre pero cuando esto ocurre la madre se comunica con cada hijo para hablar con él a modo personal y único. Esa es la marca que le queda al hijo: el dolor de la madre por dejar en **“el intemperie”** al hijo.

La madre le ha dejado a Pedro el sabor de saber cómo se vive hijo, y cómo se vive madre-hijo. Ganarse el sustento, por poco que sea éste y en condiciones de precariedad, a través del trabajo de recoger estiércol, es una enseñanza que dejó algo bueno, así lo revela el modo como fue narrada la experiencia. Otra cosa que se desprende de esta biografía es que mientras haya madre junto a los hijos éstos no pasan trabajo, no pasan penurias, viven familia. Por mucho que queramos nosotros los intelectuales decir que en la vida de un indigente hay solo miseria y pobreza, el historiador dejó explícita e implícitamente oír la ternura, el amor, la dedicación de la madre por su hijo sin que por ello tengamos que decir que todo era felicidad.

“ Y entonces, bueno, de ahí, empezamos como quien dice el mal tiempo, ¡Coye! Y ahí fue que ¡Mojo!, yo empecé agarrar. Yo como quedé libre sin madre, sin nada, agarré la calle, mi papá se murió también, agarré la calle, y, bueno, empecé a caminar, pero ante no era comoooo ahorita, y entonces yo dormí en la calle pero, yo caminaba por ahí y la gente, me ayudaba y hacía trabajos, aquí en la heladería, y bueno, toda esa cosa. ¡Oye! Es que esto es muy largo mira, esto es muy largo esta, esta, historia.

CH (Y): Lo más importante de su vida, lo que usted quiera contar.

H: Ah, lo más importante, pero que más importante de lo que le puedo hablar, que me puede decir usted.

CH(R): ¿A qué edad se fue a la calle?, ¿inmediatamente cuando murió su mamá?

En las propias palabras de Pedro se escucha que todo lo que había narrado no fue vivido por él como mal tiempo. Mal tiempo para el niño es el que se inicia al quedar sin la madre, a cielo abierto sin cobijo de madre. De aquí en adelante el historiador nos narrará como es que se llega a ser indigente del modo en que él lo vive. Ya hemos escuchado que se inicia con el desamparo del niño a la muerte de la madre. No emergen tías, abuelas,

vecina, para cubrir la ausencia de madre que muere en la familia. Mientras haya madre el niño no vive la intemperie **(m-g)**. Para vivir familia lo que el niño necesita es que la madre esté junto a ellos de modo seguro, orientador y aleccionador **(m-g)**.

Cuando ella ya no está el niño, de escasos 9 años, no tiene quien lo discipline ni lo controle —**Coye! Y ahí fue que ¡Nojo!, yo empecé agarrar. Yo como quedé libre sin madre, sin nada, agarré la calle**—. Destaco el significado de madre que dejó oír el historiador, muy aleccionador a mí entender. También aparece la ayuda de la gente que le dio trabajo siendo niño pero eso no fue suficiente para evitar el proceso de desarreglo que se comenzaba a dar en la vida del niño. Se requería algo más, se requería que alguna mujer hubiese hecho de madre sustituta. En el mundo-de-vida popular venezolano la cultura tiene previstos unos dispositivos culturales que se deben activar cuando falla la madre en la familia matricentrada (González y Moreno, 2008). Cuando esto no ocurre se posibilita la vida del niño en la calle. En Pedro no afloraron los dispositivos culturales matricentrados para cubrir la ausencia de madre **(m-g)**. **A qué edad se fue a la calle?, ¿inmediatamente cuando murió su mamá?** Esta es, metodológicamente hablando, una buena intervención de la **CH**. Está fundada en lo que viene diciendo el **H**, no desvía ni intenta conducir la narración. **CH.L.Ok, entonces, ¿Usted cómo se siente con este modo de vida que tiene?**

H: Bueno, con este modo de vida me siento mal, malísimo, ¡oye, sabe lo qué es! (...) eso es terrible cuchó (cuando), ta comiendo obligatoriamente potes de basura, en vez de lo que he comío, y cuando estoy comiendo, tenía gusanos, gusanos, pero ya me lo he comío, digo bueno que voy hace, y así he andao, yo en la parte de la vida, comiendo los perdicios, y en veces ese más hediondo, que bueno como gediondísimo, porque, porque he pasado hasta quince, un mes, sin bañarme porque no encontraba donde bañarme, ni jabón, he pasado por esa situación, eh, eh, es duro. Entonce, uno termina esto cuando se muera, se murió bueno, se acabó los perdicios todas esas cosas, ya no hay más nada, pero mientras uno esté vivo, hay que estar luchando con el hambre, o sea que uno esta es sobreviviendo aquí en la Yo estoy sobreviviendo en la tierra, con too esto, que yo en veces, ahí veces que ni deayuno, algo un peacito, almuerzo y más nada, no hay cena, nada agua eso es lo que tomo pa que no se me, pal estómago no se me dañe, se mantenga, trabaja con algo. Entonce hago eso, entonce bueno, esa, esa es la respuesta.

Todo comenzó porque el niño queda huérfano de madre a temprana edad y agarra la calle. A partir de ahora la historia nos narra de cómo fue el paso de la pobreza a la indigencia. Veremos que esto se da de modo

gradual, evoluciona hasta llegar a lo que hemos leído líneas arriba. En esta experiencia de vida del indigente se deja oír la ausencia de políticas sociales para atender a estas familias, tanto en la época en que trabajan los niños pequeños con la madre vendiendo estiércol, como cuando el niño a la muerte de la madre y con escasos 9 años agarró la calle y dejó la escuela. Después de la muerte de la madre y de agarrar la calle hay un gran salto en la historia-de-vida: Pedro se nos muestra ya como indigente comiendo basura por necesidad. ¿Qué pasó en ese tiempo humano y cronológico en la vida del H?

La droga:

CH(R): ¿Y cómo llegó a vivir así en la calle y todo eso?

H: Bueno yo le voy a decí, yo antes fumaba droga, eso fue lo que me llevó a ese estao, allí me llevó a ese estao porque yo, yo bebía aguardiente, cerveza, y esas, trabajador de heladero, de esos buenos, responsables, pero entonces, me rasqué, me tomé una cerveza y como estaba solo ahí, coye me voy a, y me fui pa que una ramera, una ramera, una mujer de la calle, prostituta, me voy pa' ya y me fui medio rascaito. Cuando llegué a que la mujè, le digo: yo... mira este, y ella ¿Quiere tomate una cerveza?, me dice, "yo no tomo cerveza", "yo fumo es droga", y entonces yo no sabía qué era eso, y entonces, —¿Cuánto cuesta eso? "mil bolívares, entonces era barato y me trae y me...

CH(R): ¿Y qué edad tenía más o menos?

H: Oye, yo tenía unos años como... veintiséis años, entonces me dice la mujer, ¿Cuánto cuesta?, "dos mil bolos", "toma dos mil bolívares, anda cómpralos, cuando vine me fumé uno, me fumeé unas que quedé, pegao a ese vicio, mira y gasté lo que tenía pa relaciones con la muje y nada, y entonces, todo los días venía pero no a busca a la mujer, (tono de risa) ¡a fumaá, no juegue, conchali, quedé enviciao!. Bueno, y entonces, taba trabajando con los helados y ya la gente se daba cuenta que yo fumaba droga, —ese hombre fuma droga. Entonces tuve que retírame de helado, de los heladeros, pero entonces como no pude costéame, el vicio, porque estaba limpio, me agarre a la, a la lata, a vendía lata pa fuma y a dormí en la calle y después el rancho lo vendí y lo me en droga, el ranchito que tenía, vendí la bicicleta, vendí el televisor que tenía, vendí el grabador, el ventilador, la plancha y la cocina, vendí toda broma y quedé en la calle sin nada y ahí, bueno, que voy hace, y de ahí me puse, ya se había muerto mi familia, lo único que me quedaba era mi hermano y se murió, y yo no dije, bueno, y bueno, y porque no me morí yo, oye que morise paquedá solo en el mundo, me muero yo, y bueno y no quedo sufriendo así, sin familia, bueno y no puedo llegá a ninguna parte po' que, cuando era tiempo de diciembre, todo el mundo "voy pa que mi mamá", "voy pa que mi, mi... mi papá" y yo digo, pa dónde voy yo, bueno, que se va hacé, en la vida todo, todo, tiene su fin.

CH (Y): ¿Y dejó la droga?

H: Sí, yo me aparte de eso, porque me puse a, que eso subió muy caro y el

peligro que hay, y yo me pongo a pensar, oye yo consigo diez mil bolívares, compro unas sardinas, el arroz, y la caraota roja y me voy, y la cocino y me alimento y fortalezco, y tengo energía pa' caminá y nadie me está y no me ando metiendo, entonces yo me aparte de eso.

CH (Y): ¿Cuántos años tiene apartado de la droga?

H: Tengo tiempo, ¡joyó?, bueno, no así tantos años, pero tengo como un año.

CH (Y): ¡Qué bueno, lo felicito!

H: Sí, yo me aparte de eso, porque yo, por la propia cuenta mía, no porque yo estaba ostinao ni nada de eso sino po que yo dije: —eso no me conviene po' que yo estoy gastando mis reales, y el peligro que me caiga a mi encima esos, a quitame esa broma e piedra este, me consigue la policía como un, con eso me van a entrar es a palo, no me matan pero me caen duro, me caen bien duro, pero entonces, así yo, yo no corro peligro". Entonces yo me fui de ese vicio, me aparte, que va uno no, y ahora bueno, ando tranquilo, ni cigarro fumo po, pa no pastalo en esa broma, ni aguardiente, ni nada de eso.

La droga llega a la vida del señor **JR** en el marco de la búsqueda de placer sexual. Antes de los 26 años no había probado la droga, este dato es interesante. Pero una vez la prueba quedó atrapado hasta el día de hoy cuando dice que la ha dejado. Cierta o no, lo que interesa es su significado. Nos deja oír que hay que dejar la droga, que consumir es peligroso y acabador, ese es el significado.

El historiador se nos presenta como alguien que antes de entrar al mundo de la droga y la calle en la indigencia propiamente, trabajaba vendiendo por las calle helados con su carrito, sólo que la droga lo hace retirarse por sí mismo del trabajo (**m-g**). Siempre en el **H** conseguimos pistas para considerarlo una persona cuerda, con sentido común a pesar de las equivocaciones en las elecciones propias que hace en su vida. Veámoslo en lo siguiente:

Una no deja de preguntarse si un indigente alguna vez estudió:

CH.R. ¿Y usted nunca estudió?

H. Sí estudié, yo estudié segundo grado, pero cuando antes, un primer grado es un grado cuchó, es un grado, mire, que se sabía, eh, bueno, yo llegué a segundo grado y sabía sumar, multiplicar, dividir y restar, restar, to eso, y bueno que la maestra eso lo daba y también lo uno le preguntaba a los que estaban adelantados, uno le preguntaba y estudiaba y se adelantaba uno, era un estudio bueno pues, que valía la pena. Yo hace mucho, no hace mucho tiempo le pregunté a un muchacho que si lo habían pasado para tercer grado, ¿Qué grado estudias tu hijo? "yo tengo tercero", ¿tercero? ¿Y ese letra es suyo?, un garatero, como letra de doctor, sabe, que los doctores escriben que no, que no, que

no se le entienden y me quedé viendo la cosa y digo ¿y tú sabes lee? “no, yo no se le”, ¿Cómo es que está en tercer grado?, Y me... “es que la maestra me pasó pa tercer grado”, es que la maestra por no ve ese tapará no aprende ni, páscalo de la vista y otros que lo zumban así sin saber nada para decir que ya han pasado tantos alumnos eximidos (en tono de risa), y no sabe nada, esos son los grados de hoy en día, antes no. Antes uno era estricto vale, como la sifrina de los padres yo tenía una tía que cuando iba a corregir a los hijos, corriendo en el piso, se mi hinca de rodillas ahí, oye el muchacho llorando porque le pegaban con un mandador ¿sabe lo que es un mandador?, un cuero de ganao largo como una correa, eso pega durísimo, muchacho quería dice, y “si se me va”, decía la tía, “te voy a metè cuatro”, y el muchacho ahí hincan verdad, le da tres correazos y chillaba pero aguantaba la pela y salía corriendo. También era estricto lo, lo, lo los grados antes, ahora no, ahora pasan a otra pa ya, y si pagas real más rápido, lo pasan de un grado y es bachiller, “toma maestro y profesor” y pasan pa ya y pa, lo pasan, ah paso el muchachito, ajá ¿ Qué es? Y... bueno...ya. Dio media vuelta y se fue por su calle.

Un interpretador de la realidad e educativa

Parece increíble pero el señor Pedro, un mendigo de la avenida Lara de esta ciudad Carabobeña, un indigente que vende latas para tener algún sustento para la vida, nos esté haciendo una excelente crítica al sistema educativo actual(m-g). ¿Quién podría imaginarse que este hombre mayor menesteroso pudiese darnos una clase magistral acerca de cómo debe ser y de las fallas que comete la educación actual? Pedro no solo habla de la educación escolar sino de la crianza también. Veamos con detenimiento la lección que nos da al respecto

—Yo hace mucho, no hace mucho tiempo le pregunté a un muchacho que si lo habían pasado para tercer grado, ¿Qué grado estudias tu, hijo? “yo tengo tercero”, ¿tercero? ¿Y ese letra es suyo?, un garatero, como letra de doctor, sabe, que los doctores escriben que no, que no, que no se le entienden y me quedé viendo la cosa y digo ¿y tú sabes lee? “no, yo no seleé”, ¿Cómo es que está en tercer grado?, Y me... “es que la maestra me pasó pa tercer grado”, es que la maestra por no ve ese taparú no aprende na, pasacalo de la vista y otros que lo sumban así sin saber nada para decir que ya han pasado tantos alumnos eximidos (en tono de risa), y no sabe nada, esos son los grados de hoy en día, antes no. Antes uno era estricto vale”

Mientras hoy se busca que el niño se esfuerce menos y el maestro se comprometa menos con el aprendizaje del niño, las décadas de los años cincuenta y sesenta del siglo pasado aparecen con una escolaridad más comprometida con la persona del niño tanto en el aspecto de la escolarización como con la persona misma en plena formación integral (m-g). Sumar, restar, multiplicar y dividir, quedaron grabadas vívidamente en la experiencia del niño detrás de esa experiencia está un maestro que acompañó al niño aprendiz(m-g), un maestro que bien podríamos escribir con todas sus letras mayúsculas. el maestro se dedicaba para que el niño ya en un segundo grado dominara esos saberes y disfrutara de ese conocimiento. Pedro debe haber tenido un aprendizaje muy significativo tanto de lo que aprendió en ese grado de primaria como de la maestra que le acompañó. de igual modo nos reseña cómo la corrupción también ha entrado en la escuela: **ahora pasan a otra pa ya, y si pagas real más rápido, lo pasan de un grado y es bachiller, "toma maestro y profesor" y pasan pa ya y pa, lo pasan, ¡ah, pasó el muchachito! ajá".** el contexto educativo contrastado en dos tiempos, aparece hoy deficitario, lejos de haber mejorado, aparece en franco deterioro para la formación del niño (m-g).

GRANDES COMPRENSIONES

Indiscutiblemente que la riqueza del método biográfico (Ferrarotti, 2012) es muy alta cuando se trata de entrar en la comprensión de las complejas realidades del hombre. Este giro epistemológico cualitativo, que ya data de más de sesenta años, aunque algunos académicos insisten en obviar, resulta de valor inestimado cuando queremos entrar en comprender la realidad humana en el continuo de la vida. A partir de estas comprensiones las políticas sociales podrían ser más certeras en cuanto a buscar solución o prevención de muchos de los grandes males de nuestra sociedad, llámese, niño de la calle, delincuencia, consumo de drogas ilícitas, indigencia, entre muchos más, como lo son el deterioro de la escuela, la educación y la crianza; todo ello podría tener un mejor conocimiento comprensivo que sirviera para pensar la política social correspondiente.

Con el señor Pedro, historia de pobreza y mendicidad, grandes temáticas se nos ponen al frente de modo comprensivo. Una, la infancia con la fuerte presencia de la madre a cargo de los hijos. La otra la intemperie en la que cae el niño al fallecer ésta. Con ello llega la calle, la escuela desaparece de su vida, aparece el trabajo del niño y del adolescente y del trabajo sin cualificación. Un tercer momento cuando se encuentra con la droga y comienza el declive gradual que terminará en su mendicidad actual. De pobre a mendigo podría ser el título de esta historia aleccionadora.

Es importante ver como entre los tiempos de la niñez cuando hay presencia de madre en el hogar no se dejó oír desolación. Indiscutiblemente nuestra una vida precaria y de mucha estrechez económica mas no lastimeramente narrada. Por el contrario esos tiempos en que recogen y cargan estiércol en un burro junto a la madre, para venderlo en el pueblo a la gente rica, no tienen desolación afectiva, la madre colma ese espacio de modo magistral. Podríamos decir que hasta su toque dulce poseen con la compra del **“chacamelo”** luego de la faena cumplida. El quiebre en la vida del niño se va dando gradualmente, la muerte de la madre cuando no aparece una familia extensa que se haga cargo del niño y, por ende, aparece la autonomía del niño para agarrar la calle pues no hay quien lo limite o corrija. Muy posteriormente con la incursión de Pedro en la droga, de la mano de una prostituta, unido esto a una carencia de fuerza personal, de poder personal, que le hubiese podido dar otra elección en su vida que no fuese el haberse quedado anclado en la adicción, van a posibilitar la caída cada vez más profunda desde la pobreza hasta llegar a la indigencia.

La droga, hemos conocido con el **H** cómo se hace presente en la vida de este hombre a los 26 años de edad; entrar en el vicio lo conduce a la venta de los enseres del hogar, la venta de la casita o rancho, y con ello llega la segunda `intemperie´ en la vida de Pedro, no tener dónde guarecerse por las noches ni casa donde llegar en el día. La más radical intemperie del hombre. Intemperie humana y material.

La pobreza como problema de desarrollo humano, en términos de capacidades, de la imposibilidad de ejercer las libertades (Sen, Ob. Cita), aparecen en la vida de este hombre: sin oportunidades económicas, con instituciones de participación social ausentes, sin condiciones de educación básica. Y además sin el coraje y la germinación de iniciativas personales que lo alejen de lo nocivo. Ausencia de capacidades reales tanto externas como internas muestra la dificultad de ejercer eso que Sen llama la libertad. Entendida la libertad como medio esencial para alcanzar el desarrollo. Mostramos en el señor Pedro a la persona sin capacidad real de alcanzar esa libertad. Pero más allá de un asunto particular, y lo que es peor, como muchos sostienen, en cuanto que la pobreza es una elección, y que quien nace pobre se obstina en seguir siéndolo, por desidia, pereza o la felicidad que otorga la simpleza del alma (Monsivais en Rivero, 2006); el problema es mucho más complejo y amerita reflexión profunda de modo transdisciplinario.

En Pedro, y con él toda la sociedad que habita en su biografía (Ferrarotti, (2012), vemos cómo se conjugan elementos de la vida particular con la vida colectiva y social. Pedro almacenó dentro de sí una madre buena

(Vethencourt,2008), atesoró valores sobre el trabajo, sin embargo de adulto pierde el camino. La escolaridad básica no la alcanzó, sin embargo, hace una valoración de la escuela que ninguna persona hubiese pensado un indigente hubiese podido hacer. Este hombre demuestra saber del bien y del mal. Pero también demostró que no tenemos instituciones que a partir de políticas sociales aparezcan al auxilio de los necesitados, ora niños sin la madre, ora indigentes en la calle.

Me llama la atención el contexto, la sociedad venezolana, que emerge en el estudio. Cómo el desposeído de sus derechos más inmanentes como persona y ciudadano no exige a las instituciones democráticas y de Derechos Humanos espacios de justicia ante su precariedad existencial. Ni en los tiempos de la madre que junto a sus hijos recoge estiércol para ganar dinero ni en los tiempos de hombres menesteroso que deambula por las calles aparece el reclamo de parte del ciudadano en la persona del H. Implícitamente, vemos cómo las personas-funcionarios a cargo de funciones institucionales de orden político -social- participativo no ejercen ninguna función con los más necesitados. Este hombre, el señor Pedro, podría estar haciendo algún trabajo de agricultura, algo de lo que dice gustarle, pero no, nada de eso aparece en el contexto institucional que debería existir para atender a los excluidos del sistema productivo y social venezolano.

Hablar de los excluidos del sistema abre otra de las aristas del problema de la pobreza; ya hemos hablado de familia, educación, drogas ilícitas, trabajo; ahora merece atención focalizar la lupa en el sistema capitalista como generador de la pobreza en el mundo: uno de los indicadores de la ineficiencia del desarrollo y del sistema capitalista de producción. Este aspecto amerita un estudio particular que excede el espacio de esta oportunidad.

Reflexionar de la pobreza y la mendicidad en el contexto venezolano, lo logro en esta oportunidad alejándome de la abstracción, esto es distanciándome de la posibilidad de considerar la pobreza desde un solo punto de vista, que priva de sustancialidad, de fenomenalita y aún de existencia concreta a quien experimenta esa realidad. Espero haber abierto en nuestra disciplina un espacio para incentivar la reflexión sobre la pobreza desde la persona real e histórica.

REFERENCIAS

Ferrarotti, F. (2012). Historia e Historia de vida. Colección Convivium Minor, N° 5. Caracas: CIP.

González, V. (2013). La Interpretación de la vida de un venezolano popular y la Investigación en Orientación: historia-de-vida de Evelia Contreras. En Rajé. Revista de Postgrado FaCE- UC. V.7- n° 13, julio-diciembre. Valencia: Corporaciones ASM. C.A

González, V. y Moreno, A. (2008). La Orientación como problema. Colección Convivium Minor, n° 3. Caracas: CIP.

Guerrero, Y. y Martínez, R. (2010). Estudio Comprensivo del Indigente venezolano desde la Orientación Comunitaria. Historia-de-vida de José Rafael Carrasquel. Trabajo Especial de Pregrado de la FaCE UC. Sin publicar. Bárbula.

Moreno, A. (1995). El Aro y la Trama. Episteme, modernidad y pueblo. Valencia: Librería U.C

(1998). Historia-de-vida de Felicia Valera. Caracas: CONICIT.

(2000) Buscando padre, Historia-de-vida de Pedro Luna. Valencia: Libr.U.C.

Moreno, A. y otros (2008). Y salimos a matar gente: perfil del delincuente violento de origen popular. Zulia: Edit. LUZ

Rivero, I (2006). La Otra Pobreza: El Proceso de Empobrecimiento. Un modelo de tesis Doctoral. Valencia: Publicaciones Degal.

Sen, A. (2005). Reanalizando la relación entre Etica y Desarrollo. En: La Agenda Etica pendiente de América Latina. Compilador Kliksberg. Buenos Aires: Eart FCE/BID.

Vethencourt, J. L (2009). Influencias externas que influyen a la familia. En Heterotopia N° 41-42 y 43. Caracas: Cip

CONFERENCIA: EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LA ORIENTACIÓN EN LA UNIVERSIDAD DE CARABOBO: LOGROS Y DESAFÍOS.

DR. JULIO R. GONZÁLEZ BELLO

*Universidad de Carabobo. Valencia, Venezuela
Centro Investigaciones Populares (CIP)
Correo electrónico: vivian1412@gmail.com*

Tipo de Trabajo: Revisión del estado del arte

INTRODUCCIÓN

En principio, quiero agradecer a los organizadores de este evento por la oportunidad que me dan de compartir con ustedes esta celebración que hoy nos llena de orgullo, y nos ha permitido reunirnos en este recinto universitario. Como ustedes saben, hoy estamos celebrando los 50 años de la iniciación de los estudios de Orientación en nuestra Universidad.

Hoy también celebramos los 50 años de nuestra madre formadora- la Escuela de Educación-que en Enero de 1964 abrió sus puertas a la primera cohorte de estudiantes que emprendieron la aventura de iniciarse en una carrera que todavía no estaba profesionalmente reconocida en nuestro país. Ellos fueron realmente unos pioneros, unos aventureros que se iniciaron en una profesión que nadie conocía. Es como si un grupo de estudiantes se iniciara hoy en una carrera que se llame Licenciatura en Educación para la Paz. Estoy seguro que mucha gente dirá ¿y qué es eso? ¿dónde va a trabajar esa gente? Imagino que esa fue también la reacción en esa época.

Recuerden ustedes que hasta esa fecha las instituciones responsables de la formación del personal docente eran los Institutos Pedagógicos y las Escuelas Normales. En las Escuelas Normales se formaban los docentes que atendían a los estudiantes de las escuelas primarias y en los Pedagógicos se formaban los docentes especialistas por asignaturas, es decir, profesores en química, física, castellano, inglés, etc; pero no existía un profesional especialista en Orientación. Y la reacción de la gente debe haber sido, ¿y esos que van a hacer? Y debieron pasar muchas cosas para que después de mucho tiempo, la comunidad, los padres y los colegas profesores nos reconocieran como unos profesionales que tenemos mucho que aportar al proceso educativo en Venezuela.

Afortunadamente para ustedes, esa primera etapa de surgimiento y reconocimiento de la profesión ya la tienen recorrida, y deben dar

las gracias a esos primeros orientadores que les abrieron ese camino; aunque todavía quedan vestigios de ese desconocimiento y hay personas, lamentablemente dentro de los mismos dirigentes de la educación que después de 50 años, siguen sin entender la pertinencia y la necesidad de este profesional, y hasta algunas autoridades de zonas educativas se niegan a la asignación de esos cargos, a veces esgrimiendo razonamientos tales como que “todo docente es orientador”, lo cual no es totalmente cierto. Porque entonces dicen que para que contratar orientadores si todo docente lo es en esencia. Este mito debe ser definitivamente erradicado de la mente de algunos profesionales. El docente tiene una función muy importante y serían los primeros aliados de los orientadores, pero jamás pueden suplir las funciones que son específicas nuestras. Ni siquiera los egresados de estudios en Pedagogía Social, pueden atribuirse la realización de actividades de orientación.

Para hablar sobre la Orientación en la Universidad de Carabobo, deberíamos en primer lugar contextualizarnos, y en ese sentido entiendo que hay que hacer un pequeño recorrido histórico de la Orientación. En primer lugar abordaremos el surgimiento de la Orientación en el mundo, luego en América Latina, después en Venezuela y, finalmente, en la Universidad de Carabobo. Este breve recorrido es extremadamente necesario para conocer nuestra evolución como campo de desempeño profesional, y finalmente, en esta presentación, queremos destacar, los logros alcanzados para la fecha y los principales desafíos a los que, en mi opinión, ustedes tendrán que enfrentarse.

La Orientación en el Mundo

Hasta la fecha se ha establecido que en el campo profesional de la Orientación se pueden señalar varias etapas, entre las que destacan la pre-científica y la científica. Dentro de la etapa pre-científica se considera que ya en los escritos de los filósofos griegos se podían encontrar indicios de lo que hoy en día pudiera ser considerado como Orientación.

Para López Carrasco (2005) el inicio de era científica de la orientación, referida básicamente como Orientación Vocacional, puede contarse a partir de la publicación en 1906 de la obra de Eli Weaver conocida como “Escogiendo una Carrera”. Luego apareció otra obra, en 1909, quizás la más conocida por todos, como lo fue la de Parsons, cuyo título era: “Escogiendo una Vocación”. Grosso modo, allí podemos ubicar el inicio de la Orientación.

La Orientación en América Latina

Según lo que se conoce la Orientación en América Latina se inicia en

Argentina cuando en el 1925 se crea el Instituto de Psicotécnica y Orientación Profesional (Lessire y González, 2008), y luego en Brasil, Sao Paulo, en 1931 fue creado, por Laurencio Filho, el primer servicio estatal de Orientación Profesional. (González, 2007-2008).

La Orientación en Venezuela

Para algunos autores, tales como Vera (2011), se asume que la Orientación aparece en los documentos escritos, en Venezuela, en el año 1936 cuando se establece en la creación del Instituto Pedagógico de Caracas que el mismo debe fomentar el estudio científico de los problemas educativos y de la orientación vocacional. Luego en la Ley Orgánica de Educación del 1940, se establece hacer estudios pre-vocacionales en el primer ciclo pre-universitario. En el 1961 se funda el Instituto de Orientación Profesional del Consejo Venezolano del Niño y el Servicio de Orientación Escolar y Profesional del Ministerio de Educación. En el 1962 se crea el Servicio Nacional de Orientación en el Ministerio de Educación (Esto representa el nacimiento de la Orientación como profesión, según este autor), y en el 1964 el servicio nacional de orientación se transforma en División de Orientación del Ministerio de Educación. Y a partir de esa fecha en todas las leyes promulgadas aparece la Orientación como parte fundamental del proceso educativo. Así la encontramos en la Ley de Universidades (1970), Ley Orgánica de Educación (1980) y en la Ley Orgánica de Educación del 2009.

Desde mi perspectiva la Orientación en Venezuela ha tenido cinco etapas muy bien diferenciada. Una primera de iniciación, luego la de afianzamiento, una época dorada, una de declive y la actual de reafirmación. La de iniciación fue esa primera etapa de formación de las primeras promociones (1964-1974). La segunda, que pudiera ir de 1975-1990. La época dorada que puede ir de 1991-1995. La de declive, entre 1996 al 1999. Hasta que en el año 2000, gracias a la realización del Congreso Mundial de Orientación, el cual fue organizado por la Universidad de Carabobo, los profesionales de la Orientación se activaron y la profesión tomó un nuevo auge y realmente comenzamos a ser considerados en reuniones de los entes encargados de la planificación de las actividades de orientación en las instancias tomadoras de decisiones. Desde el 2001 hasta la fecha estamos viviendo una época de reafirmación de la Orientación, ya llevamos 13 años en eso, afianzada por nuestro aporte en la elaboración del Sistema Nacional de Orientación, proyecto todavía considerado y aprobado por algunas instancias gubernamentales, pero esperando una acción definitiva por parte del gobierno venezolano. Este documento fue elaborado por una Comisión de profesores de diferentes universidades nacionales, coordinado por el Ministerio de Educación Universitaria.

La Orientación en la Universidad de Carabobo

Atendiendo a Pineda (sf) la Escuela de Educación de la Universidad de Carabobo comienza sus actividades en el año de 1963, (Raúl Leoni, AD, presidente) como resultado del estudio y organización del proyecto de creación, diseño e implantación, ocurrido en el año 1962. Para esa oportunidad le corresponde a la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales adscribirla dentro de su estructura académica y administrativa.

Fíjense ustedes que hace 50 años, en el 1964 se iniciaron los estudios en la Escuela de Educación, para formar Licenciados en Educación en menciones que para la fecha no existían. Esas menciones eran: Administración Escolar, Teoría de la Educación, Recursos Audiovisuales para la Enseñanza y Orientación Escolar y Profesional, que no respondían a lo normalmente establecido, como lo eran profesores especialistas por asignaturas. De allí que muchos de ellos empezamos dando clase en Biología, Química, Psicología u otras asignaturas donde no se encontraban profesores. La pregunta es ahora: ¿Si eso fue hace cincuenta años, porque se sigue presentando todavía la misma situación? Otro punto importante a considerar es el hecho de que luego, 19 años después de iniciados los estudios de Orientación en la Universidad de Carabobo, en el 1983, (Jaime Lusinchí, AD) el Ministerio de Educación emitió la resolución N. 12 donde se eliminaban esas menciones de los estudios de pregrado, y establecía que las mismas fueran llevadas a estudios de Postgrado, considerando el hecho de que eran estudios para especialistas. Y efectivamente esa resolución se cumplió, y todas las Universidades eliminaron estos estudios de pregrado, a excepción de la Universidad del Zulia y la Universidad de Carabobo, quienes a pesar de las presiones nunca dejaron de recibir estudiantes de pregrado para la mención de Orientación. Las otras menciones si fueron eliminadas de los estudios de pregrado.

Gracias a esa actitud combativa de la Universidad del Zulia y Carabobo en el 1996, (Rafael Caldera-Copei) se emitió otra Resolución, la 01, donde se reconoce la condición de personal docente del licenciado en educación, mención Orientación, lo cual puede considerarse uno de nuestros principales logros. De no haber sido así, ustedes no estuvieran sentados aquí en este momento.

A partir de 1971 se producen varios hechos que conducen a la reactivación de una campaña en pro de la conversión de la Escuela en Facultad. Para el año de 1977 (Carlos Andrés Pérez. AD) se logra terminar el Diseño Curricular para la nueva Facultad de la Universidad de Carabobo. En octubre de ese año el Consejo Nacional de Universidades decreta la conversión de Escuela de Educación en Facultad y se crea la Facultad de ciencias de la Educación

de la Universidad de Carabobo.

Los estudios de la Maestría en Educación, mención Orientación y Asesoramiento se inician en 1990, y fue acreditada por el Consejo Nacional de Universidades en 1996, y reacreditada en el 2002.

Principales Logros de la Orientación en Venezuela

Entre los principales logros de la Orientación en Venezuela, se pueden enumerar los siguientes:

1. La creación y funcionamiento de la Federación de Asociaciones Venezolanas de Orientación (FAVO), Organización creada en el año 1996 y ha permitido que los profesionales de la Orientación dispongan de una representación gremial que eleve nuestra voz y el sentir de los(as) orientadores(as) ante las instancias pertinentes.
2. También en una oportunidad se creó en Carabobo una organización gremial denominada ASORECA, que pretendía aglutinar a los profesionales de la orientación que laboran en el Estado Carabobo. Creo que este es el momento de reactivarla.
3. Creación y funcionamiento de la Red Latinoamericana de Profesionales de la Orientación.
4. Otro aspecto interesante han sido los Encuentros y Congreso Nacionales de Orientación, que se realizaron en cada uno de las entidades federales del país. Y actualmente se realizan los Congresos Interdisciplinarios de Orientación, que a la fecha se han realizados 8 de estos congresos, igualmente en cada Estado del país.
5. Otro aspecto a destacar ha sido la participación de los orientadores de Carabobo, del país, y de la Universidad de Carabobo en congresos nacionales e internacionales que han puesto muy en alto el nombre de nuestro país y nuestra Universidad en países como Inglaterra, Nueva Zelanda, Francia, Sudáfrica, Alemania, Canadá, Dinamarca, Finlandia, Brasil, Cuba, Argentina, Colombia, Costa Rica.
6. También hemos desarrollado, desde el 2006, la idea de la Red Latinoamericana de Profesionales de la Orientación, que para la fecha cuenta con 605 afiliados(as) de 19 países latinoamericanos. Y tuvimos la oportunidad de organizar un Congreso Internacional de Orientación en el 2000, aquí en Valencia, y en Octubre de este año pudimos realizar el I Congreso Internacional de la Red en Costa Rica.
7. Otro aspecto a resaltar es la creación de la Maestría en Educación, mención Orientación y Asesoramiento, actualmente vigente.
8. Otro hecho importante a destacar en el Departamento es el hecho de que casi el 95 por ciento del personal docente ha obtenido su título de doctor, lo cual es un indicio de los deseos de superación que se

tiene en el Departamento. Y el otro 5 por ciento esta cursando estudios doctorales. De igual manera la publicación de artículos científicos en revistas arbitradas e indexadas ha ido en aumento lo cual nos permite tener una presencia bastante significativa en la comunidad académica-científica latinoamericana y mundial. Quizás lo que nos queda por cubrir es la publicación de libros de textos dentro de nuestro campo disciplinario.

9. Y hoy, nuestro logro más reciente, la aparición de la Revista Orientación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo.
10. Dentro de las propuestas más recientes en el campo de la orientación en Venezuela destaca la idea del Sistema Nacional de Orientación, el cual es un proyecto bastante amplio y que vale la pena que ustedes lo estudien, lo analicen y lo consideren dentro de sus acciones futuras. Ese es un documento bien interesante que vale la pena que lo comenten con sus profesores.
11. La conquista de otros espacios de desempeño profesional. La acción de la Orientación no está ubicada solamente en el campo educativo, sino que es necesaria y pertinente en otras instancias, tales como instituciones gubernamentales dedicadas a la familia, a los privados de libertad, al ámbito comunitario y al ámbito empresarial.

Retos y Desafíos para las nuevas promociones de profesionales de la Orientación (para el 2020).

A mi modo de ver la época que les ha tocado vivir es sumamente compleja. Tengo que reconocer que para la generación nuestra las cosas fueron más sencillas. Yo me gradué en Junio de 1970 y en septiembre de ese mismo año ya estaba trabajando en el Liceo José Laurencio Silva, en Tinaquillo, Cojedes. Allí me inicié. Luego ingrese como profesor en la Universidad de Carabobo en el 1975, donde creo que voy a estar por siempre.

Ahora Ustedes en el 2014, y los que ahora estén en el primer semestre, y suponemos que para el 2020 estén graduados y buscando ingresar en el mundo laboral, pero este no parece muy bien definido, y los únicos que lo pueden construir son ustedes mismos, con su esfuerzo y dedicación. No esperen que el gobierno de turno se los dé como regalo o premio por acciones políticas, ese es un derecho que ustedes tienen y como tal deben exigirlo, eso no es un regalo de ningún partido de gobierno. Es un derecho que se han ganado por el esfuerzo que está haciendo por graduarse.

Definitivamente ustedes tienen muchos retos por delante. Uno de ellos es velar por una preparación profesional-personal que los capacite realmente para el ejercicio de la profesión en estos nuevos tiempos y vigilar

que se cumplan con lo estipulado en las leyes y contrataciones colectivas relacionadas con la Orientación y la Educación. En este punto imagino que alguna de sus asignaturas deben tener un tema donde se aborde la temática de la contratación de los orientadores; y si no lo tienen deben exigirlo a sus profesores y al Departamento.

Dentro del área profesional deben mantenerse al día e insistir en la actualización y profundizar en la reconceptualización de la orientación en los tiempos actuales. Ciertamente se requiere una nueva definición de la orientación más acorde a nuestra realidad latinoamericana, creo que ya es hora de buscar concepciones más ajustadas a nuestro medio y dejar a un lado el manejo de conceptos creados para otro tipo de personas en otras latitudes. Esa preparación profesional, supone una actitud crítica ante lo estudiado. No crean todo lo que le dicen. Océpanse de investigar y analizar todo lo que digan sus profesores. La criticidad es la característica básica del espíritu universitario.

En el punto de vista gremial, vale la pena revivir a la Asociación de Orientadores del Estado Carabobo. Muchos otros Estados tienen su asociación, cuya principal función es la defensa del estatus del profesional de la orientación. Definitivamente, alguien lo dijo una vez: en la unión está la fuerza. Los reclamos serán mejor atendidos cuando son planteados por un grupo de personas, (no quiero usar la palabra colectivo, porque desgraciadamente ese término ya está sumamente desprestigiado). Los reclamos no pueden seguir siendo a nivel personal.

Otro reto importante lo constituye la disyuntiva entre lo profesional y lo político. Hace mucho tiempo atrás, en los gobiernos anteriores de la cuarta república, se criticaba el hecho de que para poder ingresar al mundo laboral en educación debía tener el carnet del partido. Al parecer esta política no ha variado mucho y hoy en día en 15 años de gobierno revolucionario eso continua, y sé de personas que para ingresar al campo de la educación se les hace el mismo requerimiento. Eso por supuesto es negativo.

La única condición para el campo laboral es la idoneidad en el ejercicio profesional y no tiene nada que ver lo que hayas trabajado por el partido de gobierno. Yo creo firmemente en que ustedes, que hoy se están preparando como generación de relevo tendrán en sus manos la posibilidad de hacer que las cosas mejoren. Yo no creo que nosotros podamos hacer algo. Creo firmemente que esta tarea les va a tocar a ustedes. Ojala que podamos verlo y que ustedes puedan ingresar directamente como orientadores, y no como docentes (dando clase de cualquier cosa) y además que pasen años como interinos, porque se requiere esa condición para ser evaluados y que les den el nombramiento respectivo.

Un tercer reto está relacionado con desarrollar roles de liderazgo dentro del campo profesional. Para eso hay que destacarse. No permitan que el tiempo pase sin hacer nada. No pierdan tiempo miserablemente. La vida es corta, no la desperdicien. No se conformen sólo con tener un título. Hay que dejar huellas de nuestro paso por este mundo.

Finalmente, me gustaría terminar recordando que, a mi modo de ver, se ha hecho mucho en orientación. Se ha avanzado bastante, pero todavía queda mucho por hacer, y siempre me gusta terminar mis presentaciones, con este frase: nosotros **“Tenemos la obligación y la responsabilidad de crear un futuro propio”**. (Declaración Final de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES), 2008, p. 13)

REFERENCIAS

Declaración y Plan de Acción de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES). 2008. UNESCO-IESALC. Cartagena. Disponible en: www.iesalc.unesco.org.ve/documents/DeclaracionCartagenaCres.pdf

González Bello, J. (2007-2008). La Orientación Profesional en América Latina. Fortalezas, Debilidades, Amenazas y Oportunidades. Revista Mexicana de Orientación Educativa. Vol. V. N. 13. Pp. 44-49.

Lessire, O. y González, J. (2008). Formación en Orientación en América Latina. Realidades y Desafíos. Revista Facultad de Ciencias de la Educación. 8 (32). P. 160-173.

Ley de Universidades (1970). Gaceta Oficial N. 1429, Extraordinario del 8 de Septiembre de 1970. Venezuela. Disponible en: <http://www.unearte.edu.ve/sites/default/files/pdf/ley.pdf>

Ley Orgánica de Educación. (1980). Gaceta Oficial. N. 2635. Extraordinario. 28 de Julio de 1980. Venezuela. Disponible en: http://www.oei.es/quipu/venezuela/Ley_Org_Educ.pdf

López Carrasco, M. A. (2005). Origen y Desarrollo Histórico de la Orientación. Disponible en: http://lopezlunajesus.weebly.com/uploads/1/1/2/3/1123245/origen_y_desarrollo_histrico_de_la_orientacin.pdf

Ministerio de Educación. Resolución 01. (1996). Disponible en: [//servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/a6n13/6-13-9.pdf](http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/a6n13/6-13-9.pdf)

Ministerio de Educación. Resolución 12. (1983). Disponible en: <http://www.cdc.fonacit.gob.ve/DB/conicit/EDOCS/2011/gacetas/go35881.pdf>

Pineda, M. (s/f). Orientación Estratégica de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo. Disponible en: <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/a3n5/3-5-8.pdf>

Vera, G. (2011). La orientación como política de estado y el sistema nacional de orientación. Un avance educativo en prevención, salud mental y progreso socio-económico venezolano. Disponible en: http://servidor-opsu.tach.ula.ve/7jornadas_i_h/paginas/doc/JIHE-2011-PT019.pdf

JULIO R. GONZÁLEZ BELLO

Prof. Jubilado Activo

Universidad de Carabobo. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Orientación. Venezuela.

Miembro del Comité Ejecutivo de la International Association for Educational and Vocational Guidance (IAEVG)

Presidente-Fundador de la Red Latinoamericana de Profesionales de la Orientación (<http://www.educacionsuperior.edu.co/rlpo>)

LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA EN LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS

BELÉN S. LARANTÓN

*Dra. Psicología y Ciencias de la Educación
Profesora U. Internacional Isabel I
Correo electrónico: mbelen.suarez@ui1.es*

ANA L. MEDIALDEA

*Dra. Ciencias de la Educación
Profesora Universidad de Extremadura
Correo electrónico: almedialdea@unex.es*

Tipo de Trabajo: Revisión del estado del arte

RESUMEN

En España, desde la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990) la orientación educativa se encuentra estructurada y organizada en los niveles educativos obligatorios (primaria y secundaria), pero no es así en la educación universitaria. Sin embargo, las universidades españolas han seguido las líneas establecidas en los niveles previos, especialmente en el nivel de aula-tutoría (orientación académica) y contando con servicios especializados para realizar la orientación profesional y personal. En el presente artículo se realiza una revisión de la orientación que se implementa en las universidades españolas recogiendo las conclusiones obtenidas en los estudios doctorales realizados por las autoras. El primero es un estudio descriptivo, de corte cualitativo y que se apoya fundamentalmente en la revisión de páginas web para conocer la oferta de servicios de orientación por parte de las universidades españolas. El segundo aporta datos sobre el estado de la tutoría utilizando una metodología cuantitativa a través del uso del cuestionario, sobre una muestra de estudiantes de primer curso de grado de rama de ciencias sociales de las Universidad de Granada, Universidad Pablo de Olavide y Universidad de Sevilla. Los resultados muestran que las universidades españolas no han descuidado la labor de apoyar y orientar a sus estudiantes tanto en el ámbito académico como en el profesional.

Palabras clave: Orientación, universidad, tutoría, orientación profesional, servicios de orientación.

GUIDANCE AT THE SPANISH UNIVERSITIES

ABSTRACT

In Spain, from Law LOGSE (1990) the educational guidance is well structured and organized in the compulsory education levels (primary and secondary). But in the tertiary education level, guidance isn't as well regulated. However, the Spanish Universities follow the line set by the previous levels. Particularly in the first level: classroom-tutoring (academic counseling) and counting with the support of specialized services to professional and personal guidance. This paper is presented a review of how the guidance is implemented in Spanish universities collecting the conclusions of two doctoral studies performed by the authors. The first is a descriptive study, supported by qualitative methodology and is based primarily on a review of web pages for the offer of counseling by the Spanish universities. The second one provides data on the status of mentoring using a quantitative methodology through the use of the questionnaire, on a sample of first course of social science degrees of the University of Granada, University Pablo de Olavide and University of Sevilla. The results show that Spanish universities have not neglected the work to support and guide students both academically and professionally.

Keywords: guidance, higher education, tutorial, career guidance, services of guidance

INTRODUCCIÓN

La mayoría de estudiosos del campo de la orientación educativa (Álvarez González y Bisquerra, 2012; Bisquerra, 2006; Grañeras y Parras, 2008) coinciden en señalar que, en España, la orientación y la orientación educativa se han consolidado como actividad durante la década de los 90. Muchos autores también consideran que ha sido la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), aprobada en 1990, la norma que ha favorecido dicho impulso al considerar la orientación educativa como uno de los elementos necesarios para promover e incrementar la calidad en educación (Bisquerra, 2006). También es, a partir de esta norma, cuando se estructura y organiza la orientación educativa en la Educación Primaria y Secundaria, estableciéndose tres niveles: el aula-tutor; el centro-Departamento de Orientación y la zona-Equipos especializados (Echeverría, 2008).

Autores como Grañeras y Parras (2008) o Lantarón (2012) señalan que, en el nivel de la Educación Superior, la orientación no está tan estructurada como en los niveles educativos previos (y obligatorios). La razón de esta situación, según apuntan los autores, se debe a que las universidades

cuentan con autonomía propia para su gestión y, por tanto, planificar la estructura y el apoyo que será ofrecido a sus estudiantes. Sin embargo, los autores matizan que, aunque la LOGSE (1990) no afecta directamente a las universidades (legislativamente), este nivel educativo ha mantenido las líneas establecidas en orientación y tutoría en los niveles previos.

También es cierto que, comenzado este nuevo siglo, la universidad española ha sufrido varias reformas en su camino de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES): reformas en su estructura, metodológicas, diseño de nuevos planes de estudio, etc., y un punto que se destaca es el hecho de considerar la orientación, el sistema de apoyo y orientación que se oferta a sus estudiantes, como un indicador de calidad de las propias instituciones universitarias (ANECA, 2008).

Por otro lado, no debemos olvidar que, entre las funciones que se asignan a la universidad se encuentran apoyar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje y en su acceso al mercado laboral. Es decir, las universidades deben apoyar a cada estudiante en todas aquellas cuestiones administrativas, académicas y de aprendizaje que contribuyan a que dicho estudiante acceda al mercado laboral.

Para contextualizar la tutoría en la Universidad es necesario hacer mención a los cambios sugeridos a lo largo de estos últimos años en relación con la construcción del EEES. En las diferentes Declaraciones elaboradas por la Comisión Europea (Bolonia, 1999; Praga, 2001; Berlín, 2003; Bergen, 2005; Londres, 2007; Leuven, 2009; Budapest-Viena, 2010 y Bucarest, 2012) se aprecia la tutoría como herramienta y vehículo para fomentar el proceso de aprendizaje del alumnado y para el desarrollo de competencias que van más allá de los conocimientos propios de la asignatura.

Al revisar la literatura se observa que son numerosos los autores que han definido la tutoría (Alañón, 2000; Arbitzu, Lobato y del Castillo 2005; Gairín et al., 2004b; Gallego y Riat, 2006; García Nieto et al., 2005; Lázaro, 2003; Mazzeschi y Bonucci, 2008; Rodríguez Moreno, 2002; por citar algunos). La definición dada por González Jiménez et al. (2010, pp. 211-212) consideramos que resume la actual concepción de la tutoría en la Universidad:

(...) debe aspirar a que un número creciente de estudiantes reciba atención orientadora y asesoría permanente de un profesor con disponibilidad de tiempo y preparación adecuada con el fin de apoyar en la búsqueda de soluciones y, a la vez, incentivar sus inquietudes intelectuales, académicas, y profesionales. Ese docente además debe de ser responsable de ofrecer orientación personal, y dirigir al alumnado a las

instancias en las que, quienes puedan ayudar a resolver sus problemas.

De la revisión conceptual realizada, una primera consideración a tener en cuenta según las definiciones ofrecidas, y coincidiendo con Álvarez y González (2008), es la relación existente entre docencia y tutoría. En este sentido, para autores como Alañón (2000) la tutoría es paralela a la docencia, para otros autores como González Jiménez et al. (2010); García Jiménez, Gil Flores y Romero Rodríguez (2004) y Rodríguez Espinar (2004) es intrínseca a la función docente. También, existen diferencias en cuanto a los ámbitos de intervención, así mientras que para Sancho (2002) se centra en aspectos académicos y formativos, para Gallego y Riat (2006) se abarca el aspecto personal y profesional.

Los diferentes autores coinciden en definir la tutoría como una parte de la docencia, donde alumnado y profesorado trabajan de manera individualizada con el objetivo de resolver las dificultades de éste a lo largo de su proceso formativo, sin olvidar el asesoramiento personal, social y profesional que éste necesita para su óptima incorporación a la sociedad actual.

Apoyándonos en dichas premisas, el objetivo de este trabajo es presentar una descripción de la situación en la que se encuentra la orientación educativa y la tutoría en las universidades españolas entendida como un proceso de ayuda continuado, a lo largo de la vida de un individuo, y en todos los aspectos o ámbitos de ésta: personal, profesional y académico (Álvarez González y Bisquerra, 2012; Bisquerra, 2006; Rodríguez Moreno, 2002; Grañeras y Parras, 2008).

Partiendo de dicha premisa, es obvio que los estudiantes universitarios, a pesar de encontrarse en el nivel superior y no obligatorio de educación, también presentan necesidades de orientación. Por ello, desde las instituciones se deberían cubrir dichas necesidades. Pero, ¿De qué modo se atienden los aspectos personales, académicos y profesionales de los estudiantes universitarios españoles?

METODOLOGÍA

Este apartado describe la metodología empleada en los dos estudios que a continuación se presentan.

En el caso del primer estudio, la metodología utilizada es de corte cualitativo, utilizando los estadísticos descriptivos y que se apoya fundamentalmente en una revisión de las páginas web, como instrumento para conocer la oferta de servicios de orientación por parte de las

universidades españolas. En el momento de realización del trabajo había 78 universidades (49 públicas, 27 privadas y dos definidas como especiales) distribuidas por todo el territorio nacional.

Con los resultados obtenidos en dicha búsqueda, se elaboró una base de datos estructurada en las siguientes en torno a las siguientes variables: Comunidad Autónoma a la que pertenece la universidad, nombre de la universidad, titularidad, forma de acceso a través de la web para localizar el servicio, nombre del servicio, acrónimo, unidades o áreas, procedimiento o metodología de trabajo que señala seguir, destinatarios (la comunidad educativa, futuros estudiantes, estudiantes, profesores, personal de administración y servicios, empresas, instituciones, fundaciones, familia y otros), objetivos que se plantea el servicio (informar, orientar, gestionar, formar, diagnosticar, investigar, evaluar, otros), modo de atención (individual o grupal).

Hay que señalar que el uso de dicha metodología ha contado con la limitación propia del uso de las tecnologías y la red como instrumento de recogida de información y por tanto, no siempre el acceso a los datos ha sido posible. Además, se observa que el diseño de las páginas por parte de las universidades es diferente, con modos de acceso e información en la medida de los intereses propios de cada una, lo cual a su vez ha supuesto una dificultad añadida a dicha búsqueda.

En segundo lugar se hace referencia al estudio descriptivo sobre tutoría iniciado el curso académico 2010-2011 en la Universidad Pablo de Olavide, Universidad de Granada y Universidad Complutense. En este estudio, la muestra estaba compuesta por un total de 876 estudiantes universitarios de nuevo ingreso de los Grados de Educación Social, Trabajo Social y Sociología y el instrumento de recogida de información empleado fue el cuestionario de autorrelleno.

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Los resultados obtenidos en ambos trabajos han sido los siguientes:

a) ¿Cuál es la oferta de servicios de orientación en las universidades españolas?

El primer dato relevante es la diversidad de servicios que las universidades ofertan a sus estudiantes a través de sus webs. Para este estudio, nos hemos centrado en recoger los datos relacionados con los servicios que ofertan a los estudiantes orientación personal, profesional y académica.

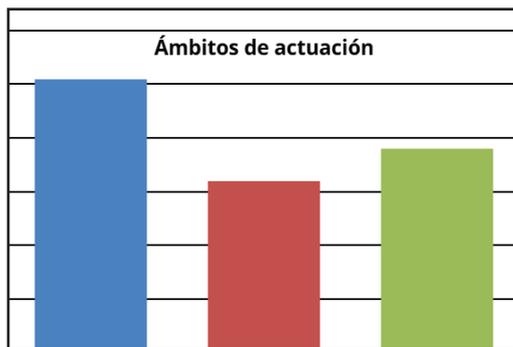
Los datos indican que la oferta de este tipo de servicios por parte de las universidades españolas es numerosa (228 servicios) a pesar de no ser incluidos aquellos dedicados a informar a los estudiantes sobre

alojamientos, residencias, comedores, bibliotecas, reprografía, nuevas tecnologías, aulas virtuales, deportes, extensión universitaria, etc., pues su oferta se encuentra consolidada en todas las instituciones.

Añadir que este dato puede verse modificado pues la limitación antes señalada de la metodología utilizada (búsqueda a través de la web) implica que en ocasiones no se haya encontrado la información objeto de este estudio. Esta dificultad es a su vez un primer resultado, pues los propios usuarios de los servicios, los estudiantes, se encontrarán también con la dificultad de no poder localizar la oferta de estos servicios en el servidor web de su universidad.

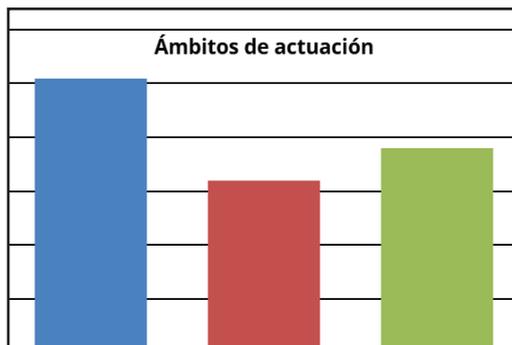
Sin embargo, resulta notoria la gran oferta encontrada, pues en el estudio realizado por Vidal, Díez y Vieira (2001), de metodología similar a la utilizada en éste, se habían encontrado un total de 195 servicios. La cifra actual implica un aumento considerable. De modo que se ve clara la apuesta y buena voluntad por parte de las universidades españolas por atender las necesidades de sus estudiantes.

En relación con los ámbitos que trabajan dichos servicios, los datos indican que la mayoría atienden aspectos vinculados con cuestiones académicas (52%), ocupando un segundo lugar la orientación profesional (38%) y en menor medida el ámbito personal (32%). Pero no se ha descuidado el trabajo de orientar en todos los ámbitos de la vida (ver Gráfica 1).



Gráfica 1: Ámbitos de actuación de los servicios de orientación universitarios

A la pregunta de a quién atienden estos servicios, por la propia definición del estudio, los datos recogen que un 99% de sus destinatarios son los estudiantes. Sin embargo, encontramos que desde los servicios de orientación también se atienden a otro tipo de personas vinculadas o no con la propia universidad, como son las empresas, familias, personal de administración y servicios, docentes, etc., como se refleja en la Gráfica 2.



Gráfica 2: Destinatarios de las actuaciones de los servicios de orientación universitarios

Los servicios que ofertan las universidades a través de sus webs, se proponen como principal objetivo informar a sus estudiantes (81%), seguido de orientar (74%), gestionar (22%) y formar (40%). Diagnosticar (5%), investigar (2%) y evaluar (0,1%) son los objetivos menos definidos por los servicios.

En relación con el modo de actuación, los datos indican que la mayoría de actuaciones o intervenciones se llevan a cabo de modo individual o personal (99%) frente a las actuaciones llevadas a cabo de modo grupal (22%). En esta última línea los servicios realizan actuaciones tales como: talleres, cursos de formación, seminarios, etc.

Estos datos tienen sentido si consideramos los objetivos que mayoritariamente se plantean alcanzar los servicios (informar, orientar, gestionar) pues es más fácil lograrlos si las actuaciones se llevan a cabo de modo individual y personalizado. Resulta más efectivo conocer las demandas y necesidades de los estudiantes e intentar resolverlas atendéndolas de modo individualizado.

En relación con la estructura que presentan los servicios, los datos refieren que no hay una homogeneidad. Algo similar ocurre con la dependencia institucional, las denominaciones de los servicios, con los recursos humanos o número de personas que trabajan en ellos y sus categorías y cualificaciones profesionales. Todas estas cuestiones son comprensibles, pues pertenecen al ámbito de la gestión y, en este sentido, las universidades españolas cuentan con autonomía y, por tanto, pueden organizarse de modo que crean más conveniente y adecuado a sus necesidades.

b) ¿Qué piensa el alumnado de tres¹ universidades españolas sobre la tutoría?

Esta segunda parte presenta algunos de los datos extraídos de un estudio² más amplio que, bajo nuestro punto de vista, pueden aportar información importante sobre la opinión generalizada del alumnado con respecto a la tutoría universitaria. En este trabajo los datos que se presentan son los referidos a la asistencia a tutoría, los temas que en ella se abordan, el tiempo destinado para la tutoría y la satisfacción con el beneficio adquirido.

Asistencia a tutoría

Según el conjunto de los datos el alumnado que tiene una presencia más acusada en las tutorías es el alumnado de la Universidad de Granada (84,5% UGR). A estos datos le siguen la Universidad Pablo de Olavide (78,9% UPO) y la Universidad Complutense de Madrid (53,3% UCM). Es significativo como en los tres grados analizados en la UCM, la presencia a tutoría es menor al compararlos con las otras dos universidades.

Temas tratados

Al preguntar al alumnado por la frecuencia con la que se tratan determinados temas que, bajo nuestro punto de vista, son básicos en el desarrollo de las tutorías encontramos que las tutorías relacionados con potenciar sus intereses y proyectos de futuro alcanza un valor del 50,60% en la UPO y 38,00% en la UGR. En cambio es significativo como en la UCM se produce, solamente, en un 12,60% de las ocasiones.

Por otro lado, la frecuencia de tutorías relacionadas con orientaciones sobre procedimientos concretos del proceso de aprendizaje en las tres universidades, según una amplia minoría del alumnado, es una temática que es abordada siempre (30,20% UGR; 27,70% UPO y 15,20% UCM).

En tercer lugar, haciendo referencia a la organización del expediente académico, los datos arrojan que se trata de un tema que el alumnado reconoce que se produce siempre o mucho (60% UPO y 41,70% UGR). Sin embargo el alumnado de la UCM considera que nunca se trata (13%) o a veces (10%). Se debe mencionar que un 55% de este alumnado no responde a esta cuestión.

¹Universidad Pablo de Olavide, Universidad Complutense de Madrid, Universidad de Granada

²Medialdea, A.L. (2014). Motivos y factores explicativos del abandono académico-universitario en el ámbito de las ciencias sociales. Universidad Pablo de Olavide. <https://rio.upo.es/xmlui/handle/10433/189/browse?value=López+Medialdea%2C+Ana+Mar%C3%ADa&type=author>

También creímos oportuno preguntar sobre la posibilidad de haber trabajado en tutoría sobre temas que no estaban reflejados en las opciones dadas, por lo que le dimos la opción de responder en relación a otros temas. Según el conjunto de los datos obtenidos, en las tres universidades, durante las sesiones de tutoría se tratan temas diferentes a los procedimientos de aprendizaje, potenciar las posibles vías de futuro y la organización del expediente académico (11,20% UCM; 97% UPO y 92,90% UGR).

Hay que señalar que un 87% del alumnado de la UCM no responde a esta cuestión.

Tiempo destinado para el desarrollo de la tutoría

Sabemos que entre las tareas del profesorado se encuentra la atención a alumnos. Pero en muchas ocasiones debido a la masificación en las aulas las horas de tutoría son pocas para trabajar en profundidad sus demandas. A pesar de esta realidad, que deja el buen hacer del tutor a merced de su tiempo y buena voluntad, en el conjunto de los datos de las tres universidades, el alumnado opina que el tiempo destinado a las sesiones de tutoría es en más de un 50% suficiente pero no excelente (61% UCM; 72,4% UPO y 65,2% UGR)

Beneficio adquirido con la tutoría recibida

También consideramos que después de haber asistido a tutoría es importante conocer el grado de utilidad que el alumnado ha sentido. Atendiendo a las respuestas los datos revelan que predomina una satisfacción entre el alumnado de suficiente (74,7% UCM; 67,9% UPO y 68,4% UGR) pero no excelente.

CONCLUSIONES

De lo expuesto anteriormente se puede concluir que las universidades españolas no han descuidado la labor de orientar a sus estudiantes, tanto en aspectos personales, como académicos y profesionales, continuando la línea definida en los anteriores niveles educativos.

En este sentido, de los resultados obtenidos en los estudios aquí presentados se deduce que la universidad española, mantiene una estructura y organización de la orientación que la legislación ha establecido para los niveles educativos previos (tutoría-Departamentos de orientación-Equipos) observándose que orienta a sus estudiantes en aspectos académicos, mayoritariamente, mediante las tutoría; mientras que mantiene una amplia oferta de servicios para cubrir la orientación en otros

ámbitos, como son el profesional o el personal.

Además, se confirma que la tutoría universitaria constituye un elemento intrínseco a la labor del docente para fomentar el proceso de enseñanza aprendizaje, pero también que es una herramienta o vehículo útil para el desarrollo de competencias útiles para la incorporación al mundo laboral que van más allá de los conocimientos propios de la asignatura (tutoría académica). Pero a pesar de su utilidad no todas las universidades y su profesorado han percibido de la misma manera sus demandas y beneficios.

El estudio muestra que entre el alumnado existe una visión positiva de la tutoría y más de la mitad del alumnado asiste a ella. Sin embargo, y a pesar de que un alto porcentaje considera que se potencian los intereses y proyectos de futuro, a excepción de la UCM, todavía queda un largo camino por recorrer.

Como ya afirmaban García Nieto et al. (2005), Mazzeschi y Bonucci (2008) la tutoría debe encaminarse al desarrollo integral – intelectual, profesional y humano- y convertir al alumno en una parte activa de su proceso formativo, máxime en los momentos actuales de crisis económica y laboral por los que está pasando la juventud universitaria. Pero también es cierto que la labor docente y la atención al alumnado se pierde en los duros e interminables procesos burocráticos (acreditaciones de títulos, plazas, planes de estudios, etc.). Motivo tal vez que justifica como el estudio muestra que el tiempo destinado a las tutorías es suficiente pero no excelente. Por este motivo se deben aunar los esfuerzos y tender a unir la dimensión profesional y competencias para el emprendimiento hacia los servicios universitarios.

Por otro lado, podemos concluir que la oferta de servicios que complementan dicha orientación al alumnado es generalizada en todas las universidades españolas.

REFERENCIAS

Alañón Rica, M. T. (2000). La función tutorial. Madrid: ICE.

Álvarez González, M. y Bisquerra, R. (2012). Orientación educativa. Modelos, áreas, estrategias y recursos. Madrid: WoltersKluwer.

Álvarez González, M. (2008). La tutoría académica en el espacio europeo de la Educación Superior. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 61, 71- 88.

ANECA (2008). Protocolo de evaluación para la verificación de títulos

oficiales (Grado y Máster). Madrid: ANECA.

Arbizu, F.; Lobato, C. y Del Castillo, L. (2005). Algunos modelos de abordaje de la tutoría universitaria. *Revista de Psicodidáctica*, 10 (1), 7 - 21.

Bisquerra, R. (2006). *Orígenes y desarrollo de la orientación psicopedagógica*. Madrid: Narcea.

Comunicado de Londres (2007). Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world. Conference of European Ministers in Charge of Higher Education. Recuperado de http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11088_es.htm

Comunicado de Lovaina (2009). The Bologna Process 2020- The European Higher Education Area in the new decade. Conference of European Ministers in Charge of Higher Education. Recuperado de http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11088_es.htm

Comunicado de Praga (1999). Towards the European Higher Education Area. Conference of European Ministers in charge of Higher Education. Recuperado de http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11088_es.htm

Declaración de Bolonia (1999). Joint declaration of the European Ministers of Education. Recuperado de http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/bologna_declaration.pdf

Declaración de Glasgow (2005). Universidades fuertes para una Europa fuerte. Recuperado de http://www.eees.es/pdf/Glasgow_Declaracion_ES.pdf

Declaración de Graz (2003). Después de Berlín: El papel de las universidades. Recuperado de http://www.eees.es/pdf/Graz_ES.pdf

Declaración de La Sorbona (1998). Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo. Recuperado de http://www.eees.es/pdf/Sorbona_ES.pdf

Declaración de Lisboa (2007). Las universidades de Europa más allá de 2010: Diversidad con un propósito común. Recuperado de http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/Publications/Lisbon_declaration_final_Spanish_version.pdf

Declaración de Praga (2009). Las universidades europeas: Mirando al futuro con confianza. Recuperado de <http://eees.universia.es/documentos/asociacion-universidad-europea>

Declaración de Viena-Budapest (2010). Declaration on the European Higher Education Area. Recuperado de http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/2010_conference/documents/Budapest-Vienna_Declaration.pdf

Echeverría, B. (Coord.) (2008). Orientación Profesional. Barcelona: UOC.

García Jiménez, E.; Gil Flores, J. y Romero Rodríguez, S. (2004). La enseñanza universitaria. Planificación y desarrollo de la docencia. Madrid: EOS Universitaria.

García Nieto, N.; Asensio Muñoz, I.; Carballo Santaolalla, R.; García García, M. y Guardía González, S. (2005). La tutoría universitaria ante el proceso de armonización europea. *Revista de Educación*, 337(2), 189-210.

Grañeras, M. y Parras, A. (2008). Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas. Madrid: CIDE.

España. Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). *Boletín Oficial del Estado*, nº 238, de 4 de octubre de 1990, páginas 28927 a 28942.

Gairín, J.; Feixas, M.; Franch, J.; Guillamón, C. y Quinquer, D. (2004b). La tutoría académica en el escenario europeo de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 61-77.

Gallego Matas, S. y Riat Vendrell, J. (coords.), (2006). La tutoría y la orientación en el s. XXI. Barcelona: Octaedro.

García Nieto, N.; Asensio Muñoz, I.; Carballo Santaolalla, R.; García García, M. y Guardía González, S. (2005). La tutoría universitaria ante el proceso de armonización europea. *Revista de Educación*, 337(2), 189-210.

González Jiménez, F. (Dir.); Macías, E.; Rodríguez, R.; García R. y Aguilera, J. L. (2010). Selección, formación y práctica de los docentes investigadores. La carrera docente EEES. Madrid. Universitas.

Lantarón, B. S. (2012). Los servicios de orientación profesional y apoyo a los estudiantes universitarios en la mejora de la empleabilidad. Universidad de León. Tesis doctoral.

Lázaro, A. (2008). Diferencia cualitativa entre experiencias tutoriales para opciones de aprendizaje universitario. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 109–137.

Mazzeschi, C.; Bonucci, S. et al. (2008). Attività di tutorato nell'ateneo di Perugia. En L. Berta; V. Lorenzini y B. Torcuati, *Una ricerca-azione sul tutorato nell'ateneo di Perugia* (64 – 96). Milano: Franco Angeli.

Rodríguez Espinar, S. (1993). *Teoría y práctica de la orientación educativa*. Barcelona: PPU.

Rodríguez Moreno, M. L. (2002). *Hacia una nueva orientación universitaria. Modelos integrados de acción tutorial, orientación curricular y construcción del proyecto profesional*. Barcelona: EUB.

Sancho, J. M. (2002). El sentido y la práctica de las tutorías de asignatura en la enseñanza universitaria. En M. Coriat (Ed.), *Jornadas sobre Tutoría y Orientación*. Granada: Universidad de Granada.

Vidal, J.; Díez, G. y Vieira, M.J. (2001). *La oferta de servicios de orientación en las universidades españolas: Innovación y ajuste de las necesidades de la comunidad universitaria*. Madrid: MEC.

BELEN LARANTÓN

Dra. Psicología y Ciencias de la Educación
Profesora U. Internacional Isabel I
mbelen.suarez@ui1.es
España

PROMOCIÓN DE LA CULTURA DE PAZ DESDE LA PRAXIS DE LA ORIENTACIÓN

MSC. XIOMARA CAMARGO
MSC. SUSANA LEAL

Universidad de Carabobo. Valencia, Venezuela
Departamento de Orientación
Correo electrónico: xiocamargo@hotmail.com

Tipo de Trabajo: Revisión del estado del arte

RESUMEN

La violencia escolar constituye un fenómeno social a gran escala, las formas de violencia que desde la sociedad se hacen presentes en las instituciones escolares, traen como consecuencia comportamientos y acciones de los individuos caracterizados por agresividad, y conflictividad. El propósito de esta disertación es destacar la importancia de una efectiva praxis orientadora en la promoción de la cultura de paz para la disminución de la violencia escolar. Sustentada en la Teoría Cognitiva del Aprendizaje Social de Albert Bandura (1984) y Teoría Sociocultural de Vygotsky (1979). Investigación de tipo documental. Es necesario educar para convivir a través de una cultura de paz, donde los orientadores diseñen, ejecuten y evalúen: proyectos, planes y programas destinados a la capacitación continua y concienciación para una efectiva formación en valores como el respeto, la tolerancia y el buen trato; e implementar brigadas de mediación que permitan negociar y conciliar; promoviendo la convivencia armónica.

Palabras clave: Violencia Escolar, Orientación, Praxis, Promoción, Cultura de Paz.

ABSTRACT

School violence is social phenomenon on a large scale, forms of violence that are present from society in the schools; bring resulting behaviors and actions of individuals characterized by aggression and conflict. The purpose of this dissertation is to highlight the importance of effective guidance practice in promoting the culture of peace for reducing school violence.

Supported by Cognitive Social Learning Theory of Albert Bandura (1984) and Vygotsky's sociocultural theory (1979). Documentary research. Must be educated to live through a culture of peace, where the guiding design, implement and evaluate: projects, plans and programs for ongoing training and awareness for effective training in values such as respect, tolerance

and good treatment; and implement mediation brigades able to negotiate and reconcile; promoting social harmony.

Keywords: School Violence, Guidance, Praxis, Promotion, Culture of Peace.

INTRODUCCIÓN

La violencia escolar es un fenómeno social que está presente a gran escala, cuya incidencia socio-económica, educativa y cultural repercute en su aparición. Resulta preocupante el hecho de que las formas de violencia que desde la sociedad se hacen presentes en las instituciones escolares, se suman también a aquellas formas que emergen en las mismas y trae como consecuencia comportamientos y acciones de los individuos caracterizados por agresividad, violencia y conflictividad.

La complejidad de las escenas de violencia que se desarrollan en las escuelas, con sus singularidades, con sus rasgos de producción de desencuentros permiten distinguir que existe la violencia en la escuela y la violencia de la escuela; sobre esta diferencia se traza una de las posibilidades de comprensión de la problemática que nos involucra a todos los actores sociales; en tal sentido, el propósito de la presente disertación es destacar la importancia de una efectiva praxis orientadora en la promoción de la cultura de paz y la disminución de la violencia escolar.

Es necesario acotar que, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (1996); propone temas claves de la Educación para el desarrollo sostenible, comprensión intercultural y paz. Sostiene que numerosas situaciones de educación y de desarrollo humano durable están hipotecadas por la falta de tolerancia y de comprensión intercultural, así como también, poca valoración por los fundamentos de la paz. Las agresiones y los conflictos que se desprenden provocan dramas humanos importantes, desbordan la capacidad de sistemas de salud, destruyen las casas, las escuelas y a veces comunidades enteras. Es por esto que la educación con miras al desarrollo sostenible debe construir en el espíritu de todos los hombres las capacidades y los valores de la paz, según el mandato del Acto constitutivo de la UNESCO.

Agresión y Agresividad

Al respecto, Cerezo (2006) en su obra *Las Teorías del Aprendizaje Social de Bandura* y colaboradores:

Plantean la agresión como un medio para conseguir ciertos objetivos. Activada por mecanismos de imitación, modelado y refuerzo vicario, pasa a formar parte de la autorregulación interna de los patrones de conducta a través de procesos de valoración moral y anticipación de los efectos y, por tanto, con un marcado carácter aprendido. Las aproximaciones explicativas a la agresividad humana, en los últimos años, han derivado desde modelos exclusivamente orientados hacia la persona a modelos interactivos persona-situación. Estos modelos incorporan variables personales junto con variables situacionales y de solución de tareas, así como las interacciones potenciales entre este conjunto de variables. El resultado actual es un modelos explicativo interactivo y complejo donde se dan cita elementos biológicos, de personalidad, situacionales y de aprendizaje (pp. 25-26).

El autor citado afirma, que la agresividad es un fenómeno multidimensional, originada tanto por elementos innatos como por elementos adquiridos que configuran formas habituales de conducta. También se considera que desde el punto de vista del individuo se puede considerar la agresividad como un rasgo de la personalidad y desde el punto de vista social, requiere de una evaluación del contexto social de la conducta (Ibídem).

Violencia

Es un comportamiento deliberado, que provoca, o puede provocar, daños físicos o psicológicos a otros seres, y se asocia, aunque no necesariamente, con la agresión física, ya que también puede ser psicológica o emocional, a través de amenazas u ofensas.

La violencia es un fenómeno complejo y multicausal, y sus orígenes datan desde los inicios de la humanidad. Las personas que viven en medio de ambientes violentos, no solo se llenan de miedo sino que muchos pueden enfermar; llegando a crear la falsa creencia de que esa es la única forma posible para relacionarnos y peor aún, que no hay nada que se pueda hacer frente a ella.

Asimismo, la violencia es un comportamiento deliberado, que provoca, o puede provocar, daños físicos o psicológicos a otros seres, y se asocia, aunque no necesariamente, con la agresión física, ya que también puede ser psicológica o emocional, a través de amenazas u ofensas.

Conductas violentas

Ibarra (2002) en su trabajo sobre la violencia en el ámbito escolar considera que las conductas violentas expresivas, se refieren a la tendencia a agredir, causar daño o maltratar a los demás a través de burlas, gestos gritos, groserías o cualquier tipo de comunicación, bien sea oral, gestual o escrita (p. 52) En relación a la violencia, Osorio (2006), señala que, lo que se expresa es producto de la irrupción de lo social en las escuelas (pp. 79-80). Por consiguiente, la violencia estructural es la suma total de todos los choques incrustados en las estructuras sociales y mundiales, que hacen referencia a situaciones de explotación, discriminación y marginación.

El referido autor afirma que, la violencia estructural material y simbólica es la que se manifiesta en hechos observables en las instituciones educativas. La formación social, el modo de producción del capitalismo globalizado y la sociedad nacional, establecen condiciones estructurales que facilitan u obstaculizan las necesidades y las demandas que las expresan: desigualdad, exclusión, marginación, crisis, sufrimiento, muerte, pobreza, explotación, discriminación sexual del trabajo, feminización de la pobreza, el desempleo masivo –especialmente entre las mujeres–, la imposición de la ley del salario único, la homofobia, la exclusión de las minorías.

Cabe destacar que, la privación de experiencias gratificantes en la etapa constitutiva de un individuo produce malestar en la intersubjetividad y se expresa en sentimientos de desesperanza, descreimiento, malestar, hostilidad y destructividad.

Tipos de Violencia

De acuerdo a lo expresado por Pernalet (2010) existen varios tipos de violencia. Una de tipo visible que es la que vemos, la física, la que se siente como los golpes, los empujones, y la muerte, que es la extrema. La violencia visible es aquella en la que los individuos utilizan además de su cuerpo y la fuerza física, usan las armas de fuego ya sean legales o ilegales, de fabricación casera, industrial o las denominadas armas blancas; además de piedras, bates, botellas y otras.

La referida autora considera que también existe la violencia invisible, pues aunque no la vemos hace daño y mata; es el caso de la injusticia que causa el hambre y el desempleo, constituyendo la raíz de gran parte de la violencia social. A este tipo de violencia se le suma la cultural; a través de la cultura se acepta con normalidad que alguien sea maltratado o discriminado por diversas razones como ser pobre, indígena, negro, niño o niña, mujer,

analfabeta u otras. También usa armas más sofisticadas entre las que se mencionan la propaganda, canciones, chistes, modas provocando una programación inconsciente hacia pensamientos y acciones violentas.

Cabe destacar que, en las últimas décadas se ha incrementado la discriminación por pensar distinto o tener creencias religiosas diferentes. Este tipo de violencia impulsa a actuar de un modo especial y constituye el origen de muchas guerras. También hay elementos culturales que promueven formas violentas para relacionarse y para resolver problemas.

Otro tipo de violencia es la violencia verbal, expresada mediante insultos, gritos, groserías, ofensas; este tipo es la que se puede oír, especialmente porque utiliza el tono de voz alto; generando a su vez maltrato psicológico.

En relación a la violencia psicológica constituye una forma terrible de maltrato con muchas consecuencias negativas para quien la recibe; especialmente en su autoestima a pesar de que no se ve, ni deja marca física. En ocasiones además de que se siente, se oye, pues tiene mucho que ver con expresiones verbales como amenazas, descalificaciones e incluso el silencio que ignora y el abandono. Asimismo, los gestos vio lentos. Este tipo de violencia contribuye con el deterioro de la salud mental, emocional y social; y especialmente cuando se conjugan la violencia verbal, la física y la psicológica. Los casos de abuso sexual constituyen tanto violencia física como psicológica.

De igual modo, es necesario mencionar la violencia contra la mujer. La misma comprende acciones para provocar daños a la mujer y conforma un terrible problema social. Generalmente es aceptada por la mujer que la recibe, y en ocasiones se acepta como normal, violentando el derecho a la convivencia pacífica de la mujer. Por tal motivo, en Venezuela en el año 2007 fue promulgada la Ley Orgánica sobre el derecho a las mujeres a una vida libre de violencia cuyo objetivo es garantizar y promover el derecho de las mujeres a una vida libre de violencia, creando condiciones para prevenir, atender, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en cualquiera de sus manifestaciones y ámbitos, impulsando cambios en los patrones socioculturales que sostienen la desigualdad de género y las relaciones de poder sobre las mujeres, para favorecer la construcción de una sociedad justa democrática, participativa, paritaria y protagónica.

Por las razones expuestas, se hace necesario desde la familia y la escuela promover el respeto y la igualdad de trato, muy especialmente el buen trato hacia la mujer a lo largo del continuo humano, para garantizar así que esta pueda educar pacíficamente a sus hijos y poder disminuir los innumerables casos de mujeres que han muerto víctimas de la violencia.

Es oportuno acotar que, Venezuela en las últimas décadas ha sido considerada un país violento y de acuerdo al Informe del Observatorio Venezolano de la Violencia (OVV) (2014) organización no gubernamental, el total de homicidios en todo el país fue de 24.980, lo que representa una tasa de 82 muertes violentas por cada 100.000 habitantes. La situación de violencia interpersonal no ha mejorado y las muertes violentas continúan aumentando. El mismo informe indica que Venezuela está ubicada como el segundo país con la más alta tasa de homicidios del mundo, sólo superado en su magnitud por Honduras quien ocupa el primer lugar.

Asimismo, la violencia que más preocupa a los venezolanos es la generada por las armas en manos de los delincuentes, esa que día a día produce heridos y muertos antes del tiempo.

En consecuencia, emerge la urgencia de comenzar a trabajar sobre la instauración de una contracultura que se enfrente a la cultura de la violencia; denominada por Rodríguez (2015) «cultura de la vida», Tolerancia-respeto-compasión-solidaridad-elcompartir-responsabilidad- cooperación-autovaloración de sí mismo por el sí mismo y del Otro (p. 17). El mismo autor recomienda comenzar a trabajar tempranamente en función a ello, de manera masiva a través de los medios de socialización básicos, como son la familia, la comunidad, la escuela y los medios de comunicación.

Cabe destacar lo expresado por Pernalet (2010):

Cuando menciono la palabra Educación, no pretendo que todas las madres dejen su casa y se vayan a la escuela, aun cuando ayuda mucho que lo hagan con frecuencia. Educar no es algo sólo escolar. La familia también educa y lo que quiero expresar es que la educación brinda la posibilidad de desaprender los comportamientos violentos, corregir nuestros propios errores. La educación sirve también para prevenir. Educar es sacar lo mejor del otro. Entonces, educar para la paz es potenciar las posibilidades de generación de paz que tiene el otro, en este caso, las madres con ellas mismas y con los que les rodean, así como adquirir herramientas que permitan reducir y erradicar la violencia (p.47).

La Ley Orgánica de Educación (LOE) (2009), en su artículo 3 establece entre otras, la formación en una cultura para la paz, la justicia social, el respeto a los derechos humanos, la práctica de la equidad, la inclusión, la sustentabilidad del desarrollo y el derecho a la igualdad de género.

En este orden de ideas, Camargo (2014) refiere la declaración del Decenio de las Naciones Unidas de la Educación con miras al Desarrollo Sostenible

2005-2014, hecho ocurrido durante la Asamblea General de las Naciones Unidas en Johannesburgo (2002); en la cual se invita a los gobiernos del mundo entero a aprovechar ese período para integrar la educación en las estrategias y planes de acción nacionales relativos a la educación a todos los niveles apropiados; en la búsqueda de lograr una sociedad mundial más humana, más caritativa y más respetuosa de la dignidad de cada uno.

Por las razones expuestas, se considera tarea prioritaria de los educadores y especialmente de los orientadores diseñar propuestas que permitan fomentar el desarrollo de valores para una cultura de paz, donde se promuevan acciones dirigidas a todos los integrantes de la comunidad escolar; y se pueda potenciar el desarrollo humano desde la escuela, afianzando contenidos relacionados con la educación para la paz, el respeto por los derechos humanos, la comunicación asertiva, el desarrollo emocional, la tolerancia, la resolución alternativa de conflictos y las normas de convivencia escolar y social.

Teoría Cognitiva del Aprendizaje Social de Albert Bandura (1984)

El autor centra su estructura teórica en los conceptos de refuerzo y observación. Sostiene que los humanos adquieren destrezas y conductas de modo instrumental y que entre observación e imitación intervienen factores cognitivos que ayudan al sujeto a decidir si lo observado se imita o no. En los niños la observación e imitación se da a través de modelos que pueden ser los padres, educadores, amigos e incluso hasta los héroes de la televisión.

Todo esto ha sido señalado como un aspecto de gran relevancia para adquirir comportamientos complejos como es el caso de la agresión o la afectividad. Se reconoce que la observación puede influir notablemente en los pensamientos, afectos y las conductas de los sujetos, por tanto se acentúa la importancia de los procesos vicarios los cuales consisten en aprender viendo hacer a otros; procesos simbólicos y autorregulatorio en el funcionamiento psicológico. Estos procesos desempeñan un papel fundamental debido a que seleccionan, organizan y filtran las influencias externas dándole la posibilidad al sujeto de influir en su propio destino para establecer los límites de su autonomía.

Igualmente, Rice (1997) expone que Los teóricos del aprendizaje social aceptan la idea de que la conducta es aprendida y de que el ambiente influye en el aprendizaje... hace hincapié en el papel que la cognición y las influencias ambientales juegan en el desarrollo (p. 37). Considera además que, los seres humanos son criaturas pensantes que se dan cuenta de

lo que está sucediendo, pueden evaluar y modificar su respuesta ante cualquier situación.

Teoría del Cognitiva Aprendizaje Sociocultural de Vygotsky (1979)

Otra teoría que sustenta el presente trabajo está representada por Leve Vygotsky (1995) citado por Norfolk (1999) quien señala que el desarrollo intelectual del individuo no puede entenderse como independiente del medio social en el que está inmersa la persona. El autor, considera que el desarrollo de las funciones psicológicas superiores se da primero en el plano social y después en el nivel individual. La transmisión, adquisición de conocimientos y patrones culturales es posible cuando la interacción se llega a internalizar.

Asimismo, esta postura sociocultural asevera que el desarrollo cognoscitivo se articula en la interacción social y el desarrollo del lenguaje. Destacó la importante función que cumplen los adultos y los compañeros más capaces en el aprendizaje infantil puesto que su ayuda ofrece un apoyo inicial mientras que los estudiantes alcanzan el grado de comprensión que necesitan para resolver más tarde los problemas por sí mismo.

El citado autor en relación a la Teoría del Aprendizaje Sociocultural de Vygotsky (1995) destaca la función que desempeñan en el desarrollo los diálogos cooperativos entre los niños y los miembros de la sociedad con mayor conocimiento. Gracias a tales intercambios, los niños aprenden la cultura de su comunidad (formas de pensar y comportarse) (ob. cit., p. 44).

Cultura de paz, valores sociales y bienestar.

Comprende una serie de valores y actitudes que lleva al ser humano a anteponerse frente a la realidad desde una postura positiva, lo cual permite disminuir la violencia. Es decir, una persona con cultura de paz tiene la capacidad de relacionarse con otros de manera proactiva sin importar las diferencias sociales, religiosas, culturales. En este sentido, la construcción de paz, nos lleva a tomar en cuenta aspectos importantes del ser humano como lo son los valores como la empatía, la autoestima, la tolerancia y la solidaridad; de este modo, lograr que las relaciones interpersonales mejoren a efecto de conseguir una comunidad que se relacione armónicamente.

Derechos Humanos y paz

Al respecto Jarres (2011) afirma que... el derecho a la paz incluye y engloba a todos los demás derechos humanos, por cuanto su realización efectiva supone la afirmación de todos los restantes (p. 44). El citado autor

considera que, no puede haber paz si no hay respeto por los derechos humanos.

El proceso de mediación

Desde la orientación educativa, a partir de la Educación Primaria se puede introducir la figura del mediador en los conflictos. Esto supone la formación y entrenamiento en mediación, negociación y arbitraje cuando sea necesario. El mediador debe utilizar expresiones que permitan a ambas partes sentir que es imparcial. La mediación se propone en primer lugar prevenir la violencia. Por tanto, no se permite interrupciones o insultos. Reconocer cómo se siente uno y cómo controlar el impulso es tan importante para evitar la violencia enseñando a manejar la furia.

Por tal motivo, las escuelas están llamadas a formar individuos integrales que promuevan cambios sociales positivos; para ello se requiere apoyar la capacitación de las brigadas de mediación escolar o constructores de paz, a través de actividades pedagógicas donde participen orientadores, docentes y representantes, que son los adultos significantes y por lo consiguiente, los pilares de la formación integral de los niños, niñas y adolescentes que representan el presente y el futuro de nuestra sociedad.

Negociación

La negociación es un proceso mediante el cual personas que tienen intereses compartidos e intereses opuestos intentan elaborar un acuerdo. Según Johnson, D. y Johnson, R. (2004) la negociación está entrelazada en nuestra vida diaria dentro y fuera de la escuela. Los conflictos surgen continuamente, negociamos las soluciones y vivimos las consecuencias de los acuerdos (p. 71). Asimismo, los autores citados señalan que gran parte del tiempo lo pasamos negociando, aunque no siempre tenemos conciencia de ello.

Para resolver constructivamente los conflictos es necesario desarrollar habilidades como negociadores; por lo que desde la orientación se debe enseñar a negociar a los diversos actores escolares, entendiendo que negociar constituye la primera de las tres etapas del entrenamiento en resolución de conflicto y mediación escolar. La segunda etapa comprende enseñar a mediar y la tercera explica el arbitraje por parte de los maestros en caso de que fracase en proceso de negociación y mediación.

Siendo así y considerando que los problemas de convivencia en el mundo se han agudizado en las últimas décadas, todos los miembros de la sociedad necesitan adquirir conciencia de la importancia y necesidad

prioritaria de trabajar en pro de la paz. Es necesario acotar que existe una relación directa entre conocer, valorar y respetar; siendo este axioma uno de los puntos relevantes, que pueden permitirnos mejorar la calidad de la educación y enfrentarnos, cara a cara, a los nuevos retos que la post-modernidad nos ha presentado.

En consecuencia, una de las mejores maneras para vivir en armonía con los demás es lograr resolver los conflictos de manera eficaz, en donde las personas involucradas queden satisfechas sin necesidad de un conflicto mayor, para ello se hace importante la negociación “gana-gana” la cual se basa precisamente en la voluntad de negociar respetando taxativamente algunos pasos en armonía con la otra parte, alcanzando así intereses mutuos.

En lo que respecta a educación es importante que los docentes, orientadores y estudiantes posean habilidades, estrategias y técnicas para la resolución de conflictos, brindando la posibilidad de generar acuerdos en el marco de la flexibilidad y comprensión mutua que tenga en cuenta las necesidades de ambas partes.

Cabe destacar que, en las últimas décadas las instituciones educativas han centrado su interés en el tema de la convivencia escolar y cultura de paz, motivado a lineamientos emanados de las autoridades educativas y a una necesidad sentida por la sociedad mundial, nacional, regional y local, en la que los casos de violencia, discriminación e intolerancia, son cada día más frecuentes; por lo que se debe trabajar de forma sistémica y sistemática para fomentar el valor de la paz en todas y todos los actores escolares. Primeramente, es necesario sensibilizar sobre la necesidad de fomentar la cultura de la paz facilitando estrategias para prevenir, analizar y resolver los conflictos respetando los derechos de los demás.

Construcción de paz

El compromiso por la construcción de paz no es fácil, y para que las y los participantes puedan convertirse en constructores de paz se requiere de mucho apoyo. Específicamente, necesitan de personas que los escuchen sin juzgar, de clases en las cuales puedan desarrollar y practicar habilidades para el convivir; fundamentales para la construcción de paz y de oportunidades para participar en actividades comunitarias positivas. Necesitan modelos de rol a nivel local, héroes cotidianos, personajes famosos, históricos y contemporáneos. También necesitan recibir el reconocimiento que merecen por su compromiso con la construcción de paz. Todas las personas tenemos el deber de actuar para disminuir la violencia mediante la promoción de la paz y la demostración de actitudes

conciliadoras y asertivas como prácticas de responsabilidad social.

Es importante acotar que, al hablar de paz es necesario entender que la paz es un derecho. También que existe la necesidad de trascender y conversar con todo el que podamos involucrar en este camino de la paz. No es suficiente organizar actos aislados por la paz; se requiere construir la paz de forma sistemática, continua, mediante la suma de los esfuerzos de todas y todos requiere construir la paz de forma sistemática, continua, mediante la suma de los esfuerzos de todas y todos requieren construir la paz de forma sistemática, continua, mediante la suma de los esfuerzos de todas y todos.

Cabe destacar que, estas áreas temáticas se corresponden con el perfil personal y profesional del orientador, a quien como educador le corresponde potenciar el desarrollo humano y el bienestar integral de las personas, basando su praxis en todos los valores necesarios para un mejor convivir. Por tal motivo, se deben promover iniciativas que tiendan a reducir la violencia en nuestra comunidad desde la praxis orientadora.

Cultura de paz en la escuela para la prevención y tratamiento de la violencia escolar

La escuela se transforma así en un espacio abierto a nuevas propuestas, en un espacio de discusión, de respeto y de afectos. Entonces, la escuela necesita abrirse a su entorno, porque en definitiva tiene que ser un lugar de encuentro, debe acoger y reconocer la singularidad de cada uno de sus alumnos, debe propiciar que la construcción de la enseñanza, sus fines y sus metas sean colectivos, permitiendo que todos los miembros de la comunidad educativa puedan formar parte de ella. La enseñanza de la democracia y de los Derechos Humanos es un proceso permanentemente reflexivo y de largo plazo, en el que hay que considerar que el cambio es una constante, para lo cual se debe contar con espacios y momentos para el debate, la reflexión y construcción de propuestas.

Según Aguirre, Almiarar, Álzate (2005) el aula constituye un lugar de relación y encuentro en que las emociones se encuentran a flor de piel; cualquier comentario, gesto e incluso mirada, puede despertar sentimientos encontrados (p. 19). Los autores citados afirman que el personal docente debe ser consciente de ello, siendo necesario potenciar los sentimientos de refuerzo positivo, de estímulo y motivación de los estudiantes, ocupándose en evitar aquellos comportamientos que conlleven a etiquetar o estereotipar a estudiantes, atribuyéndole un papel de poca relevancia o reforzando perfecciones negativas de sí mismo.

Otro aspecto relevante para la construcción de la cultura de paz consiste en potenciar el diálogo. Mediante el ejercicio de la pedagogía pacífica que acoge la mediación, enfocada a reducir los métodos disciplinarios basados en instaurar formas de miedo y castigo; por el contrario, esta pedagogía pretende que los estudiantes sigan unos procesos que les ayuden a interiorizar, a comprender lo que han hecho y sus implicaciones tanto a nivel personal como grupal. Asimismo, persigue la formación de personas activas en su proceso de aprendizaje, animándolas a cuestionar la información, a usar metodologías participativas que promuevan su actuación e implicación y no restrinjan la participación activa de los estudiantes en la gestión del aula.

Entre otras estrategias y habilidades que los educadores y especialmente los orientadores y orientadoras deben potenciar para mejorar las posibilidades de gestionar los conflictos de forma positiva se mencionan: la autonomía personal basada en valores morales y sociales, la capacidad de encontrar respuestas efectivas para gestionar los conflictos mediante la comunicación asertiva, fortalecer la autoestima para que se sientan satisfechos de sí mismo, capaces de afrontar retos, se sientan valorados y queridos y en consecuencia, logren un equilibrio personal que se traduzca en mejores relaciones interpersonales.

También, desarrollando habilidades para el auto control emocional, mediante el aprendizaje de estrategias que permitan gestionar la emociones para no dejarse dominar por ellas; desarrollo de la comunicación emocional que implica aprender a hablar de nosotros mismos, de lo que sentimos y de lo que nos pasa, sin culpar de ello a los demás; aprender a escuchar de forma activa esforzándonos para entender lo que la otra persona quiere comunicarnos, sin juzgar; aprender a ser empáticos desarrollando la capacidad de ponerse en el sitio del otro para captar su perspectiva de la situación, que puede ser distinta de la nuestra; aprender a respetar la opinión del otro y que puede ser tan importante como la nuestra. Tanto la escucha activa como la empatía constituyen la base para el diálogo el cual constituye un excelente camino para encontrar soluciones a nuestros problemas.

En este orden de ideas, es oportuno señalar lo expresado Baggio (2007) quien considera que:

Para comprender y plantear cualquier estrategia preventiva o resolución de escenas de violencia en el aula y en la escuela hay que conocer los procesos estructurales que impactan y atraviesan la institución educativa y el modo en que es percibido por los actores; un cuando la resolución de los procesos estructurales escapen a las

posibilidades de los directivos y docentes. Hay que considerar los efectos de la violencia institucional, las propias características de la institución que no pocas veces generan un ambiente de tensión y de rebelión reprimidas o, específicamente, ciertos actos realizados por directivos y/o docentes que tienen efectos violentos independientemente de la intencionalidad manifiesta de violentar o no de éstos. Hay que analizar y comprender los comportamientos y las expectativas singulares de los actores, particularmente de los alumnos que han cambiado notablemente en las últimas dos décadas (p. 21).

Por su parte, Delos (1994) en relación a los cuatro pilares de la educación, considera que aprender a vivir juntos significa aprender a vivir con los demás. Sin embargo, expresa que la educación no ha podido hacer mucho para modificar los conflictos de convivencia humana. Aprender a convivir es una tarea ardua, ya que, como es natural, los seres humanos tienden a valorar en exceso sus cualidades y las del grupo al que pertenecen y también alimentan prejuicios desfavorables hacia los demás. La actual atmósfera competitiva imperante en la actividad económica de cada nación y, sobre todo a nivel internacional, tiende además a privilegiar el espíritu de competencia y el éxito individual.

El autor citado, afirma que para disminuir ese riesgo, no basta con organizar el contacto y la comunicación entre miembros de grupos diferentes. Se requiere que la relación se establezca en un contexto de igualdad formulando objetivos y proyectos comunes; los prejuicios y la hostilidad subyacente pueden dar lugar a una cooperación más serena e, incluso, a la amistad. Por lo que es adecuado dar a la educación dos orientaciones complementarias. En el primer nivel, el descubrimiento gradual del otro. En el segundo, y durante toda la vida, la participación en proyectos comunes, como un método quizá eficaz para evitar o resolver los conflictos latentes.

El descubrimiento del otro, se basa en la doble misión que tiene la educación, implica enseñar la diversidad de la especie humana y contribuir a una toma de coincidencia de las semejanzas y la interdependencia entre todos los seres humano por lo que el descubrimiento del otro pasa forzosamente por el descubrimiento de uno mismo; por consiguiente, para desarrollar en el niño y el adolescente una visión cabal del mundo; la educación, tanto si la imparte la familia como si la imparte la comunidad o la escuela, primero debe hacerle descubrir quién es. Solo entonces podrá realmente ponerse en el lugar de los demás y comprender sus reacciones. El fomento de esta actitud de empatía en la escuela era fecundo para los comportamientos sociales a lo largo de la vida.

Finalmente considera que, cuando los profesores a fuerza de dogmatismo, destruyen la curiosidad o el espíritu crítico en sus alumnos, en lugar de despertarlos, pueden ser más perjudiciales que benéficos al olvidar que son modelos para los jóvenes y su actitud puede atentar de manera permanente contra la capacidad de sus alumnos de aceptar la alteridad y hacer frente a las inevitables tensiones entre seres humanos, grupos y naciones. Propone el enfrentamiento, mediante el diálogo y el intercambio de argumentos, como unos de los instrumentos necesarios de la educación del siglo XXI.

Declaración sobre una cultura de paz

Cabe citar la resolución 52/15, de 20 de noviembre de 1997, de la Asamblea General de las Naciones Unidas donde se proclamó:

El año 2000 Año Internacional de la Cultura de la Paz, y su resolución 53/25, de 10 de noviembre de 1998, en que proclamó el período 2001-2010 Decenio Internacional de una cultura de paz y no violencia para los niños del mundo, Reconociendo la importante función que sigue desempeñando la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura en la promoción de una cultura de paz, Proclama solemnemente la presente Declaración sobre una Cultura de Paz con el fin de que los Gobiernos, las organizaciones internacionales y la sociedad civil puedan orientar sus actividades por sus disposiciones a fin de promover y fortalecer una cultura de paz en el nuevo milenio: Artículo 1 Una cultura de paz es un conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida basados en: a) El respeto a la vida, el fin de la violencia y la promoción y la práctica de la no violencia por medio de la educación, el diálogo y la cooperación; b) El respeto pleno de los principios de soberanía, integridad territorial e independencia política de los Estados y de no injerencia en los asuntos que son esencialmente jurisdicción interna de los Estados, de conformidad con la Carta de las Naciones Unidas y el derecho internacional; c) El respeto pleno y la promoción de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales; d) El compromiso con el arreglo pacífico de los conflictos; e) Los esfuerzos para satisfacer las necesidades de desarrollo y protección del medio ambiente de las generaciones presentes y futuras; f) El respeto y la promoción del derecho al desarrollo; g) El respeto y el fomento de la igualdad de derechos y oportunidades de mujeres y hombres; h) El respeto y el fomento del derecho de todas las personas a la libertad de expresión, opinión e información; i) La adhesión a los principios de libertad, justicia, democracia, tolerancia, solidaridad, cooperación, pluralismo, diversidad cultural, diálogo y entendimiento a todos los niveles de la sociedad y

entre las naciones; y animados por un entorno nacional e internacional que favorezca a la paz (pp. 2-3).

Asimismo, el artículo 2 del referido documento hace énfasis sobre la importancia de los valores, actitudes, comportamientos y estilos de vida propicios para el fomento de la paz entre las personas los grupos y las naciones como condiciones fundamentales para el progreso hacia el pleno desarrollo. De igual modo, el artículo 4 refiere la importancia de la educación a todos los niveles como unos de los medios fundamentales para edificar una cultura de paz, atendiendo al conocimiento y respeto a los derechos humanos. En ese contexto, es de particular importancia la educación en la esfera de los derechos humanos.

Programa de acción sobre una cultura de paz

El programa propuesto por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 10 de noviembre de 1998, contiene dentro de sus objetivos, estrategias y agentes principales; medidas para promover una cultura de paz por medio de la educación, a) Revitalizar las actividades nacionales y la cooperación internacional destinadas a promover los objetivos de la educación para todos con miras a lograr el desarrollo humano, social y económico y promover una cultura de paz; b) Velar por que los niños, desde la primera infancia, reciban instrucción sobre valores, actitudes, comportamientos y estilos de vida que les permitan resolver conflictos por medios pacíficos y en un espíritu de respeto por la dignidad humana y de tolerancia y no discriminación; c) Hacer que los niños participen en actividades en que se les inculquen los valores y los objetivos de una cultura de paz; d) Velar por que haya igualdad de acceso de las mujeres, especialmente de las niñas, a la educación; e) Promover la revisión de los planes de estudio, incluidos los libros de texto, teniendo en cuenta la Declaración y el Plan de Acción Integrado sobre la Educación para la Paz, los Derechos Humanos y la Democracia de 1995, para lo cual la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura prestaría cooperación técnica si así se le solicitara. Todos estos objetivos deben estar presentes al momento de diseñar planes de acción por los servicios de orientación en los diversos contextos de acción.

Otro aporte para la construcción de la cultura de paz, es el de Mise y Pereira (2011) citados por Besamel (2014) quienes en relación a los acuerdos de convivencia, expresan que: parece más idóneo hablar de acuerdos de convivencia pues no se trata solo de establecer hechos, sanciones y procedimientos. La promoción de la convivencia escolar debe considerar otros factores (p. 80). Por lo tanto, los acuerdos de convivencia deben ser elaborados con la participación de todos los actores educativos

con el propósito de acordar o establecer las normas internas para la buena marcha de las instituciones educativas que garanticen el respeto por los derechos humanos en estas.

CONCLUSIONES

Es necesario que en todos los centros educativos del sector público y privado, los orientadores y las orientadoras promuevan activamente un compromiso compartido con representantes de todos los actores escolares; brindándoles una capacitación continua desde estos centros para promover la convivencia armónica, la no violencia y la construcción de una cultura de paz. Todo ello para dar respuesta a los problemas cotidianos de la dinámica escolar que traen como consecuencia episodios violentos entre estudiantes, estudiantes con docentes, docentes con docentes, directivos con docentes, directivos con directivos, directivos con representantes, docentes con representantes; hechos que alteran la convivencia escolar, cargando el clima organizacional de conflictos e indiferencia.

Los orientadores y las orientadoras ejerciendo sus diversos roles, deben diseñar, ejecutar y evaluar proyectos, planes y programas con acciones destinadas a la capacitación para la cultura de paz, la formación de valores que promuevan el respeto, la tolerancia y la convivencia armónica brindando asistencia individual y/o grupal mediante la asesoría y consulta, a los diversos actores escolares que manifiesten este tipo de comportamientos violentos, así como también a las víctimas de agresiones en la escuela y promoviendo acciones preventivas a dichas problemáticas.

De igual modo, desarrollar acciones para identificar y promover la práctica cotidiana de valores como el respeto, la equidad, la responsabilidad, la solidaridad la justicia, la colaboración, la tolerancia y la autoestima, para favorecer las diferencias individuales, formando sujetos activos que permitan la convivencia de seres auténticos, transformando así la moral heterónoma en una moral autónoma.

Sin duda la prevención de la violencia constituye una problemática compleja en la que intervienen múltiples factores complementarios; pero el eje de la labor pasa por la posibilidad de diseñar, ejecutar y evaluar acciones desde la orientación para prevenir la violencia sobre la base de la construcción o reconstrucción de lazos sociales para generar convivencia en el aula, la escuela y en la comunidad. Se debe tener presente que no se pueden resolver problemas complejos con propuestas simples a partir de considerar solo a una o algunas de las dimensiones en juego.

Los teóricos consultados destacan la importante función que cumplen los adultos, en este caso representados por los educadores, orientadores y orientadoras; en el aprendizaje de niños, niñas y adolescentes al ofrecerles apoyo en su proceso de formación para la adquisición de comportamientos constructivos y socialmente aceptables. Igualmente, se destaca las influencias de la familia, el ambiente y la cultura.

Al cierre de la presente investigación se propone sensibilizar la praxis orientadora para dar respuesta a los problemas cotidianos de la dinámica escolar con impacto social; que traen como consecuencia episodios violentos que exigen fomentar cada día como tarea prioritaria la promoción de la cultura de paz en las instituciones educativas, la familia y la comunidad.

REFERENCIAS

Aguirre, A., Almiarar, J., Álzate, R. (2005). La mediación escolar. Una estrategia para abordar el conflicto. Caracas: Editorial Laboratorio Educativo.

Bandura, A. (1984). Teoría del aprendizaje social. España: Espasa-Calpe.

Besembel, B. (2014). Convivencia escolar y violencia en los adolescentes. Trabajo de grado de maestría no publicado. Universidad de Carabobo. Valencia.

Boggino, N. (2007). Cómo prevenir la violencia en la escuela: estudio de casos y orientaciones prácticas. Argentina: Homo Sapiens Ediciones.

Camargo, X. (2014). Proyectos Comunitarios y Orientación: Una práctica a favor de los Derecho Humanos. Revista Arjé. Postgrado FaCE-UC, 6(15),235-244.

Delors, J. (1994). Los cuatro pilares de la educación en" La educación encierra un tesoro. México: El Correo de la UNESCO.

Cerezo, F. (2006). La violencia en las aulas. Análisis y propuesta de intervención. Madrid: Pirámide.

Ibarra, E. (2002). La violencia en el ámbito escolar. Tesis Doctoral no publicada, Universidad de Carabobo, Valencia.

Jares, X. (2011). Educación y Derechos Humanos. Estrategias didácticas y organizaciones. España: Editorial Popular.

Johnson, D. y Johnson, R. (2004). Como reducir la violencia en las escuelas. Buenos Aires: Paidós. Ley Orgánica sobre el derecho de las mujeres a una

vida libre de violencia, Gaceta Oficial (N° 38.668), del 23 de abril de 2007.

Observatorio Venezolano de la Violencia (2015). OV Informe- Diciembre 2014. [Documento en línea]. Disponible: <http://observatoriodeviolencia.org.ve/ws/wp-content/uploads/2015/02/OVV-INFORME-DEL-2014.pdf>. [Consulta: 2015 febrero 04].

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Resolución 52/15, de 20 de noviembre de 1997.

Osorio, F. (2006). Violencia en las escuelas. Un análisis desde la subjetividad. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Pernalete, L. (2010). Conversaciones sobre la violencia y la paz. Una invitación a la convivencia pacífica. Caracas: Fe y Alegría.

Rice, F. (1997). Desarrollo Humano. Estudio del Ciclo Vital (2ª Ed.). México: Prentice Hall. Hispanoamericana, S. A.

Rodríguez, F. (2015). La violencia social. Sociogénesis del mal. Venezuela: Centro de Estudios Transdisciplinarios Manuel Piar.

Woolfolk, A. (1999). Psicología Educativa (7ª ed.). México: Prentice Hall.

XIOMARA CAMARGO

Doctoranda Programa Doctorado en Educación. Universidad de Carabobo. Magister en Educación mención Orientación (UPEL). Profesora Ordinaria de Pregrado y Postgrado Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Carabobo. Departamento de Orientación.. Jefa de la Cátedra de Pasantías de Orientación. Acreditación en el Programa PEII Nivel A-1. Investigadora Categoría Nivel II del Observatorio de Ciencia, Tecnología e Innovación U.C. Miembro de la Comisión Permanente de Bioética y Bioseguridad de la Universidad de Carabobo. Miembro del Grupo de Investigación, Orientación y Diversidad (GrIOD). Miembro del Programa Maestría en Orientación y Asesoramiento (2007-2014). Tutora de trabajos de grado. Línea de Investigación Convivencia Armónica. Ponente y Conferencista Nacional e Internacional. Correo: xiocamargo@hotmail.com.

SUSANA LEAL

Doctoranda Programa Doctorado en Educación. Universidad de Carabobo. Magíster en Educación. Mención Orientación. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Docente Ordinario de la Universidad de Carabobo. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Orientación. Cátedra de Pasantías de Orientación. Investigador nivel I. Miembro del Grupo de Investigación Orientación y Diversidad (GrIOD).. Ponente en eventos nacionales e internacionales. Correo: sumicoleal@hotmail.com.

ERROR Y APRENDIZAJE: UN PROBLEMA DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA

PROF. JOSÉ TESORERO CASTRO

Correo electrónico: sigmaedu@yahoo.es

PROF. XIOMARA FIGUEREDO A.

Correo electrónico: xfavellaneda@yahoo.es

Universidad de Carabobo. Valencia, Venezuela

Tipo de Trabajo: Revisión del estado del arte

RESUMEN

En el hacer la energía constructiva del Ser puede expresarse construyendo correcta o incorrectamente. En el primer caso se dice que es sin error y en el segundo que hay error. En el proceso de aprendizaje el error se evalúa después de las pruebas de medición, donde se descubre el error, pero ya el estudiante está aplazado, no se devuelve el proceso para aprender del error, aunque hay estudios al respecto. La alternativa que impulse crecer en conocimiento apoyado en el error se ve limitada por la actividad de aula y si se piensa en el autoaprendizaje se fracasa por no haber la costumbre del estudio ni quien oriente la corrección, y el estudiante no está preparado para una construcción pedagógica, que le permita avanzar en el proceso del saber. Por otro lado no existen mecanismos para garantizar una orientación para estudios individualizados, en el área de matemática. El proceso de la vida indica que se está en permanente práctica para superar el o los errores que se cometen hasta lograr superarlos. ¿Por qué en el aprendizaje de la matemática no se da el proceso de la vida?

Palabras clave: error de aprendizaje, aprendizaje, corrección de errores, orientación educativa.

ABSTRACT

In doing so, Human Being constructive energy can be expressed by building correctly or incorrectly. In the first case, it is said that it is without an error, and in the second one, that there is an error. In the learning process, the error is evaluated after the measurement tests, where it is discovered this error, but the student is already reproved; the process itself is not turned back in order to learn from the error, even though there are several studies related to it. The alternative that impels to growing in knowledge supporting on error, it is limited by the classroom activity, and if it is thought onto the self-learning, it fails for having neither the

studying habit, nor who guidance the correction, and the student is not prepared to a pedagogical construction which let him to go forwards into the knowledge process. In the other hand, there are no mechanisms to guarantee an orientation to individualized studios in the mathematical area. The life process indicates that is in a permanent practice to come over the error or the errors that is committed, until they are overcome. Why do in the mathematical learning it is not given the process of life?

Keywords: Error of learning, learning, problem, educational guidance

En el proceso de socialización del conocimiento dentro del aula de clases, se presenta un reto, con muchos bemoles, entre el docente o facilitador y el aprendiz, ya que el facilitador debe tener algún interés en que el aprendiz capte los conocimientos que se le transmiten, pero que el aprendiz no capta por tener sus ideas fuera de sintonía con respecto a lo que se dice en clases. Se podría pensar que se niega a aprender. Por supuesto la paciencia y las estrategias del educador, apoyado en sus elementos filosóficos, psicológicos y epistemológicos doblegan la espiritualidad del estudiante y le hacen atender las nuevas cosas que se presentan, involucrándose, educador y estudiante, en una causa de enseñanza y aprendizaje, lo cual debería transcurrir de manera ordenada, pero expresa Briceño (2011, p19) que durante el proceso de formación de los estudiantes, como seres humanos falibles que son, se experimenta una acción esencial, la de equivocarse y ser castigado.

Se asume la condición del castigo como un mecanismo que obliga a quien aprende a ser más cuidadoso en sus procedimientos al desenvolverse en el desarrollo de sus procesos; tal castigo, en el acto escolar, se expresa con pérdida de puntuación en las pruebas de conocimiento. Tal actitud frente al error se asume porque se observa como un mecanismo que rompe la confianza en la creencia del aprendizaje automático, seguro, garantizado, de un proceso de enseñanza, que se considera eficaz, pero la presencia del error en las respuestas a preguntas indica que la presunción no se corresponde. Puede encontrarse cierta flexibilidad si se trata de asignaturas consideradas suaves, pero si trata de una de las llamadas duras, en nombre del rigor científico no se da tregua y el error se castiga de manera severa, pues se revisa, en el caso particular de matemática, el orden al resolver, los procedimientos inscritos en el proceso, claridad en el dominio de las definiciones y el resultado.

En la misma dirección debe señalarse que si la corrección se hace tomando en cuenta sólo el resultado, generalmente, quien así evalúa los exámenes, no tomará en cuenta el procedimiento, por lo que la posibilidad de tomar el error como elemento que pueda ser apoyo para fortalecer conocimientos, queda imposibilitado y por el contrario el error

se toma como un elemento que desintegra toda posibilidad de resolver el problema y lejos de allanar el camino para lograr que el estudiante se prepare en función de los nuevos conocimientos, solo se logra distanciar generando un conflicto afectivo que perjudica los aspectos incidentes en la cognición y por tanto se corrompe, de alguna manera el ambiente de aprendizaje, comenzando a generar rechazos hacia el conocimiento que se considerará difícil, entre otras cosas.

El hecho de tener el error presente en toda acción humana se considera pertinente definir el error, lo cual se puede hacer partiendo de la creencia del deber ser considerando así que todo lo que no forme parte del deber ser es equivocado. Al extrapolar a la matemática se está diciendo que al indicarle al estudiante que realice la suma de 3 más 5 debe tener como resultado 8, es decir $3+5=8$, pero ¿qué debe hacer al decirle resuelva la adición de 3 + 5? El estudiante dudará, pero termina haciendo la misma operación que en la suma, lo cual constituye un error, pues adición y suma no son la misma actividad. Surge una nueva pregunta ¿Si existe, de quién es el error? Se puede resolver las dos operaciones como una misma cosa y se obtendrá puntuación positiva de parte del docente, pues se considerará correcta cualquier solución, pero no es cierto, ya que una cosa es la adición representado con los conjuntos numéricos; y otra la suma, que se apoya en la clasificación, aunque los resultados estén vinculados. Lo que ocurre, según Álvarez y Soler (1999, p. 104) es que... los profesores, preocupados por un saber acumulativo, no consideran ni la construcción ni la significatividad del aprendizaje.

Debe continuarse la ruta para intentar definir el error, del que se presentó una primera aseveración en el sentido de ser observable a la luz del deber ser. En esa dirección Briceño (2011, p24) considera que —El error es una debilidad común, que está presente en todos los procesos y acciones del sujeto como ente falible que es|. Resulta de difícil comprensión, pues resulta comprometido precisar a qué se refiere al expresar que es una debilidad común, presente en todos los procesos. Si la debilidad es común la tienen todos los aprendices, lo cual requiere de un estudio para ubicar las razones de un error con esas características, ya que puede responder a debilidades epistemológicas o didácticas, pero no tiene razones psicológicas que justifiquen tal cuadro y más aun si está presente en todos los procesos. Hay acercamiento al notar que no corresponde a todos un error, sino para algunos a quienes se les dificulte la captación de un objeto de estudio.

Más adelante se lee de Briceño (2011, p 24), La presencia del error o de equivocarse es una de las dificultades que se presentan en diferentes niveles de aprendizaje: recepción, comprensión, retención, interpretación, así como en las diferentes etapas escolares, lo cual puede considerarse

un buen aporte a la definición de error como participación que puede contribuir al aprendizaje apoyado en sus elementos. La dificultad se presenta al intentar poner el error en función de atender esfuerzos para el aprendizaje en el seno de las instituciones escolares, incluso en este momento en que existen propuestas educativas, que deben cumplirse atendiendo a la normativa del Estado, pero los docentes se niegan a cumplir o lo hacen de manera distorsionada, pues consideran que el error no puede tener perdón, pues es un desvío en el proceso y debe hacerse en función de quien no comete error. Tal vez expresan como Hume(2001, p. 32) que La precisión es siempre ventajosa para la belleza, y el razonamiento riguroso para el pensamiento refinado.

En la misma línea se debe indicar que existen normativas que disponen la atención de aquellos estudiantes que no resultaron exitosos en algún aprendizaje, lo cual debe hacerse, no como una repetición del contenido, sino buscando estrategias (soluciones remediales), que promuevan el despertar el nuevo conocimiento. Tal actividad sería de interés para aquellos docentes con disposición investigativa, pues es posible aplicar investigación acción en esa parte del proceso en la búsqueda de soluciones, teniendo la oportunidad de atender varios aspectos a un mismo tiempo: investiga atendiendo a ley, cumple con la normativa de protección al estudiante, aprende nuevos esquema de estudio y trabajo, además hace aportes a la didáctica, y finalmente se permite confirmar si el error es posible usarlo como antesala de aprendizaje, con argumentos científicos.

En esa dirección se encuentran esfuerzos muy tímidos para impulsar la investigación como apoyo al aprendizaje. En el caso particular de la matemática la escasa disposición de algunos docente para enseñar se hace crítica para asumir las soluciones remediales, pues se considera que la formación débil de los estudiantes no es su responsabilidad, que no tienen una formación elemental que garantice aprehender los nuevos conocimientos, por lo tanto deben buscar otro mecanismos para aprender matemática, sembrando decidía, ignorancia, desdén y fobia a la asignatura, pero no por su contenido, sino por el trato que se recibe con dicho conocimiento, considerado, en actitud equivocada, que ese saber es para mente especiales, sin aclarar las diferencias en el aula entre enseñar cálculo y enseñar matemática. Por eso Devalle (2004, p. 97) consulta ¿Pueden ser los docentes esos otros que favorezcan la restitución, construcción y multiplicación de la confianza?, además insiste ¿Qué es ser docente en estos tiempos que corren?.

Debe quedar claro que esas posiciones limitan la comprensión de lo que puede considerarse un error y se dificulta buscar alternativas para convertirlo en fuente de aprendizaje escolar. Lo anterior sólo

puede admitir una definición de error: transgresión de lo establecido, lo cual se puede extrapolar para cualquier área de estudio. Considera Briceño (2011, p 24) que... el error ha sido asociado con la desviación y trasgresión de una norma programada o teórica, por lo que una actitud rigurosa, sin los principios científicos que sustentan el uso del error como factor de crecimiento, evidentemente siempre serán castigadores. Si se le pide resolver, entonces buscara salidas cómodas, rápidas, pero no de carácter científico.

La actitud precitada se corresponde con los paradigmas de la modernidad y le resulta incomprensible la complejidad, donde debe asumir a cada persona en todos sus ángulos, es decir observar su espiritualidad, su esencia psicológica, su naturaleza, entre otros elementos, entendiendo que debe aceptarlo tal como es, por todo eso se genera la obligación de tener el error como parte del todo, como elemento constitutivo de la diversidad de la unidad, que es el todo, pues el error es el complemento de las cosas aprendidas correctamente. No se debe seguir actividades mecánicas de aprendizaje con apoyo en la memoria, pues eso lleva a interpretar cualquier debilidad en la memoria de trabajo como un error en el aprendizaje, pues el inmediatez no permite captar, que no se tiene madurez del conocimiento. Pero Giménez y Gironde (1993, p. 34) consideran que El trabajo memorístico tiene sentido porque representa el ahorro d recursos y se basa fundamentalmente en el descubrimiento de propiedades anteriores obtenidas por reflexión, Así, hay que entender aquello que se memoriza.

Igualmente se debe expresar que una alternativa para lograr un aprendizaje donde el error es elemento de formación, es formación por procesos, donde el estudiante aprende haciendo, ya que eso le permite superar todos los errores que se presenten, pues descubrirá en el acto de convivir con sus pares, lo cual le da al educador oportunidad de avanzar con firmeza en la discusión de los conocimientos para lograr que se establezcan las relaciones correspondientes de cada elemento con el todo y con el entorno, dentro del contexto que se produzca en el colectivo. En ese ambiente se producen errores, pero se pueden atender antes de poner en actividad la memoria de trabajo para evaluaciones, sino que estas deben ocurrir de manera continua, mediante diferentes mecanismos, como son la observación, la construcción de objetos matemáticos en el hacer, la generación de ideas en el intercambio o socialización de conocimientos dentro del aula de clases, no para evitar el error, sino que se estudien las razones por las cuales se cometen.

Lo que ocurre con normalidad es que los docentes que tienen extraviada la actitud, se niegan a la formación por procesos por considerar que es

mayor el trabajo, ya que debe tener presente a cada estudiante en su hacer. Eso obedece a que se ha instalado un estado de desconcierto y desmembramiento de la de la personalidad social que dificulta y oscurece la posibilidad de pensar por dónde empezar a construir la confianza. Al docente le resultará menos reconfortante, pero más cómodo seguir la forma tradicional, donde el estudiante está más pendiente, en el mejor de los casos, de la nota que de aprender y en esas condiciones, según Briceño (2011, p 29)... el facilitador detecta el error, pero no analiza el por qué, o no determina la causa, en muchos casos la corrección inmediata se obvia, así como la evaluación formativa y formadora sobre el mismo.

Lo anterior indica que el uso del error como elemento constructivo de la formación del estudiante, requiere de un docente con disposición para la investigación y para la formación efectiva, de otra forma resulta difícil que pueda hacer aportes en el descubrimiento de los elementos dinamizadores en el proceso de aprender a partir del error y agrega Devalle (2004, p. 97) que La confianza conduce a la construcción del lazo social, de las relaciones con el otro que es el fundamento primero de la condición humana. La vocación y dedicación son condiciones inevitables en el proceso precitado, ya que en el aula de clases surgirán errores en los estudiantes, pero de manera individual, aunque sea de manera sistemática, donde Briceño (2011, p 30) expresa que Los errores sistemáticos son los que revelan los procesos mentales que han llevado al estudiante a una comprensión equivocada| y si el docente no lo atiende se puede considerar que el error es del docente por no aprovechar la oportunidad para enlazar el error con un análisis que garantice la comprensión del problema y pueda ser usado para el aprendizaje del estudiante, pero será más productivo si se observa como parte de un hacer y Savater (1998, p. 10) afirma Por supuesto, también puede confiar en que las individualidades bien dotadas se las arreglarán para superar sus deficiencias educativas, como siempre ha ocurrido.

En atención de la estructura organizativa al interior de un liceo se tiene, que ante el fracaso de los estudiantes en una asignatura, corresponde al docente aplicar medidas remediales y los directivos hacen acompañamiento al docente y el Departamento de Evaluación hace el seguimiento al docente para observar el rendimiento académico estudiantil.

El personal de orientación no participa, pues sólo se avoca a atender casos de conductas especiales de los estudiantes de comportamiento problemático. Sin embargo, lo ideal es que el personal de orientación guíe las alternativas de solución, ya que son quienes deben manejar los problemas de orden psicológico que inciden en el aprendizaje, y puede

sugerir alternativas para superar las limitaciones presentes en el problema de aprendizaje, guiando al docente y orientando a los estudiantes, porque Devalle (2004, p. 99) expresa que Los docentes tienen el poder y la responsabilidad de enseñar, tienen el derecho y deber de enseñar, como dos caras de una misma moneda.

El desconocimiento de ese rol en el escenario escolar, independiente del nivel, es factor negativo, pues se escapa la oportunidad de ordenar el estudio que se desea hacer para corregir el error encontrado. La generación de elementos psicológicos, epistemológicos, didácticos, incluso los axiológicos por la participación de la orientación, se logra con trabajo en equipo, el cual debe ser coordinado por el Departamento de Orientación. Tal actitud permite atacar de manera colectiva los problemas de aprendizaje, pero también es posible atender los casos individuales de error en las evaluaciones para darle un giro y convertirlo en insumo para el aprendizaje, pues es necesario expresar como Savater (1998, p. 31) que... aprender de nuestros semejantes es más importante para el establecimiento de nuestra humanidad que cualquiera de los conocimientos concretos, que así se perpetúan o transmiten.

La participación del personal de orientación debe considerarse casi obligante, debido a que se expresa que el error depende de muchos elementos o participantes como: el docente, con sus criterios y su estilo; el estudiante con sus esquemas o patrones mentales, su percepción del conocimiento, particularmente si se trata de conocimientos como la matemática, el entorno social del estudiante donde no se valoriza el acto escolar, los criterios del aprendiz y el contexto cultural donde se desenvuelve con relación a la responsabilidad escolar, la afectividad generada en la relación con las asignaturas. Algunos pueden pensar que hay problemas con el currículo, desconocimiento por parte del estudiante, lo cual es ignorancia pero no es un error. Los aspectos donde se involucren procesos de carácter psicológico deben invitar la participación de los orientadores, estos no pueden quedar sólo para atender casos particulares.

En el caso particular del aprendizaje de la matemática se tendrán presente las características indicadas anteriormente, donde la afectividad junto a los otros elementos son determinantes para lograr la concentración de las y los aprendices, pues se corre el riesgo de un docente que se cierra en sus posiciones y no comprenden la necesidad de una buena orientación matemática, o un contexto que tiene una posición negativa respecto a la asignatura, lo cual puede terminar sumándose con criterios que consideren que el conocimiento matemático no es necesario para lograr el desarrollo de un pensamiento lógico matemático. En estos casos es un requisito de interés la participación de un(a) orientador(a), para la búsqueda

de soluciones. Es posible escudarse en el desconocimiento matemático que puede tener el o la profesional de la orientación, pero no se busca a alguien para tareas dirigidas, es necesario quien oriente los aprendizajes. En esa dirección Savater (1998, p. 25) expresa que Lo específico de la sociedad humana es que sus miembros no se conviertan en modelos para los más jóvenes de modo accidental, inadvertidamente, sino de forma intencional y conspicua.

Los estudiosos del aprendizaje expresan que existen diferentes mecanismos, se mencionan como iniciadores de estas corrientes de pensamiento o teorías: constructivismo de Jean Piaget, aprendizaje por descubrimiento de Jerome Bruner, por influencia o acción social de Vigotsky, aprendizaje significativo de David Ausubel y el conductismo de Pavlov, entre otros. No se trata de hacer una disertación sobre los estudiosos y sus aportes, pero debe ser requisito mínimo el dominio de esas teorías para poder orientar una discusión sobre aprendizaje teniendo presente las características de aprendizaje de los estudiantes. Esa actividad da elementos de mayor ocupación efectiva de los estudiantes y disminuye la posibilidad de desvíos, pues el esfuerzo colectivo deja sentir su efecto como consecuencia de una acción conjunta.

Lo anterior se convierte casi en una obligación en estos tiempos postmodernos, que algunos denominan complejidad, donde los y las estudiantes se deben asumir de manera integral e integrados, y todos los participantes del acto escolar deben tener presente el Ser y sus subdivisiones: el Hacer, Conocer, Convivir, para facilitar su estudio y comprensión, que además es la condición establecida como propuesta de la UNESCO para resolver el problema educativo a nivel mundial. No se trata de copiar y hacer ciegamente proyectos ajenos, ni de seguir ordenes de manera irracional, se trata de una propuesta de la que se toma lo que conviene al país según se establezca en la ley, sin caer en confusiones de otro tipo. Lo importante es la formación educativa de las y los jóvenes, lo cual requiere de esquemas acordes con los procesos de la vida.

En el acto escolarizado durante el proceso de enseñanza y aprendizaje se han mencionado varios factores que pueden incidir en el error, pero no se dice nada del acto escolar propiamente dicho y menos de las didácticas. En ambos casos se debe reconocer un inmenso esfuerzo por la enseñanza de los contenidos, pues en eso se centra el proceso, por no ser antropocéntrico. Lo anterior es herencia de la modernidad, pero la postmodernidad llama a centrar todo en función del hombre, por lo que debe haber un esfuerzo para desarrollar las potencialidades intelectuales, a través del progreso de las capacidades cognitivas, donde la o el estudiante sea protagonista de su proceso de aprendizaje, pero eso implica cambio de comportamiento de las

y los docentes frente al proceso, ya que será requisito que quien aprende no tenga una actitud pasiva, sólo de oyente, dependiendo del docente para obtener los conocimientos. Es necesario romper con la estructura de la modernidad.

Revisando todo lo anterior se está en mejores condiciones para intentar producir una definición del error, pero en función del aprendizaje de la matemática, donde se pone en marcha planteamientos teóricos y a través de la actividad práctica se implementan un conjunto de operaciones cognitivas en acciones de lo que Chevallard llama transposición didáctica de la matemática, que la o el estudiante debe enfrentar una ciencia que se le muestra estática, formal, de poco o ningún significado a pesar de que se le estructuró para la enseñanza en función del aprendizaje, organizando actividades didácticas para reconstruir el conocimiento. De esa manera se cree que se establece un estrecho vínculo entre la matemática y su didáctica, pero sin dar la orientación educativa para la identificación de los elementos de una determinada ecuación o fórmula, la cual debe ser procesada para adquirir su conocimiento, según lo antes expresado.

En la misma dirección Castro (2007, p 24) afirma que... la estrategia de trabajo del docente acentúa en explicar las formas y las relaciones entre objetos matemáticos que se derivan de una base axiomática y añade que en el acto de enseñar el conocer significa trasladar el cuerpo de objetos y relaciones matemáticas preexistentes en un mundo exterior de ideas e implantarlas en el intelecto del individuo. Esta es la visión aceptada por el colectivo, quienes aspiran que la o el estudiante aprenda matemática incorporando conocimientos sin importar los procesos de captación y maduración, dándole validez a los conocimientos matemáticos presentados, los cuales se aceptan como verdaderos, sin fórmulas de análisis.

Se admite o se acepta que la no comprensión de lo expresado en el aprendizaje de la matemática, se observara en las pruebas escritas o exámenes y será comprendido como un error el no solucionar o no aplicar correctamente. Allí se requiere la presencia del orientador para orientar el conocimiento en función del nivel de estudio y preparar el camino de investigación que se requiere para observar los elementos epistémicos, la presencia del significado según la semiótica, pero teniendo presente la gnoseología, es decir la teoría del conocimiento. Mientras no se observen esos esfuerzos es posible decir que existen errores en las y los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

En base a lo anterior, cabe preguntar, ¿el problema de la presencia del error en el proceso de aprendizaje, obedece a que es parte del proceso o los conocimientos no se han consolidado debidamente en quien aprende

o el error se corresponde con debilidades formativas de quien aprende? Los estudiosos del error como fuente de crecimiento formativo consideran, como se ha revisado hasta ahora, que el error es inherente al proceso de aprendizaje, por lo tanto se consideran inseparables; el segundo caso se ve comprometido por la creencia de que las y los estudiantes no tienen las estructuras de pensamiento mínimas para penetrar con fuerza en las profundidades matemáticas, por lo que resulta difícil de clarificar esta observación, pues los docentes no admitirán, aunque sea un secreto a voces, la veracidad de lo expresado; el tercer caso se considera una gran verdad, pues muchos consideran que el fracaso en el estudio de la matemática obedece a flojera, desinterés y desidia de quien aprende.

Continuando la idea, se puede esperar que siempre los errores obedecen a conductas individuales, pero siempre del aprendiz, acusando cualquiera de las razones explicadas anteriormente, en ese sentido considera Briceño (2011, p 43) que Aunque, es inevitable que se cometan errores, éste puede ser manejable, el individuo tiene la capacidad de corregirse a sí mismo y tomar las previsiones para evitar el mismo error. Esto es válido en el proceso de la vida, en los errores cometidos durante el desarrollo humano, pero en el proceso de aprendizaje en el acto escolar obliga a revisar lo antes dicho, ya que si lo anterior puede cumplirse, será una herramienta potencialmente útil en el estudio de la matemática. Lo anterior impone que toda reflexión para aprender del error se da como consecuencia de la madurez y esto se observa en sujetos ya formados, pero no parece ser tan válido para niños y adolescentes. En ese tema Alvarez y Soler (1999, p.74) indican que Para el desarrollo y construcción de las estructuras cognitivas, es necesario, además, que entren en juego la maduración física, la experiencia o interacción con el medio y la equilibración o autorregulación, esto se debe a que las nuevas estructuras solo se construyen mediante la superación de una serie de inconsistencias, desequilibrios o perturbaciones Es necesario insistir en que la o el orientador no requiere ser especialista en el área para dar sus aportes en el aprendizaje de la matemática con apoyo en el error, aunque es recomendable que conozca de matemática, ya que en Venezuela se han desarrollado tres enfoques, que según Castro (2007, p 28) son a.- calculista; b.- conjuntista y c.- Psico-socio-cultural, pero que no han ordenado un camino para la enseñanza y el aprendizaje de la matemática, lo cual se precisa al notar que el enfoque calculista, soportado en la formación tradicional, donde se explica el contenido previamente formalizado, y se centra en el cálculo de las operaciones matemáticas y quien aprende debe captar la estructura del discurso y el proceso algorítmico para responder tal cual como aprendió; entonces todo se reduce a un esquema mecanicista, memorístico, por lo que no es posible precisar las deficiencias e inadecuaciones de la asignatura ni del docente al momento de enseñar. Este enfoque de trabajo se cree, teóricamente, superada, pero en las aulas

es la forma de enseñar.

La siguiente crisis de enseñanza de la matemática, adopta y adapta la matemática moderna como enfoque conjuntista, sustentada según Castro (2007, p 29) por el enfoque de educación tecnológica, es decir, enseñanza por objetivos según la taxonomía de objetivos instruccionales de Bloom, donde el esfuerzo se centró en los procesos de razonamiento matemático basados en el vocabulario de la teoría de conjuntos, lo cual fue útil para el cálculo diferencial e integral pero sin aportes sustanciales a otros temas. Se esperaba del estudiante el dominio de las estructuras formales de la matemática, pero bajo un esquema donde quien aprende participa en un proceso pasivo, pues es una teoría estrictamente conductista, donde se considera que el conocimiento se adquiere dependiendo de quien enseña. Afirma Vygotsky, citado por Alvarez y Soler (1999, p. 74) que la adquisición de aprendizajes se explica como formas de socialización. Concibe al hombre como una construcción más social que biológica.

El enfoque Psico-socio-cultural, surge en los años ochenta y se corresponde con planteamientos postmodernos, ya que tiene el propósito, según Castro (2007, p 30) de lograr que el estudiante adquiriera una noción sistemática del universo para el desarrollo de un pensamiento lógico y además promover ambientes de aprendizaje necesarios para que conformen su capacidad de crear cambios favorables y una actitud crítica, reflexiva. Este proceso se apoya en el principio axiomático-logicista, que se centro en cuestionar el enfoque ahistórico de la matemática, basada en confusiones epistemológicas producidas, según Vivenes citado por Castro, por el uso de un lenguaje rígido que no termina de ser formal y reduce a la matemática a una simple lógica.

Lo anterior expresa sobre los esquemas de enseñanza presentes en los diferentes ambientes educativos, pues existen mezclados, no integrados, sin que se muestren límites que permitan a la y el estudiante decidir su camino de aprendizaje. Es posible inferir que la posibilidad de confundir cual esquema predomina es falta de claridad de la asignatura, no es una responsabilidad que puede acusarse a quien estudia, por lo que los errores que puedan cometerse o señalarse como tal, no son verdaderos errores, sino confusión en la estructura organizativa de los contenidos y los esquemas para su enseñanza. El trabajo del orientador debe consistir en profundizar discusiones para que los especialistas ordenen los conocimientos y los procesos correspondientes a los fines de ayudar a quienes aprenden a lograr un aprendizaje ordenado.

En esa dirección, lo anterior se debe apoyar en lo que expresa Hessen (2000, p 103)... la teoría general del conocimiento investiga la referencia

de nuestro pensamiento a los objetos en general, pero tiene diferencias con la teoría especial del conocimiento, la cual según el mismo autor investiga los conceptos básicos más generales, por cuyo medio tratamos de definir los objetos. Lo anterior orienta a la precisión de los conceptos, lo cual es vital en matemática y es necesario que las y los orientadores lo conozcan, pues no se trata de manejar fórmulas y teoremas, sino de relacionar los conceptos con el contexto de quienes aprenden. La intención es aprender de Ausubel, citado por Elam (1973, p 225), quien expresa El aprendizaje escolar requiere, en forma mucho más notoria que los tipos de situaciones de aprendizaje de laboratorio, la incorporación de nuevos conceptos e informaciones a un marco cognoscitivo existente y establecido y agrega Cuando intentamos influir deliberadamente sobre la estructura cognoscitiva, a fin de maximizar el aprendizaje y la retención significativos, llegaremos al corazón del proceso educacional.

Es posible pensar con apoyo en todo lo dicho, que la y el estudiante no son un producto acabado, del que pueda afirmarse que salió con determinado(s) error(es). Puede determinarse error en resultados finales, pero las evaluaciones o exámenes a que se someten las y los estudiantes solo mide la memoria de trabajo a corto plazo, donde todavía no hay maduración del conocimiento, entonces es incorrecto hablar de error en el aprendizaje, son errores del proceso. Se puede comparar con aprendizajes de la vida como caminar o hablar, donde se dan incorrecciones al hablar o pasos imprecisos al caminar, pero eso es parte del proceso, no son errores. En el aprendizaje también hay un proceso para quien aprende, el cual es afectado por el mundo de conocimientos y creencias de los docentes, donde las debilidades les serán injustamente imputables a los aprendices. Se concluye en este trabajo que no es suficiente con mencionar y caracterizar el error, hay que demostrarlo.

Las observaciones en relación a la participación de los docentes obedece a la contradicción existente en la práctica donde el profesional de la orientación, en las instituciones educativas, atiende los casos de las y los jóvenes como un acto de misericordia y no como una situación profesional que debe enfrentar lo cual es contrario a una observación de Morillo(2013) quien expresa que desde la orientación se dan aportes para las ciencias humanas, pero parece se dejan desplazar hacia el psicologismo y luego a otros estratos de protectores escolares o planificadores de actividades para mantener ocupados y distraídos a las y los estudiantes en los eventos. No se observa que la ubicuidad que adquirió le fue dando talante más de un apartado psicologista que de un espacio reflexivo-transformacional propio. Lo anterior permite asumir que se camina fuera de la vía.

Estará en consonancia la teoría y la práctica si comprende el orientador, según Morillo (2013, p 15) que es asumir nuevas perspectivas que faciliten la comprensión, interpretación y aplicación del substrato conceptual sobre el cual se asienta la orientación. Tal afirmación se comparte con el autor, pues los elementos definitorios de la Orientación emergen o se revelan como factores que se manifiestan en términos de canales transformadores de los complejos espacios en los cuales se desarrollan las múltiples actividades humanas, por lo tanto el trabajo debe ir mas allá. Esto impone cambios en el cuerpo conceptual de la Orientación Educativa y Vocacional, esto conjuntamente con cambio de actitud frente ala práctica.

Sobre la existencia de los elementos para asumir un rol de jerarquía, expresa Morillo(2013, p 16) que Así, la visión de cambio se asocia a las concepciones que se tienen sobre las relaciones humanas y el dominio cognitivo en Orientación, pero no es información suelta, según el mismo autor se entiende como un sistema de pautas teóricas y de herramientas prácticas, organizadas y consistentemente presentes en los sistemas teóricos que dictaminan de manera visible una cultura emergente, un cuerpo argumental que se hace colectivo y además precisa que es con la finalidad de responder y satisfacer las necesidades e intereses de los orientadores, de las instituciones Educativas, Públicas y Privadas. Lo anterior da autoridad para procurar un cambio de actitud de las y los Orientadores en el seno de las instituciones. Se deben procurar los cambios curriculares correspondientes.

Se debe lograr el acompañamiento necesario para las y los estudiantes en el proceso de aprendizaje de sus asignaturas y particularmente en matemática, ya que se piensa que no hay error de aprendizaje, sino incomprensión del proceso formativo.

REFERENCIAS

Alvarez, L. y Soler, E. (1999). Enseñar para aprender. Procesos estratégicos. Editorial CCS. Madrid.

Briceño E., T. (2011). Uso del error en el aprendizaje: una posible construcción pedagógica argumentativa. CDCH-UC. Valencia. Venezuela.

Castro U., R. (2007)Aprender matemática comunicando. Colección textos universitarios. Ediciones del Vice Rectorado Académico. Universidad del Zulia. Venezuela.

Chevalard, Y. (2000). La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. Editorial AIQUE. Argentina.

Devalle de R., A. (2004). La diversidad en la docencia. El modelo de rizoma. Editorial Troquel. Argentina.

Elam, S.(1973). La educación y la estructura del conocimiento. Editorial El Ateneo. Buenos Aires. Argentina.

Giménez, J. y Girondo L. (1993). Cálculo en la escuela. Editorial Graó. Barcelona. España.

Hessen, J. (2000). Teoría del conocimiento. Editorial Unión Ltda. Colombia.

Hume, D. (2001). Investigaciones sobre el conocimiento humano. Filosofía. Alianza editorial. Barcelona. España.

Morillo, F. (2013). Fundamentos de orientación. Una perspectiva teórica desde la triada transfiguracional: Aisthesis, poiesis y katharsis. Ediciones Ciscoyt. Serie estudios transcomplejos. Universidad de Carabobo. Valencia. Venezuela.

Savater, F. (1998). El valor de educar. Editorial Ariel, S. A. Colombia.

JOSÉ I. TESORERO CASTRO

C. v-3307303

Título: Licenciado en Educación. Mención Matemática

Maestría: matemática. Mención Docencia

Cursante de estudios doctorales en la Facultad de Ciencias de la Educación

Actividad laboral: Docente de Geometría III, adscrito al Departamento de Matemática en la Facultad de Ciencias de la Educación.

XIOMARA FIGUEREDO AVELLANEDA

C. V-12603569

Título: Licenciado en Educación. Mención Matemática

Maestría: Enseñanza de la matemática.

Cursante de estudios doctorales en la Facultad de Ciencias de la Educación

Actividad laboral: Docente de Didáctica General, adscrita al Departamento de Matemática en la Facultad de Ciencias de la Educación.

LA HERMENÉUTICA Y TEORÍA EDUCATIVA

PROF. MARLON PÉREZ

Correo electrónico: marlon21p@hotmail.com

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

Tipo de Trabajo: Artículo

RESUMEN

Este artículo trata sobre la problemática educativa desde la opción de la comprensión hermenéutica. Se propone un modo de investigar en el área de la educación que trascienda los modelos cuantitativos. La hermenéutica nos ofrece la posibilidad de situar al sujeto de la investigación en otras posiciones (más allá de la búsqueda irracional de objetividad) que le pueden permitir partir de sus vivencias y de las vivencias de los otros. Las dimensiones lingüísticas, simbólicas y existenciales de la realidad nos ofrecen otras perspectivas del acto educativo. La hermenéutica se transforma en una opción de vida, un modo de comprender lo existencial. La hermenéutica permite el abrirse paso entre la trama del sentido de la existencia de la persona, de la historia y del hombre en general

Palabras clave: Hermenéutica. Educación. Símbolo. Lingüística. Existencia.

ABSTRACT

This article treats about the educative problematic since the hermeneutics understanding. In this way, you choose for an educative research process that transcends the quantitative models. The hermeneutics offers us the possibility to place the research subject in other positions (beyond the irrational research from the objectivity) that it can allow started from his and others experiences. The linguistic, symbolic and existential dimensions from the reality offers us others perspectives of the educative act. The hermeneutics transforms in a life option, a way to understand the existential. The hermeneutics allows break through between the plot of the existential sense of the person, the history and the man in general.

Keywords: Hermeneutics. Education. Symbol. Linguistic. Existence.

INTRODUCCIÓN

En la tarea de crear reflexiones teóricas sobre el hecho educativo, no siempre es necesario partir de múltiples y distintos postulados epistémicos. Así, con la finalidad de construir el marco teórico tesis doctorales, trabajos especiales de grado, investigaciones, publicaciones en revistas indexadas) resulta coherente partir de una fuente epistémica que le dé sentido a toda la reflexión que se presenta, más allá de lo simple y evidente, Morin (2010), La complejidad no sería algo definible de manera simple para tomar el lugar de la simplicidad (p. 22) Generalmente, se tiene por meta de una investigación académica describir fenómenos reales y concretos, situaciones cotidianas, y desde ahí, realizar un estudio del hecho educativo integral desde la mirada inédita del investigador; la investigación se hace un aporte, un avance.

En efecto, el aporte teórico de la investigación comienza antes de iniciar el acto investigativo, el autor se prepara para la tarea de investigar: elige la temática, el enfoque epistémico, el área de interés, los autores teóricos, libros, artículos...y su propia historia académica, sus convicciones, sus valores, sus creencias y sus deseos de investigar. O dicho en palabras de Moreno (2002), Si en vez de centrarse en datos, la investigación se centra en la historia misma de vida sin buscar nada distinto de lo que ella comunica sino el sentido que en ella está presente (p. 31), la investigación es un problema humano.

Este proceso inicia, digamos, de preparación, nos coloca en una posición epistémica determinada y precisa, ya se ha elegido el desde dónde|nos vamos a situar para comenzar el camino de la investigación. En lo esencial, cuando se elige el desde dónde, ya se empieza a interpretar una realidad concreta, privilegiando unos textos y unos autores y no otros. Además, presenta opciones de vida y ética muy concretos, Antolinez (2001), que parten de opciones antropológicas: Cuestionarnos acerca de qué somos es, en este caso, restituir la ética, y a la moral su centro de gravedad original y originario. Toda conceptualización ética y moral penden de una idea de hombre, de una noción antropológica (p. 8)

De los múltiples enfoques metodológicos posibles, cuando se trata del hecho educativo, se recomienda la opción de la investigación cualitativa la educación es relación de personas, y en concreto por la hermenéutica, debido a la gran cantidad de posibilidades que ofrece esta mirada epistemológica a los temas sociales, y de modo particular, al área de la educación. La hermenéutica se convierte el desde dónde¹ se interpreta el hecho educativo, en cuanto a la posibilidades de construir reflexiones teóricas, más allá de datos estadísticos, más allá de lo cuantificable; la

hermenéutica se convierte en la puerta hacia lo humano, hacia lo comprensivo, Moreno (2007), lo expresa claramente, Para que el proceso hermenéutico pueda acceder a la verdad del acontecimiento, la interpretación ha de ser comprensiva (p.22)

Este artículo se centra principalmente en las propuestas sobre la hermenéutica de Gadamer (1991), en su obra, Verdad y Método. Este autor presenta una concepción humanista, mejor, personalista del método en cuanto camino a seguir en el proceso de investigación de lo humano.

Lo Humano y lo Hermenéutico

La hermenéutica es un modo de acercarse a lo temporal, al hombre en cuanto ser en el tiempo, en cuanto a existente. El hombre es un ser histórico, y no un dato petrificado que pueda ser convertido en un simple carácter numérico. La vida misma no se reduce a lo cuantitativo; la persona trasciende lo objetivo, y se hace vida y sentido. La historia no se cuenta, se interpreta.

Por eso, la hermenéutica permite la aproximación al fenómeno humano, no sólo como búsqueda de lo esencial, sino, y sobre todo, como interpretación del sentido de la misma existencia personal y social, entonces, el ser humano es visto desde sus elementos antropológicos de ser con los demás. Al respecto el comentario de Gadamer (1991), aclara este aspecto del encuentro con el otro, como fundamento del existir cotidiano:

No es sólo que la traición histórica y el orden de vida natural formen la unidad del mundo en que vivimos como hombres; el modo como nos experimentamos unos a otros y como experimentamos las tradiciones históricas y las condiciones naturales de nuestra existencia y de nuestro mundo forman un auténtico universo hermenéutico con respecto al cual nosotros no estamos encerrados entre barreras insuperables sino abiertos a él. (p. 27)

Sin duda, la educación es por excelencia un lugar humano, una vida compartida, un entorno para el encuentro. De ahí la adecuación de lo hermenéutico como el camino a seguir en el proceso de investigación de lo educativo en la cotidianidad y en lo vivido. La educación no se interpreta en su función socializadora, sino, como el lugar y el entorno existencial de lo vivido por cada uno de los personajes que interactúan en el proceso educacional.

Desde esta perspectiva, la persona es sus estructuras antropológicas se hace protagonista del conocimiento, no solamente como un objeto de estudio, al estilo positivista, donde el investigador supone que lee la

realidad tal cual es, de modo objetivo, de ahí la necesidad de escribir en — tercera persona, de modo impersonal.

No obstante, la visión desde la hermenéutica de Gadamer, el ser humano es un ser vivo constante, un ser temporal, histórico, que fluye, cuyo devenir no es objetivo, sino que transcurre, de lo que se trata, entonces, es de visualizar el camino hacia dónde, el sentido de ese transcurrir en un espacio y en un tiempo concreto y determinado de vivir a sí mismo, Savater (2008) En la ética puede decirse que lo que vale es estar de acuerdo con uno mismo y tener el inteligente coraje de actuar en consecuencia (p. 11).

Es en este sentido, Domingo, (1991), en su texto, referido a una visión particular sobre la hermenéutica de Gadamer, plantea una interpretación humana, y no óptica de la dimensión temporal:

El tiempo no se presenta a la reflexión únicamente como una de las formas de percepción del sujeto, sino que en la reflexión sobre su finitud cada sujeto conoce el tiempo como su propia limitación y emplazamiento, como el hecho radical que determina el horizonte de sus posibilidades (p.157)

De este modo, la opción hermenéutica sitúa al ser humano, y, en consecuencia, el hecho educativo como una trama cotidiana, de personas que existen y que no pueden ser descritos solamente como si fuesen fichas numéricas, sino, como hombres y mujeres con nombres propios, con espacio y temporalidad vital que se desenvuelve en lo personal y en lo comunitario. En consecuencia, optamos epistémicamente por un modelo de investigación más próximo a las categorías de historicidad y de sentido existencial, que a un conjunto de datos matemáticos que pueden caracterizar al hecho educativo con el término de ciencia, con el discurso de que el hecho social es un hecho tan objetivo como las relaciones entre las sustancias químicas; o tal vez, con la postura reduccionista de que solamente es ciencia lo que puede ser mostrado en fórmulas matemáticas.

En el fondo, se trata de partir de una antropología de la persona integral, y no un hombre entendido como materia viviente, desde una visión monista y materialista de ser humano. O dicho en palabra de Frondizi (1998), referido a la vivencia de los valores: La humanidad tardó mucho tiempo en encontrar el actual criterio que usa la ciencia para resolver las cuestiones que caen bajo su dominio sin olvidar los valores morales (p.151).

Entonces, el hombre que es historicidad no puede ser un animal movido sólo por instintos naturales, por muy elevados que sean considerados. El

hombre temporal y existencial hace vida histórica, y su existencia es plena en sentidos humanos que dan razón de ser al proceso social e histórico.

Y en esta nueva propuesta epistémica, se abre la opción de partir de una educación no reduccionista, ni impersonal, sino un lugar en donde los sujetos educandos sean reconocidos como integrales, que estructuran el bien y el mal, lo justo e injusto, lo normal y anormal, lo personal y lo comunitario, entre otros.

Se trata de un contexto educativo donde se favorezca el proceso de concientización. En definitiva, el tiempo existencial en la hermenéutica, pasa a ser tiempo consciente, tiempo de tomar en las propias manos el sentido de la existencia. La educación se convierte en una problemática de sentido existencial, en donde el paradigma objetivo, tiene poco que decir, no se trata de una lectura objetiva de lo que ocurre fuera de la conciencia del investigador; sino, de un integrarse en la vida misma del hecho educativo interpretando los signos de sentido existencial.

Sin duda, uno de los postulados de Gadamer, expuesto al inicio de su texto *Verdad y Método*, consiste en afirmar categóricamente que la epistemología dominante en el siglo XX es a construcción del pensamiento científico, entendido como ciencia solamente lo referente a las llamadas Ciencias de la Naturaleza, o mejor sería llamarlas Ciencias Físicas, en donde las mismas Ciencias del Espíritu, por ejemplo La Historia, son reflejos de la concepción de las ciencias naturales:

La autoreflexión lógica de las ciencias del espíritu, que en el siglo XIX acompaña a su configuración y desarrollo, está dominada enteramente por el modelo de las ciencias naturales. Un indicio de ello es la misma historia de la palabra ciencia del espíritu, la cual sólo obtiene el significado habitual para nosotros en su forma plural. Las ciencias del espíritu se comprenden a sí mismas tan evidentemente por analogía con las naturales. (p. 31)

En lo esencial, desde el modo hermenéutico se hace fundamental el trascender la concepción mecánica y materialista de la historia. Entonces, la idea de la historicidad, entendida como vida que transcurre y no como un conjunto de datos estáticos, nos lleva a la encuentro con la idea del círculo hermenéutico, al método de interpretación de lo que transcurre sin cesar, como la interpretación que nunca alcanza metas finales, sino que va en un proceso de búsqueda constante de nuevos significados, debido a que la verdad no es un dato o un objeto al cual aferrarse de una vez para siempre, sino una existencia cuyo sentido se convierte en una interpretación que da luces en la trama de la historia. Uno de los elementos clave del círculo

hermenéutico es la persona, o las personas que interpretan, que buscan sentidos existenciales y que se encuentra inmersas directamente en el proceso interpretativo, siendo parte integrante, y no ajenas, son parte de la historia y no simples observadores de conciencias neutras y científicas.

En el proceso hermenéutico no hay espacio para la pretensión de la objetividad de las ciencias naturales, menos si se trata de lo humano, que según Aranguren (2005), va más allá de la conducta observable, de las opciones éticas: La cuestión de cómo ha de definir lo bueno es la cuestión más fundamental de toda la ética y la peculiaridad de la ética no es la investigación de asertos sobre la conducta (p. 45)

La Hermenéutica como Proceso de Interpretación

Optar desde una epistemología fundada en la hermenéutica desde la antropología lingüística, es partir de la concepción de la persona como un sujeto hermenéutico, simbólico y lingüístico, no una simbología como manifestación exclusiva de la racionalidad lógica; sino, como un modo de vivirse en un entorno interpretado, pleno de simbología, comunicacional.

Este sujeto lingüístico utiliza el lenguaje para articular de forma comunicativa sus vivencias, pues es a través del lenguaje que el sujeto manifiesta su mundo de vida.

Pero si la dimensión del lenguaje es un tema clave en la hermenéutica, como modo de vivirse en el entorno y con los otros, entonces, debemos tener presente una apreciación hecha por Gadamer (1999), en su texto, *¿Quién soy yo y quién eres tú?*, donde a través del lenguaje simbólico presenta la estrecha relación que existe en el lenguaje entre un yo y un tú en constante unidad de simbología comunicativa, en donde la existencia fluye a través del lenguaje, que expresa en sí mismo, un modo único de entenderse con la realidad y con el otro, que no se reduce a la aplicación de técnicas del lenguaje, sino, a contextos existenciales de encuentro personal:

Así por ejemplo, para los poemas de Paul Celan no espero en el fondo gran cosa del aparato teórico sobre los géneros, en lo que respecta a la cuestión aquí planteada sobre quiénes son, en este caso, el yo y el tú. Toda comprensión presupone una respuesta a tal pregunta, o, mejor dicho, una intuición superior y previa a la cuestión planteada. Quien lee un poema lírico siempre comprende, en cierto sentido, quién es yo en este caso. Pues el yo que se pronuncia en un poema lírico no puede relacionarse de manera exclusiva con el yo del poeta. Este yo no es sólo el poeta, sino más bien ese individuo como lo llamó Kierkegaard que es cada uno de nosotros. (p.13)

Efectivamente, el lenguaje es interpretación en donde el otro, como persona se hace comunidad de encuentro; sin la presencia del otro, no hay significado, entonces, la hermenéutica supone la relación entre personas dentro de un entorno existencia l pleno de símbolos, de significados que dan sentido a la historia, y, es precisamente, en la historia común, al lado de los otros, en un tiempo y espacio determinados donde la hermenéutica cobra valor como opción que permite al hombre tomar consciencia de su propio mundo de vida.

En realidad, la palabra hermenéutica deriva del término griego *hermeneutiké*, (interpretar) y significa, en su sentido originario, teoría de la interpretación, pero no una interpretación mecánica, desde la lógica; sino, una interpretación que integrase lo vital. La interpretación no es propiamente uno de los procedimientos metodológicos de las llamadas ciencias del espíritu, un modo distinto de lógica racional, un modo más narrativo de hacer ciencias sociales; sino la forma constitutiva de ser del hombre en el mundo y que esta forma de estar en el mundo es la que posibilita la misma interpretación dentro de un contexto comunitario.

Por otra parte la hermenéutica hace referencia al modo de ser del dios alado Hermes. Conecta con la idea de hacer comprender aquello que parece encontrarse situado más allá de la comprensión humana. Hermes transmitía aquello que los hombres no podían entender, era el mensajero del destino de la humanidad, el encargado de conducir a los hombres hacia la comprensión del mensaje trascendental de los dioses. Por esto, la hermenéutica se hace trascendencia, lo que no está a simple vista, aquella verdad que nos atañe en cuanto seres simbólicos; las vivencias en torno al sentido de la existencia. La hermenéutica es simbología del sentido existencial.

Esta comprensión del término se relaciona con la misión de Hermes, que no es otra que afirmar y expresar; es decir, explicar, darse a entender. Esta dimensión de la interpretación pone énfasis en el aspecto discursivo de la comprensión. Las palabras no sólo dicen cosas, sino que también las relacionan y aclaran, son mensajes plenos de símbolos y de significados colmados de vida. Conjuntamente apunta a la idea de que el significado es una cuestión de contexto vital y que el procedimiento explicativo proporciona el escenario para la comprensión de un mensaje que no está estrictamente literal en las palabras, sino, comprendido.

Por tanto, el lenguaje se convierte en un mundo de experiencia vitales, cultural, podríamos hablar propiamente de nuestra forma de vivirnos en el mundo y del modo humano y comunitario, a través del cual interpretamos lo que nos pasa, le damos sentido a lo que nos rodea, es el

modo en que asumimos nuestras interacciones con los otros sujetos, y todos los discursos que nos llegan de los otras personas que comparten con nosotros. Entonces, el hombre en el encuentro con los demás se hace familia, comunidad, pueblo, nación, humanidad en un contexto de significados existenciales.

Aproximación al Círculo Hermenéutico

La comprensión de un texto, o de una vivencia es un proceso referencial que puede entenderse a través de un proceso comparativo dentro de un mundo de significado propio. Aquello que comprendemos se forma en una especie de estructura, digamos que circular, constituidos por diferentes compartimientos y niveles simbólicos; dicho en palabras de Palmer (2002), "comprendemos el significado de una palabra sola relacionándola con el resto de la frase, y recíprocamente el significado de toda la frase depende del significado de cada una las palabras que la forman" (p. 114).

Desde esta perspectiva, la comprensión quedaría estructurada de la forma siguiente: El todo y las partes en la hermenéutica conforman un contexto inseparable y coherente de significados. Es así como la acción de comprender un texto particular, o un hecho aparentemente aislado, pasa por un proceso circular en donde el todo histórico, o la totalidad del texto son el cuadro en donde la pieza cobra su verdadero sentido. Por tanto no se trata de aplicar el razonamiento lógica para entender, ya que no se puede explicar satisfactoriamente a través de silogismos lo que es la vida misma. Aquello que es significativo del círculo hermenéutico es que hablante y oyente comparten el lenguaje y el tema de su discurso.

Entonces, en la hermenéutica, tanto la totalidad, como la parte son un en sí que conforman la unidad de interpretación, lo cual apunta en dos direcciones; en un primer momento, referido al todo, se hace necesario el estudio previo que tiene que ver con la temática del discurso particular; no se puede comprender el todo, simplemente con las manos vacías, sino con la previa investigación sobre la temática; así, la profundidad de investigación previa a la comprensión del texto particular, participará en la comprensión del mismo. Por otra parte, en la medida en que se acerque en la comprensión de lo particular en todas las dimensiones posibles, se podrá colocar su texto en la totalidad de lo que conforma la totalidad.

De modo semejante, la particularidad de una vivencia se hace comprensible en la totalidad - si se puede llamar así - de la historicidad del mundo de vida al que pertenece. Así, por ejemplo, si los métodos de recolección de información son cualitativos, podrán ser comprendidos en un mundo en donde lo vivido tenga prioridad por lo medible cuantitativamente.

De igual forma, se debe abordar el tema educativo en su contexto desde la hermenéutica, tanto desde el acercamiento circular a la experiencia a la cual se aplica, como desde la investigación de la teoría previa, y de la historicidad del contexto que se investiga. La hermenéutica supone la totalidad, y esta totalidad se puede ir penetrando con la disciplina propia de la investigación; de hecho, entre más dimensiones sean abarcadas, mayor podrá ser la comprensión hermenéutica del hecho educativo.

Hermenéutica y Comprensión del Hecho Educativo

La hermenéutica se presenta como la opción que no permite un acercamiento comprensivo a la realidad integral de lo educativo. Esta pertinencia se torna más clara desde la antropología de la relación, en donde el hombre se concibe en relación con los otros, en contexto comunitario, y en relación con el entorno en su ambiente natural. Tratándose de una complementariedad entre naturaleza y cultura simbólica que impregna la realidad educativa más allá de posiciones exclusivamente positivista.

La educación desde la hermenéutica se entiende como un proceso íntimo de formación de la consciencia de cada persona, si se quiere, desde una perspectiva holística; en donde la naturaleza no sea una cosa fuera del sujeto, sino, el hogar de todos. Así, la educación cobra matiz desde la hermenéutica, desde no propone un modelo educativo dogmático y masivo; sino, que forma hacia la amplitud de posibilidades, en un ambiente educativo que nazca y se fortalezca desde a la mismas vivencia y comprensión de los sujetos, quienes crecen en su mundo de diálogo y encuentro constante.

En nuestra aproximación a la realidad de la escolaridad formal, la hermenéutica nos acerca a la comprensión de textos y a autores desde lo vivido y sus símbolos existenciales, más allá de lo literal. A través de la hermenéutica nos aproximamos a una mejor comprensión de las preguntas que nos hemos planteado desde las lecturas particulares y de las vivencias cotidianas. Colocar a los autores, los textos, las cuestiones previas y nuestra subjetividad en el círculo hermenéutico nos permite dar sentido y significado a las interacciones que han tenido lugar a través del diálogo de los diferentes actores mencionados., sin reducirlos a un solo aspecto, como el económico, político, religioso, filosófico.

En los procesos educativos a veces se forma a la gente para el hacer, y no el ser; la diferencia es que el hacer compromete la racionalidad y las destrezas; en cambio que el ser nos lleva a un compromiso de sentido de vida, en donde una profesión determinada es un modo de vivir en comunidad y no una función social.

Hay personas que saben escribir poesías, hay otras que son poetas, y no pueden vivir sin la poesía; hay gente que sabe hacer música, y viven de eso, pero hay otros que son músicos, y no saben vivir sin la música; hay intelectuales que hacen ciencia y hay otros que son científicos; esa es en esencia la profunda diferencia, entre el simple hacer y el ser. El hacer se puede medir, calificar; el ser solamente puede ser vivido y comprendido. Lo primero es educación positivista, lo segundo, educación desde la hermenéutica.

En este proceso de formación hermenéutica para el ser y no solamente para el hacer, se dan diferentes elementos importantes como la dimensión personal y la formación de la consciencia, ya que el hombre no puede diluirse en lo totalitario de una masa poblacional; sino, que vive y sufre su propia existencia, y es la persona, desde su individualidad quien confiere sentido al aprendizaje, en un proceso complejo, Morin (2011), Existe una falta de adecuación cada vez más amplia, profunda y grave entre nuestros saberes disociados, parcelados, compartimentados entre disciplinas y, por otra parte, realidades o problemas cada vez más pluridisciplinarios, transversales, multidimensionales, transnacionales, globales, planetarios (p. 13). Por otra parte, lo comunitario, ya que la vivencia, lo histórico, el mundo de vida, aunque es personal, es en relación fundamental con el otro. Se trata de un Yo-Comunidad, ambos aspecto en un entorno natural concreto, entendido como el hogar de todos, se convierte en la totalidad existencial que da sentido a todo proceso educativo.

Además, desde el aspecto de la formalidad institucional del proceso educativo, la elección de los autores es ya un proceso hermenéutico. Colocamos dentro del círculo determinados autores y no otros. La elección de los textos, generalmente la realiza el Estado, en cuanto responsable de la educación de todos los ciudadanos. Sin embargo, en la medida que la madurez y la flexibilidad lo permita, se debe entender que no todos los autores tienen orientaciones similares y éstas deben centrarse en aquellos temas que suscitan nuestro mayor interés desde las propias opciones de vida y no solamente lecturas impuestas.

Sería ingenuo negar que esta formalidad por parte del Estado se convierta, muchas veces, en un obstáculo en la formación hermenéutica de las personas. Aun así es posible abrirse a otros contextos que ofrezcan nuevas miradas a la educación. La reflexión compartida con diferentes sujetos, en grupos de iguales, más allá de los autores de los textos que exigen los programas, pueden ayudar a tener puntos de vista distintos, que permitan la libertad de formación de consciencia.

Hemos mencionado los textos escolares en su perspectiva física, como libros que traen información, digamos sin discurso ideológico. Sin embargo, interesa la dimensión “simbólica” de estos textos que designamos comodiscursos formativos, en todo el sentido amplio del término. El significado de un texto sólo puede aprehenderse sobre el trasfondo de una pre-comprensión cultural de su origen, que desarrollamos con el esfuerzo y la disciplina al crecer en nuestra toma de consciencia de nuestra cultura.

En un acercamiento hermenéutico, aprendemos que el autor nos sitúa en su contexto, y también con su mundo de significados existenciales. No se trata solamente de información para desarrollar destrezas, o almacenar conocimientos abstractos; sino, asumir mundos de significados existenciales. Y estos textos situados en sus contextos nos hablan del sentido simbólico, de su no reducción a lo expresado de mudo literal, de las posibilidades de que un texto pueda ser interpretado de muchas maneras, y no solamente de un modo único y dogmático.

Por tanto, al trabajar circularmente con los textos y los discursos de múltiples autores, nos exige esfuerzo disciplinado en la profundización de lecturas y del estudio de las vivencias de los autores; y de la relación del mundo de significados existenciales presentes en el discurso de los textos y de nuestro propio mundo de vida y de nuestro entorno cultural. Por ello requiere un ejercicio de retorno a los textos y a las ideas, para extraer otras ideas que a pesar de encontrarse en el texto, no habían sido comprendidas o no habían sido interpretadas en sus primeras lecturas en esta dirección, solamente a través de este ejercicio de dar vueltas hermenéuticas la comprensión se irá haciendo cada vez más precisa en cuanto a la posibilidad de comprensión existencial de los mismos.

A MODO DE CIERRE

Este artículo ha sido una breve ojeada al problema de la educación desde la hermenéutica. Sin duda, la educación no es un problema que se resuelva en lo científico, si por ello se entiende la colección de datos objetivos observados en el aula y en los distintos ambientes educativos. La hermenéutica presenta un modo de comprender lo humano. El hombre es temporalidad existencial, un mundo de significados existenciales que se viven como personas y en un entorno comunitario y en un mundo natural entendido como la casa de todos.

REFERENCIAS

Antolinez, R (1996) *Ética y Educación*. Colombia-Bogotá: Ed. Magisterio.
Aranguren, J. (2005) *Ética*. Madrid- España: Ed. Castillas.

Domingo, A. (1991) *El arte de poder no tener razón. La hermenéutica dialógica de H.G. Gadamer*. Salamanca: Publicaciones Universidad Pontificia de Salamanca.

Fronzizi R. (1998) *“¿Qué son los valores?”* México: Ed. Fondo de Cultura Económica

Gadamer, H. (1991) *Verdad y Método*. Salamanca: Sígueme.

Gadamer, H.G. (1999) *¿Quién soy yo y quién eres tú?* España-Barcelona: Herder

Moreno. A. (2007) *Y Salimos a Matar Gente (TOMO I)* Ed. Venezolana, C.A Mérida- Venezuela

Moreno. A. (2002) *Historias-de-Vida e Investigación*. Ed. CIP. Caracas-Venezuela.

Morin, E. (2010) *Introducción al Pensamiento Complejo*. Barcelona-España: Gedisa. Morin, E. (2011) *La Cabeza Bien Puesta*. Buenos Aires: Nueva Visión

Palmer, R. (2002) *¿Qué es la hermenéutica? Teoría de la interpretación en Schleiermacher, Dilthey, Heidegger y Gadamer*. Madrid: Arco Libros.

Savater, F (1997). *Política para Amador*. Barcelona -España:Ed. Ariel.

PROF. MARLON PÉREZ

Correo Electrónico: marlon21p@hotmail.com Institución Laboral: Universidad de Carabobo
Facultad de Ciencias de la Educación.
Ciudad: Valencia
Sección: Artículo.

COTIDIANIDAD EN EL TRABAJO DOCENTE Y CALIDAD DE VIDA

DRA. MARÍA AUXILIADORA GONZÁLEZ RIVAS

Correo electrónico: marioxy9@hotmail.com

Universidad de Carabobo. Valencia, Venezuela

Facultad de Ciencias de la Educación

Tipo de Trabajo: Artículo

RESUMEN

La educación como herramienta para atender los problemas y necesidades de cada comunidad, es sin duda un camino para potenciar el desarrollo humano de cada habitante, en cada contexto. Sin embargo no solo es importante el acto educativo per se, sino también es fundamental prestar mucha atención a la calidad de vida y el bienestar de los docentes ya que éstos son los actores centrales del proceso educativo. El propósito del artículo, es reflexionar sobre la importancia de lo que representa el trabajo docente, la calidad de vida del educador, y la importancia de conocer las representaciones sociales sobre el trabajo docente, desde la cotidianidad en el quehacer educativo, hasta los factores que le influyen de manera positiva.

Palabras clave: educación, calidad de vida, calidad educativa, trabajo docente, cotidianidad.

ABSTRACT

Education as a tool to address the problems and needs of each community is certainly a way to enhance human development of each person in each context. However it is not only important educational event per se, but is also essential to pay close attention to the quality of life and welfare of teachers as these are the central actors in the educational process. The purpose of the article is to reflect on the importance of representing the work of teachers, the quality of life of teachers, and the importance of knowing the social representations on teaching, going from everyday life in the educational job as teachers, to the factors that influence them positively.

Keywords: education, quality of life, quality of education, teaching work, everyday.

INTRODUCCIÓN

Anthony De Mello

Un minuto para el absurdo

Cuando el maestro se encontró con un grupo de profesores, habló largo y tendido con ellos, porque también él había sido profesor. "Lo malo de los profesores – dijo – es que suelen olvidar que el fin de la educación no es el aprendizaje, sino la vida". Y contó lo que le había sucedido cuando, un día, se encontró con un muchacho que estaba pescando en el río: "Hermoso día para pescar, ¿eh?, le dijo al muchacho. "Sí", respondió éste. ¿Y por qué no está en la escuela?, le preguntó al cabo de unos instantes. "Como usted acaba de decir, señor, hace un hermoso día para pescar..."

Entender el significado de la calidad en educación, indudablemente nos lleva a comprender que debemos atender a la calidad de vida y el bienestar del docente, puesto que es el actor que se encuentra en el último eslabón de la cadena para la puesta en marcha del proyecto educativo que cada país tiene. En este sentido, señala Pérez Esclarín (2011), bien es cierto que la educación debe contribuir a la calidad de vida, no menos cierto es que se debe garantizar un mínimo de vida de calidad. Por lo tanto si se quiere lograr una educación de calidad para todos, además, se debe asignar mayor presupuesto para salud, vivienda, trabajo, seguridad y mejores condiciones de vida para toda la población y en particular a los educadores. Agrega de este modo Si queremos que la educación contribuya a erradicar la pobreza, debemos comenzar a erradicar la pobreza de la educación y la pobreza de los educadores (p.12). Este señalamiento es preciso por cuanto no puedes dar aquello que no tienes, no tienes vida de calidad, no puedes desarrollar calidad de vida.

En este orden de ideas, cabe destacar la multiplicidad de variables que intervienen en el concepto de la calidad de vida y atiende a varios elementos como son: bienestar físico, bienestar material, bienestar social, bienestar emocional (autoestima, mentalidad, inteligencia emocional y espiritualidad). La educación, en este sentido, es uno de los elementos junto con la esperanza de vida que tengan los humanos al nacer y el PIB de cada país para medir el crecimiento de una comunidad, de manera que atender la educación es importante para buscar el desarrollo y progreso de las sociedades. Es así como, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, muestra según las estadísticas, las posiciones que ocupan los países en relación al Índice de Desarrollo Humano. Entre esos países está Singapur en el puesto No 10 para el año 2014, país en cual se ha tomado la educación como bandera para impulsar el progreso de su nación. Han desarrollado una obsesión por la educación, al punto que en sus billetes se exhibe una institución educativa con los estudiantes y el profesor realizando

su tarea de enseñar, evidenciando así que hay un interés en la educación como pilar fundamental para su desarrollo.

En consecuencia, al encontrarse la educación entre las variables que contribuyen a mejorar la calidad de vida de las personas con un alto índice de desarrollo humano es imperativo el logro de una educación de calidad, lo cual implica, velar por el bienestar de los educadores. En este sentido, todas las naciones que han echado mano de la educación como base para su desarrollo social y económico estableciéndola como prioridad, muestran interés en reconocer la importancia de la labor del docente y la profesionalización; en consecuencia, formulan planes y programas donde establecen políticas que aseguren el bienestar social de los educadores considerando, entre otras variables: la infraestructura escolar, la tecnología, los avances científicos, las necesidades sociales y el potencial humano y material de cada contexto.

Al respecto, la UNESCO (2014), publicó un Informe de Seguimiento de Educación para Todos en el Mundo 2013-2014, sobre los desafíos que internacionalmente se observan en relación con la profesión docente y en la cual se señala entre otros lo siguiente: atender (donde exista) la falta de docentes, atraer a la enseñanza a los mejores candidatos, ofrecer una carrera y una remuneración competitivas para retener a los mejores docentes, mejorar la gestión de los docentes para obtener la mayor repercusión, proporcionar a los docentes planes de estudio innovadores para mejorar el aprendizaje.

Por otra parte, es importante considerar el sistema de creencias acerca de lo que representa la educación, en términos de posibilitar o no el desarrollo social y económico como un aspecto muy particular, lo cual influye poderosamente en las decisiones que se toman al respecto. Es decir, lo que piensan los docentes en ejercicio y lo que piensan los docentes en formación, así como también lo que piensan los estudiantes y la sociedad en general sobre la educación y el trabajo del docente es importante para establecer las políticas y elaborar planes, programas y proyectos que vayan en pro del desarrollo humano y la calidad de vida en cada contexto.

Es así como, el sistema de creencias existente en cada contexto, marcará el rumbo de las políticas que se apliquen. Un interesante modo de generar cohesión para unir esfuerzos, es el establecido por el Instituto Internacional de Investigación de Tecnología Educativa, Educación hoy, el cual presenta la perspectiva de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), que constituye un foro donde los gobiernos de 30 países democráticos trabajan conjuntamente para afrontar los retos económicos, sociales y medioambientales que plantea la globalización, en relación a la

educación en la actualidad y lo que se espera. Su interés es ayudar a los gobiernos a entender y responder a los cambios y preocupaciones del mundo actual, ofrece un marco en el cual pueden comparar sus experiencias políticas, buscar respuestas a problemas comunes, identificar buenas prácticas y trabajar en la coordinación de políticas nacionales e internacionales.

Desde este punto de vista, los países se apoyan y se crean expectativas respecto a la aplicación de medidas para atender sus necesidades, de manera que las ideas y creencias se generalizan y se maneja un discurso sobre los aspectos a ser atendidos a objeto de mejorar la educación y por consiguiente la calidad de vida.

Además, es de primordial importancia considerar las creencias y opiniones de los actores en cada espacio donde se da el proceso educativo, por cuanto en esa cotidianidad operan fuerzas en profundidad en cada actor, en ese accionar cara a cara, que le imprimen un modo particular de llevar a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por tanto, el conocimiento de los pensamientos y creencias de los docentes sobre su trabajo, es fundamental, por cuanto las decisiones que ellos toman están definitivamente implicadas en su manera de mirar los procesos. Miradas, que pueden estar distantes de los fines y objetivos educativos de cada contexto, o pueden estar ajustadas a esos planteamientos, es decir, que las creencias que sostienen los docentes impactan considerablemente en sus percepciones y juicios, los que, a su vez, afectan su actuación en la cotidianidad.

En este sentido, importa revisar cuál es el rol docente en las sociedades a través de los tiempos y lo que implica actualmente el trabajo docente. Históricamente el trabajo docente ha sido considerado por las sociedades bajo una concepción de apostolado y sacrificio para quienes eligen dedicarse a esta profesión. En ocasiones se puede interpretar el rol del docente como el redentor de las almas de aquellos que acuden a la escuela para educarse. Ya Platón decía en tiempos remotos que, La educación tiene por fin dar al cuerpo y al ama toda la belleza y ficción de que son susceptibles (p.4), en Vadillo y Klingler (2004). En consecuencia es el maestro, el deador de almas, el embellecedor de almas.

Pero, no podemos olvidar que la tarea de enseñar encierra múltiples aspectos a considerar que influyen en el quehacer cotidiano, el docente debe enfrentar: situaciones sociales, políticas, económicas, entre otras, tanto a lo interno como a lo externo de los sistemas educativos. Al respecto sostiene Poggi (en Tenti, 2006), estas situaciones representan cambios y mutaciones en cada contexto social, lo que trae desafíos para el oficio de

enseñar en cuanto a ejercer la carrera, así como también para construir las identidades de los docentes.

Esta realidad, torna compleja la tarea de enseñar, en razón de que debe tener un alto nivel de compromiso social y por otra parte, la tarea de enseñar, no siempre es bien reconocida por esa sociedad. Así lo señala constantemente Ugalde (2012) al referirse a la Profesión de la educación: Si la educación es una verdadera y estratégica prioridad, es decisivo lograr que los mejores hijos de Venezuela sean educadores (p. 21). Entendiéndose con ello que la sociedad quiere cada día mejores maestros, pero, la sociedad no quiere que sus hijos sean maestros ¿quién apagará la luz?. Un ejemplo de ello lo señala Filmus (en Tenti 2006) el rector de la Universidad de Buenos Aires, Jaim Etcheverry, suele escandalizar auditorios preguntando ¿quién de los presentes tiene hijos que sigan la carrera docente? Y realmente no hay nadie que levante la mano cuando está hablando con sectores medios o altos de la población. Es válido preguntarnos entonces cómo recuperamos el prestigio de la carrera docente, cómo garantizamos que la elección de la carrera sea por vocación, no por descarte. Al respecto, Odreman (2014) ex directora de Educación Básica en Venezuela, en una conferencia sobre la calidad de la educación relata que, cuando tomó la decisión de ser maestra, su madre se escandalizó y le dijo no se lo digas a tu padre antes de comer y luego el padre al enterarse le advirtió vas la enseñanza para una comunidad determinada.

El trabajo docente, es un trabajo más, con todas las implicaciones objetivas laborales, relacionadas con la producción de riquezas, es decir, todos y cada uno de los profesionales pasan por manos de un docente, que los prepara para ejercer sus funciones. También el trabajo docente está ligado a la idea de ganarse el pan de cada día, de obtener el sustento para la vida, así como también está relacionado con la construcción conjunta de una sociedad. En las sociedades que lo asumen de este modo se estiman y ejecutan las políticas necesarias para que la educación sirva de medio para el logro de los fines previstos, de acuerdo al ideal de hombre que se aspira en cada una de ellas.

Por ejemplo, en Finlandia, existe actualmente una educación basada en la confianza que la sociedad deposita en los docentes y los docentes en los estudiantes, la comunidad confía en los colegios, la población confía en los profesores y los maestros confían en los alumnos. De manera que, los políticos, los pedagogos, los empresarios, los estudiantes, es decir, todos saben que la educación es el principal recurso del país para competir en el mercado internacional y para construir una ciudadanía cívica, así lo señala Wagner (2010).

En este orden de ideas, la cumbre de ministros llevada a cabo en Argentina en Septiembre de 2010, en atención a la finalidad de la educación de mejorar la calidad de vida de los individuos, la preocupación estaba centrada en la propuesta de programas para la mejora de la calidad de la educación, entre ellos el programa para el desarrollo profesional de los docentes, programa para la educación en valores y el interés en incrementar el presupuesto asignado a la educación. Sin embargo, esta situación no está superada en la mayoría de los contextos sociales, por el contrario, se refleja un alejamiento de esos planteamientos.

En la realidad social educativa venezolana se refleja un total caos, según la real academia de la lengua, el caos significa desorden o confusión muy grande en un conjunto de cosas, una situación, un asunto, un lugar o una colectividad. Pero, no es a propósito de generar un nuevo orden social, aplicando la teoría del caos como lo señala Griffiths, (en Ruiz Berrio, 2005), quienes consideran que toda institución debe ser estudiada bajo esquemas caóticos y no funcionales, es decir, la concepción del sistema educativo como un organismo que cumple una función determinada en la sociedad, no es tan valiosa, como la idea de aplicar la teoría del caos en ambientes turbulentos, puesto que permite surgir de esos ambientes similares un nuevo orden, un orden más eficaz. Esta teoría estima que las instituciones educativas por su condición de fenómeno diverso, de alta complejidad, que otorga un mundo de incertidumbre por los distintos actores que concurren en su dinámica de acción, y el carácter relacional que las caracteriza, imprime cierto orden al caos y ayuda a crear condiciones para la redimensión y reorientación de las mismas.

En otras palabras, la realidad social, compleja por demás, de las instituciones educativas puede ser abordada desde la teoría del caos. Sin embargo, no es la orientación que se aprecia con las decisiones tomadas en materia educativa, en el caso de Venezuela, donde el caos se refleja, por una parte, porque no hay el reconocimiento del docente como pilar fundamental de la sociedad, y tampoco hay la inversión adecuada, ni satisfactoria, para crear las condiciones esenciales que permitan mejorar la calidad del sistema educativo y por ende la calidad de vida de sus actores.

Estas condiciones, convierten la realidad educativa venezolana en un modelo educativo en crisis, con una realidad institucional que se observa incierta, flexible y multidimensional, con políticas educativas débiles, que generan confusión y descontento entre los actores escolares y la comunidad en general. La aplicación de ciertas normativas tornan impredecibles las acciones de estos actores. El bienestar social del docente, en consecuencia se aleja de la realidad, por el contrario es sometido a un estrés permanente con cambios en los lineamientos y la asistencia

obligatoria a eventos políticos por razones de subsistencia. Asimismo, hay ausencia de políticas educativas que le permitan a los docentes obtener sin tantas trabas burocráticas su vivienda digna, derecho a transporte, disfrute de vacaciones sin esperar tardíamente el pago justo y un retiro digno cuando le corresponda su jubilación.

Unido a estas políticas desacertadas de los gobiernos, están las construcciones que tienen cabida en el pensamiento de los que ejercen la profesión. En este sentido es importante hacer referencia, a la caracterización que hace Schutz (1974), acerca de la construcción del sentido común del mundo cotidiano, quien sostiene que este mundo se forma a partir de un aquí y un ahora, que es consecuencia de la reciprocidad, en cuanto a motivos y perspectivas del individuo y su cultura. Para Schutz el trabajo es el centro o núcleo del mundo de la vida cotidiana, y en torno a éste, giran las actividades, siguiendo recetas de acción comprobadas, que fueron dadas por sentadas a través del tiempo, y se han institucionalizado y actúan como herramientas habituales en la vida social. Schutz, denomina este acto de intersubjetividad cotidiano, como el acervo de conocimientos, que representa las tipificaciones de los distintos estratos de la realidad.

En virtud de ello, en el discurso de la vida cotidiana, que da sentido a las relaciones cara a cara de profesor a profesor, se presume que se dan las construcciones sobre la realidad laboral del docente y que conducen a un comportamiento social cotidiano, el cual dista mucho de los planteamientos que derivan de los documentos que rigen el trabajo docente. De acuerdo con Schutz (1973), existen unos motivos para| que son las motivaciones internas de cada sujeto, y que constituyen las razones por las que se emprenden las acciones en torno al logro de ciertos objetivos y los motivos porque|, que significan las acciones que se realizan de acuerdo con las experiencias vividas, de los factores pasados, los antecedentes personales, la predisposición en la sique individual según el entorno, que representan la causa de su conducta individual. Son objetivaciones de aspectos que rodean la acción. Las construcciones que tienen cabida en el pensamiento del docente están en función de su accionar cotidiano, de las relaciones intersubjetivas. La manera en que asumimos las cosas y llevamos a cabo nuestras actividades diariamente, es lo que podemos definir como vida cotidiana o vida ordinaria.

Para Rábade (1999), a partir de esta vida ordinaria, se construye el conocimiento, y que todo conocimiento humano está basado en primer lugar por los conocimientos producidos en la vida cotidiana y que vertebran su conocimiento cultural, histórico y personal, mismo que está pleno de variables de origen individual como el carácter, la profesión, su nivel educativo, su rol social, el contexto familiar y las estructuras sociales en las

cuales está inmerso.

De manera que, es importante reflexionar acerca de los elementos presentes en la vida cotidiana, desde el escenario escolar para comprender las tantas críticas, señalamientos y angustias que se viven a interno de una institución educativa, donde los actores viven la vida en una relación permanente, con la esperanza de unos, en llegar a un nivel cultural, social y educativo diferente que es el caso de los estudiantes; y de otros en alcanzar el éxito de su carrera que es el caso de los docentes y también de otros en apropiarse de los elementos que más posibiliten su próximo desempeño representado por los docentes en formación.

En este sentido, en esa cotidianidad del docente en la acción didáctica, se van moldeando conductas, se va formando el pensamiento del otro, del alter, y en la medida que el docente tenga calidad de vida, tenga bienestar, así será su comportamiento social. Un docente con equilibrio emocional tendrá mayor probabilidad de formar a otros con éxito. En una entrevista realizada una estudiante del 9º semestre de la carrera de educación de la FaCE Señala lo siguiente:

Bueno en primer lugar, de mis profesores no me quejare jamás, porque mis profesores han sido maravillosos, mis profesores han sido lo mejor, la posición de ellos siempre fue muy alegres, la característica principal de ellos es que son muy alegres, sus clases nunca fueron fastidiosas, yo tengo profesores que cuando yo salía del salón, me acordaba de todo lo que decían, absolutamente de todo.

Estas experiencias, de tener profesores que disfrutan y hacen disfrutar a sus estudiantes del proceso de aprender tienen impacto positivo para la formación de los ciudadanos y por supuesto en su calidad de vida. Al respecto plantea Pérez Esclarín (2011) Hay que educar para la convivencia, educar integralmente para el ejercicio de la ciudadanía responsable, aprender a no agredir, ni física, ni verbal, ni psicológicamente, pues ésta, es signo de debilidad moral e intelectual, aprender a resolver los conflictos mediante la negociación y el diálogo, es una urgente necesidad.

Otro chico entrevistado relata lo siguiente: “Los docentes dicen que eso es al principio el uso de estrategias y técnicas y que con el tiempo eso se va perdiendo. Así que los docentes prefieren que ellos lean y luego explican en la pizarra algunos ejercicios y luego la evaluación”. Esta actitud, por supuesto está relacionada con múltiples variables que justifican sus comportamientos, y por supuesto atraviesa todos los niveles y modalidades del sistema educativo. En este caso, se hace referencia a la educación inicial, básica, media, diversificada y universitaria en todo el país.

Es importante recordar que la educación en Venezuela, está enmarcada dentro de una estructura social, impuesta por el estado, representada como Estado Docente. En otrora, el maestro Luis Beltrán Prieto Figueroa hizo un planteamiento importante acerca del Estado Docente, en su trabajo, planteó la necesidad que tiene el Estado de asumir la educación del ciudadano venezolano, conformó así, la Sociedad Venezolana de Maestros de Instrucción Primaria (SVMIP) con el propósito de organizar al magisterio y de educarlo para la reforma de la educación venezolana sobre bases pedagógicas de la escuela nueva. De este modo, es derecho y deber del Estado orientar la educación, definir sus fines, supervisarla y colocarla en sintonía con los planes de la nación, asimismo debe ser conocida y discutida con amplitud por todos los ciudadanos y ciudadanas. El Estado interviene, por derecho propio, en la organización de la educación del país, y orienta, según su doctrina política, esa educación.

Por otro lado, la educación es un fenómeno colectivo, y como tal, está regido por las normas fijadas por el grupo social. Se expresa como una necesidad de la totalidad; y es por ello que el Estado determina los medios para satisfacerla. Sin embargo, señala Karl Mannheim en Ritzer (2012) que ningún sistema educativo es capaz de mantener en la nueva generación, la estabilidad afectiva y la integridad mental, a menos que esté ceñido a una estrategia común con las influencias sociales que actúan fuera de la escuela. Si esta tarea tan importante, no es un asunto de primer orden para la nación, en la búsqueda del impulso al desarrollo esperado, la implementación de políticas según la conveniencia del gobierno de turno, no lleva más que a la inestabilidad y desencuentro entre las partes. En consecuencia los docentes como pilares fundamentales en el proceso educativo también sufren inestabilidad emocional, económica y social, es decir, la calidad de vida está comprometida.

De esta manera, al darse los cambios en las estructuras sociales por las coyunturas en un tiempo y espacio determinado, surgen nuevos comportamientos, nuevos conocimientos y nuevos procesos de significación del trabajo docente, que a su vez generan cambios en las representaciones sociales que se tienen del trabajo docente.

La representación social del trabajo docente, está implícita en la formación inicial de la carrera docente que se dicta en las universidades e institutos de formación docente. En la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo, se forman los docentes que atienden a todos los niveles y modalidades del sistema educativo venezolano, entre muchas otras instituciones que forman a los profesionales de la educación. La misión de esta casa de estudios es preparar el capital intelectual en el área de la educación, mediante la producción, facilitación y reafirmación de

los conocimientos científicos, tecnológicos y humanísticos, que permitan formar con la más alta calidad, educadores competentes, que ostenten valores éticos y morales, y se desempeñen exitosamente encampo de la educación. Asimismo, tiene por visión ser un espacio para la construcción, asimilación y divulgación del conocimiento científico y humanístico en la docencia directa, y de apoyo para generar cambios reactivos de transformación social a nivel local, regional y nacional, además ser también un espacio de intereses espirituales compartidos entre los miembros de la comunidad de la Facultad de Ciencias de la Educación, y lograr así, los fines trascendentes de las personas y el desarrollo sustentado y sustentable del país.

Sin embargo, en la cotidianidad, en el cara a cara, en los actos discursivos de los actores del proceso de enseñanza y aprendizaje encontramos una realidad que está distanciada de esas aspiraciones; muchos estudiantes manifiestan descontento por la realidad que observan en las instituciones y por los salarios que reciben los docentes por un trabajo de tanto compromiso, muchos dicen que solo quieren el título y que no ejercerán la carrera, tal vez nos enfrentamos a unas nuevas representaciones sociales del trabajo docente. Un ejemplo es el siguiente:

Hablando con una chica que se graduó en la FaCE, ella está vendiendo unas camisitas y chucherías, alquilando teléfonos en la universidad, y yo le digo, ¿tu estudias aquí?, y me dice ¡no!, ya yo me gradué de Licenciada en Educación Comercial, y le digo, ¿y porque no estás dando clases?, y me dice, ¡no tú estás loca! Yo gano tres veces más aquí que lo que pueda estar ganando en un aula, matándome todo el día dando clases. Y yo digo..., es eso pues, la gente lo que quiere es un poder adquisitivo mayor, para cubrir necesidades que la propia sociedad ha impuesto

¿Es este acaso un pensamiento profano, en relación a la representación social del trabajo docente que por décadas ha estado presente en el acontecer educativo en cada contexto?, el hecho de querer tener es considerado como una deshonra para el ser como lo señala Bauman (2009) El tener no debía aspirar a dominar al ser. ¿O estaremos hablando de un pensamiento auténtico de esta nueva generación de profesionales con las implicaciones del individualismo y de la singularidad tecnológica que apunta hacia la inmediatez? Como bien lo señala Bauman (2008) Vivir la vida como una peregrinación es por lo tanto intrínsecamente aporético. Cada presente está obligado a ponerse al servicio de algo que todavía no es, y a servirlo acortando la distancia que los espera, trabajando es pos de la proximidad y la inmediatez (p.167).

REFLEXIONES A MODO DE CONCLUSIÓN

En este accionar cotidiano, con implicaciones de desconcierto e incertidumbre sobre la seguridad social de cada trabajador ¿será acaso un pensamiento auténtico o un pensamiento profano en los jóvenes que se están formando prepararse a las nuevas generaciones? ¿Lograremos atraer a los mejores para dedicarse a la profesión con los planes y políticas actuales?

Un momento para lo absurdo. Si no quiero que los mejores se dediquen a la carrera docente ¿cómo puedo exigir que la educación sea la mejor?, pero además ¿cómo atraigo los mejores?

La calidad de vida del docente y su formación tiene implicaciones directas en la calidad de la educación, y la calidad de la educación, asegura el desarrollo e impulsa la calidad de vida de todas las personas.

REFERENCIAS

Bauman, Zygmunt (2008), *La Sociedad Sitiada*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires. Argentina.

(2009), *Modernidad Líquida*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires. Argentina.

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), *Gaceta Oficial extraordinaria No 5453* de fecha 24 de marzo del 2000. Caracas Venezuela.

Prieto Figueroa, (1943) *El Estado Docente*. Biblioteca Ayacucho. Caracas

Ruiz Berrío J, (2005) *Pedagogía y Educación ante el siglo XXI*. Universidad Complutense de Madrid. España. Disponible en: [books.google.co.ve/books?id=oByhkPrpjT8C&pg=PA360&lpg=PA360&dq=Griffiths+y+otros+%281991%29+teoria+del+caos&source=bl&ots=zdCIBesbUo&sig=zB6l10WKh7oCOvLCBJxSGCAOkVw&hl=en&sa=X&ei=UnraVPvpJbHisASV5oKABg&ved=0CDQQ6AEwAw#v=onepage&q=Griffiths%20y%20otros%20\(1991\)%20teoria%20del%20caos&f=falseasdsddbbooks?id=oByhkPrpjT8C&pg=PA360&lpg=PA360&dq=Griffiths+y+otros+%281991%29+teoria+del+caos&source=bl&ots=zdCIBesbUo&sig=zB6l10WKh7oCOvLCBJxSGCAOkVw&hl=en&sa=X&ei=UnraVPvpJbHisASV5oKABg&ved=0CDQQ6AEwAw#v=onepage&q=Griffiths%20y%20otros%20\(1991\)%20teoria%20del%20caos&f=false](https://books.google.co.ve/books?id=oByhkPrpjT8C&pg=PA360&lpg=PA360&dq=Griffiths+y+otros+%281991%29+teoria+del+caos&source=bl&ots=zdCIBesbUo&sig=zB6l10WKh7oCOvLCBJxSGCAOkVw&hl=en&sa=X&ei=UnraVPvpJbHisASV5oKABg&ved=0CDQQ6AEwAw#v=onepage&q=Griffiths%20y%20otros%20(1991)%20teoria%20del%20caos&f=falseasdsddbbooks?id=oByhkPrpjT8C&pg=PA360&lpg=PA360&dq=Griffiths+y+otros+%281991%29+teoria+del+caos&source=bl&ots=zdCIBesbUo&sig=zB6l10WKh7oCOvLCBJxSGCAOkVw&hl=en&sa=X&ei=UnraVPvpJbHisASV5oKABg&ved=0CDQQ6AEwAw#v=onepage&q=Griffiths%20y%20otros%20(1991)%20teoria%20del%20caos&f=false)

Ritzer, George(2012). *Teoría Sociológica Clásica*. Editorial Mc Graw Hill. México.

Ley Orgánica de Educación (2009), Promulgada el 15 de Agosto del año 2009 según gaceta oficial No 5929 extraordinario. Caracas Venezuela.

Odreman, N. (2014). Conferencia sobre la calidad educativa. FACES-UC. Bárbula. Carabobo.

Oppenheimer A.(2010), Basta de Historias La obsesión Latinoamericana con el pasado y las 12 claves del futuro.

Pérez Esclarín, A. (2011), Educación Integral de Calidad, editorial@sanpablo.org.ve. Caracas. Venezuela.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), Disponible en: <http://www.unesco.org/new/es/unesco/about-us/who-we-are/introducing-unesco/>

Tenti Fanfani, E. (2006) El oficio docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI. Siglo XXI Editores Buenos Aires. Argentina.

Rábade, Sergio (1999), Conocimiento y Vida Cotidiana, Editorial Dykinson SL. Madrid. España.

UNESCO, (2010) Metas educativas 2021: desafíos y oportunidades informe sobre tendencias sociales y educativas en américa latina 2010. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001899/189945s.pdf>.www.iipe-buenosaires.org.ar

UNESCO, (1990) Declaración Mundial sobre Educación para todos y Marco de Acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje, Aprobada por la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje Jomtien, Tailandia. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583s.pdf>

Vadillo y Klingler (2004). "Didáctica" Teoría y Práctica de éxito en Latinoamérica y España. Editorial McGraw Hill. México.

MARÍA A. GONZÁLEZ RIVAS

Doctora en Educación. FaCE. UC. Magister en Educación. Mención: Planificación Curricular. Universidad de Carabobo

Lic. en Educación. Mención: Educación Comercial. Universidad de Carabobo.

LA FORMACIÓN ARMÓNICA DE LAS VIRTUDES MORALES DEL NIÑO Y EL ADOLESCENTE DENTRO DE LA EDUCACIÓN EN VALORES

JOHNNIE JOSÉ ALPIZAR RODRÍGUEZ

Correo electrónico: alpizaracademico@gmail.com

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

Tipo de Trabajo: Artículo

RESUMEN

El presente artículo plantea la necesidad de la formación armónica en las virtudes morales del niño y el adolescente dentro de la educación en valores. Se sustenta en una metodología descriptiva, de tipo documental. En primer término plantea una aproximación a la noción de virtudes desde lo etimológico, lo filosófico y lo psicológico. Así mismo, plantea una breve explicación del desarrollo moral según autores como Piaget (1932, 1992), Erikson (1968, 1972, 1974, 1983, 2000), Selman y Schult (1988), Kohlberg (1992) e incluso visiones más específicas como las de Gilligan (1982). Finalmente expone, la educación armónica de las virtudes del ser humano bajo equilibrio del sujeto desde el bien sentir (dimensión afectiva), bien pensar (dimensión cognitiva) y bien actuar (dimensión conductual) a la par que en clara concordancia y coherencia entre el propio sujeto y sus pares.

Palabras clave: Virtudes, valores, formación, educación.

ABSTRACT

This article raises the need for harmonious formation in the moral virtues of children and adolescents in values education. It is based on a descriptive approach, documental. First raises an approach to the notion of virtue from the etymological, philosophical and psychological. It also raises a brief explanation of moral development according to authors such as Piaget (1932, 1992), Erikson (1968, 1972, 1974, 1983, 2000), Selman and Schult (1988), Kohlberg (1992) and even more specific as Gilligan (1982) visions. Finally exposed, harmonica education of human virtues base balance of the subject from the good feeling (emotional dimension) or thinking (cognitive dimension) and well act (behavioral dimension) at the same time clearly alignment and coherence and self subject and their peers.

Keywords: Virtues, Values, instruction, education.

RESUMEN

En la actualidad se viene observando un creciente auge en la necesidad de incorporar la educación en valores dentro de la estructura curricular en los procesos educativos a la par que se promueve una mayor reflexión en torno a la familia -como organización natural- y el resto de las organizaciones culturales (escuela, medios de comunicación, iglesias, entre otras) en relación a su participación en la formación armónica del sujeto desde los pilares (ser, hacer, conocer, convivir y emprender) propuestos por la UNESCO.

Sin embargo, el cómo lograr operativiza la formación en valores constituye un debate importante al momento de plantear esquemas que faciliten la progresiva adquisición de virtudes, para concretar, en el ámbito praxeológico del sujeto, la incorporación de dichos valores. En otras palabras, la educación debe enfatizar sus esfuerzos en fortalecer la disposición del sujeto para desear y hacer lo adecuado. Esto implica, desarrollar en la persona humana de forma independiente y en armonía - consigo mismo como con los demás-, el deseo de querer esforzarse por hacer el bien.

Aproximación a la noción de virtudes

Aproximarse a la noción de virtudes implica partir de una breve contextualización con respecto a los valores como marco del proceso formativo del ser humano. El vocablo valor viene de latín *valeres* (ser fuerte) y virtud de *virtus, virtutis*, el cual es un derivado de *vir* (hombre, guerrero) y de *vis* (fuerza, potencia) cuyo derivado es *vires* (fuerzas) de allí que la combinación de ambos resulte en un conjunto de cualidades, fuerzas o potencialidades de actuación de un individuo. El término valor en una concepción amplia es definido por el Diccionario de la Real Academia (1992) como El grado de utilidad o aptitud de las cosas, para satisfacer las necesidades o proporcionar bienestar o deleite (p. 2058). En este sentido, el valor constituye una categoría para medir el nivel de satisfacción de un algo en relación a un sujeto. Bajo esta concepción amplia, se puede afirmar que existen diversos tipos de valores, tal como señala Didier (2002): existen valores biológicos (salud, fuerza), económicos (derecho), estéticos (belleza), morales (virtud), lo religioso (sagrado), etcétera de una manera general, se distinguen tres grupos de valores: Lo verdadero, lo bueno y lo bello (p. 325).

Para efectos de la educación escolar, se plantea la formación en virtudes morales, desde un claro respeto a la diversidad de credos que constituyen la realidades educativas actuales y dentro de un reconocimiento a la realidad

de las instituciones educativas confesionales (religiosas) donde se resaltan además de las virtudes morales (hábito de obrar bien) sustentado en las virtudes cardinales (prudencia, justicia, fortaleza, templanza y las contenidas en ellas), las virtudes teologales (fe, esperanza y caridad) u otros tipos de virtudes según la naturaleza del dogma (Hinduismo, islamismo, entre otras.).

La virtud es definida por el Diccionario de la Real Academia (op.cit) como Disposición constante del alma para las acciones conformes a la ley moral | (p. 2095), es decir, la habilidad para obrar bien según los patrones culturales desde donde se educó el sujeto (valores). Sin embargo, es prudente señalar que la definición de virtud, estará claramente determinada por la definición de lo que es el bien, según sea la postura filosófica de quien la pretende conceptualizar. Al respecto Didier (op. cit) expresa:

De acuerdo con las concepciones que uno se haga del bien, así será el sentido de la virtud; los estoicos y Kant reducen la virtud al esfuerzo, a la intención de hacer el bien, es decir. En una palabra, al mérito; los epicúreos y casi todos los moralistas anglosajones (el utilitarismo, el pragmatismo) identifican la virtud con la felicidad, en el sentido de que la felicidad es una prueba tangible de cualidades morales.

La noción de virtud, estará entonces influida por las diversas corrientes del pensamiento filosófico y su interpretación de lo que es considerado el bien. Desde el punto de vista pedagógico en un sentido amplio Kaluza (1976) define la virtud como Cualquier capacidad psíquico-mental duradera del ser humano; en sentido estricto y en oposición al vicio, la capacidad adquirida por el hábito de obrar siempre rectamente (p. 234) así mismo, dicho autor realiza una diferenciación entre virtudes dianoéticas -virtudes de la razón- (entendimiento, sabiduría, prudencia) y éticas -virtudes de la voluntad- (justicia, fortaleza y templanza) en clara concordancia con las virtudes cardinales.

Edades, valores y virtudes en el ser humano

Distintos autores se han planteado lo referente al desarrollo moral, entre ellos, cabe señalar posturas más amplias como las de Piaget (1932, 1992), Erikson (1968, 1972, 1974, 1983, 2000), Selman y Schult (1988), Kohlberg (1992) e incluso visiones más específicas como las de Gilligan (1982), que plantean el desarrollo moral desde la naturaleza del género; tal como se detalla a continuación:

Cuadro 1

Comparación de las teorías del desarrollo moral del ser humano

Piaget (1932, 1992)	Selman y Schultz (1988)	Erikson (1968, 1972, 1974, 1983, 2000)	Kohlberg , L (1992)	Gilligan, C (1982) -mujeres-
<p>Etapa 1: Realismo moral (2 a 7 años) Responsabilidad objetiva/ Moralidad heterónoma/ Justicia retributiva</p> <p>Etapa 2: Mutualidad(7 a 11 años) Mutualidad/ Transición de moralidad heterónoma a autónoma/ Justicia distributiva</p> <p>Etapa 3: Autonomía (11 a 15 años) Equidad/ Moralidad autónoma/ Justicia equitativa</p>	<p>Nivel 0. Edades aproximadas: 3 a 6 años. Egocéntricos. Confunden de sus perspectivas con la de los demás</p> <p>Nivel 1. Edades aproximadas: 5 a 9 años. Concientización que otros niños tienen pensamientos sociales y sentimientos distintos a el, pero son incapaces de entenderlos</p> <p>Nivel 2. Edades aproximadas: 7 a 12 años. Consideran y reflexionan sobre las actitudes y los sentimientos de los demás pero son incapaces de considerar los de otros y los suyos de forma simultánea</p> <p>Nivel 3: Edades aproximadas: 10 a 15 años. Consideran sus propios pensamientos y sentimientos, y la de los demás, en forma simultánea.</p> <p>Nivel 4: Edades aproximadas: adolescencia y adultez. Reconocen que existe un punto de vista social general que va mas allá de las perspectiva individual</p>	<p>Etapa 1: Infancia temprana: Necesidades básicas (confianza frente a desconfianza)</p> <p>Etapa 2: Infancia tardía: Autocontrol. (autonomía frente a vergüenza y duda)</p> <p>Etapa 3: Niñez temprana: Propósito (Iniciativa frente a aislamiento)</p> <p>Etapa 4: Edad escolar: Rendimiento (laboriosidad frente a inferioridad)</p> <p>Etapa 5: Adolescencia: Descubrimiento de sí mismo (Identidad frente a confusión)</p> <p>Etapa 6: Adultez temprana: Compartir (Intimidación frente a aislamiento)</p> <p>Etapa 7: Adultez: Paternidad (Productividad frente estancamiento)</p> <p>Etapa 8: Edad Avanzada: Aceptación de sí mismo (Integridad frente a desesperación)</p>	<p>Nivel 1: Racionamiento moral pre convencional. (Reglas y necesidades personales)</p> <p>Etapa 1: Orientación hacia el castigo y la obediencia.</p> <p>Etapa 2: Orientación hacia la recompensa personal</p> <p>Nivel 2: Racionamiento moral convencional (valores tradicionales, aprobación de otros, lealtad, expectativas, leyes sociales)</p> <p>Etapa 3: Orientación hacia la buena persona</p> <p>Etapa 4: Orientación hacia la ley y el orden.</p> <p>Nivel 3: Racionamiento moral pos convencional (Estándares sociales, derechos individuales, conciencia, dignidad humana)</p> <p>Etapa 5: Orientación hacia el contrato social.</p> <p>Etapa 6: Orientación hacia principios universales</p>	<p>Etapa 1: Moralidad egoísta. Las niñas se enfocan solo en si mismas</p> <p>Etapa 2: Moralidad convencional. Momento de transición del egoísmo a la moralidad.</p> <p>Etapa 3: Moralidad social. Adquieren la creencia de que está mal actuar por interés propio y no por los demás</p> <p>Etapa 4: Moralidad de principios. Se genera equilibrio entre los interés propios y ajenos, actuando en concordancia con eso.</p>

Fuente: Propia a partir de Tuckman, B y Monetti D. (2011)

En relación a lo antes señalado, cabe destacar que cada momento en el desarrollo biológico, psicológico y social del sujeto se encuentra relacionado con una virtud cardinal en específica. Sin embargo, es conveniente resaltar que las virtudes deben ser inculcadas siempre de forma simultánea a fin de lograr un sujeto integral. En los primeros años se comienza a formar la conciencia moral y por tanto la idea de **JUSTICIA**. De allí que sea la primera de las virtudes cardinales a enfatizar. Esta a su vez, se sustenta en tres: **obediencia, veracidad y orden**. A partir de los 8 años comienza a desarrollarse un nivel avanzado de destrezas lo cual puede ser aprovechado para inculcar la **FORTALEZA** y concretarla por medio de virtudes como **tenacidad** frente a las frustraciones, coraje frente a los obstáculos, y **paciencia** para los resultados. A partir de los once años con los cambios propios de la pre adolescencia y la adolescencia con su consecuente despertar por la sensualidad y la estética (surgiendo en contraposición desordenes y adiciones vinculadas por defecto o exceso) conviene insistir en la virtud de la **TEMPLANZA** en particular en virtudes como **moderación, austeridad y castidad** en forma conjunta con la **PRUDENCIA**, lo cual implica el comprender con madurez la realidad y el uso consciente de la libertad para desear, elegir y ejecutar el bien como preparación a su vida de adulto. A partir de los 18 años en adelante con la mayoría de edad y su capacidad legal de emancipación de los padres deberían haberse consolidado las virtudes cardinales para afrontar la vida desde una sana ética.

La educación armónica de las virtudes en el ser humano

**“No siempre hay que dedicar el esfuerzo a una sola virtud, sino que, conforme está escrito: Caminarán de virtud en virtud, hay que pasar de una a otra, pues están unidas entre sí y de tal forma trabadas, que quien de una sola carece, de todas carece”
San Jerónimo, Cartas, 78,39.**

Platón planteaba, que para realizar el bien, era necesario conocer la idea de lo que eso significaba imitando lo divino y que la virtud consistía en tener armonía entre las partes del alma, es decir, que cada una cumpla su función y que el fruto de ésta armonía se traducía en la salud del alma. Aristóteles por el contrario, consideraba que lo necesario era conocer las acciones contingentes, en su libro *Ética a Nicómaco* expone la *frónesis* (del griego *phronesis* que significa comprender) entendida esta como la virtud del pensar moral, en otras palabras, el cómo y por qué debemos actuar para hacer la vida mejor y que la *areté* (perfección) radica en el punto de equilibrio -armonía- entre el exceso y el defecto de las virtudes.

Al momento de pensar la formación en virtudes es indispensable tener presente estos dos riesgos posibles: Su defecto y su exceso. Por ejemplo, la virtud de la sinceridad tiene por vicio contrario la mentira. Pero así mismo, en su exceso, se tiene el desenfreno verbal, lo que significaría, decir las cosas sin ningún tipo de sutileza o control en nombre de una sinceridad plena.

En este sentido, la educación en virtudes implica el enseñar la armonía entre el ejercicio de las virtudes y la consideración del otro dentro de un contexto donde se desarrollan las relaciones humanas. Tal como se observa en la figura 1.

Figura 1
Armonía de las relaciones humanas en relación a la virtud

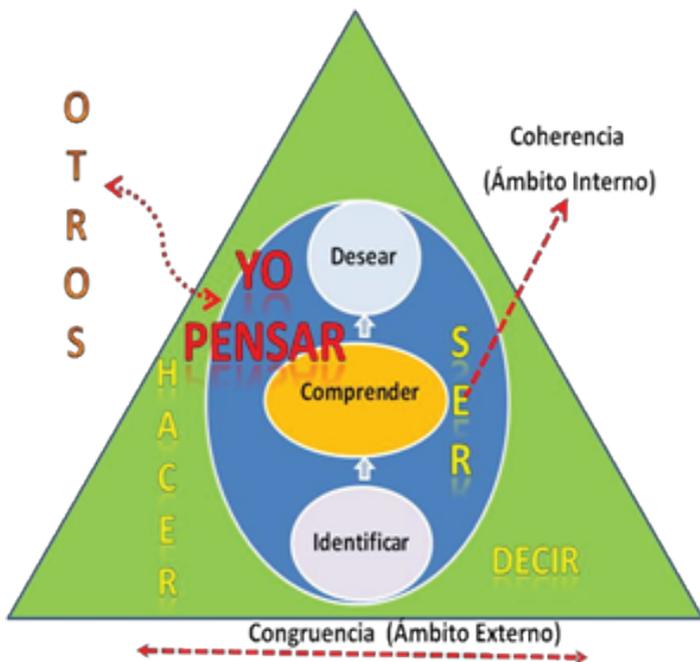


Esto implica una sana armonía en el ejercicio de las virtudes humanas para evitar su distorsión entre su defecto y su exceso, lo que implica una racionalidad consiente y moderada de forma dialéctica con el otro. Así mismo, dicha armonía parte del equilibrio del sujeto entre sus propias creencias y valores, su expresión y su capacidad de materializar y actuar en concordancia con ello.

Esto implica plantear dentro del proceso formativo ejes transversales fundamentales en la formación de virtudes: coherencia interna (estructuración correcta del pensamiento) es decir, lograr que de forma consiente se identifique, se comprenda y se desee hacer el bien y la

congruencia externa (equivalencia entre el pensar, decir y hacer de forma unificada), es decir, actuar en función de las cosas que se creen. Tal como se observa en la figura 2.

Figura 2
Coherencia y congruencia en la formación de virtudes



La estructuración pensada, es decir, que sea capaz de hacer aquello que piensa y dice en función del otro. La formación de virtudes en el ser humano implica considerar la trilogía sentir (ámbito afectivo), pensar (ámbito cognitivo) y actuar (ámbito conductual). La adquisición y consolidación de las virtudes, requiere entonces por parte del sujeto, primero despertar el deseo de querer buscar y elegir hacer el bien, lo cual es muy adecuado en los primeros años de vidas a través de los ejemplos de los adultos significativos, particularmente por su entorno familiar.

Posteriormente corresponde el desarrollo cognitivo y operativo de las virtudes, de tal manera que el pensar y el actuar constituyan desde la practica una forma constante de educación.

La familia constituye por excelencia el ambiente en el cual se aprenden y desarrollan las virtudes. Los padres, aprovechando los acontecimientos

ordinarios, deben inculcar la semilla del deseo de la búsqueda del bien en los hijos. Para esto, se debe considerar la intensidad de los actos (fuerza con que se vive) y la intencionalidad (motivos por los cuales se hace) al momento de desarrollar los hábitos operativos buenos, que coadyuvaran en la internalización de la virtud.

Una primera acción a emprender por la familia es el conocimiento de las distintas virtudes que corresponden según la realidad biológica, psicológica y social del niño (no se puede enseñar lo que no se conoce), posteriormente insistir en la repetición de acciones hasta lograr consolidar el hábito operativo y finalmente apoyar la interiorización para transformarla en una virtud. Esto implica exigir en dos dimensiones específicas del hacer y pensar (rectitud en el pensar y el obrar): Exigencia operativa (pedirle que haga algo) y exigencia preventiva (pedirle que no haga algo). Es importante cuidar que las acciones no se transformen en rutinas sin sentido y que por el contrario vayan acompañados de la permanente reflexión.

Es importante partir de la premisa que la escuela constituye un apoyo fundamental en la educación de los hijos pero los primeros llamados a construir los cimientos en relación a las virtudes y valores son los padres desde una vida basada en el ejemplo (modelaje) y una sana y equilibrada orientación lo cual constituyen los cimientos de la personalidad. La escuela puede fortalecer las virtudes o contradecir los vicios adquiridos, pero siempre como elemento de apoyo a los esfuerzos familiares. De ahí, la importancia de fortalecer los vínculos escuela familia como elemento básico de la educación de las virtudes.

La escuela está llamada a practicar la enseñanza de la elección recta, es decir, dentro de sus aulas se deben generar espacios propicios y reflexivos para que el estudiante pueda ejercer de forma deliberada la búsqueda del bien, para así, de forma paulatina, pueda ejercitarse en perfeccionar la voluntad y la razón frente los deseos e impulsos.

A modo ilustrativo se exponen algunas virtudes a considerar según el desarrollo biológico y psicológico de la persona:

Cuadro 2

Desarrollo de las virtudes cardinales preponderantes según el momento del desarrollo biológico.

Momento del desarrollo Biológico	Virtud Cardinal	Virtudes Asociadas
Niños hasta los 8 años aprox.	Justicia	Obediencia Veracidad Orden
Niños entre 8 y 11 años aprox.	Fortaleza	Tenacidad Coraje Paciencia Justicia Generosidad
Preadolescentes y adolescentes	Templanza Prudencia	Moderación Austeridad Castidad Humildad Respeto

CONCLUSIONES

La educación en valores requiere una clara concreción operativa desde el desarrollo de las virtudes en el sujeto a fin que pueda materializar en su vida cotidiana la búsqueda del bien. Se requiere de una educación en valores con énfasis en el desarrollo de virtudes. Enseñar la moral desde las acciones concretas y ordinarias en el día a día hasta convertirlo en parte integral del sujeto. De esta manera, las virtudes constituirían los valores en uso desde los cuales el sujeto direccionaría su actuar en la cotidianidad.

Los valores representan elementos de cohesión de un grupo, los cuales son transmitidos con la finalidad de generar unidad y su auto preservación en el tiempo, constituyendo un elemento regulador de la convivencia, por tal razón tienen una dimensión social. Por su parte, las virtudes tienen una dimensión personal, ya que es por medio de nuestros actos buenos (virtudes) que se logran concretar esos valores sociales. El reto de la educación actual constituye retomar la práctica de las virtudes para consolidar los valores dentro de un proceso armónico en el propio sujeto (virtudes) y en su entorno (valores).

REFERENCIAS

Aristóteles. Ética nicomaquea .Traducción de Antonio Gómez Robledo (1973). Porrúa -Mexico. Edit.Sepan

Didier, J. (2002) Diccionario de filosofía. México. Edit. Diana.

Erikson, Erik (2000). El ciclo vital completado. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica. ISBN 84-493-0939-5.

----- (1968, 1974). Identidad, Juventud y Crisis. Buenos Aires: Editorial Paidós.

----- (1972). Sociedad y Adolescencia. Buenos Aires: Editorial Paidós.

----- (1983). Infancia y sociedad. Buenos Aires: Horme-Paidós. ISBN 950-618-000-8.

Gilligan, C. (1982). In a different voice: Psychological theory and women's development. Cambridge, MA: Harvard University Press

Isaacs, D. (1986) La educación de las virtudes humanas. Pamplona - España. Edit. EUNSA. Kaluza, B (1976). Herder Lexikon. Padagogik (Diccionario Rioduero PEDAGOGÍA). Madrid - España. Editorial La católica. (Trabajo original publicado en 1976)

Kohlberg L. (1992). Psicología del desarrollo moral. Editorial Desclée de Brouwer, S.A. Barcelona - España

Piaget, J (1992) Seis estudios de psicología. Segunda edición. España - Barcelona. - (1932) El criterio moral en el niño. Edit. Fontanella Barcelona - España.

Real Academia Española (1992) Diccionario de la lengua española. Vigésima primera edición. Tomo II. Madrid - España. Edit. Espasa.

Selman, R. y Schultz, L. (1988) Interpersonal thought and action in the case of a troubled early adolescent: toward a developmental model of the gap. Edit. Cognitive developmental and child psychoterapy. New York: Plenum.

Tuckman, B y Monetti D. (2011) Psicología educativa. México. Edit. CENGAGE learning.

JOHNNIE JOSÉ ALPIZAR RODRÍGUEZ

Lcdo. Educación Comercial de la Universidad de Carabobo. Magíster en Desarrollo curricular de la Universidad de Carabobo. Cursante del doctorado en educación de la Universidad de Carabobo. Miembro de la comisión de la maestría en Desarrollo curricular de la Universidad de Carabobo. Profesor de la maestría de desarrollo curricular de la Facultad de educación de la Universidad de Carabobo. Profesor de la Unidad de Pedagogía y Currículo, adscrito al Departamento de Ciencias Pedagógicas de la Facultad de Educación de la Universidad de Carabobo. Profesor de postgrado de la Universidad Arturo Michelena en el programa de Educación Básica. Celular: 0412-7691900. Correo: alpizaracademico@gmail.com.



NORMAS DE PUBLICACIÓN EN LA REVISTA ORIENTACIÓN DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

I. DE LA TEMATICA

La Revista Orientación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo, es un órgano de divulgación científica concebido para la publicación de trabajos vinculados a los diversos ámbitos de acción de la Orientación.

Por otra parte, desde un enfoque inter y transdisciplinario, dará cabida para la publicación de manuscritos que, aun cuando no guarden una relación directa con el Ser y el quehacer de la Orientación, sean considerados por el Consejo Editorial relevantes, a partir del aporte que los mismos ofrezcan para futuros debates. Esta sección se denominaría —PERSPECTIVAS|.

En esta revista tendrán preferencia los siguientes tipos de trabajo:

- A. Trabajos de investigación concluida en cualquiera de sus modalidades.
- B. Revisión del estado del arte en el área de conocimiento.
- C. Ponencia/Conferencia
- D. Artículo
- C. Reseña de publicaciones periódicas y no periódicas.

II. DE LAS NORMAS DE PRESENTACIÓN

- El autor o autores deben enviar al Consejo Editorial una comunicación escrita donde se haga constar que el artículo o su contenido fundamental no ha sido publicado previamente y, que no ha sido remitido a otras revistas para su consideración tanto para publicación impresa como electrónica.
- Los trabajos deben ser inéditos, no habiendo sido enviados a ninguna otra publicación. La publicación además, debe ser original, relevante y deberá cumplir las normas metodológicas, científicas y éticas establecidas por el Consejo Editorial y las Normas APA.

- Los trabajos se enviarán al correo: revistaorientacionuc@gmail.com. Se deben enviar dos copias del trabajo. Uno, sin datos de identificación (que será enviado a los árbitros para su evaluación), y el otro que tenga los datos de identificación. Este último debe tener una síntesis curricular, de cada autor(a) que no exceda de 100 palabras, Institución de procedencia, teléfonos, correo electrónico y fotografías de los autores, en la última página del trabajo.
- Debe escribirse con un interlineado de 1,5 espacios. El mismo se realizará en Times New Roman 12. Los márgenes son: superior e izquierdo 3 cms, derecho e inferior 2,5 cms.
- El número de páginas para los trabajos correspondientes a investigaciones culminadas, ponencia, conferencia, artículo y revisión del estado del arte del conocimiento, estará comprendido entre 10 y 20 páginas. En cuanto a los trabajos sobre reseña de publicaciones periódicas y no periódicas, será de 2 a 5 páginas.
- Todas las hojas irán numeradas correlativamente (siendo el número uno la página del título).
- Seguir las normas correctas de ortografía, redacción y estilo.
- Los **acrónimos** y **abreviaturas** cuando aparezcan por primera vez irán entre paréntesis siguiendo al nombre completo, las veces siguientes que aparezcan será solamente la abreviatura.
- **Tablas:** cada tabla o cuadro debe tener un título breve y descriptivo, que proporcione suficiente información para hacer los datos inteligibles sin necesidad de consultar el texto. Las tablas o cuadro irán numeradas correlativamente por orden de aparición en el texto.
- **Figuras:** citar las figuras en el texto en números arábigos. Las imágenes, y todas las ilustraciones deben ser originales y poseer la propiedad intelectual.
- **Pies de figuras:** todas las figuras llevarán una pequeña descripción al pie que resuma el contenido y los datos. La nota se escribirá en negrita.

III. DE LOS COMPONENTES DE LOS TRABAJOS

La primera página debe incluir:

1. **Título del trabajo:** que no exceda de 15 palabras, conciso e informativo, también traducido al inglés. El título y los subtítulos deben escribirse en negritas, pero sólo el Título debe ir todo con letras Mayúsculas.
2. **Autores:** nombre y apellidos de cada autor, con sus títulos académicos, cargos y adscripción institucional o profesional.

3. Institución donde trabaja.
4. Teléfonos
5. Dirección electrónica
6. Nombre completo y dirección del autor al que hay que dirigir la correspondencia, teléfono, fax y dirección electrónica
7. Una foto digitalizada del autor o autores.

- **Resumen y palabras clave**

El resumen debe contener 220 palabras como máximo. Se remitirá en inglés (incluyendo título) y español. En él se indicarán los fines del estudio o la investigación, los procedimientos básicos utilizados (selección de los sujetos del estudio, métodos, técnicas e instrumentos para la recolección de la información y análisis), los resultados más relevantes (presentando datos específicos y, si fuere necesario, indicando su significación estadística) y las conclusiones principales. Deberá hacerse hincapié en los aspectos novedosos e importantes del estudio. A continuación, los autores deberán presentar, e identificar como tales, entre 3 y 5 palabras clave o expresiones breves que faciliten a los encargados de la indexación la clasificación cruzada del artículo y que se publicarán junto con el resumen. **Después de las palabras clave, debería colocarse la línea de investigación donde se ubica el trabajo.** Este resumen se realizará en español y en inglés (abstract).

IV. SECCIONES

A. Trabajos de investigación concluida en cualquiera de sus modalidades.

- **Introducción:** indicará brevemente los objetivos del estudio y proporcionará suficiente cantidad de información como para aclarar el planteamiento del trabajo.
- **Contenido y metodología:** será lo más conciso posible, pero contendrá toda la información necesaria. Además, debe permitir a cualquier investigador experimentado valorar la metodología empleada.
- **Resultados:** deberán presentarse de manera clara y concisa los resultados de la investigación esenciales, para establecer los principales aspectos del trabajo.
- En el caso de utilizar datos estadísticos se debe analizar reflexivamente la obtención de conclusiones que sean de interés general y como tal manifestarlo, no reflejar simplemente, los resultados numéricos
- Los gráficos serán en blanco y negro, sólo en dos dimensiones, no abusando de su número. Las fotografías serán de buena

calidad, bien contrastadas, reveladas en blanco y negro con brillo

- **Discusión:** se incluirá una breve discusión sobre la validez de los resultados observados, a la luz de los hallazgos y teorías construidas, a través de investigaciones anteriores vinculadas al área de conocimiento propia del estudio.
- **Referencias:** incluir sólo los autores citados en el texto y adaptadas a las Normas APA.

B. Revisión del estado del arte en el área de conocimiento. Ponencia, Conferencia, Artículo

- Introducción
- Cuerpo del trabajo
- Conclusiones
- Recomendaciones, si las hubiere
- Referencias

C. Reseña de publicaciones periódicas y no periódicas.

Se recomienda que los interesados remitan una breve reseña del libro o artículo, siempre y cuando estén vinculados a la temática de la Revista, ofreciendo algunas razones e ideas relevantes que justifiquen su lectura.

V. DEL PROCESO DE ACEPTACIÓN

- Todos los manuscritos serán revisados por el Director-Editor, los miembros de
- Consejo Editorial y los Árbitros
- La aceptación o rechazo de los trabajos será comunicado por escrito a los autores o por e-mail.
- Las categorías de evaluaciones utilizadas por los Árbitros serían las siguientes: Publicar = Corregir y Publicar = No Publicar



CONVOCATORIA
REVISTA ORIENTACIÓN (Número 3)
Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Carabobo.
Venezuela TÓPICO: ORIENTACIÓN Y POLÍTICAS DE ADMISIÓN EN
EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

La situación del ingreso a la educación universitaria es un punto extremadamente álgido en América Latina. El ingreso a la Universidad siempre ha estado condicionado al cumplimiento de algunos parámetros, y en este caso, la culminación de estudios secundarios siempre ha sido una constante. Además, se esperaba que en esa etapa se cubriera con la preparación académica mínima requerida para esa transición, entendiendo que a mejores calificaciones, mayores posibilidades de ingreso.

Después de las dictaduras militares sufridas en la región y ante la necesidad de proporcionar mayores posibilidades de ingreso a la educación primaria y a la secundaria el panorama en la educación universitaria se torna, con justicia, complicada; y ante esto, es nuestro entender, que los profesionales de la Orientación, deben tener algunas propuestas que permitan sugerir alternativas para mejorar esta situación.

El profesional de la orientación, en sentido general, siempre ha considerado que no es tomado en cuenta para la toma de decisiones que tienen que ver con la elaboración y desarrollo de políticas relacionadas con la Educación y atención de la población. Quizás esta sea una posibilidad de expresarnos en forma concreta ante una situación específica como lo es el ingreso a las universidades

Por estas razones, algunos de los temas principales de este número especial, dejando abierta la posibilidad de incluir algún otro tópico sugerido por los colegas, pudieran ser:

- a) Parámetros a considerar para el ingreso a estudios universitarios.
- b) La orientación educativa-vocacional y su papel en el ingreso a la educación universitaria.
- c) Desarrollo de Políticas de Admisión a la Educación Universitaria

desde la Orientación

d) Estado del Arte en los Sistemas de Evaluación como política de ingreso a la educación universitaria.

e) Estrategias innovadoras para el ingreso a la educación universitaria. f) Políticas de ingreso a la educación universitaria y calidad educativa

Este número especial está limitado a seis u ocho artículos de 4,000-8,000 palabras (máximo 30 páginas) cada uno. El número máximo de autores permitido por artículo es de cuatro (4). Toda su comunicación debe ser enviada a la Prof. Dra. Marilin Durant, Editora-Jefe al correo: revistaorientacionuc@gmail.com.

Los(as) autores(as) interesados(as) en contribuir con este número deberían enviar primero un resumen (máximo: 250 palabras). Si el tópico desarrollado en el resumen es considerado relevante por los editores, el (la) autor(a) será invitado(a) a enviar el manuscrito. Todos los manuscritos serán evaluados a través del proceso regular de pares. El uso del estilo y las normas señaladas en el Manual de Publicación de la APA (sexta edición) serán requeridos cuando envíe los artículos a la revista.

