

Revista

# ARJÉ



Universidad de Carabobo  
Facultad de Ciencias de la Educación

Volumen 13, Edición N° 24. Enero - Junio 2019

Versión Impresa ISSN: 1856-9153

Versión Digital ISSN: 2443-4442



Dirección de Postgrado  
Unidad de Investigación de Postgrado



**UNIVERSIDAD DE CARABOBO**  
**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**  
**DIRECCIÓN DE POSTGRADO**  
**REVISTA ARJE**

Volumen 13, Edición N° 24 Enero - Junio 2019

Arbitrada. Indexada en REVENCYT: Índice y Directorio de Revistas Venezolanas de Ciencia y Tecnología bajo el Código RVA038. Indexada en LATINDEX bajo el folio 21954 Soporte en línea. Indexada en REDIB Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico.

Versión digitalizada: <http://arje.bc.uc.edu.ve>

Publicación Semestral. Unidad de Investigación de Postgrado de la Dirección de Postgrado, Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Carabobo

Dirección de la Revista Campus Bárbula, Facultad de Ciencias de la Educación, planta baja, Oficina de sección de grado, Naguanagua, Edo. Carabobo. Venezuela

Correo: [revistarje@uc.edu.ve](mailto:revistarje@uc.edu.ve)

**Versión impresa:** Depósito Legal: PP200802ca2952 / ISSN: 1856-9153

**Versión digital:** Depósito Legal: PPI2014CA4552 / ISSN: 2443-4442

**Portada:** Corazón Florido. (1992). **Técnica:** Xilografía. **Medidas:** 21 x 19 cm.

**Autor:** Pablo Freites. – Venezuela.

El contenido de esta revista está protegido bajo la licencia Creative Commons **Reconocimiento Internacional - No Comercial - Compartir Igual (CC BY-NC-SA)**, para copiar, distribuir y comunicar públicamente por terceras personas si se reconoce la autoría de la obra en los términos especificados por el propio autor o licenciante. Está permitido que se altere, transforme o genere una obra derivada a partir de esta obra, siempre deberá difundir sus contribuciones bajo la misma licencia que la creación original. No Puede utilizarse esta obra para fines comerciales. Nada en esta licencia menoscaba o restringe los derechos morales del autor.



**Diseño, diagramación y montaje digital:** Lic.Esp. William Moreno H. / Ing. Francisco Ponte

## UNIVERSIDAD DE CARABOBO



Dra. Jessy Divo de Romero  
**Rectora**  
Dr. Ulises Rojas  
**Vicerrector Académico**  
Dr. José Ángel Ferreira  
**Vicerrector Administrativo**  
Dr. Pablo Aure  
**Secretario**

## FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Dra. Brígida Ginoid Sánchez de Franco  
**Decana**

MSc. Ginoid Nazareth Franco  
**Asistente de la Decana**

## DIRECCIONES

Dra. María Auxiliadora González

**Directora de Escuela**

MSc. Edimar Casadiego

**Coordinadora de la Secretaría del Consejo**

Dra. Rosa Amaya

**Directora de Gestión Administrativa**

MSc. María Cristina Arcila

**Directora de Docencia y Desarrollo Curricular**

Dra. Flor Elena Morales Sosa

**Directora de Postgrado**

MSc. Nelmarié Mercado

**Directora de Asuntos Estudiantiles**

MSc. Medardo Sánchez

**Director de la Biblioteca Central**

Dr. Ricardo Carrillo

**Director de Extensión Pedagógica**

Dr. José Álvarez

**Director de Investigación y Producción Intelectual**

Dra. Zoraida Villegas

**Directora de Asuntos Profesorales**

MSc. Francis Moreno

**Directora de Tecnología e Información**

Dra. María Adilia Ferreira de Bravo

**Directora de la Revista Ciencias de la Educación**



## EQUIPO DIRECTIVO DE LA REVISTA

Dra. Brígida Ginoid Sánchez de franco

**Decana-Presidenta**

Dra. Flor Elena Morales Sosa

**Directora-Editora**

Dra. Luisa Rojas Hidalgo

**Editor Jefe**

## COMITÉ EDITORIAL

Javier Meneses

**Universidad del Zulia, Venezuela**

Arturo Gutiérrez

**Universidad Simón Bolívar, Venezuela**

Inocencia Orellana

**Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, Venezuela**

Maribel Camacho

**Universidad Nacional Experimental de Yaracuy, Venezuela**

Douglas Moreno

**Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales**

**"Ezequiel Zamora", Venezuela**

Veridiana González

**Universidad de Oriente, Venezuela**

Hedy Luz Lugo

**Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela**

Dra. Flor Elena Morales Sosa

Dra. Elsy Medina

MSc. Ginoid Franco

Dra. Luisa Rojas

Dra. Lisbeth Castillo

Dr. Juan Manzano

**Universidad de Carabobo, Venezuela**

## COMITÉ CIENTÍFICO

Carlos Daniel Belvedere

**Universidad de Buenos Aires, Argentina**

Guillermo Bustamante Zamudio

**Universidad Pedagógica Nacional, Colombia**

José Manuel de Amo Sánchez-Fortún

**Universidad de Almería, España**

Andrés Cáceres Milnes

**Universidad de Playa Ancha, Chile**

Juan Cid Hidalgo

**Universidad de Concepción, Chile**

## COMITÉ DE ARBITRAJE

Profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Carabobo. Profesores Miembros de las Comisiones Coordinadoras de Postgrado. FaCE-UC. Árbitros externos: Profesores de otras Facultades de la Universidad de Carabobo. Profesores de otras Universidades Nacionales e Internacionales.

## TRADUCTORA

MSc. Melba Noguera - Universidad de Carabobo

**Arbitraje: Sistema Doble Ciego**

**APOYO TÉCNICO, LEVANTAMIENTO DE INFORMACIÓN, DISTRIBUCIÓN Y CANJE DE LA UNIVERSIDAD DE CARABOBO**

Ing. Francisco Antonio Ponte-Rodríguez

**DISEÑO, DIAGRAMACIÓN Y LEVANTAMIENTO DE INFORMACIÓN DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

Lic. Esp. William Moreno H. / Msc. Dámaris Chacón

## MISIÓN Y VISIÓN

La Revista ARJÉ es un órgano de divulgación del conocimiento científico, editada por la Unidad de Investigación de Postgrado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo; que se ha trazado como camino la divulgación de las producciones investigativas de la comunidad intelectual que conforman los programas de especialización, maestría, doctorado y postdoctorado tanto de la FaCE como de otras facultades. Se concibe además, como espacio de diálogo abierto al quehacer de múltiples disciplinas y a la producción de investigadores bien de nuestra Universidad o de otras casas de estudios universitarios nacionales e internacionales. Aunque se sustenta en un espíritu interdisciplinario, la revista centra su interés en todos aquellos temas que se correspondan con las Ciencias Sociales y las Humanidades, haciendo especial énfasis en la atención de tópicos vinculados con las Ciencias de la Educación.

ARJÉ, como principio o fundamento de existencia, da nombre a esta publicación del Postgrado de la Facultad de Ciencias de la Educación. Por esta razón, ARJÉ se propone difundir en algunos números, los trabajos de grado o tesis, que pudieran agruparse en líneas de investigación, sin dejar de lado la divulgación de los productos académicos acreedores de mención honorífica o publicación. Se considera que aglutinar estudios en ejes temáticos, líneas de investigación, o sencillamente por temas afines, podría reflejar el pensamiento que se teje y desteje —en movimientos constructivos y deconstructivos— en el seno de las discusiones académicas de las cuales resultan niveles de fundamento que coadyuvan con la producción intelectual expresada en las páginas de ARJÉ.

La revista está abierta a la recepción de contribuciones durante todo el año, las cuales son sometidas a un riguroso proceso de revisión y arbitraje y se publican en el orden en el cual han sido aprobadas por el comité editorial atendiendo al dictamen favorable que se reciba de los pares evaluadores. La revista proporciona acceso abierto, libre e inmediato a su contenido bajo el siguiente principio: difundir los productos intelectuales de manera que estén disponibles gratuitamente a toda la comunidad, apoyando, de esta forma, al intercambio de conocimientos a escala nacional e internacional, lo cual fortalece, a su vez, el diálogo de saberes entre investigadores, estudiantes, académicos y público global.

## TABLA DE CONTENIDO

<b>PRESENTACIÓN</b> .....	8
<b>INVESTIGACIONES</b>	
<b>Estrategias de capacitación y desempeño profesional del docente de educación física deporte y recreación.</b> Training strategies professional performance of physical education, sport and recreation teaching. <b>José F. Nieres M.</b> .....	10
<b>Locus de control como herramienta de selección en aspirantes a posgrado.</b> Locus of control as a tool is selected in aspiring postgraduates. <b>Nikell Esmeralda Zárate Depraect, Carota Leticia Rodríguez, Esmeralda Alvarado Félix y Dora Yaqueline Salazar Soto</b> .....	28
<b>Formación de recreadores escolares con discapacidad intelectual.</b> Training of school recreators with intellectual disabilities. <b>José Gregorio Valor y Arístides Ezequiel Méndez Arias</b> .....	48
<b>El discurso de Simón Rodríguez como referente hermenéutico para abordar la educación en tiempos de crisis.</b> The speech of Simón Rodríguez as a hermeneutic reference to address education in times of crisis. <b>Carlos Blanco y Edita De Nóbrega</b> .....	71
<b>Epistemología del hábito. El ser y actuar desde la educación inicial en la perspectiva conceptual de la educación física.</b> Epistemology of habit. Being and acting from initial education in the conceptual perspective of physical education. <b>Mary Carmen Camacho</b> .....	89
<b>Investigar en ingeniería: Una visión desde sus protagonistas.</b> Research in engineering: A vision from its protagonist. <b>Joan Ordóñez, Norelyn Suárez y Yainy Sánchez</b> .....	104
<b>Asesoría metodológica: Acciones características de quienes la ejercen en los contextos universitarios del estado Carabobo.</b> Methodological advice: Characteristic actions of those who exercise it in the university contexts of the Carabobo state. <b>Felipe A. Bastidas Terán</b> .....	122
<b>Tren tributario: Difusión de conceptos básicos en tributación.</b> Tax train: Dissemination of basic concepts in taxation. <b>Gladys Maribel Guillén Sánchez, Leonardo Ernesto Villalba González y Rafael Camacaro</b> .....	142
<b>ARTÍCULOS</b>	
<b>La inteligencia emocional: Habilidad fundamental para el manejo de conflictos en la adolescencia.</b> Emotional intelligence: Fundamental skill for the management of conflicts in adolescence.	

<b>Francheska Lorca</b> .....	155
<b>Emile Durkheim y la construcción de la sociología como ciencia del orden social. Lectura para estudiantes.</b> Emile Durkheim and the construction of sociology as a social science.	
<b>Tomás Villaquirán y Ana Millán</b> .....	170
<b>La concienciación del ser ante el compromiso de gerenciar en la educación postmodernista.</b> The awareness of being before the commitment to manage in postmodern education	
<b>Dianys García</b> .....	187
<b>La enseñanza de la escritura en el currículo venezolano.</b> The teaching of writing in the Venezuelan curriculum.	
<b>Alfonsina Bravo Galíndez y Duglas Moreno</b> .....	201
<b>Didáctica para la comprensión de la historia en la praxis educativa universitaria.</b> Didactic for understanding history in university educational praxis.	
<b>Gladys Calatayud</b> .....	214
<b>Competencias de investigación e innovación del docente universitario desde la visión etnográfica.</b> Investigative competencies of the university teacher since the ethnographic vision.	
<b>Marisol Peña</b> .....	233
<b>Una mirada a la bioética desde la educación universitaria.</b> A look at bioethics from university education.	
<b>Marcos Yépez Abreu</b> .....	250
<b>La responsabilidad social empresarial del sector financiero venezolano.</b> The corporate social responsibility of the Venezuelan financial sector.	
<b>Orlando Canelones, Williams Aranguren y Paola Lamenta</b> .....	270
<b>Actitud afectiva del adulto significativo en el desarrollo socio emocional de los niños y niñas en el subsistema de educación inicial.</b> Affective attitude of significant adult in the emotional social development of children in the initial education subsystem.	
<b>Cleidy La Rosa e Hidramely Castillo</b> .....	285
<b>La praxis pedagógica: Una experiencia de sentido.</b> The pedagogical praxis: An experience of sense.	
<b>Ledysa J. Mosquera</b> .....	304
<b>La economía venezolana y su vinculación con el fracaso escolar.</b> The Venezuelan economy and its link with school failure.	
<b>José R. Marvez</b> .....	322
<b>ENSAYOS</b>	
<b>El pensamiento divergente: Enfoque sobre una nueva forma de reflexión teórica.</b> The divergent thinking: Focus on a new form of theoretical reflection.	
<b>Elys Rivas</b> .....	344
<b>La hermenéutica como método y fundamento de una teoría de la gerencia educativa venezolana.</b>	

---

Hermeneutics as a method and basis of a theory of educational management Venezuelan <b>José E. Álvarez Solano, Celsa Álvarez Bugallo y Einys Fernández</b> .....	363
<b>Apuntes sobre el patrimonio lingüístico ante la planetarización.</b> Notes on linguistic heritage before planetarization. <b>Solveig Villegas Zerlin</b> .....	382
<b>La vida desde la práctica primaria: Una aproximación a la violencia estudiantil desde el ser docente.</b> Life from primary practice: An approach to student violence from the teaching being <b>Richard Montero</b> .....	398
<b>Antropología de la extensión universitaria desde la pedagogía y ética de la liberación.</b> Anthropology of the university extension from pedagogy and ethics of liberation. <b>Esmeralda Pérez Domínguez</b> .....	419
<b>Ética del docente en su praxis como tutor/asesor dentro de la cultura investigativa universitaria.</b> Ethics of the teacher in his praxis as tutor/adviser within the university research culture. <b>Noraida Fuentes Rondón</b> .....	435
<b>Ejercicios físicos al aire libre y su práctica en espacios naturales. Una aproximación a la actividad física ecológica para la salud de las personas.</b> Physical exercises in the outdoor and its practice in natural spaces. An approach to ecological physical activity for people's health. <b>Ángel A. Vásquez Araujo</b> .....	454
<b>Educación: Imaginario humano del sujeto escolar venezolano</b> Education: Human imaginary of the Venezuelan school subject. <b>José Roberto León César</b> .....	472
<b>PONENCIAS</b>	
<b>Desarrollo del habla infantil bilingüe: Reglas fonológicas y morfológicas de las inflexiones del plural del español.</b> Bilingual child speech development: Phonological and morphological rules of the plural inflexions in Spanish. <b>Mary Allegra</b> .....	489
<b>NORMAS ESTABLECIDAS PARA LA PUBLICACIÓN DE LOS TRABAJOS EN LA REVISTA ARJÉ</b> .....	506

---

## PRESENTACIÓN

La publicación de una nueva edición de la revista Arjé, es motivo de júbilo para la Dirección de postgrado de la Facultad de Ciencias de la Educación que reconoce el interés de investigadores, profesionales en diversas áreas del saber, estudiantes y lectores en general por la producción de los conocimientos que surgen a partir de investigaciones científicas inéditas.

Es un gran esfuerzo actualmente conservar la periodicidad de la revista, sin embargo, sin detener el trabajo, seguimos respondiendo al compromiso de presentar desde el ámbito universitario el resultado del quehacer científico de las investigaciones, artículos, ensayos y ponencias que se publican en este medio divulgativo respetando los criterios de objetividad, inteligibilidad y dialéctico de cada uno de los trabajos, los cuales tienen calidad, pertinencia en la actualidad y contribuyen a incrementar el conocimiento.

En una sociedad del conocimiento en la que cada día surgen nuevos acontecimientos que transforman la realidad, es fundamental dejar el registro escrito de los hallazgos que han dado lugar en este tiempo para contribuir, solucionar, mejorar, superar las problemáticas emergentes en este caso desde la educación.

Cada día tiene más fuerza la premisa de formar a las nuevas generaciones, destinadas a superar lo que hasta ahora hemos alcanzado. La influencia sobre esa formación a través de los resultados de las publicaciones aquí presentadas son oportunidades para tener en cuenta, aplicarlo, seguir investigando y contribuir con la resolución de las problemáticas que emergen en el medio sociocultural, educativo con el apoyo de los profesionales desde lo transdisciplinario en tiempo de complejidad.

Espero sea para todos los lectores, un aporte transcendental la presente edición de la revista Arjé.

**Dra. Flor Elena Morales Sosa**

ARJÉ

**Investigación**  
**Research**

**ESTRATEGIAS DE CAPACITACIÓN Y DESEMPEÑO PROFESIONAL DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN FÍSICA DEPORTE Y RECREACIÓN****TRAINING STRATEGIES PROFESSIONAL PERFORMANCE OF PHYSICAL EDUCATION, SPORT AND RECREATION TEACHING****José F. Nieres M.**[revistarje@uc.edu.ve](mailto:revistarje@uc.edu.ve)

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

Recibido: 02/11/2018 - Aprobado: 11/03/2019

**Resumen**

El presente trabajo de investigación tiene como objetivo, capacitar al docente de Educación Física, Deporte y Recreación del sector Bello Monte I, municipio Rafael Urdaneta, Valencia Estado Carabobo para el desempeño profesional en el área. El mismo se fundamenta en el modelo constructivista. El estudio responde al enfoque cualitativo que abarca una gran variedad de perspectivas teóricas, cuyos rasgos esenciales implican el carácter interpretativo, constructivista y naturalista. El grupo de investigación estuvo conformada por seis (06) informantes clave; Licdos en Educación Física, Deporte y Recreación. Como instrumento se utilizó el guión o guía de entrevista, considerando que este se adapta por su configuración generalmente abierta y flexible, el mismo generó respuestas de contenidos profundos, arrojando como resultados la necesidad de crear estrategias para la formación permanente del profesor de Educación Física, Deporte y Recreación y así asumir, desde un enfoque holístico, el desarrollo de actividades de enseñanza – aprendizaje y evaluación, que permita a los estudiantes recibir a una educación globalizada y de calidad.

**Palabras Claves:** Estrategias de enseñanza, capacitación docente, desempeño profesional, Área Educación Física, Deporte y Recreación

**Abstract**

The aim of this research is to qualify the teacher of Physical Education, Sport and Recreation from Monte Alegre I, Rafael Urdaneta Municipality, Valencia, Carabobo State, for the professional performance in the area. It is based on Piaget's (1975) and Vigotsky's (1979) theoretical contribution about the constructivistic model. The study answers to the qualitative approach that includes a great variety of theoretical perspectives, whose essential features imply the interpretative, constructivistic and naturalistic character, as it is established By Sandin, (2003). The sample was constituted by six (06) key informants; Professors in Physical Education, Sport and Recreation. A script or guide of interview was used as an instrument, because of its flexible and generally opened configuration. Through the application of this instrument, it was obtained deep content answers, giving as a result the need to create strategies for the permanent training of the teacher of Physical Education, Sport and Recreation and this way to assume from a holistic approach the development of learning, teaching and evaluation activities, which allow the students to receive a global and qualified education.

**Keywords:** teaching strategies, teacher training, professional performance, Area Physical Education, Sport and Recreation.

## **El desempeño profesional del docente de educación física, deporte y recreación.**

La concepción tradicional de la formación docente, como capacitación estratégica que se realiza a través de cursos en los que el profesorado se apropia de conocimientos y habilidades didácticas las cuales le permitan facilitar conocimientos a sus estudiantes, resulta insuficiente. Por tanto, se impone necesariamente una concepción diferente de la formación docente, entendida como proceso educativo potenciador del desarrollo profesional del profesorado en el ejercicio de la docencia que transcurre a lo largo de la vida y que le permite un desempeño profesional competente, autónomo y comprometido. El currículo Nacional Bolivariano ha venido implementando en las distintas estructuras del sistema educativo nacional, cambios fundamentales que han dado paso a una total y necesaria reforma curricular, para favorecer el proceso de enseñanza y aprendizaje en sus diferentes niveles y modalidades, creando las condiciones de aptitud, vocación y aspiración profesional.

Al mismo tiempo, el proceso de formación docente entendido como desarrollo profesional tiene lugar a lo largo de la vida del profesor, constituye una expresión del desarrollo de su personalidad. Los programas de formación docente se deben desarrollar como estrategias continuas y permanentes de aprendizaje, con la participación activa y reflexiva del profesorado, con el objeto de adquirir y practicar cualidades cognitivas, afectivas y motivacionales, no sólo en el desarrollo de conocimientos y habilidades profesionales sino también de actitudes, vivencias y valores que le permitan un mejor desempeño profesional ético y responsable. La educación física, deporte y recreación como praxis pedagógica contribuye en los procesos de enseñanza y

aprendizaje, sin perder de vista su objeto, teniendo presente las realidades educativas globales y locales entrelazadas desde nuevas formas para entenderla y resignificar su papel en tiempos que se caracterizan por cambios significativos en el área.

En otras palabras, concebir la formación docente como un proceso continuo implica entenderla inherente al ejercicio profesional de los profesores. La actualización académica permanente permite al docente prepararse para vincularse con el saber acumulado, diagnosticar los problemas de aprendizaje en los estudiantes, detectar las necesidades educativas, con el fin de planificar estrategias y técnicas acordes para el desempeño profesional, es decir, permitir al docente que desarrolle su capacidad investigativa e innovadora en el saber, hacer y convivir como estrategias principales en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Todo esto, enmarcado en directrices que fundamentan la investigación, es por ello que el diagnóstico de necesidades de formación docente constituye un factor de primer orden en el proceso pedagógico, ya que nos permite establecer parámetros sobre las deficiencias educativas del profesorado en ejercicio con el fin de reflexionar sobre las mismas.

### **Contexto en estudio**

En los últimos años el ministerio del poder popular para la educación ha establecido en el currículo básico, que el desempeño docente es un referente importante en los procesos de formación, capacitación y perfeccionamiento en la praxis pedagógica, como un proceso integrado por diversos actos que tiene como propósito enseñar, implicando factores e interrelaciones entre sujetos que enseñan y aprenden. El nuevo sistema de educación bolivariana

ha venido implementando en los distintos niveles y modalidades, cambios fundamentales desde el proceso de enseñanza y aprendizaje, vinculación con la sociedad, que han dado paso a una total y necesaria reforma curricular; en concordancia con los momentos del desarrollo propio de los docentes.

Dentro de este marco explicativo, la transformación educativa del país está adecuando los modos de construcción y estructuración del saber y la producción del conocimiento, el currículo desde los modelos pedagógicos sirve ahora de mediador entre la teoría y la realidad en la enseñanza y aprendizaje, permitiendo la posibilidad de viabilizarlos de manera permanente y dinámica donde el docente en cuanto a su crecimiento como profesional, debe actualizarse y contribuir a que sus estudiantes puedan usar y aprovechar las herramientas más eficientes y eficaces para promover los cambios y transformaciones que plantea el nuevo currículo educativo. Además, debe ser un profesional calificado para actuar creativamente dentro de un sistema educativo que hoy se concibe en constante cambio, para así responder a las constantes transformaciones de la sociedad.

A saber, la educación física, deporte y recreación es una asignatura que tiende a desarrollar la psicomotricidad del individuo en función de la formación de una persona integral, capaz y responsable. La importancia de esta profesión es preparar especialistas capaces de diseñar y planificar estrategias de enseñanza que estimulen la participación del educando en las actividades físicas, deportivas y recreativas, es decir, la educación física, deporte y recreación es un área disciplinaria dentro del currículo escolar, importante para el desarrollo integral del educando, enfocada en la integración de las áreas y sus ejes transversales, revisando entonces, la planificación educativa del docente, este debe cubrir las necesidades del estudiante haciendo vinculación de la teoría y la práctica.

La exposición hecha hasta ahora, lleva a la reflexión al docente a que asuma el reto de indagar, discernir y buscar alternativas pedagógicas para incursionar en la realidad del campo escolar. El programa de la educación básica, reestructurado en función de las nuevas exigencias pedagógicas, contempla que los docentes y los estudiantes son sujetos activos y corresponsables en la planificación y ejecución efectiva de proyectos integrales, esto permite interpretar la interdependencia de los componentes biológicos, físicos, sociales y culturales en el espacio y en el tiempo a fin de promover una utilización más reflexiva y prudente de los recursos pedagógicos, el docente de educación física, deporte y recreación, presenta dos dimensiones relevantes. Primero, el rol mediador del docente ante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Segundo, los enfoques curriculares que atienden la diversidad de conceptos socioculturales en las que se desarrollan las actividades enfocadas en la asignatura y el contexto social.

Por otro lado, las nuevas dimensiones de la educación física, deporte y recreación venezolana representan un reto dirigido a la formación global de la personalidad del docente, encaminada hacia un nuevo paradigma educativo, basado en el constructivismo, este enfoque utiliza las actividades físico deportivo, dejando en el pasado la praxis, manejada por el docente que habla y los estudiantes escuchan pasivamente. Este nuevo reto requiere de un docente con competencias sociales por un lado y por el otro implica la ampliación de los objetivos del diseño curricular en función a la formación de individuos creativos, capaces de identificar problemas y resolverlos con racionalidad. De ahí que, la utilización de todos los recursos y la integración de los educandos en la construcción de las condiciones más favorables para el aprendizaje en los cambios y retos de la educación física, deporte y recreación que se fortalece en la actualidad, facilita al docente una caracterización motriz,

social, somatotípica, morfológica entre otras, a través de la observación sistemática y del empleo de métodos, técnicas e instrumentos científicos, para conocer integralmente a sus educandos. Es importante señalar que uno de los principales retos de dicha área en la actualidad es fortalecer sus bases en cuanto a su condición física ante las aptitudes y actitudes hacia la integración de los niños, niñas y adolescentes, incluso aquellos que padecen una determinada discapacidad, en el sistema educativo regular, por medio de un proceso gradual y dinámico.

### **Propósito**

Capacitar al docente de Educación física, deporte y recreación para el desempeño profesional en el área. Para ello, preciso:

- a) Diagnosticar la necesidad de implementar estrategias de planificación, desarrollo y evaluación en el área.
- b) Estudiar las causas que dan origen a la necesidad de implementar estrategias de capacitación para el desempeño profesional del docente de Educación Física, Deporte y Recreación.
- c) Diseñar plan de acción orientado a mejorar el desempeño profesional del docente de Educación Física, Deporte y Recreación.

### **Fundamento**

Aplicar estrategias de capacitación permanente para el mejor desempeño profesional del docente de educación física, deporte y recreación, considerando que todo proceso educativo requiere de cambios así como de su forma, y de fondo. Estos cambios permanentes han de obedecer a constantes evaluaciones en atención a la dinámica contextualizada, social,

cultural, geográfica, política, cultural y deportiva. Pero imbuidas en un mundo globalizado que implica involucrarse en las transformaciones, no sólo referidas a la capacitación y formación docente sino también en su forma de aplicar estrategias novedosas que vayan a la par con la praxis pedagógica. En este orden de ideas, el sistema educativo venezolano ha estado constante revisiones periódicas a fin de mejorar la calidad educativa en función de capacitar al docente, lo cual justifica la aplicación de teorías que sustenten los cambios a los cuales está sujeto. El docente es elemento fundamental y protagónico en este proceso de cambios en el que la formación, capacitación y actualización pasan a ser materia obligatoria dentro de lo que se requiere para alcanzar los tan ansiados niveles de excelencia educativa. En este sentido, este trabajo pretende hacer una comparación entre la capacitación docente y su aplicación en la praxis del docente de educación física, deporte y recreación.

### **Contexto investigativo**

Sánchez, (2001), desempeño profesional lo caracteriza como un proceso continuo, basado en la memoria profesional y apoyado en las necesidades prácticas de los docentes que se desarrollan mediante la participación y que constituye un proceso de construcción profesional mediante el cual los docentes desarrollan estrategias cognitivas y metacognitivas que le permiten valorar su trabajo profesional.

El señalamiento anterior sirve de base para afirmar, que los docentes deben capacitarse permanentemente aplicando estrategias que mejoren la práctica profesional. Esto requiere de un docente formado bajo la concepción de una enseñanza y aprendizaje no sólo centrado en el razonamiento, sino también

docentes estratégicos que tomen conciencia de los complejos procesos cognoscitivos que se activan para saber aprender.

Galíndez, (2004), define la formación docente, como uno de los aspectos más cuestionados en el ámbito educativo, ha sido precisamente, la ausencia de políticas reales de capacitación y mejoramiento profesional para los docentes en servicio; así se ha caracterizado al sistema educativo venezolano y que ha sido considerado como parte responsable de la crisis educativa visto agravada con la implantación de reformas curriculares de manera improvisada.

Rozengard, (1998), Entiéndase la capacitación como un proceso que permite a un docente posicionarse y así poder modificar sus prácticas en una direccionalidad consciente, ello implica al menos tres condiciones: poseer un conocimiento cierto acerca de su campo de prácticas, poder visualizar sus propias prácticas con cierta distancia u objetividad y albergar voluntad de cambio. Como aspectos de la capacitación podrían mencionarse:

- a) El perfeccionamiento: continuación de la formación inicial agregando aspectos no vistos en ella, facilitación de nuevas herramientas de comprensión o acción.
- b) La actualización: a las viejas ideas y perspectivas se le agregan nuevos argumentos científicos y / o tecnológicos.

En consecuencia, la capacitación del docente debe ser considerada como un fin preponderante. De esta manera el docente motivado, se mostrará interesado en sus estudiantes, y su actuación se adecúe a las necesidades y características de los mismos. Dicha adecuación redundara en el proceso de enseñanza-aprendizaje logrando adaptarlos a las expectativas educativas del país y el entorno social. La capacitación como un programa de trabajo debe centrarse en el aprendizaje más que en la enseñanza, en la autonomía más que

en las recetas para actuar y en la pregunta antes que en la respuesta anticipada. La capacitación es también un campo de reflexión e investigación que interpela fuertemente al sistema educativo, en particular al sistema de formación docente por cuanto desnuda sus errores y busca respuestas en el terreno de las prácticas pedagógicas.

La Educación Física necesita superar su crisis de identidad a partir de la unidad en la fundamentación, profundizando la discusión del modelo pedagógico y diferenciando las líneas de especialización. Estas grandes líneas se definen alrededor de:

- a) La Educación Física escolar, diferenciada a su vez por ciclos y niveles (con objetivos netamente pedagógicos)
- b) La Educación Física en el deporte (con objetivos centrados en la búsqueda de eficiencia)
- c) La Educación Física en la salud (trabajo preventivo y terapéutico)
- d) La Educación Física en la gestión (motorizar proyectos sociales vinculados con la actividad motriz).

Lerman, (2004), define las estrategias de enseñanza como acciones planificadas por el docente, con el objeto consciente que el alumno aprenda de manera más eficaz, es decir, acciones secuenciadas que son controladas por el docente. Tienen un alto grado de complejidad. Incluyen medios de enseñanza para su puesta en práctica, el control y evaluación de los propósitos. Las acciones que se planifiquen dependen del objetivo derivado del objetivo general de la enseñanza, las características psicológicas de los estudiantes y del contenido a enseñar, entre otras. Son acciones externas, observables. Proponer un contexto ideacional que permita tender un puente entre lo que el sujeto ya conoce y lo que necesita conocer para aprender

significativamente los nuevos contenidos. Se deben introducir en la situación de enseñanza antes de que sea presentada la información nueva que se habrá de aprender. Es importante no confundirlos con el resumen. Rosales, (2004), Se entiende por estrategias didácticas al conjunto de las acciones que realiza el docente con clara y explícita intencionalidad pedagógica, este modelo didáctico al cual se hace referencia, se pone en juego en la multidimensionalidad de la práctica cotidiana. Estas decisiones delimitan fases de toda acción didáctica, algunas de ellas:

- a) Fase PRE-activa: decisiones previas al momento de la clase. (Determinar Expectativas de logro, actividades, estilos de enseñanza, estrategias de organización, seleccionar tareas.)
- b) Fase Inter-activa: intervenciones del enseñante durante la acción. (Presentación de la tarea, feedback o evaluación informativa, seguimiento.)
- c) Fase Pos-activa: reflexión, replanteo y evaluación. (Como resulta o resultó el aprendizaje).

Cada situación concreta de intervención docente plantea un problema peculiar, para cuya resolución el profesor debe contar con unos elementos de juicio y conocimiento de lo más completo y objetivo que sea posible. La validez de un planteamiento didáctico no viene dada en función de ningún tipo de dogmatismo apriorístico, sino que a fin de cuentas son los resultados educativos los que darán a posteriori un contraste definitivo a su valor real. Estas circunstancias hacen que el uso de estrategias adecuadas sea imperativo, ya que cuando las circunstancias son difíciles, la distribución de la información, la organización y los procedimientos de control tienen que estar muy bien estudiados y adecuados para conseguir los resultados deseados.

## **Puntos de vista consolidados**

### **Jean Piaget (1975) y Lev Vigotsky (1979): teoría constructivista**

El constructivismo es una posición compartida por diferentes tendencias de la investigación psicológica y educativa. Entre ellas se encuentran las teorías de Piaget y Vygotsky, denominan el constructivismo como el modelo que mantiene que una persona, tanto en los aspectos cognitivos, sociales y afectivos del comportamiento, busca ayudar a los estudiantes a internalizar, reacomodar, o transformar la información nueva. Esta transformación ocurre a través de la creación de nuevos aprendizajes y esto resulta del surgimiento de nuevas estructuras cognitivas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción de estos dos factores que da reporte al final un aprendizaje significativo. En consecuencia, según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano, esta construcción se realiza con los esquemas que la persona posee (conocimientos previos), es decir, que ya construyó en su relación con el medio que lo rodea.

Esta construcción que se realiza todos los días y en casi todos los contextos de la vida, depende sobre todo de dos aspectos:

- a) De la representación inicial que se tiene de la nueva información.
- b) De la actividad externa o interna que se desarrolla al respecto.

En definitiva, todo aprendizaje constructivo el aprendizaje es fundamentalmente un asunto personal. Existe el individuo con su cerebro cuasi-omnipotente, generando hipótesis, usando procesos inductivos y deductivos para entender el mundo y poniendo estas hipótesis a prueba con su experiencia personal. El motor de esta actividad es el conflicto cognitivo.

Una misteriosa fuerza, llamada "deseo de saber", nos irrita y nos empuja a encontrar explicaciones al mundo que lo rodea. Esto es, en toda actividad constructivista debe existir una circunstancia que haga tambalear las estructuras previas de conocimiento y obligue a un reacomodo del viejo conocimiento para asimilar el nuevo. De ahí que la teoría constructivista está centrada en la persona, en sus experiencias previas de las que realiza nuevas construcciones mentales, considera que la construcción se produce:

- a) Cuando el sujeto interactúa con el objeto del conocimiento (Piaget 1975).
- b) Cuando esto lo realiza en interacción con otros (Vigotsky 1979).

En este sentido se focaliza el rol del docente cuando este cambia. Es moderador, coordinador, facilitador, mediador y también un participante más. El constructivismo supone también un clima afectivo, armónico, de mutua confianza, ayudando a que los estudiantes se vinculen positivamente con el conocimiento y por sobre todo con su proceso de adquisición, el cual permite un desempeño laboral abierto a los cambios de una clase rutinaria de acción y respuesta a una por acción, proceso, respuesta y evaluación. El profesor como mediador del aprendizaje debe:

- a) Conocer los intereses de los estudiantes y sus diferencias individuales (Inteligencias Múltiples).
- b) Conocer las necesidades evolutivas de cada uno de ellos.
- c) Conocer los estímulos de sus contextos: familiares, comunitarios, educativos y otros.
- d) Contextualizar las actividades.

Finalmente, las teorías antes descritas centran su interés en el estudiante y consideran el aprendizaje como un proceso constructivo, interno y personal,

mediante el cual se enriquecen las estructuras mentales del que aprende a partir de un proceso interactivo que se produce entre docentes, estudiantes y objetos de conocimiento. En dichas teorías, el docente se define como mediador del aprendizaje del estudiante y como responsable de la planificación y organización de situaciones significativas que promuevan la participación democrática en el aula.

### **Contexto metodológico. Naturaleza del estudio**

Partiendo del planteamiento del problema y considerando los factores intervinientes en el mismo la investigación responde al enfoque cualitativo que abarca una gran variedad de perspectivas teóricas tales como el modelo teórico constructivista de Piaget (1975) y Vigotsky (1979), cuyos rasgos esenciales implican el carácter interpretativo constructivista y naturalista, Sandin, (2003). Ofrece su propia definición al presentarla como la actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos (p.123). Esto permite constatar la realidad de la praxis educativa con el mejoramiento profesional desde estrategias de capacitación del docente de educación física y deporte.

La amplitud de escenarios, situaciones y problemáticas abordadas desde el paradigma cualitativo determinan variaciones significativas dentro de las particularidades de cada investigación. Teniendo en cuenta la amplitud que pueden enumerarse ciertas características generales de este tipo de estudio: Prestan especial atención al contexto, siempre natural y no construido o modificado, las situaciones o experiencias de las personas pueden ser

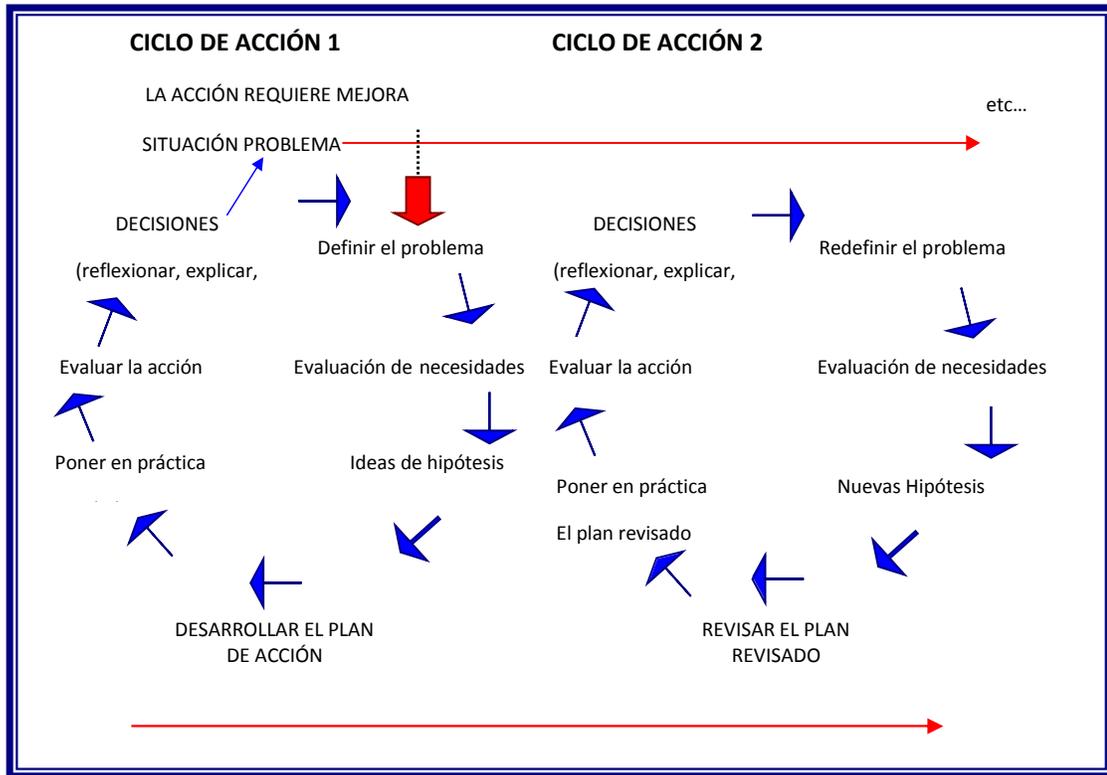
estudiadas holísticamente, sin separar variables; el investigador se conforma en un instrumento principal en el estudio formado, teoriza para dar sentido a lo que observa. El carácter interpretativo es de vital importancia, por ello el investigador debe integrar coherentemente sus hallazgos en un marco teórico además de permitir el acercamiento a la visión y significados que las personas poseen de la situación estudiada. En la investigación acción existe una variante que coloca marcado énfasis en la intervención de las personas que se beneficiarán del estudio, denominada investigación acción participante. De acuerdo con Hurtado y Toro (1999), esta vertiente afirma que el conocimiento de la realidad es un proceso de transformación mediante la superación de conflictos y contradicciones en el sujeto que investiga, el grupo que participa y el objeto de estudio.

Ese conocimiento no se descubre ni se posee, resulta de los ciclos de transformación objetiva y subjetiva ocurridos dentro de todo el proceso.

El proceso de investigación acción, para el fenómeno estudiado, tomó en cuenta el modelo de proceso temporal de McKernan (1999), con sus dos ciclos mínimos (ver gráfico N° 1. Primer ciclo se inició con la identificación de la situación o problema que requería mejoramiento (planteamiento del problema). Esto plantea una definición más clara de dicho problema, mediante la exposición detallada de sus características (evaluación de necesidades, en el diagnóstico). Luego, se establecieron las limitaciones internas y externas que impedían el progreso, organizándolas según su prioridad.

De todas estas actividades surgieron hipótesis que funcionarán como ideas estratégicas consideradas dignas de examinarse en la práctica McKernan, (1999 p.48).

**Figura 1.** Modelo de investigación acción de MacKernan.



*Fuente: J. McKernan, 1999, Investigación – acción y currículum, 49.*

Hurtado y Toro (1999), por su parte, dividen el proceso de trabajo en cinco etapas: diagnóstico, planificación, ejecución, evaluación y sistematización. Las cuatro primeras corresponden con el modelo de McKernan (1999). La sistematización complementa ambos ciclos. De acuerdo con este orden se estructuró la investigación explicando cada etapa a continuación.

**Diagnóstico:** En este momento se identifica el problema, se recoge y procesa toda la información relacionada con este. Para los fines de esta investigación el diagnóstico se realizó mediante observación directa a los docentes de Educación Física y Deporte, durante el desarrollo de su clase, en el sector Bello Monte I.

**Planificación:** ya realizado el diagnóstico y decidido el método para afrontar el problema, se planificaron las acciones a tomar, considerando tiempo y recursos disponibles. Dada la naturaleza del proceso de investigación, la planificación construida fue flexible y se ajustó de acuerdo a las necesidades surgida sobre la marcha.

**Ejecución:** en este momento se pone en marcha la planificación realizada durante la aplicación del plan se recoge información.

**Evaluación:** aunque esta etapa se presenta posterior a la ejecución, en la práctica se encontró presente durante todo el proceso de investigación, de forma tal que se pudiera corregir o replantear las estrategias que no resultaron satisfactorias.

**Sistematización:** corresponde a la reflexión sobre todo el trabajo realizado y una reconstrucción de todo el proceso de manera tal que permita ofrecer una visión global y profunda de la investigación.

## **Conclusión**

- ) La educación, hoy día exige profesionales con competencias, teniendo presente que la formación profesional es constante.
- ) Tanto la educación física como el deporte exigen una serie de competencias profesionales, cada una para un objetivo diferente pero concordando que en las dos interviene el proceso educativo en búsqueda de la formación integral de los docentes para su desempeño profesional.
- ) La formación del profesor de educación física, deporte y recreación debe de ser asumidas desde un enfoque holístico, para desarrollar sus

actividades de enseñanza - aprendizaje y evaluación, que permita a los estudiantes recibir a una educación globalizada y de calidad.

## **Reflexiones**

Cada ámbito permitirá sin duda alguna observar a la Educación Física Deporte y Recreación desde una óptica diferente, que se complementen en buscar metodologías a fin de lograr una buena capacitación:

- a) Disposición adecuada del material a utilizar, que favorezca en los estudiantes y las la manipulación de manera eficiente, que los motive llamando su atención.
- b) Que las actividades orienten la participación colectiva y activa, sin tiempos prolongados de descanso entre cada acción motriz.
- c) Que el docente aprenda a observar a sus alumnos aún fuera del contexto de la sesión misma.
- d) Que las tareas a realizar sean diseñadas con ciertos grados de complejidad, pero al mismo tiempo que garanticen éxito en su puesta en marcha.
- e) Que se promuevan un amplio repertorio de ejercicios para cada patrón de movimiento a desarrollar.

## **Referencias**

Currículo Básico Nacional. (1997). ***Programa de Estudio de Educación Básica. Ministerio de Educación.*** Caracas.

Galindes, S. (2004). ***Nivel de formación del docente en servicio en las escuelas urbanas del occidente del estado Carabobo con respecto a la***

- implementación del currículo básico nacional.*** Tesis de Postgrado no publicada. Universidad de Carabobo.
- Hurtado, I. y Toro, J. (1999) **Paradigmas y Métodos de Investigación en Tiempos de Cambio.** Episteme. Valencia. Consultores Asociados.
- Lerman B. (2004). ***Estrategias de enseñanza.*** [www.slideshare.net/.../estrategias-d-enseñanza-1411300](http://www.slideshare.net/.../estrategias-d-enseñanza-1411300), Estados Unidos en caché similares.
- Mc Kernan (1999). ***Investigación acción y currículo: Métodos y recursos para profesionales reflexivos.*** Madrid: Morata.
- Piaget, A. (1975). ***La Psicología del Niño.*** México: Trillas (Título original: La Psicología de 1º Infante. París PVF 1996).
- Rosales A. (2004). ***Estrategias didácticas o de intervención docente en el área de la Educación Física.*** Revista digital. Año 10-Nº 75-agosto-Buenos Aires. [Artículo en línea. <http://www.efdeportes.com/>]
- Rozengardt R. (1998). ***La capacitación y la formación en Educación Física. Lecturas: Educación Física y Deporte.*** Revista digital. Año 03-Nº 11-0ctubre-Buenos Aires. [Artículo en línea. <http://www.efdeportes.com/>]
- Sánchez, J. (2001). ***El desarrollo profesional del docente universitario.*** Revista Universidades (22) EDUAL México. Julio –Diciembre. Versión electrónica.
- Sandín, E. (2003). ***Investigación cualitativa en investigación. Fundamentos y tradiciones.*** Madrid. Mac Grand Hill interamericana de España (p.p.258).
- Universidad Pedagógica Experimental (2010). ***Manual de trabajo de grado de especialización, maestría y tesis doctorales.*** Reimpresión. FEDUPEL.
- Vigotsky, L. (1979). ***El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores.*** España: Editorial Crítica.

**LOCUS DE CONTROL COMO HERRAMIENTA DE SELECCIÓN EN ASPIRANTES A POSGRADO****LOCUS OF CONTROL AS A TOOL IS SELECTED IN ASPIRING POSTGRADUATES****Nikell Esmeralda Zárate Depraect**[senibaza@hotmail.com](mailto:senibaza@hotmail.com)**Carota Leticia Rodríguez**[letyr@uas.edu.mx](mailto:letyr@uas.edu.mx)**Esmeralda Alvarado Félix**[esmeralda.afe@gmail.com](mailto:esmeralda.afe@gmail.com)**Dora Yaqueline Salazar Soto**[dryaqueline@gmail.com](mailto:dryaqueline@gmail.com)

Universidad Autónoma de Sinaloa, Sinaloa, México.

Recibido: 16/10/2018 - Aprobado: 30/01/2019

**Resumen**

La identificación del tipo de Locus de Control en los aspirantes a un posgrado en docencia en ciencias de la salud, es una herramienta útil para reconocer su capacidad de autorregulación ante el aprendizaje y así garantizar el logro académico. Se realiza un estudio descriptivo, transversal con enfoque cuantitativo, la muestra por conveniencia la constituyeron 20 estudiantes que aceptan participar. Se aplicó la escala de Locus de Control de Rotter en su versión española (Pérez, 1984), constituida por 29 ítems y se realizó análisis de frecuencia estadística a los datos en Microsoft Excel. Se encontró que el 30% correspondió al sexo masculino, mientras que el 70% de la muestra fue femenino. El 20% resultó con tendencia al locus externo, de este porcentaje todas son mujeres. Y 80% de los maestrantes revelan un locus interno. Se concluye que la identificación del locus en los aspirantes al programa de posgrado es una fuente importante de información que brinda la oportunidad de conocer rasgos de la personalidad que pueden impactar en la culminación con éxito del proceso académico, además pueden prevenirse problemas de actitud como irresponsabilidad, insatisfacción y bajo desempeño. El 80% de los estudiantes de posgrado demuestran un locus interno.

**Palabras clave:** Locus de control, Estudiantes, Posgrado, Docencia.

**Abstract**

The identification of the type of Locus of Control in the candidates for a postgraduate course in health sciences is a useful tool to recognize their ability to self-regulate learning and thus guarantee academic achievement. A descriptive, cross-sectional study was carried out with a quantitative approach, the convenience sample consisted of 20 students who accepted to participate. The Locus of Control of Rotter scale was applied in its Spanish version (Pérez, 1984), constituted by 29 items and statistical frequency analysis was performed on the data in Microsoft Excel. It was found that 30% was male, while 70% of the sample was female. 20% showed a tendency to the external locus, of this percentage they are all women. And 80% of the masters reveal an internal locus. It is concluded that the identification of the locus in the aspirants to the postgraduate program is an important source of information that provides the opportunity to know personality traits that can impact in the successful culmination of the academic process, besides can be prevented problems of attitude like irresponsibility, dissatisfaction and underperformance. 80% of graduate students demonstrate an internal locus.

**Keywords:** Locus of control, Students, Postgraduate, Teaching.

## **Ámbito Problematizador**

Las personas que ingresan a estudiar un posgrado, se espera que sean autorreguladas ante su propio aprender, con actitud proactiva, decisión e iniciativa para desarrollar y cumplir lo que se han propuesto, por tanto, son personas que demuestran habilidades de comunicación, que administran y organizan su tiempo para realizar diversas actividades, planifican y toman decisiones asertivas.

En forma contraria, aceptar estudiantes con tendencia a manifestar comportamientos carentes de planificación, ejecución y culminación de metas, conformistas, apáticos que atribuyan sus fracasos a factores externos por no responsabilizarse de su pensar y actuar, representaría un factor de deterioro para el programa académico.

Oros (2005) explica que las creencias de las personas sobre el control, se refieren a la representación subjetiva de las propias habilidades para controlar los hechos importantes de su vida y configurar la base para su comportamiento, dado que constituyen el paso previo para la planificación y ejecución de acciones orientadas a una meta y al mismo tiempo determinan las reacciones afectivas consecuentes.

Lens, Matos y Vansteenkiste (2008), mencionan que cuando el estudiante sigue una meta de aprendizaje, se preocupa por incrementar su competencia, comprensión y dominio en lo que estudia, en ganar conocimiento o desarrollar una nueva habilidad. Define también que su competencia se da por medio de estándares personales o basados en la tarea; por lo tanto, evalúa su progreso con relación a qué tan bien hizo las cosas en el pasado o de acuerdo con la tarea en sí misma, con lo anterior, se puede considerar que el estudiante tiene control de sus metas en relación con su aprendizaje.

---

Cárdenas (2017) relata que a mayor escolaridad de las personas, más alta es la capacidad de autocontrol en relación con aquellas de menor escolaridad y para el presente estudio, entenderemos la capacidad de autocontrol como el Locus de control (LC). Este mismo autor, refiere que el LC, es un rasgo de la personalidad que se basa en la Teoría del aprendizaje social o también conocida como Teoría cognoscitiva social de Bandura, la cual se enfoca en el potencial de la persona para realizar una conducta, en las expectativas y valor de reforzamiento y en la situación psicológica; a su vez, esta teoría tiene tres aspectos relevantes; las expectativas generalizadas para el éxito, las expectativas generalizadas de confianza interpersonal y las expectativas generalizadas de control de refuerzo; se refiere pues a que la persona reconoce su capacidad personal necesaria para realizar una acción determinada.

Palacios (2014) menciona que la teoría sociocognitiva de Bandura se basa en los principios del aprendizaje, los individuos y su conocimiento, resalta el condicionamiento clásico y operante como uno de sus principios y en conjunto con el contexto en el que se encuentre el individuo, destaca también que es un aprendizaje vicario, el cual es a través de la observación de las conductas individuales o en grupo, el cual procede como estímulo o motivación para el que observa, que lo ve como un tipo de modelo a seguir.

De la misma forma, Bandura (en Yubero, s.f.) establece que la teoría del aprendizaje social se complementa con los aportes de las tradicionales como la conductista y la cognitiva, asimismo menciona que esta teoría intenta explicar las acciones de los individuos desde un modelo en el que convergen 3 factores: la conducta, los personales y los ambientales o el contexto, es un modelo donde estos tres elementos interactúan desde el momento donde la conducta se origina hasta su expresión final, en el cual intervienen 3 tipos de procesos para que se pueda una ejercer algún tipo de influencia en el individuo,

estos son: 1) simbólicos, 2) vicarios y 3) autorreguladores. Los primeros refiere el autor a las conductas observadas y se toman como guía de alguna acción en la conducta de forma simbólica; la segunda, menciona, son los nuevos comportamientos adquiridos a través de la observación en la conducta de otros, a pesar de nuestras propias experiencias; y la tercera, son las motivaciones internas y externas y la capacidad de anticipar las consecuencias de ciertas conductas y la competencia que tiene el individuo para regular y manipular las variables que se presenten para lograr las metas trazadas.

Las teorías modernas de expectativa-valor, tienen una relación más directa con LC y una de las principales es el modelo elaborado por Eccles, Adler, Futterman, Goff y Kaczala (citado en Visdómine-Lozano & Luciano, 2006) según este modelo, las expectativas y los valores determinan directamente el comportamiento, la persistencia en la tarea y la elección de la misma. Además, tanto las expectativas como los valores estarían influidos por creencias específicas sobre la tarea, por percepciones de competencia, percepciones de dificultad de distintas tareas, por auto-esquemas y por objetivos individuales.

El factor de LC según Marín y Martínez (2012) hace referencia al lugar donde el individuo situará la causa, los cuales pueden ser atribuidas a factores internos o externos, consecuentemente son internos cuando se desprenden del propio sujeto y externos cuando las causas se encuentran fuera del control del individuo, por tanto, corresponden a factores del entorno, los cuales, la mayoría de las veces el individuo no puede controlar, más cuando se relaciona con el rendimiento académico.

Gonzales y Nuñez (2002) describen las principales causas atribucionales presentes en el contexto educativo relacionadas con el LC, las cuales son: *a)* causa interna estable e incontrolable (capacidad), *b)* causa interna inestable controlable (interés y esfuerzo), *c)* causa externa estable incontrolable (suerte), *d)* causa externa inestable controlable (dificultad de la tarea) y *e)* causas controladas por el profesor (factores externos). También hacen referencia a las reacciones afectivas relacionadas con el éxito y el fracaso respectivamente, ejemplo: la causa *a*, ante una situación de éxito, genera sentimientos de competencia, confianza en sí mismo, orgullo, satisfacción, mientras que, en una situación de fracaso, pueden desencadenar sentimientos de incompetencia, pérdida de confianza en sí mismo y bajas expectativas de éxito ante el futuro. La causa *b*, ante una situación de éxito, genera sentimiento de orgullo, satisfacción y sentimientos de control y ante una situación de fracaso se hace presente la culpabilidad; en la causa *c*, ante situación de éxito se genera ausencia de responsabilidad ante el éxito y ante una situación de fracaso aparece el sentimiento de sorpresa. En cuanto a la causa *d*, ante el éxito se manifiesta gratitud y responsabilidad ante el éxito y ante la situación de fracaso se presenta enfado e ira. Finalmente, la causa *e*, genera gratitud ante una situación de éxito y enfado, ira y cólera ante una situación de fracaso.

Lo anterior demuestra que el factor de LC se relaciona con los sentimientos de valía (autoestima), confianza y competencia del individuo. Además, se enfatiza en qué grado cada individuo hace su interpretación de la realidad, manifestando tanto los factores psicológicos como conductuales.

En ese sentido, Gutiérrez (2013) comenta que cuando el resultado es positivo (éxito), las atribuciones internas generan orgullo, autoestima y autoconcepto mientras que en el caso del fracaso se produce el efecto contrario, el autoconcepto disminuye y ocasiona culpa, vergüenza y frustración.

Igualmente, Torres (2011) comenta que el factor de estabilidad se encuentra relacionado con los afectos de optimismo y esperanza, se estima que un fracaso derivado de causas estables (capacidad, suerte, dificultad de la tarea) provoca sentimientos de desesperanza, puesto que el individuo percibe que sus esfuerzos no modifican los resultados. Otro factor importante que influye en este desarrollo es el grado de control que tiene el individuo ante las situaciones, las cuales pueden ser controlables o incontrolables (Rodríguez, 1996); en este factor Schunk y Zimmerman (2004) señalan que se encuentra asociado a las emociones de vergüenza y culpa, ligados a la responsabilidad personal de los acontecimientos.

Así pues, cuando una causa es controlable el individuo percibe mayor responsabilidad ante el resultado, que frente a una causa incontrolable. Asimismo, aunado al LC, la motivación al logro es un factor importante que puede influir de manera asertiva durante las etapas formativas a nivel profesional o posgrado. (González & Ruíz 2016).

El LC es estudiado desde los años sesenta y destacan las aportaciones de Rotter, quien creó una escala unidimensional para su evaluación. Se conocen dos tipos de LC; el Interno y el Externo. Las personas con LCE tienden a adoptar actitudes más conformistas, apáticas ya que ellas consideran que los controles externos determinan sus vidas, por eso planifican menos el futuro, presentan bajo desempeño, esperan y siguen instrucciones y tienden a pensar que los resultados obtenidos estarán influenciados por otros, por el destino o por la suerte (Ivancevich, Konopaske & Matteson, 2006).

Estas personas atribuyen su destino a la suerte, buscan el trabajo que implique menor esfuerzo para poder alcanzar el éxito; sus fracasos generalmente son atribuidos a “la mala suerte”, la “mala voluntad de las personas” o porque

simplemente se les encomendó una tarea más difícil que a los de demás (Richard, 2017).

Galindo y Ardila (2012) demuestran que predomina el LCE en personas que viven en las localidades de Bosa, San Cristóbal Sur y Suba en Bogotá y en los municipios de Anolaima y La Mesa en Cundinamarca y se relacionaron fuertemente con las creencias hacia Dios, el destino o la suerte. De Grande (2014), encontró relación entre LCE con baja autoestima, baja autoeficacia y de desesperanza aprendida.

En relación a lo anterior, la identificación del tipo de LC en los aspirantes a un programa de posgrado es importante ya que, aunado a otras pruebas de selección, podremos identificar conductas deficientes de autoconocimiento, baja autoestima, desorganizadas, que tienden a procrastinar, ineficientes, desmotivadas, insatisfechas y pueden ser vulnerables para la deserción. En cambio, las personas con LCI, tienen mejor desempeño, más satisfacción y se sienten más motivados hacia el logro (Ivancevich et al., 2006).

### **Ámbito Teórico**

Richard (2017) hace referencia a que las personas con un LCI, son líderes, innovadores, constantemente desarrollan proyectos, planean-actúan y logran. Son más eficientes en su desempeño laboral, social y emocional, asimilan mejor los cambios que suceden en su entorno, no dejan que se afecte su autoestima y relación con la sociedad. Son personas que no culpan a su entorno de los hechos que les ocurren. Estas personas eligen acciones que dependen de sus propias decisiones, aptitudes y habilidades, que tienen libertad para decidir sobre la tarea a realizar. No les gustan las situaciones en donde los resultados no dependan de ellos.

De acuerdo con Heine (2010), la forma en que los individuos manejan sus necesidades y deseos se encuentra moldeada por las teorías y concepciones que tienen del funcionamiento del mundo, y en específico de sus ideas, sobre el control que puedan tener sobre el ambiente que les rodea. En este sentido, Serrano, Bojórquez y Vera (citado en Laborín & Vega, 2000) mencionan que el LCI se relaciona medianamente a variables como: afectos y emociones positivas. También hacen referencia a que “el éxito en la escuela con altos promedios sin materias reprobadas se relaciona con un puntaje alto de locus interno pues se trata de alumnos que asumen su éxito y fracaso desde sus habilidades, conocimientos y esfuerzos personales” (párr.3). Asimismo, encontraron que el estudiante de modalidad no presencial presenta un mayor LCE y un menor LCI, mientras que Darmofal (2010) resalta que estos mismos autores encontraron que las personas que se perciben como más satisfechas con su vida, poseen un Locus de Control interno. De igual forma, se ha relacionado el *LC* con la autoeficacia política y con las creencias sobre el control y con la satisfacción profesional. Otro sustento es el estudio realizado por Hidalgo (2011) dice que LCI predominó en los estudiantes de odontología y medicina de la Universidad Autónoma de Querétaro lo que indica que se hacen responsables de las consecuencias de sus actos y la importancia de pertenecer a grupos de su misma edad y ser aceptados. Además, tienen control de las causas y resultados de su rendimiento académico. Asimismo, concluye que un nivel muy alto de autoestima, un locus de control interno y asertividad favorece el resolver conflictos y a la satisfacción laboral.

Torres y Ruiz (2012) encontraron que los estudiantes identificados como resilientes tienen un locus de control interno más alto que los no resilientes. Entendiendo la resiliencia como un conjunto de habilidades que desarrolla el individuo de manera positiva para poder solucionar y resolver situaciones

adversas, disminuyendo los factores de riesgo e incrementando los factores protectores. Concluyen que los resilientes tienen una regulación interna y el foco de su conducta lo sitúan a partir de su propio esfuerzo. Por otra parte, Pérez (2014) Menciona que, en pacientes con incapacidad temporal, predomina el Locus de Control interno o creencia de que la intervención del propio individuo es determinante para alcanzar un buen estado de salud, comprobándose en éstos un mayor nivel de satisfacción laboral. Además, Aguilar et al. (2014) encontraron que estudiantes de Enfermería, Trabajo social, Nutrición, Rehabilitación y Odontología tenían igual nivel de locus de control y de autoeficacia, sin embargo, en los estudiantes de Medicina es escaso locus de control interno, lo cual significa que el éxito y fracaso lo atribuyen más a factores externos que a los personales. Estos autores también dicen que tener un locus de control interno ayuda a disminuir los niveles de distrés y a mantener una inteligencia emocional estable. Por ello, quizás los estudiantes de medicina demostraron un locus de control interno bajo, ya que este tipo de estudiantes se encuentran sometidos a constante estrés.

De nuevo, Cárdenas (2017) detalla que las personas que tienen pensamientos positivos ante cualquier diversidad toman decisiones más racionales en su vida y, por tanto, tienen locus de control promedio. En este sentido, Linares (2001), asegura que las conductas de las personas podrían predecirse a partir del conocimiento de sus expectativas sobre su propia conducta y los resultados consecuentes de ella. Por lo anterior, educar y desarrollar la inteligencia emocional coadyuva a la formación de personas con las características del LCI (Villagómez, 2017).

A continuación, se detallan evidencias encontradas a cerca del LC relacionado con rendimiento académico, estilos de aprendizaje, inteligencia emocional,

violencia, estrés, factores psicosomáticos, autoeficacia. Hernández y Esser (1996) realizaron un trabajo de investigación denominado, "Relación entre el rendimiento académico con el locus de control en los estudiantes del segundo año de la carrera de odontología en la Universidad de Carabobo en las asignaturas microbiología y biomateriales dentales" en Venezuela.

El propósito fue relacionar dichas variables en los estudiantes de las asignaturas Microbiología y Biomateriales Dentales. Encontraron que las calificaciones definitivas de los alumnos en las asignaturas mencionadas evidenciaron la existencia de una correlación de rango débil entre rendimiento académico y LC.

Bolívar y Rojas (2008) en su estudio titulado: "Los estilos de aprendizaje y el locus de control en estudiantes que inician estudios superiores y su vinculación con el rendimiento académico", hacen referencia a que el LCI contribuye a desarrollar una actitud de responsabilidad personal de su formación como futuro profesional. Así, los estudiantes que asumen su responsabilidad como algo personal ante su situación académica refuerzan sus estrategias y la consolidan de una forma favorable para sí. Además, concluyen que, para los docentes, la identificación de los LC una fuente importante de información, ya que les brinda la oportunidad de conocer las características del estudiante que tienen que atender durante un período determinado.

Alvarez (2012) encontró en su estudio "Gestión de la inteligencia emocional en el nivel directivo de la universidad" en Perú, que:

El locus de control de los directivos influye en la satisfacción laboral de sus colaboradores; es decir, las creencias, ideas y expectativas que poseen los directivos de ambas universidades les permite evaluar o analizar las diferentes situaciones del campo de trabajo, facilitando al agrado o

desagrado de las mismas según el valor subjetivo que el trabajador da a las consecuencias de su comportamiento. (p.82).

Significa que los directivos creen en sus propios logros, habilidades y capacidades, ya que tienden al autocontrol interno y presentan capacidad de discernimiento o autovaloración ante las situaciones cotidianas; creen en su propia capacidad para lograr lo que se proponen por su esfuerzo y habilidades demostrándolo en cualquier actividad que realicen creen fielmente en su responsabilidad y en el cumplimiento de sus logros mientras que también se concientizan y aprenden de los fracasos. También demostró que la gestión de la inteligencia emocional, representada en los factores de: autoestima, locus de control, asertividad y manejo de conflictos en los directivos de la Universidad Nacional de Trujillo y la Universidad Señor de Sipán de Chiclayo, Perú, repercute directamente en la satisfacción laboral de sus colaboradores directos.

Chavarría (2013) en su estudio titulado "Estructura social y locus de control en colegios catalogados como violentos de zonas urbanas y rurales. Evidencias de su relación como insumo para la promoción de una cultura de paz" encontraron que en los colegios catalogados como violentos se obtuvieron mayores puntajes de LCI. Mientras que en los colegios con bajos índices de violencia el LCE constituye en un mecanismo de control más claro lo que contribuye a poner límites al sentimiento de competencia.

Aguilar, Gil, Pinto, Quijada y Zúñiga (2014) comparan los niveles de inteligencia emocional, distrés, factores psicosomáticos, autoeficacia y LC en el rendimiento académico de estudiantes universitarios del Campus de la Salud de la Universidad Autónoma de Yucatán. Y encontraron que entre mayor es la inteligencia emocional se tienen mejores niveles de autoeficacia. Además,

ellos citan a Martínez, Piqueras y Ramos quienes hacen referencia a que la persona con inteligencia emocional posee las habilidades para identificar, comprender y regular las emociones y las de los demás para adaptarse a situaciones estresantes vitales.

Considerando que cuando la persona adulta y profesionalista desea acceder a un nivel educativo más que el de licenciatura, podría esperarse que su conducta motivada hacia el logro, emprendedora y con liderazgo. Y éstos son aspectos deseables en la persona que están plasmados en el perfil de ingreso de los programas de posgrado ya que visionan un cambio significativo en la vida de quienes los sustentan. Refiriéndose especialmente al nivel de Maestría, los estudiantes con frecuencia manifiestan incertidumbre en relación a retomar nuevamente el rol de alumnos y en el cómo deben abordarlo nuevamente. Por consiguiente, el maestrante debería mostrar una serie de actitudes propositivas que le ayuden a llevar a bien la culminación de esta etapa educativa. Es decir, el estudiante debe autorregularse.

En el mismo sentido, González (2013) en su trabajo titulado “Hacia la autorregulación de los actores de los programas de posgrado: una propuesta metodológica en el marco de la acreditación en Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología”, cita a Azevedo y Cromley quienes explican que:

La autorregulación, desde la teoría cognoscitiva social, se define como el proceso de toma de conciencia del propio pensamiento mientras se ejecutan tareas específicas, para luego utilizar este conocimiento al controlar lo que se hace. Es la capacidad de moderar el propio aprendizaje, planificar qué estrategias se han de utilizar en cada situación, aplicarlas, controlar el proceso, detectar posibles fallos y transferir todo ello a una nueva actuación. (párr.5).

Con lo anterior, la toma de conciencia del propio pensamiento es necesaria en estudiantes de posgrado. Por consiguiente, para que una persona logre la

capacidad de autorregularse, requiere de ejercitar continuamente la autorreflexión y accionar lo reflexionado. También es necesario tener siempre una meta de logro trazada y establecer una planeación estratégica para alcanzarla. Así, la autorregulación beneficia la motivación personal al relacionarla con el estímulo que en este caso es la meta. Y cuando la persona ha aprendido porque se ha autoevaluado en aquello que le funcionó y no le funcionó para el logro de la meta, es cuando ya ha aprendido y se manifiesta en su conducta el éxito de la meta alcanzada.

En forma contraria, una persona que no desarrolla la capacidad de autorregularse tiende a no enfocarse en las metas trazadas y en caso de establecerla, no dan seguimiento a la misma para su cumplimiento. Por tanto, estas personas presentan reacciones negativas en su comportamiento. Lo anterior, según Gonzáles (2013), sirve de plataforma para explicar que los estudiantes de posgrado tienen un papel fundamental para la mejora continua de la calidad mediante la reflexión de los procesos y de las prácticas que tienen lugar en el seno de los programas de posgrado, para asumir la responsabilidad de su aprendizaje.

En tal sentido, Bolívar y Rojas (2008) hace referencia a que LC es un aspecto de la personalidad que está referido a las causas que explican en el ser humano sus éxitos y fracasos o bien los acontecimientos que afectan sus acciones.

Valadez – Sierra et al. (2016) mencionan que conocer el tipo de motivación y locus de control que caracteriza a la población escolar son elementos que proporcionan información valiosa para desarrollar estrategias psicoeducativas que coadyuven a favorecer el desarrollo personal y académico de los estudiantes. Dentro del proceso de selección de la sexta

generación de la Maestría en docencia se incluía la entrevista, el Examen Nacional de Ingreso III y el protocolo de investigación como requisitos de ingreso y se esperaba que los aceptados manifestaran comportamientos enfocados hacia la culminación óptima de cada módulo cursado y más aún hacia la culminación del grado académico con la pronta titulación. Finalmente, el estudiante de la Maestría en docencia, se espera que sea una persona autorregulada, auto eficaz con LCI, capaz de reconocer su capacidad para cumplir metas.

Por lo anteriormente explicado, se quiere conocer el tipo de LC que prevalece en los estudiantes de la sexta generación de la Maestría en Docencia en Ciencias de la Salud (MDCS) de la Facultad de Medicina de la Universidad Autónoma de Sinaloa.

### **Ámbito Metodológico**

Estudio de diseño descriptivo, transversal con enfoque cuantitativo. La población la constituyen 23 estudiantes de la sexta generación de la MDCS, de ellos 20 aceptan participar en el presente estudio. Se aplicó la escala de LC de Rotters en su versión española (Pérez, 1984), constituida por 29 ítems, de los cuales 23 evalúan expectativas generalizadas de control sobre los refuerzos y 6 ítems son distractores para la persona evaluada. Cada ítem se compone de dos frases; una referente a expectativas de locus de control externo y otra referente a expectativas de locus de control interno. Para la evaluación, el sujeto debe seleccionar una de las dos frases (la que más se adecúe a su forma de pensar). Al finalizar se suman los ítems y deben completarse por encima de 23 para considerarse dentro del rango de LC externo. Así mismo, se realizó análisis de frecuencia estadística a los datos en Microsoft Excel.

## **Ámbito Conclusivo**

Los resultados muestran que el 30% corresponde al sexo masculino, mientras que el 70% de la muestra es femenino. El 20% resultó con tendencia al LCE, de este porcentaje todas son mujeres. Por tanto, el 80% de los maestrantes revelan un LCI.

Los estudiantes de posgrado en docencia representan la mejora continua del propio programa educativo a través de la autoreflexión del proceso de aprendizaje (González, 2013), de ahí que, la identificación del LC para efectos de selección, es una propuesta que sustentaría el mejor desempeño y satisfacción, tal y como lo plantea Ivancevich et al. (2006), además, se aseguraría que los estudiantes planearan y culminaran los diversos proyectos educativos, ya que al ser personas con una conducta eficiente que dependen de sus propios conocimientos-habilidades y actitudes, demuestran conductas positivas tal y como lo plantea Laborín y Vega (2000). También puede asegurarse el éxito en la eficiencia terminal del programa educativo, tal y como lo plantea Bolívar y Rojas (2008) al argumentar que el LCI contribuye al desarrollo de actitudes responsables ante su propia formación como futuro profesional. Finalmente, se coincide con Cárdenas (2017) al afirmar que, a mayor escolaridad, más alta es la capacidad de autocontrol; así, los estudiantes de posgrado asumen su responsabilidad.

El 80% de los estudiantes de posgrado en docencia demostraron un LCI, esta identificación brinda la oportunidad de conocer rasgos de la personalidad. Con ello, puede prevenirse problemas de actitud, irresponsabilidad, insatisfacción y bajo desempeño ante el programa académico de posgrado. Estas personas reconocen sus fortalezas y áreas de oportunidad y trabajan continuamente en ellas para mejorarlas. También, es importante concluir que a mayor creencia

de autocontrol-autoeficacia, mejor comportamiento se manifiesta para cumplir con las tareas; a mayor escolaridad mejor autocontrol y reconocimiento de fortalezas personales, concordando así con Oros (2005), Lens et al. (2008) y Cárdenas (2017). Por otra parte, la identificación de locus de control en los docentes también resulta conveniente ya que si los estudiantes de posgrado ejercen aprendizaje vicario, entonces es un indicador de que retoman conductos de quienes los forman; además es permitente agregar variables de estudio a futuras investigaciones relacionadas con el LC con efectos de selección al programa tales como valores, compromiso académico, autoestima y autoeficacia ya que sustentan en gran medida al locus de control, coincidiendo con lo expresado con Palacios (2014); Eccles et al. (citado en Visdómine-Lozano & Luciano 2006) y Grande (2014), en la medida en que el aspirante al posgrado se sienta capaz, confiado en sí mismo, satisfecho y orgulloso de cómo y porqué aprende, que tenga control de su tiempo, que organice y cumpla su tiempo de estudio, que se responsabilice pues de su propio proceso de aprender para así alcanzar el éxito, que sea optimista, con pensamientos positivos que inciten a conductas proactivas y mayor motivación al logro, más se inclinará su conducta hacia el LCI, concertando así con autores antes mencionados como: Gonzales y Núñez (2002); Richard (2017); Gutiérrez (2013); Torres (2011) y González y Ruíz (2016).

Al analizar las aportaciones del resto de los autores consultados y compararlos con los resultados obtenidos, podemos concluir también que aquellos aspirantes con autoestima moderada o alta, satisfechos, motivados, con rasgos de líderes, innovadores, con inteligencia emocional; aquellos que tienen el control de ellos mismos, que asumen sus éxitos y se responsabilizan

de sus actos y aprenden de sus fracasos, son resilientes manteniendo un bienestar en su salud general, por ende exteriorizan un locus de control interno.

## Referencias

Aguilar Rivera, M. C., Gil Llanes, O. F., Pinto Garrido, V. A., Quijada Maldonado, C. R. & Zúñiga Sánchez, C. A. (2014). INTELIGENCIA EMOCIONAL, ESTRÉS, AUTOEFICACIA, LOCUS DE CONTROL Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN UNIVERSITARIOS. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 19(1) 21-35. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29232614002>

Alvarez, B.T. (2012). Gestión de la inteligencia emocional en el nivel directivo de la universidad. *Revista Científica In Crescendo*. Vol. 3 N° 1: pp. 71-85.

Bolívar López, Juan Miguel; Rojas Velásquez, Freddy. (2008). Los estilos de aprendizaje y el locus de control en estudiantes que inician estudios superiores y su vinculación con el rendimiento académico. *Investigación y Postgrado*, Diciembre-Sin mes, 199-215.

Cárdenas, C. N. C. (2017). Locus de control prevalente en mineros de la ciudad de Huamachuco, La Libertad, 2016. *In Crescendo Ciencias de la salud*, 4(1), 231-237.

Chavarría Carranza, C. Y. (2013). ESTRUCTURA SOCIAL Y LOCUS DE CONTROL EN COLEGIOS CATALOGADOS COMO VIOLENTOS DE ZONAS URBANAS Y RURALES. EVIDENCIAS DE SU RELACIÓN COMO INSUMO PARA LA PROMOCIÓN DE UNA CULTURA DE PAZ. *Reflexiones*, 92(1) 77-96. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72927050012>

Darmofal, D. (2010). Reexamining the calculus of voting. *Political Psychology*, 31(2), 149-174.

De Grande, P. (2014). Reflexiones sobre la interpretación del concepto de locus de control en investigación social. *Pensando Psicología*, 10(17), 127-134. doi: <http://dx.doi.org/10.16925/pe.v10i17.795>.

Galindo, O. y Ardila, R. (2012). Psicología y pobreza. Papel del locus de control, la autoeficacia y la indefensión aprendida. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 30 (2), pp. 381-407.

- González, J.G. (2013). Hacia la autorregulación de los actores de los programas de posgrado: una propuesta metodológica en el marco de la acreditación en CONACyT. Año 16 - n. 21 - julio (2013) - p. 179-20.
- González, J., & Núñez, J. (2002). *Determinantes del rendimiento académico*. España: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- González, M., & Ruíz, I. (mayo, 2016). Motivación de logro y lenguaje escrito en adolescentes españoles. *Revista Scielo*, 32 (2). Recuperado de [http://scielo.isciii.es/pdf/ap/v32n2/psicologia\\_evolutiva2.pdf](http://scielo.isciii.es/pdf/ap/v32n2/psicologia_evolutiva2.pdf)
- Gutiérrez, G. (2013). *Atribuciones causales de éxito y fracaso en la elaboración de tesis en psicología*. (Tesis de disertación, Pontificia Universidad Católica de Perú). Recuperada de [http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/5177/GUTIERREZ\\_VILLA\\_GLORIA\\_ATRIBUCIONES\\_PSICOLOGIA.pdf?sequence=3&isAllowed=y](http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/5177/GUTIERREZ_VILLA_GLORIA_ATRIBUCIONES_PSICOLOGIA.pdf?sequence=3&isAllowed=y)
- Heine, S. J. (2010). Cultural Psychology, en Fiske, S. T., Gilbert. D. T. y Lindzey, G. *Handbook of Social Psychology*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Hernández P M. y Esser de Rojas J., (1996) relación entre el rendimiento académico con el locus de control en los estudiantes del segundo año de la carrera de odontología en la universidad de Carabobo en las asignaturas microbiología y biomateriales dentales. <http://servicio.bc.uc.edu.ve/odontologia/revista/v1n1/1-1-6.pdf>
- Hidalgo Martínez, S.M. (2011). Relación del autoconcepto, internalidad y necesidad de logro con el rendimiento académico en los alumnos de las Licenciaturas de Medicina y Odontología de la Universidad de Querétaro. Tesis de Doctorado en Ciencias de la Salud.
- Ivancevich, J. M., Konopaske, R. y Matteson, M. T. (2006). *Comportamiento Organizacional*. México: McGraw-Hill. [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematica\\_01/ponencias/0969-F.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_01/ponencias/0969-F.pdf)
- Laborín, J. F., & Vega, JA. (2000). Bienestar subjetivo y su relación con locus de control y el enfrentamiento. *La Psicología Social en México*, Vol. VIII, 192-199.

Lens, W., Matos, L., & Vansteenkiste, M. (2008). El profesor como fuente de motivación de los estudiantes: Hablando del qué y del por qué del aprendizaje de los estudiantes. *Revista Digital de Investigación En Docencia Universitaria*, 4(1), 1–9. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10757/346219>

Linares J., E. (2001) Los juicios de control sobre los agentes de salud: variable moduladora de la calidad de vida de los enfermos de cáncer de pulmón avanzado sometidos a tratamiento paliativo. Extraído el 25 de mayo del 2008 en: [www.tesisenxarxa.net/TESIS\\_UAB/AVAILABLE/TDX-1127101-160751//](http://www.tesisenxarxa.net/TESIS_UAB/AVAILABLE/TDX-1127101-160751//)

Marín, M., & Martínez, R. (2012). *Introducción a la psicología social*. Madrid: Ediciones\_Pirámide S.A.

Oros, L. B. (2005) Locus de control, evolución de su concepto y operacionalización. *Revista de psicología, Universidad de Chile*, vol.14, Num. 001 pp. 89-97.

Palacios, J. (2014). Estimación psicométrica de la escala de autoeficacia ante conductas de riesgo para adolescentes en México. *Psychosocial Intervention*, 24.1–7. Doi 1016/psi.2014.11.004

Pérez M, M.L. (2014). Análisis del resultado en el proceso de incapacidad temporal en el área sanitaria de Albacete. Influencia del estado de salud. Factores sociodemográficos, satisfacción laboral y locus de control. Tesis de Doctorado en Ciencias Médicas.

Richard Alarcón, M. D. (2017). Locus de control y compromiso espiritual en feligreses adventistas de ‘Alfonso Cobián’, Chaclacayo, Lima, 2016. (Tesis de Licenciatura). Universidad Peruana Unión, Lima.

Rodríguez, A. (1996). *Autoestima y motivación de logro de los escolares*. (Tesis doctoral, Universidad de Sevilla). Recuperada de <http://fondosdigitales.us.es/tesis/tesis/516/autoestima-y-motivacion-de-logro-de-losescolares/>

Rotter, J. B. (1981) “The Psychological Situation in Social Learning Theory” in the Magnusson, ed., *The situation: An Internactional Perspective* (Hillsdale, N. J. Lawrence Erlbaum associates.

- Shunk, D., & Zimmerman, B. (2004). *Competence and Control Beliefs: Distinguishing the Means and Ends*. Mahwah, New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Torres Cruz, M. d. L. & Ruiz Badillo, A. (2012). Motivación al logro y el locus de control en estudiantes resilientes de bachillerato del Estado de México. *Psicología Iberoamericana*, 20(2) 49-57. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=133928816007>
- Torres, C. (2011). Atribuciones de Morosidad en la Elaboración de Tesis de Maestría. Tesis elaborada para obtener el Grado de Maestro en Investigación Educativa. Mérida, Yucatán.
- Valadez-Sierra, D, Valdés-Cuervo, Á, Aguiñaga-Maldonado, L, Morales-González, J. S., Cervantes-Arreola, D. I., & Zambrano-Guzmán, R. Diferencias en el locus de control y la motivación al logro en estudiantes de secundaria con altas habilidades intelectuales y promedio. Recuperada en [http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu\\_desarrollo/anteriores/37/37Valadez.pdf](http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/37/37Valadez.pdf)
- Villagómez, F. B. (2017). Impacto de las actitudes emprendedoras en los estudiantes de la Universidad de Guayaquil carrera Comunicación Social. *INNOVA Research Journal*. Vol. 2. Núm. 2
- Visdómine-Lozano, J C; Luciano, C; (2006). Locus de control y autorregulación conductual: revisiones conceptual y experimental. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 6() 729-751. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33760313>
- Yubero, S. (s.f). Socialización y aprendizaje social. Recuperado de: <http://www.ehu.eus/documents/1463215/1504276/Capitulo+XXIV.pdf>

**FORMACIÓN DE RECREADORES ESCOLARES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL****TRAINING OF SCHOOL RECREATORS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES****José Gregorio Valor**[valormanuc23@gmail.com](mailto:valormanuc23@gmail.com)**Arístides Ezequiel Méndez Arias**[aristidesezequiel@hotmail.com](mailto:aristidesezequiel@hotmail.com)

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

Recibido 14/12/2018 - Aprobado 10/05/2019

**Resumen**

La población con discapacidad intelectual actúa a niveles distintos a los esperados a la generalidad de las personas. Por este motivo, se presenta una Interpretación sobre el proceso de formación de recreadores escolares con discapacidad intelectual basados en soportes teóricos sobre el juego, en Vygotsky (1999) y Karl Gross (1902). Se reconstruyeron las vivencias desde la etnografía. La recolección de información fue a través de la observación directa del hecho fenoménico cultural, también se realizaron entrevistas a los informantes. Estas permitieron llegar a síntesis interpretativas: la formación de recreadores contribuye a la salud física y mental, produce satisfacción, sensación de libertad, sentimientos de plena realización en favor de la conducta personal, mejora la vida familiar y la incorporación comunitaria.

**Palabras clave:** Formación, recreación, discapacidad intelectual.

**Abstract**

The population with intellectual disability operates on levels different from those expected to the generality of people. For this reason, an interpretation on the process of school reenactors training with Intellectual Disability in the light of Vygotsky's (1999) and Karl Gross' (1902) game theory is presented. A reconstruction of the experiences was made from ethnography, with a direct observation of the cultural phenomonic fact, as well as, informants interviews for the information gathering. This allowed us to arrive to interpretive syntheses: the training process contributes to physical and mental health, produces satisfaction, a sense of freedom, and feelings of total fulfillment in favor of personal behavior, improves family life and their community integration.

**Keywords:** Training, recreation, intellectual disability.

## Introducción

Al pensar: recreación para personas en condición de cualquier discapacidad, se cree en ausencia de la misma, o en el caso de realizar alguna actividad recreativa, se piensa, esta no será realizada a plenitud en todas sus características normales, por esta concepción, la recreación para estas personas puede ser relegada en el diario vivir. Sin embargo, experiencias narradas por personas con discapacidad intelectual demuestran la importancia y significado otorgado a esta actividad. Claro está, se ha de tener presente algunas peculiaridades y condiciones específicas para cada caso específico, como elementos individuales y culturales dentro del contexto educativo en la formación de las personas con necesidades educativas especiales.

Las actividades recreativas son inherentes a las personas y tienen el derecho a recrearse. La Ley Orgánica de Educación (2009) establece en el artículo 16: *"el Estado es el responsable de atender, estimular e impulsar el desarrollo de la recreación en el Sistema Educativo."*(p.16) Es decir, todas las personas tienen el derecho y la necesidad de buscar actividades que les permitan el esparcimiento físico y mental, además, esta actividad debe generar múltiples beneficios en el desarrollo integral de la persona, en especial, el sistema educativo ha de contribuir en el aprendizaje dentro del contexto socioeducativo que potencie la dimensión física, mental, social, espiritual, psicológica, emocional y política. Todo esto apoyado en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) en su artículo 111, en ella se expresa taxativamente: *"Todas las personas tienen derecho al deporte y a la recreación como actividades que benefician la calidad de vida individual y colectiva"* (p. 91).

En este orden de ideas, la presente investigación está centrada en el proceso de formación de escolares recreadores con discapacidad intelectual en el Instituto de Educación Especial “Las Agüitas”, con el propósito de interpretar dicho proceso, a fin de conocer en profundidad aspecto de actuación cultural, cómo se llevó a cabo el mismo y develar posibles competencias alcanzadas como características específicas, las habilidades, las destrezas, las actitudes y las aptitudes presentes en los estudiantes con discapacidad intelectual involucrados en las prácticas deportivo-recreativas desarrolladas en la institución.

La estructura de este trabajo se presenta de la siguiente manera: una descripción preliminar de la caracterización del contexto escolar, el aspecto teórico relevante con la teoría del pre-juicio de Gross. La plataforma metodológica utilizada, la discusión y, a manera de conclusión se presenta lo que hemos denominado síntesis interpretativa.

### **Caracterización del Contexto Escolar**

La base de esta investigación fue permanecer en el campo objeto de estudio el tiempo suficiente, un periodo escolar completo, el cual nos permitió documentar los sucesos observados y así discriminar entre lo que es regular y lo irregular de sus actuaciones. La mirada estuvo dirigida hacia el desenvolvimiento natural del quehacer diario de los estudiantes con el profesor de educación física, visualizar en ellos aspectos relevantes en el proceso de formación de la recreación a través de la mirada crítica de diferentes autores, quienes coinciden y realzan un beneficio biopsicosocial como impacto positivo en el desarrollo del individuo, de quienes realizan

prácticas recreativas a diario tanto a nivel individual, social y comunitario (Taylor, 1999).

Así pues, la recreación es la base sobre el cual se desarrollan de manera armónica, lúdica y gratificante todas aquellas acciones técnicas orientadas al reconocimiento y potenciación del ser humano – con o sin discapacidad – en los procesos de construcción social, de empoderamiento participativo (Taylor, 1999), la implementación de actividades recreativas en los sistemas de organización social facilita y fortalece la inclusión, la participación con equidad, la corresponsabilidad y la autorregulación.

Según lo expuesto por Taylor (op.cit) *"la participación de la recreación es valorada en términos de su contribución a la calidad de vida"* (p.118), y para poder valorarla se hace necesaria entonces la categorización de beneficios existenciales de tres dominios críticos e integrados: el cognitivo (adquisición de conocimiento); el afectivo (emociones y sentimientos) y el psicomotor (actividad muscular asociada con procesos mentales). Cada uno representa una categoría de potenciales beneficios, para cada uno de estos aspectos o para los tres.

Cabe destacar, la formación de recreadores se hace cada vez más competitiva a nivel empresarial. Actualmente son muchas las empresas que ofrecen programas formativos de recreación dirigidas a los jóvenes con el objetivo de explotar las habilidades adquiridas como recreadores para trabajar en planes vacacionales o en las llamadas temporadas altas. Esta particularidad, se refleja en esta institución educativa y esta conduce hacia la reflexión sobre la actividad y el impacto producido por esta práctica.

En este orden de ideas, la intencionalidad de realizar este estudio fue la actividad del docente de educación física en llevar el proceso de formación de

recreadores escolares en la institución educativa, y el trabajo mancomunado del especialista de educación física con un equipo institucional para ayudar y colaborar en las diferentes actividades recreativas desarrolladas en el plantel. En ella se registra lo que se ve, se escucha y se siente de las conductas observables, es una relación de la actuación de quienes hacen vida y participan en las actividades recreativas, durante las diferentes sesiones escolares, de actitudes y aptitudes acorde a las exigencias de la recreación.

De acuerdo con este razonamiento, realizar una etnografía en la escuela antes mencionada trae consigo una carga valorativa intrínseca de cada actor social (Goetz y Lacompte (1988). En la actualidad atiende una matrícula total de 110 estudiantes con diagnóstico de mayor compromiso cognitivo, la mayoría asociado a otras discapacidades, atendidos en un horario de 7:00 a.m. a 3:00 p.m. en ella laboran dieciocho (18) docentes especialistas, un (1) Director encargado, un (1) Subdirector, ocho (8) asistentes, una (01) secretaria y diez (10) obreros. En ella se ofrecen alternativas educativas para abordar situaciones específicas a través del proceso de formación de recreadores escolares, por lo cual se plantea el interrogante: ¿Cuáles son los aspectos teórico prácticos presentes en el proceso de formación de recreadores con discapacidad intelectual? ¿Esta alternativa educativa se caracteriza en la búsqueda de una sociedad más justa y solidaria? Es por ello se presentan los propósitos de esta investigación.

### **Propósitos de la Investigación**

Caracterizar los aspectos teórico práctico del proceso de formación de recreadores escolares en edad de 12 a 15 años con discapacidad intelectual del Instituto de Educación Especial “Las Agüitas”.

Interpretar el proceso de formación de los recreadores escolares con discapacidad intelectual del Instituto de Educación Especial “Las Agüitas”

### **Soportes teóricos sobre el juego**

El juego es el principio que rige el desarrollo integral del niño. El juego como el elemento impulsor del desarrollo mental, facilita la atención y la memoria voluntaria (Vygotsky, 1999). Insiste el autor, el juego es el instrumento socio-cultural impulsor de la madurez cognitiva, de manera divertida, capaz de comprender la realidad social desde sus perspectivas y el desarrollo de resolución de problemas independiente.

Por su parte, el filósofo y psicólogo Karl Gross situó el juego como objeto de una investigación psicológica especial, siendo el primero en constatar el papel del juego como fenómeno de desarrollo del pensamiento y de la actividad física. Está basada en los estudios de Darwin en la sobrevivencia de las especies mejores adaptadas a las condiciones cambiantes del medio. Para él, el juego es una preparación para la vida adulta y la supervivencia (Gross, 1992). Sostiene Gross, el juego es *pre ejercicio* de funciones indispensables para la vida adulta, porque contribuye en el desarrollo de funciones y capacidades, prepara al niño para poder realizar las actividades que desempeñará cuando sea grande. Esta tesis de la anticipación funcional ve en el juego un ejercicio preparatorio necesario para la maduración alcanzada al final de la niñez, y además concreta la validez y la relevancia para jugar en la preparación para la vida.

Este autor considera: el juego es uno de los elementos más importantes en el desarrollo, pues es un empuje para practicar los instintos, los cuales obligan al ser humano a ser activo y le impulsa a continuar desarrollándose. El juego

simbólico por ejemplo, surge en los niños/as a partir del *pre ejercicio* y les permitirá diferenciar la realidad de la ficción.

La importancia de esta teoría radica en vinculo del juego al desarrollo del niño, definiéndolo en función de él, por lo cual dejó de ser una actividad carente de significado para convertirse en un medio de desarrollo, es decir, el individuo juega, se pre-ejercita únicamente a través de la intuición a la vez de manera instintiva. La naturaleza del juego es biológico e intuitivo, prepara al niño para desarrollar sus actividades en la etapa de la adultez, por ejemplo: la acción que ejerce con una muñeca cuando niña, lo hará con un bebe cuando sea grande. A diferencia de los animales, los humanos al nacer somos inmaduros y para alcanzar la madurez es necesario un periodo de preparación; la juventud, con una actividad preparatoria el juego. Y la manera más acorde para ello es a través de la recreación en contextos naturales de desenvolvimiento del niño.

## **Recreación**

El tema de la recreación en las personas es sumamente antiguo, se remonta a las culturas egipcias, sirias, y babilónicas ya desde entonces se hablaba de recreación, según Salazar (1989), estas culturas practicaban actividades como la gimnasia, la lucha, la caza, la carrera de carros, el boxeo, los juegos al azar, la danza, la música, la pintura, la escultura entre otras.

Meneses (1998) citando a Krauss sostiene: la recreación es "*una actividad, una experiencia o una condición emocional que obtiene el individuo como resultado de ocuparse, en sus momentos de ocio, en experiencias que llevan ciertas estructuras de motivación personal y de expectación*" (p.45). Así mismo, Mathieu (1993) señala la recreación como:

*Una experiencia humana cuya vivencia hace posible la satisfacción, es una dimensión superior y permanente, de las necesidades de manifestación plena y armoniosa del ser biológico, psicosocial y cultural, a la vez contribuye a su educación permanente e integral; a su descanso dinámico y renovación de energías físicas, intelectuales y espirituales, y al fortalecimiento exitoso, solidaria, creador y transformador de la vida de su comunidad y sociedad (p. 60).*

En esta investigación se considera la recreación como una actividad de la vida cotidiana que realizan las personas en condición de discapacidad cognitiva y las influencias generadas por múltiples efectos presuntamente influidos por el lugar del mundo de interacción con los demás. Se discurre sobre la recreación practicada por las personas como parte de un proceso de atención o en el tiempo libre que queda tras realizar el trabajo, obligaciones y necesidades, cabe destacar que es necesaria la educación respecto del uso de éste.

Es importante enfatizar la cuantía relevante puesto en esta visión socioeducativa de la recreación en personas con discapacidad intelectual, ya que promueve en ellos un papel protagónico, dentro de la escuela, motivándolos a la participación que redundará a favor del desarrollo personal, es una manera de aprovechamiento de espacios dirigidos a la formación según necesidades y gustos específicos.

## **Discapacidad Intelectual**

A lo largo del tiempo se ha utilizado distintas terminologías para definir discapacidad intelectual. Se entiende como: débil mental, deficiente mental, subnormal, anormal, enfermo, retrasado mental, entre otras, por ello, el debate entre especialistas busca contrarrestar o eliminar una concepción despectiva

al momento de referirse a este tipo de población a fin de determinar el concepto de discapacidad intelectual o cognitiva (Chacón, 2004). Para la Asociación Americana de Discapacidad Intelectual y del Desarrollo (AAIDD) (2011) es una *"discapacidad caracterizada por limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en la conducta adaptativa, expresada en habilidades adaptativas, conceptuales, sociales y prácticas"* (s/p).

En este sentido, una persona con discapacidad intelectual tiene una condición específica por la capacidad de aprender y desenvolverse en la cotidianidad a niveles distintos a los esperados a la generalidad de las personas. Está determinada por una disminución de las funciones mentales superiores (inteligencia, lenguaje, aprendizaje, entre otros), así como las funciones motoras, abarca una serie de enfermedades y trastornos, dentro de los cuales se encuentra el retraso mental, el síndrome de Down y la parálisis cerebral. Esto provoca, por un lado, que se trate de un grupo de individuos muy heterogéneo; con factores biológicos, sociales, conductuales o educacionales distintos, que interactúan afectando el comportamiento de la persona (Ayuso y Martorell, 2005).

### **Plataforma metodológica**

El estudio etnográfico estuvo conformado por diez (10) sujetos actuantes (actores sociales), protagonistas del proceso investigativo y fuentes de la información necesaria para el desarrollo de la misma: Ocho (08) sujetos con discapacidad intelectual con edades comprendidas entre los 12 y 15 años de edad, un directivo y un docente de la institución, estos, viven y experimentan el quehacer diario de la formación de recreadores.

Para recoger la información se utilizó la observación participante dentro del contexto educativo en contacto directo con los actores involucrados. Estudiantes con habilidades y destrezas especiales en la institución Educativa las Agüitas. A la par se realizó entrevista abierta no estructurada (Taylor y Bogdan, 1992), a quienes participaron en el proceso de formación como recreadores escolares. Se siguió lo propuesto por Martínez (2009 p. 79) con una visión como un todo; las personas, los escenarios y los grupos estudiados. En ella, se develó en la convicción de las tradiciones, roles, valores y normas dentro del ambiente escolar, una explicitación de la conducta individual y grupal en la comprensión de la realidad educativa, a partir de los significados otorgados por las personas implicadas, en el proceso educativo observable.

Con el fin de dar confianza, se estableció una relación abierta con los informantes para crear un ambiente de comodidad y familiaridad y poder conquistar con mayor naturalidad el acercamiento entre todos y así obtener información relevante (Martínez 2009,p. 27). La información fue categorizada, estructurada. Toda información obtenida se contrastó y se vinculó con la teoría sustantiva del estudio, el cual permitió realizar una síntesis interpretativa.

Durante este proceso se siguieron las tres fases propuestas por Urbano y Yuni (2005), previo consentimiento informado por representantes y estudiantes actores sociales. La primera fase o preparatoria fue la inserción al contexto de interés de investigación para observar situaciones significativas. En la segunda fase se redactó una descripción minuciosa de las acciones de los sujetos de estudio, de las situaciones y del contexto, todo esto a través de la recolección de la información. Y en la última fase o Informativa, se analizaron e interpretaron las informaciones recogidas para la posterior teorización y divulgación de la información.

## Discusión

A continuación se presenta la información recogida en las observaciones y entrevistas realizadas a los informantes clave, se muestran dos entrevistas practicadas a dos informantes, luego de la protocolización de cada entrevista le sigue una tabla que presenta las categorías universales encontradas, en conjunto con la definición emergente de las categorías halladas, producto de la interpretación sobre la información suministrada y analizada desde los actores en el estudio.

También se presenta un diagrama categorial sobre los hallazgos, en él se expresa la relación estructural entre las categorías de orden conceptual que condujo hacia la interpretación.

Las entrevistas han sido denominadas: entrevista 1 y entrevista 2, identificadas en lo sucesivo con la abreviación: E1 y E2 respectivamente.

Para citar el texto de una de las entrevistas se ha establecido un código conformado de la siguiente manera: primero el número de entrevista, separado por un guión, le sigue el número de categoría individual que le corresponde, por ejemplo: **(E1-1. 4-6)** *corresponde al entrevistado, categoría N° 1, línea del texto 4 al 6.*

La identidad de los informantes se ha mantenido en anonimato a solicitud de los mismos, razón por la cual los nombres verdaderos han sido sustituidos por códigos.

**Tabla 1.** Estructuración de las Entrevistas

Categoría Universal	Categorías	
Percepción de la recreación	(E1-3. 8-11) Diversión (E1-4.15-18) Aprender jugando	(E2-1. 4-7) Recreación necesaria (E2-2. 12-17) Disfrute

Beneficios de la formación de recreadores	(E1-1) Autodescubrimiento (4-6) (E1-2) Aprendizaje significativo (6-8) (E1-8) Múltiples beneficios (43-54) (E1-11) Inserción laboral (69-71) (E1-12) Proactividad y liderazgo (74-77) (E1-14) Cambios positivos(82-83)	(E2-3) Desarrollo integral (21-22) (E2-7) Integración y participación (44-46) (E2-8) Aportes al desarrollo (48-50) (E2-9) Motivación al logro (54-56)
Proceso de formación de recreadores	(E1-5) Confianza e inclusión (23-26) (E1-6) Protagonismo (29-32) (E1-7) Desarrollo integral (34-37) (E1-9) Proceso de formación (59-64) (E1-10) Necesidad de una red interinstitucional (64-69) (E1-13) Comunicación (77-80) (E1-15) Respeto y motivación (87-89) (E1-16) Formación trascendental (93-98)	(E2-4) Consolidación del perfil de recreador (25-31) (E2-5) Necesidades especiales (32-33) (E2-6) Necesidad de fundamentar la recreación (38-40) (E2-10) Empoderamiento (37-39)

## Estructuración de la Entrevista 1

**Percepción de la recreación:** E1 resalta el hecho de que la recreación es percibida como un proceso que *genera alegrías y diversión* en los escolares (E1-3), a través del cual, estos pueden *aprender jugando* (E1-4) con la finalidad de consolidar un desarrollo en sentido lúdico, ético, conservacionista, ecológico, sociológico, cultural por cuanto proporcionan contenidos y actividades de carácter educativo permanente. En tal sentido, se debe destacar, los niños aprenden mucho más en ambientes relajados, sin presión. Es por ello, la recreación es fundamental para el desarrollo intelectual de las personas. A la vez, el recrearse proporciona en sí, una forma de aprendizaje, a través de experiencias propias y de la relación de la persona con el exterior.

Al respecto, la recreación de acuerdo a la revisión bibliográfica realizada, proporciona a toda persona la oportunidad de realizar actividades que favorezcan su desarrollo completo, por lo tanto constituye una estrategia trascendental en el proceso educativo. Dentro del campo de la Educación Especial la recreación es fundamental para el desarrollo integral de los

escolares ya que contribuye a la consecución de la autoaceptación, autoconfianza y autoseguridad.

**Beneficios de la formación de recreadores:** De acuerdo a la información suministrada, el proceso de formación de recreadores escolares con discapacidad intelectual ha contribuido al [autodescubrimiento] (E1-1) en estos estudiantes, esta posibilitó la exploración de potencialidades no conocidas en ellos. Asimismo, fue una actividad favorable al incentivar la consolidación de un aprendizaje significativo (E1-2) pudiendo ser utilizada como estrategia para la enseñanza de contenidos conceptuales, actitudinales o procedimentales. En tal sentido, *aporta múltiples beneficios* (E1-8) se fomentó el entusiasmo, empatía, responsabilidad y compromiso. Además les ha permitido expresarse con mayor fluidez, mejorar sus expresiones corporales, superar el miedo escénico y dirigirse con confianza al público en actividades planificadas.

Todo esto *genera cambios positivos* (E1-14) tanto en el estudiante participe de la formación de recreador, como en el resto de sus compañeros quienes no participaron directamente del proceso de formación de recreadores: a los primeros les ayudó a promover la autosuperación, motivándolos a consolidar su perfil como recreadores a través de mejoramiento de la autoconfianza, de las cualidades perceptivo motoras y adquisición de habilidades y destrezas motrices. A los segundos, les alentó a seguir el ejemplo de sus compañeros para lograr convertirse en recreadores. Este proceso ayudó al establecimiento de la recreación como medio de integración y educación.

Estas acciones contribuyeron a *potenciar la proactividad y liderazgo* (E1-12) en los escolares, posibilitando además la inserción laboral (E1-11) ya que

pueden mejorar sus habilidades en este oficio con la finalidad de poder conseguir una fuente de ingresos con esto.

**Proceso de formación de recreadores:** El proceso de formación de recreadores es visto como *un paso para la consolidación de la confianza e inclusión* (E1-5) de los participantes. De igual manera, *fomenta el protagonismo* (E1-6) al hacerlos partícipes y asumir un liderazgo en la recreación. Además de fomentar el *desarrollo integral* (E1-7) cognitivo, social y emocional.

Por otra parte, este proceso es llevado de manera progresiva, propone actividades que facilitan la integración de personas con necesidades especiales, hasta la inserción en un empleo competitivo y remunerado. El *proceso de formación* (E1-9) debería tener un espacio en donde se capaciten acerca de fundamentos teóricos con el fin de concretar un perfil cónsono a la discapacidad, por otra parte se les debe ofertar un escenario donde puedan realizar un análisis de tareas, para que puedan perfeccionar sus habilidades. En tal sentido, se observa la *necesidad de una red interinstitucional* (E1-10) que posibilite esta formación de recreadores y que a su vez se transmita en otras instituciones de la misma modalidad y pueda así generar una fuente de ingreso económico e independencia de las personas con discapacidad intelectual.

A su vez, este proceso ha permitido *superar algunas barreras de la comunicación* (E1-13) en estos escolares, contribuye a la proyección de una vida diferente, genera además *el respeto y motivación* (E1-15) a sí mismo y a sus propios compañeros, lo que se traduce en una *formación trascendental* (E1-16), esta ha permitido orientar procesos de innovación educativa que se pueden fomentar dentro de las escuelas en cualquier modalidad y sub-sistema del sistema educativo.

## Estructuración de la Entrevista 2

**Percepción de la recreación:** la recreación es vista como un *elemento necesario* (E2-1) e importante dentro del proceso educativo. Se constituye además en una actividad que *promueve el disfrute* (E2-2) en los escolares, siendo así un factor importante en el desarrollo del ser humano, por lo tanto se debe tener en cuenta en la práctica de valores sociales como una vivencia integral relacionada con el sentido de la vida y los fundamentos de cada individuo. También propicia una experiencia en la creación de encuentros para la consolidación en el desarrollo integral del ser.

Debe destacarse, la aplicación de estrategias lúdicas permite a los escolares relacionarse con sus compañeros y pares, aprenden a respetar, a asumir reglas, a esperar su turno para actuar, hasta saber y asimilar el perder. También les permite desarrollar la imaginación y la creatividad a través de actividades de esparcimiento. La experiencia confirma la necesidad (E2-1) e importancia de la recreación, esta es una herramienta amplia para abarcar distintos elementos del aprendizaje y de esta manera ser aplicada en el proceso educativo para alcanzar los objetivos propuestos.

**Beneficios de la formación de recreadores:** la docente entrevistada considera que *se destaca el desarrollo integral* (E2-3) del individuo no tan solo en el área académica en el ámbito de la salud mental, física y emocional. Asimismo, ha contribuido no solo a la integración sino a la *participación* (E2-7), hay mayor motivación y entusiasmo en los estudiantes para ir al colegio, se integran y desean participar en las actividades recreativas, esto ha ido sido importante.

De esta manera, se han evidenciado múltiples aportes al desarrollo (E2-8) de los escolares a través de la formación de recreadores, en ello se destaca la promoción de la autoconfianza, la independencia, la seguridad de sí mismo, un

---

mejoramiento académico y del desempeño cognitivo, consolidación de habilidades de liderazgo, competitividad balanceada y aceptación de las propias responsabilidades. Es así que la recreación toma en cuenta todo el concepto de integralidad del ser humano como un ente biopsicosocial en toda su extensión, así como también considerando los aspectos donde se desenvuelven los escolares, siendo la misma una necesidad del ser humano, se considera fundamental en el mejoramiento de la calidad de vida del hombre. Se presenta como un medio no convencional de la educación, donde el individuo aprende haciendo sobre sus propias experiencias convirtiéndose en un medio de integral aprendizaje

Finalmente, este proceso ha sido beneficioso por cuanto constituye un elemento que *promueve la motivación al logro* (E2-9), los compañeros de los recreadores ven a estos como ejemplo y elemento inspirador para alcanzar el mismo estatus de ellos, fomenta el desarrollo de las habilidades, destrezas o competencias contempladas en el perfil de un recreador.

**Proceso de formación de recreadores:** en cuanto a este aspecto la docente manifiesta: *el proceso de formación ha sido un desarrollo paulatino y progresivo en cuanto a la consolidación del perfil de recreador* (E2-4) en donde inicialmente se observaban pasivos en la recreación, es decir siguiendo instrucciones, aprendiendo juegos y canciones.

Al pasar los días aumentaba la motivación, les permitió la espontaneidad y pasaron de ser simples receptores a manifestarse líderes con capacidad de guiar las actividades de esparcimiento, el proceso ha sido exitoso.

El desarrollo del proceso de formación fue desarrollado atendiendo las necesidades especiales (E2-5) de los escolares, es decir, respetando las

potencialidades y limitaciones de cada uno, sus ritmos de aprendizaje, así como sus individualidades.

Por otra parte, la entrevistada consideró la necesidad de *fundamentar la recreación* (E2-6) teóricamente, puesto que más allá de ser un momento de esparcimiento y diversión esto permitiría aplicarla como estrategia dentro del proceso educativo, tanto en las instituciones de educación especial como en las de otra modalidad.

Finalmente, se acota, *este proceso contribuyó al empoderamiento* (E2-10) de los participantes, pues aunque al principio fue visto solo como un juego o como un proceso divertido, esto ayudó en el desarrollo de su personalidad, enseñándolos a trabajar en sus potencialidades, trayéndoles satisfacción al realizar una actividad en donde son valorados, incluidos y respetados por sus compañeros y demás miembros de la comunidad educativa en general.

**Tabla 2.** Estructuración de las observaciones

Categoría Universal	Categorías
Desarrollo de los recreadores escolares	(01-001) Selección de recreadores
	(01-002) Consentimiento informado
	(01-003) Inicio del proceso
	(01-004) Metodología del proceso
	(01-005) Finalidad del proceso
	(01-006) Enseñanza de un juego recreativo
	(01-007) Participación en la actividad
	(01-008) Evaluación de la actividad
	(01-009) Cierre de la sesión
	(02-001) Entusiasmo y motivación
	(02-002) Actividad el canto de la familia sapo
	(02-003) Desempeño
	(02-004) Coordinación del juego de beisbol
	(02-005) Actividad Jugando con las manos
	(02-006) Cierre del encuentro

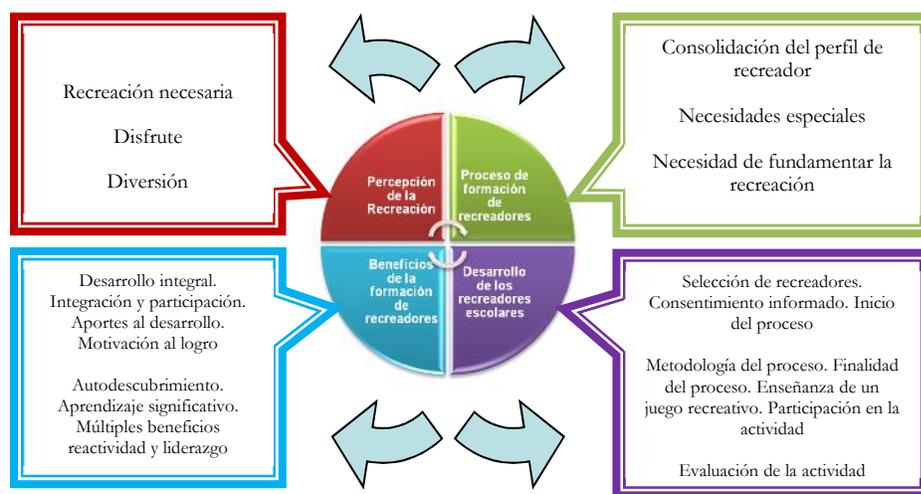
**Desarrollo de los recreadores escolares:** a través de las observaciones realizadas se pudo apreciar el proceso de formación de recreadores escolares

con discapacidad intelectual, este ha sido de gran ayuda para el desarrollo integral de los participantes quienes han demostrado cultivar las habilidades necesarias para desempeñar un rol de liderazgo en la recreación.

Se pudo valorar desde el inicio un preámbulo de lo que sería el proceso, el cual ameritó de múltiples encuentros con el grupo de estudiantes seleccionados para formar parte del proyecto, en donde paso a paso se les enseñó sobre la guía en la aplicación de actividades lúdicas y el manejo de grupo.

A la vez, se potenciaban habilidades sociales, motrices y cognitivas a través de la enseñanza de juegos recreativos u otras acciones de esparcimiento. Igualmente el grupo formado ha servido de apoyo para la coordinación de actividades no solo en la institución sino en la comunidad ya que han colaborado como auxiliares en las actividades desarrolladas, denotando motivación y entusiasmo en sus participaciones, demostrando así el alcance exitoso de las metas propuestas al momento de iniciar el proceso.

**Gráfico 1.** Formación de recreadores escolares con discapacidad intelectual



## **Síntesis Interpretativa**

La formación de recreadores fue un proceso paulatino, secuencial y gradual, partió en principio en el seguimiento de instrucciones, aprender jugando y el desempeño de acción pasiva durante las primeras sesiones. A medida del transcurrir del tiempo se incrementó el grado de dificultad en actividades con estrategias recreativas, en ella se observó un aumento de la autoestima, motivación, entusiasmo y seguridad en los participantes.

En el transcurrir de la formación se pudo observar la consolidación de habilidades de interrelación personal, emocional y actitudinal, como también otros aspectos fundamentales en la concreción de un perfil cónsono con la labor del recreador. De esta manera, se vio reflejado los lineamientos descritos en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) y en las políticas públicas en materia educacional de la modalidad de Educación Especial, las cuales resalta la promoción, integración e inclusión de las personas con discapacidad intelectual o cualquier necesidad educativa especial, así como también destaca la necesidad de promover acciones que contribuya a consolidar igualdad de oportunidades, una educación de calidad y un estilo de vida saludable en todos los ciudadanos, sin distinción de ningún tipo.

En este contexto, la recreación tiene un propósito intrínseco que va más allá de la participación; fortalece valores, principios, creencias y todos aquellos aspectos positivos en favor del crecimiento integral de la persona y de la sociedad. Por lo tanto, se puede concluir: el proceso de formación de recreadores escolares ha tenido un resultado beneficioso y positivo en los estudiantes, una evolución de actuación con seguridad de sí mismos.

Esta formación permitió promover el respeto a sí mismo y por los demás, la responsabilidad, el compañerismo, la tolerancia, la autoestima, la creatividad y la autoseguridad en los participantes. Como recreadores respondieron efectivamente, desarrollaron sus potencialidades en una demostración de lo aprendido, fungieron como equipo de apoyo en la acción recreativa.

Los aspectos teórico prácticos, del proceso de formación de recreadores escolares de acuerdo a la información recolectada en las acciones, se basaron en el Ser, Hacer y Saber, evidenciándose una presencia de cimientos teóricos (eje del saber) en el proceso de formación, pues los estudiantes recibieron una educación con preponderancia a la práctica que parten de los contenidos teóricos del saber sobre la recreación. Hernández y Gallardo (1994), mencionan que la recreación significa, actualmente, la necesidad del ser humano de realizar una actividad vital complementaria a su formación.

La recreación supone el fortalecimiento del Ser a través de una relación directa con los otros, fortalece las habilidades sociales y las interrelaciones personales; una relación con la realidad, promueve la interacción con el exterior, la naturaleza y la comunidad circundante; finalmente, una relación consigo mismo promueve la aceptación, la autoestima y el respeto propio.

Todos estos elementos fueron promovidos en el proceso de formación de recreadores escolares con discapacidad intelectual, partiendo del supuesto de que la recreación representa una importante alternativa para los estudiantes del Instituto de Educación Especial Las Agüitas. Al aprovechar el tiempo libre de manera sana se consiguen otros beneficios, como obtener experiencia y aprendizaje en la búsqueda de la autosuperación, el triunfo y la identidad como elementos de gran valía en el área académica y social.

Los aspectos prácticos del proceso de formación de recreadores se realizaron en tres momentos del hacer: El primero se basó en el accionar a través de: proponer, motivar e incentivar al grupo que se lidera. El segundo se enmarcó en el hacer a través de actividades de incorporación y compromiso grupal a fin de facilitar la participación, delegar funciones y compartir información y conocimiento; y el tercero se centró en el dejar hacer, esto permitió la armonía entre todos.

Los aspectos prácticos de la formación de recreadores escolares se han sustentado en los momentos descritos, conforman el eje del hacer, se parte de la premisa que el desarrollo humano es un proceso de descubrimiento, de crecimiento y humanización, representa el esfuerzo de los hombres y las mujeres por conquistarse a sí mismos, en el desarrollo humano y en la promoción del amor propio, hacia el entorno, los demás, la valoración de los recursos humanos, materiales y de los procesos socio-culturales que se realizan con la finalidad de brindar igualdad de oportunidades para el disfrute sano del tiempo libre.

El eje del Saber conformado por los conocimientos o basamentos teóricos y la formación permanente en la formación de recreadores escolares ha solapado un poco el aspecto teórico, la formación de recreadores ha sido más empírica que teórica, siendo esta caracterizada en un aprendizaje a través de la experiencia, del modelaje de docente. La ejecución práctica ha preponderado en casi todo el momento, de ello se infiere, al fortalecer la practica con la teoría se estaría conformando competencias solidas en los escolares con discapacidad intelectual.

En los hallazgos encontrados en el proceso de formación de los estudiantes recreadores del Instituto de Educación Especial “Las Agüitas”, puede decirse

que: ha sido un acto exitoso y beneficioso para los estudiantes con discapacidad intelectual al potenciar habilidades sociales, cognitivas; el fortalecimiento de la autonomía, la autoestima y la confianza, además de proveer competencias relevantes para desarrollar una actividad remunerada en el campo recreativo.

Es posible afirmar que la formación de recreadores escolares con discapacidad intelectual muestra una tendencia a mejorar al individuo de manera integral en su condición biopsicosocial, contribuye a la salud física y mental, al mismo tiempo, produce satisfacción, sensación de libertad y realización plena, favorece la conducta personal, mejora la vida familiar y por ende la incorporación a la comunidad es más acogedora. En tal sentido, la experiencia de este proceso formativo ha sido bastante gratificante, cuya práctica renovadora propició la integración y la aceptación de toda la comunidad escolar de las personas con discapacidad intelectual participe del proceso. Se consagró la oportunidad en la transformación y consolidación de un perfil cónsono con el del recreador, nada envidiable a las demás personas recreadoras, En fin, aspirando a; todo conocimientos aprendido no se debe quedar en la escuela, sino, debe ser el reflejo de la capacidad y el del liderazgo consolidado en la sociedad y de asumir de una manera responsable la labor de ser guía dentro del área de la recreación. A esto se subscribe el valor agregado de desempeñar un oficio remunerado.

## Referencias

- AAIDD (2011). *Discapacidad Intelectual. Definición, Clasificación y Sistemas de Apoyo Social*. Madrid: Alianza Editorial
- Ayuso, J.L. y Martorell, A. (2005). *Discapacidad Intelectual y Salud Mental: Guía Práctica*. Madrid: Consejería de Familia y Asuntos Sociales.

- Chacón, C. (2004). Sobre el concepto de discapacidad: una revisión histórica. Revista electrónica de audiolología, vol 2(3). P. 74-77. Disponible en:<http://www.uco.es/dptos/educacion/invadiv/documentos>
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 5453, marzo 3, 2000.
- Goetz y Lecompte (1988). Etnografía y Diseño Cualitativo en Investigación Cualitativa. Madrid: Morata.
- Gross K. (1902). *Les Jeux des animaux*. FelixAlcan Editeur. París.
- Hernández, M. y Gallardo, L. (1994). Marco conceptual: Las actividades deportivo recreativas. Apuntes: Educación Física y Deportes, 37, 58-67.
- Ley Orgánica de Educación (2009). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, N° 5929E, Agosto 15, 2009.
- Martínez, M. (2009). Evaluación cualitativa de programas. México: Editorial Trillas.
- Mathieu, W. (1993). La Educación Física, el deporte y la recreación en la formulación de políticas de atención integral a la salud del costarricense. Tesis de grado sin publicar, para optar a la maestría en Salud Pública. Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica.
- Meneses A. (1998). Educación Física y Recreación. Dos carreras diferentes, pero complementarias. Revista Educación. 20(1). Venezuela.
- Salazar, L. (1989). Pedagogía de la historia. Colección Pedagógica, Ediciones Co-Bo. Venezuela.
- Taylor, E. y Bogdan, A. (1992). La investigación Etnográfica. Caracas Venezuela. Ed. Panapo.
- Taylor, W. (1999). Childhood and adolescent physical activity patterns and adults physical activity. *Medicine and Science in Sport and Exercise*, 31 (1), 118-123.
- Urbano, C. y Yuni, J. (2005). Mapas y herramientas para conocer la escuela. Investigación etnográfica, investigación – acción. Córdoba: Brujas
- Vygotsky, L. (1999). Implicaciones para la *enseñanza*. España: Morata.

**EL DISCURSO DE SIMÓN RODRÍGUEZ COMO REFERENTE HERMENÉUTICO PARA ABORDAR LA EDUCACIÓN EN TIEMPOS DE CRISIS****THE SPEECH OF SIMON RODRIGUEZ AS A HERMENEUTIC REFERENCE TO ADDRESS EDUCATION IN TIMES OF CRISIS****Carlos Blanco**[seminarion1@yahoo.es](mailto:seminarion1@yahoo.es)**Edita De Nóbrega**[editasuheil@gmail.com](mailto:editasuheil@gmail.com)

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

Recibido: 01/10/2018 - Aprobado: 10/06/2019

**Resumen**

La educación Venezolana vive una profunda crisis, desde el periodo colonial hasta los actuales momentos. El objetivo del presente estudio es interpretar el discurso de Simón Rodríguez como referente hermenéutico para abordar la educación en tiempos de crisis. La metodología del trabajo fue carácter cualitativo, bajo la orientación del método hermenéutico. Las conclusiones y resultados indican: la necesidad de acceder a la educación de los excluidos, acento en lo social; formar a los maestros; mejorar su condición económica y social de los docentes y finalmente vincular la educación con el trabajo.

**Palabras Clave:** Educación, Academia, Cualitativo, Discurso, Maestro

**Abstract**

Venezuelan education is experiencing a deep crisis, from the colonial period to the current times. The objective of this study is to interpret Simón Rodríguez's speech as a hermeneutical reference to address education in times of crisis. The work methodology was qualitative, under the guidance of the hermeneutical method. The conclusions and results indicate: the need to access the education of the excluded, social emphasis; train teachers; improve their economic and social status of teachers and finally link education with work.

**Keywords:** Education, Academy, Qualitative, Speech, Teacher

## Introducción

Como es sabido, la educación está adquiriendo una importancia cada vez mayor en todo el mundo, pues se le considera un elemento clave para formar personas autónomas y ciudadanos honestos, que contribuyan a aumentar la productividad, abatir la pobreza y desarrollar al país.

Por ello, es que el estudio de la educación se ha convertido en un tema inevitable en el discurso político desde hace unos cuantos años en el mundo, en Latinoamérica y en Venezuela.

De lo anterior, la palabra educación deriva del término educere que significa crear, construir, sacar a fuera todas las potencialidades, con las cuales cuenta el individuo. Según Martí (1982), que el proceso educativo, se inicia desde que el individuo nace hasta que fenece o deja el espacio terrenal.

En este mismo contexto, desde la época de la Venezuela Colonial, el periodo Republicano y en los tiempos actuales, se ha venido señalando la importancia de la educación en el desarrollo del individuo, las organizaciones y la sociedad, tal como se encuentra establecido en el texto Constitución Nacional de la República Bolivariana de Venezuela (1999) en sus artículos 102 hasta 110 respectivamente.

Con referencia a lo anterior, importantes pensadores como: Bello (1978), Bolívar (1820) Hernández (2005), Freire (1970), Prieto Figueroa (2002), Uslar Pietri (2013), Pérez (2002) entre otros, veían y asociaban las ideas de la educación del pueblo con el cumplimiento de la Constitución Nacional como una forma de garantizar la unidad, paz y la estabilidad Institucional del país. Por supuesto, que estudiar hoy, las políticas educativas del país, demandan mirar hacia atrás, hacia adelante, hacía los lados. De tal forma, que los estudios

comparten la idea de que la naturaleza del progreso social y económico en el siglo XXI dependerán ante todo del hecho educativo.

Precisamente, la educación se convierte en la base del conocimiento, en el medio más idóneo para el progreso, la movilidad social y poder tener acceso a la modernidad, tanto para crecer de forma individual, como colectivo, hacia un futuro mejor; es decir, la educación es el pasaporte a un mañana mejor más próspero.

En este mismo orden de ideas, Simón Rodríguez, venezolano por nacimiento y americano de profundas ideas y convicciones, que transitó su vida a través de dos (2) siglos y en tres (3) ámbitos geográficos de variada extensión y con realidades totalmente diferentes. Su periplo comenzó en Caracas, luego en Europa y finalmente, en América, y cuando apenas cumplía la edad de veinte años se convirtió en maestro de la Escuela Pública de las Primeras Letras en Caracas. Por ello, gracias al reconocimiento a su saber por parte de los maestros de la época y del Ayuntamiento de Caracas permitió que se produjeran algunos avances, pero de forma lenta.

Sin embargo, en el ejercicio de su trabajo se apartó de la práctica formal, tradicional y testamentaria de la época, ya que la educación de aquel tiempo, no respondía a las necesidades de los educandos, además de no ser valorada ni estimada por la sociedad; se transmitía de forma memorística, repetitiva y estaba desvinculada con el trabajo. Además, la educación estaba a cargo de personas que carecían de la mínima preparación necesaria para el ejercicio de una actividad tan importante.

En función de lo anterior, apeló a la necesidad de nutrirse de los mejores brebajes y fuentes que eran accesibles y las que tenía a la disposición, para de

esta forma elaborar, realizar modificaciones a los inveterados propósitos y métodos, tanto en la manera de enseñar como de instruir en aquellos tiempos.

Por otro lado, cuando estuvo en exilio por razones conocidas, en el continente Europeo durante aproximadamente unos treinta años. Fue protagonista y testigo de los cambios y transformaciones que experimentó el mundo (Europa, Estados Unidos y Latinoamérica), desde el absolutismo hacia el surgimiento de la república, así como el surgimiento y avance del sistema democrático.

Precisamente, en aquellos predios, logró encontrarse con su alumno predilecto. Según Picón (2004, p. 21) explicó: *“Simón Bolívar fue un alumno difícil, pero lo acompañó, lo orientó y se convirtió en un hombre de valores”*. Prueba de ello, fue su juramento ante Monte Sacro, el cual produjo la declaración promisorio de la libertad del continente americano. Así mismo, pudo reflexionar sobre el presente, pasado y el porvenir de las nuevas sociedades americanas y al mismo tiempo, fue definiendo su participación en la vida pública.

En esta misma dirección, su gran pasión fue la educación y la lucha por lograr los derechos de los más desposeídos, así como su emancipación y redención. Entendía, claramente que los disfrutes sociales tales como: la educación y la felicidad colectiva no podían negársele a nadie.

Por consiguiente, la educación se convierte en herramienta y palanca principal para el desarrollo de las naciones. Verbigracia, Simón Rodríguez en *Sociedades Americanas* (1828, p. 50) declaró: *“En vez de: “imitar hay que pensar; “América latina debe ser original. Originales han de ser sus instituciones y su gobierno. O “erramos o inventamos”*. En este sentido, arguyó sobre la importancia de la

educación, así como de la formación de los individuos y maestros; en sus diferentes áreas de estudio.

Derivado de lo anterior, parte de su vida estuvo dedicada al ejercicio y elaboración de su prolija obra escrita la cual es amplia y además, difundida en los distintos sectores de la sociedad y que vienen a representar el testimonio de su vehemente preocupación por el avance de la educación. Sin embargo, su trabajo es poco conocido por la población y en algunas oportunidades, es objeto de la manipulación política por parte de quienes detentan el poder.

Desde esta perspectiva, las ideas educativas y pedagógicas de Simón Rodríguez han sido por largos decenios poco comprendidas. En fin, se trata, de un personaje de la educación venezolana al cual se le han endilgado todo tipo de epítetos, que en algunas oportunidades han sido, más de carácter gratuito, sin conocerlo realmente en profundidad. La gente común simplemente lo conoce como el maestro del libertador Simón Bolívar. Al respecto Fernández (2005, p. 55) señaló: *“Rodríguez, fuera de este, tengo otros títulos para pasar a la posteridad”*.

En concordancia con lo anterior, Simón Rodríguez en muchos casos ha sido un personaje totalmente olvidado. Lo que sí, está claro es que se trata, de un venezolano de un gran acervo y un bagaje cultural, muy poco comprendido en su tiempo, un trotamundo que recorrió amplios territorio del mundo y por ende, sus ideas se encuentran parcialmente olvidadas, en estos tiempos de postmodernidad. No obstante, es una persona con una dimensión internacional.

En virtud de las consideraciones anteriores, en el estudio, surgen algunas interrogantes: ¿Cuál es la importancia que tiene el discurso de Simón Rodríguez en el campo de la educación? ¿Cuáles son las perspectivas del

discurso de Simón Rodríguez en como referente hermenéutico en la educación en tiempos de crisis?

## **Objetivos de Investigación**

### **Objetivo General**

- ) Interpretar el discurso de Simón Rodríguez como referente hermenéutico para abordar la educación tiempos de crisis.

### **Objetivos Específicos**

- ) Examinar las ideas educativas y pedagógicas de Simón Rodríguez, tomando en cuenta su práctica, pero sobre todo en el devenir histórico
- ) Explicar el discurso de Simón Rodríguez sobre el abordaje de la educación en los tiempos de crisis
- ) Formular algunos aportes, conclusiones, partiendo de las ideas de Simón Rodríguez sobre cómo encarar los desafíos y retos del proceso educativo.

## **Justificación**

Sin lugar a dudas, que la temática de la educación se ha convertido en un tema inevitable de discusión del discurso político, desde hace unos cuantos siglos; no solo en los países emergentes del mundo, sino también, en aquellos que buscan dejar atrás el atraso, la ignorancia y la dependencia. Igualmente, es insumo central en el debate de los países desarrollados, los cuales tratan y están empeñados en mantener la competitividad y su vigencia en el mundo.

Cabe destacar, que un factor común presente en los países que han alcanzado este desarrollo, lo constituye el interés por la educación. Su atención ha

significado la asignación de cuantiosos recursos financieros, monetarios, y humanos. Así mismo, ha implicado un conjunto de cambio, innovación tecnológica, reformas políticas de formación del personal, remuneraciones, así como la de consultoría, aprendizaje e intercambio de prácticas.

Pero esta relevancia de la educación en la sociedad no es nueva. Desde los comienzos de la historia de la humanidad se ha preocupado por transmitir los conocimientos a las generaciones siguientes. Cada civilización se encargó de pasar su sabiduría almacenada a los jóvenes que continuaran su cultura. De hecho, ésta es una de las diferencias fundamentales entre el hombre y el animal.

En base a lo anterior, el presente trabajo tiene plena justificación, debido a que representa una contribución en el desarrollo de las nuevas teorías de la educación que sirven de soporte en el proceso de enseñanza aprendizaje de los educandos, así como también, en el fundamento del marco regulatorio de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) la Ley Orgánica de la Educación (2009), así como de otros instrumentos jurídicos que sirven de impulso al desarrollo de la educación venezolana.

Por otro lado, el estudio permite profundizar la comprensión del sentido histórico del momento actual para la educación del próximo siglo. Las instituciones y las innovaciones requieren de tiempo para consolidarse, los efectos de las decisiones en este campo son visibles a mediano y largo plazo así como las secuelas de errores cometidos también. Nunca serán suficiente el interés y el esfuerzo por transformar y mejorar lo que hoy no se construya, no estará allí, para las generaciones futuras; la formación negada, las oportunidades perdidas en el momento oportuno, serán de difícil recuperación.

La masificación del conocimiento se hace cada vez más necesaria para dinamizar la sociedad, una masa excluida de las oportunidades de formación se convertirá en el freno más pesado para el desarrollo, que ninguna elite cultivada hará despegar.

Es obvio, que en la investigación planteada, se aborda el tema educativo; desde una perspectiva histórica, pero no es la única, ni la exclusiva. Se observa la historia no como una forma de quedarse anclado en el pasado, sino todo lo contrario. Se aborda como una referencia que nos permite evaluar y ponderar para conocer el mejor el presente y el futuro. En la misma línea dirección en el estudio, se refiere a la forma de cómo mejorar la calidad del sistema educativo del país, en el cual todavía existen inmensas poblaciones con bajos niveles de formación y además, sin posibilidades de competir en un mundo donde prima la globalización, la competencia, la innovación, entre otros. Contrariamente, a lo que algunos piensan los recursos naturales ya son los que producen más crecimiento y conocimiento. Los países más avanzados en todo el planeta son aquellos que apostaron pues a la creatividad, la innovación y además, producen bienes y servicios de mayor valor agregado.

De acuerdo con Drucker (1995 p. 27) expone: *“Que los países con mayores ingresos per cápita no poseen, ni tienen riquezas naturales y materias primas, sino que su desarrollo está en la administración, la educación y las tecnologías disponible”*. Por ergo, es que los países con mayores ingresos per cápita no poseen, ni riquezas naturales, ni tienen materias primas.

## **Metódica**

En este aparte comprende desde el paradigma, marco epistemológico, las características procedimentales, las técnicas y herramientas de cómo se llevó

---

a cabo la investigación, así como también la utilización de algunos instrumentos de indagación, verificación, e interpretación que se utilizaron en el mismo.

### **Marco Epistemológico**

Este estudio, como toda la investigación se apoyó sobre unos supuestos que orientan el proceso y el concepto de conocimiento. De tal forma, que se asume la idea de conocer el cual debe estar en función de la naturaleza del objeto de estudio. Por consiguiente, los supuestos que orientan la investigación se apoyan en el paradigma posestructuralista, el cual surge como una nueva forma de pensar, de mirar el mundo, es decir, que busca la configuración estructural holística de las realidades que estudia.

Por otra parte, la investigación asumirá una nueva postura discursiva la cual le permite realizar importantes contribuciones a la comprensión de la vida y de la realidad de las personas. Este enfoque está enmarcado dentro de la perspectiva cualitativa.

Para Goetz y Le Compte (1988, p.85) señalan: *“Los seres humanos crean interpretaciones significativas de su entorno social y físico, por tanto, de los comportamientos e interacciones de las personas y objeto de ese medio ambiente”*.

En este sentido, la Investigación cualitativa como un conjunto o sistema de categorías donde se extraen las descripciones a partir de las observaciones, lecturas, opiniones de las personas, grupos, textos, discursos, entre otros. Además, que permite involucrarse en lo personal o subjetivo, sus experiencias, que experimentan en su práctica de la cotidianidad. En pocas palabras, se aprende de su cultura en lo general.

Del mismo modo, en el trabajo se utilizó el método hermenéutico dialéctico, en el cual lo que se pretende es captar el significado de las cosas y hacer una interpretación lo más rigurosa posible de los textos, hechos, palabras, discurso de los sujetos que van a ser objeto de análisis y estudio.

De acuerdo con Martínez (2003, p. 15) sostiene:

*El método hermenéutico- dialéctico, en sentido amplio, es el método, que se usa consciente e inconscientemente todo investigador y en todo momento, ya que la mente humana es por su propia naturaleza interpretativa, es decir hermenéutica, se trata de observar algo y buscarle significad.*

A partir de lo anterior, la hermenéutica implica otra dialéctica entre el sujeto conocedor y el objeto conocido, debido sobre todo al hecho de que ambos son personas que dialogan y cada intervención del uno influye guía, y regula la siguiente intervención del otro. Para llevar a cabo el estudio planteado, se utilizaron obras y textos de Simón Rodríguez, investigaciones realizadas por otros investigadores, artículos, crónicas, ensayos producidos como reflexión sobre el personaje a objeto de estudio.

Dentro de este contexto, generalmente en todo proceso de interpretación hermenéutica se presentan fases o momentos que se construyen de una manera interrelacionadas e interdependientes. Es decir, la observación, la descripción e interpretación de los datos.

Por consiguiente, en el estudio comprendió varias fases: en primer lugar se realizó una revisión bibliográfica primaria y secundaria de los escritos y trabajos de Simón Rodríguez, así como el estudio del sistema educativo actual; en segundo lugar, es necesario que el investigador partiendo de toda la documentación intente conocer la realidad, es decir, todos los constructos relacionados con el ambiente así como su contexto; en tercer lugar, fue conveniente desarrollar la categorías de la información, la cual consiste en el

análisis o clasificar las partes en relación con el todo y a su vez describir clases significativas, de ir constantemente diseñando e integrando el todo y las partes a medida en que se estudia el material. En cuarto lugar, el paso referido a la estructuración de la información mediante el cual se brinda una visión global del fenómeno estudiado.

Según Martínez (1989, p.130) considera:

*El método hermenéutico dialéctico está concebido, diseñado especialmente para el descubrimiento, la comprensión y la explicación de las estructuras y sistemas dinámicos que se dan en los seres humanos o en la organización y dinámica de los grupos de personas, etnias, o sociales.*

### **Técnicas e Instrumentos de Recolección**

Con base a lo planteado, los procedimientos y técnicas e instrumentos se eligen y valoran por su nivel de adecuación al fin perseguido. La elección tiene que ver con cada proyecto que se va a investigar. Para el desarrollo de esta investigación entre las técnicas que se utilizaron: la observación participante, el dialogo, lectura de los trabajos de Simón Rodríguez, así como conversaciones con personas conocedoras y estudiosas del tema objeto de estudio.

Según Taylor y Bogdan (1987, p.31) sostienen: *“La observación participante involucra la interacción social entre el investigador y el informante y durante el cual se recogen datos de modo sistemático y intrusito”*

De lo anterior, se trata de captar la realidad social y cultural de una sociedad, grupo determinado o personal en particular con la incorporación del investigador en el objeto de estudio. De igual forma, la observación participante parte de la idea de que existen muchas realidades que no pueden ser observadas de forma unitaria por lo tanto, cabe una diversificación en la

interpretación de la realidad. La fuente de los datos son las situaciones naturales siendo el investigador el principal instrumento de recogida de los datos. Por ende, el investigador y el sujeto de estudio se interrelacionan mutuamente.

## **Resultados**

A continuación se dan a conocer de forma sintetizada algunos resultados encontrados en la investigación. A pesar de que Simón Rodríguez tiene más de cien años de haber fenecido, sin embargo, sus ideas y propósitos tienen una actualidad y una vigencia por lo demás, asombrosa. Sus escritos y ensayos son una fuente de sabiduría que sirven de brebaje para dirigir y encauzar la educación de estos tiempos. Por ende, Simón Rodríguez tiene hoy en día plena vigencia.

Para Simón Rodríguez su pasión fue la escuela; desde niño siempre fue un estudiante sobresaliente. Aprendió sus primeras letras en el hogar y en una de las escuelas que existían en Caracas en aquellos tiempos. Él consideraba que la educación era la clave esencial para desarrollar e impulsar repúblicas sólidas donde existieran ciudadanos comprometidos con la república.

De acuerdo con Fernández (2005), aborda el significado de la educación formula en un proyecto de reforma de la educación en Caracas denominado "*Reflexiones sobre los Defectos que vician la Escuela de las Primeras letras y el nuevo establecimiento*" (1794). Este informe estaba estructurado en dos (2) partes: la primera parte viene a ser un diagnóstico sobre el estado en que se encontraba la escuela y además, de seis (6) reparos.

Posteriormente, establece un centro de formación y el desarrollo de estrategias prácticas en la ciudad de Bogotá donde los estudiantes cuentan

con las herramientas necesarias de formación para convertirse en ciudadanos; adicionalmente, tiene la oportunidad de aprender un oficio.

Para Rodríguez (1825), desarrollo un novísimo ensayo de escuela se le denominó como la “Casa de la Industria Pública” (1823) y finalmente, en la Escuela de Latacunga (1844) desarrollo el “Modelo de Maestranza” en la cual soñaba con escuelas que tuvieran actividades como talleres y a su vez que los jóvenes y párvulos aprendieran a cultivar los campos mediante el desarrollo de faenas agrícolas, además, del trabajo de albañilería, carpintería y herrería donde tuvieran las destrezas de levantar paredes, construir casas y fabricar los objetos necesarios a fin de producir bienes para la sociedad en general.

Simón Rodríguez (1825 p. 52) decía:

*Enseñen a los niños a ser preguntones, para que pidiendo el porqué de lo que se les manda a hacer, se acostumbren a obedecer por la razón, no a la autoridad como limitados, ni a la costumbre como estúpidos.*

De lo antes planteado, la enseñanza debe estar orientada al aprender y enseñar a trabajar. Esto supone que todos adquieran y dominen las competencias y las destrezas necesarias para el aprendizaje. De modo, que en todos los trabajos de Simón Rodríguez su brújula se orientaba y planteaba la discusión de la calidad de la educación, la cual viene ligada con la calidad, la justicia y la humanización del individuo. Adicionalmente, señalaba que se necesitan docentes bien formados para que puedan vivir dignamente de su profesión así como de su trabajo creador e innovador.

Con mucha insistencia era del criterio, que antes de abrir cualquier escuela de formación era prudente formar a los maestros que iban a impartir las materias en las aulas de clases. Además, que el maestro debe contar con una renta que

le asegure una decente subsistencia y que entonces, pueda hacer los ahorros necesarios para sus enfermedades y para la vejez.

Por otro lado, el estudio demostró que se trata de un venezolano de proyección internacional, en el cual importantes plumarios del país y de la región han producido estudios sobre su actuación pública. Existen datos claros sobre su temperamento, rasgos de personalidad, así como también, crónica para todos los gustos sobre las etapas de su vida. Por lo tanto, los biógrafos, historiadores, educadores y otros han producido trabajos sobre este polémico educador. Sin embargo, todavía hay mucho que reflexionar sobre la figura de este personaje del acontecer educativo venezolano.

## **Conclusiones**

Después de la revisión y comprensión de los trabajos de Simón Rodríguez en el campo de la educación, los cuales se encuentran plasmados en Obras Completas editadas por la Universidad Simón Rodríguez, que permitió la necesidad de clarificar cuál es su significado y el alcance de su pensamiento, dentro de una perspectiva holística, así como la pertinencia dentro del ámbito social para el surgimiento de una nueva República.

.Entre algunas de las conclusiones planteadas, están: en primer lugar, la necesidad de acceder a una educación al servicio de las grandes mayorías, en una segunda instancia, contar con buenos maestros y profesores y al mismo tiempo, contribuir a darle un buen status económico y social a los mismos, en tercera instancia, que los padres deben participar en la educación de sus hijos y finalmente, en cuarta instancia, vincular la educación con el mundo de la producción y del trabajo dentro del contexto mundial.

Con relación al primer punto, no cabe ninguna duda, que el acceso al sistema educativo está íntimamente vinculado con la distribución del ingreso y la pobreza. Por ello, mientras que los individuos se encuentren relacionados con la educación, entonces, menores serán las posibilidades de ser pobre. La educación en el individuo es instrumento de crecimiento y de movilidad. Prueba de ello, es el impacto que genera la mejora de la calidad educativa en la vida de los seres humanos. De ahí, que cobra fuerza la expresión de Pérez (2002, p.61) considera: *“La principal riqueza de un país viene dada por la educación y en sus niveles de conocimiento”*.

En función de lo expresado, está suficientemente demostrado que la riqueza de un país, no reside en poseer materias primas, insumos, sino que la riqueza de los pueblos reside tener materia gris. (Cárdenas 1996, p.16). En otras palabras, *la riqueza o la pobreza están en el cerebro*. También Toffler (1980, p.15) sostenía: *“Que la sociedad del futuro es la sociedad del conocimiento”*.

En cuanto al punto relacionado con la formación de los docentes y maestros conviene destacar, que la educación de calidad requiere entonces, de maestros y profesores bien formados, motivados, orgullosos de enseñar y de ser ejemplos a seguir, contando con una excelente remuneración para que puedan vivir dignamente para dar lo mejor de sus destrezas. Durante toda la vida de Simón Rodríguez trabajo por dignificar la profesión docente. Precisamente, Carvajal (2009, p.55) expreso: *“El maestro debe contar con una renta, que le asegure una decente subsistencia y que pueda hacer sus ahorros para sus enfermedades y vejez”*. Para este apóstol de la educación la clave está en elevar la calidad de la educación y por ende, la de los maestros, profesores.

En concordancia con lo anterior, el maestro o docente representa la pieza clave en la transformación pedagógica de los individuos y al mismo tiempo, en el cambio de la sociedad en su conjunto. De allí, la importancia de formar buenos y excelentes profesores que permitan cambiar su imagen. Antes de abrir nuevas escuelas es necesario formar a maestros y profesores honestos, probos, responsables que enseñaran a los individuos a aprender y convivir.

Por lo tanto, conseguir un buen maestro en los actuales momentos, constituye es una especie de lotería para los jóvenes y niños en la vida. Con relativa frecuencia, se desea tener el mejor maestro para sus hijos. No obstante, muy pocos, quieren que sus hijos sean maestros o educadores. Prefieren otras carreras para sus hijos, que asumir el papel de enseñar y educar a jóvenes.

En cuanto a que los padres deben participar en la educación de sus hijos. Sobre este particular, difícilmente la calidad de la educación, saldrá de los gobiernos y políticos de turnos. Por ello, una de las formas de superar la debilidad de la calidad educativa está ampliamente vinculada con la participación de la familia, los padres en el ejercicio de la educación y en formación de sus hijos.

De lo anterior, en los actuales momentos, la participación de los padres en las actividades escolares de sus pequeños es reducida. Con relativa frecuencia, su acceso en las acciones escolares se orienta al apoyo del trabajo logístico o financiero. En todo caso, su participación se reduce a una cuestión eventual. Siempre las razones que se aducen es que nunca disponen de tiempo para dedicarse a la formación de sus hijos.

Por otra parte, el sistema educativo, la escuela y sus autoridades no promueven acciones dirigidas a involucrar a los padres en las tareas educativas. Lo que se observa, en la mayoría de los casos es la participación de las madres de los educandos, quienes participan, en el logro de recursos

económicos, para la escuela tales: ventas de bonos, ferias, rifas, verbenas y contribuciones especiales dirigidas a mejorar la infraestructura escolar, la cual en las mayorías de las escuelas se encuentran abandonadas y deterioradas. Otra de las evidencias encontrada en el estudio radica, es que la mejor inversión por parte del Estado debe estar orientada al campo de la educación y colocar el acento a favor de los niños (va desde su nacimiento hasta los seis años de edad). Por ende, resulta oportuno destacar, que la educación es para toda la vida.

Finalmente, Simón Rodríguez explicó que no puede haber una separación entre la educación, la producción y el trabajo. Por lo tanto, la educación debe ser interpretada como una herramienta para la formación laboral y por ende, para la producción. Por tanto, asumir el valor del trabajo supone en todo caso una pedagogía activa centrada en el alumno y no en el docente. El alumno aprende haciendo, construyendo, preguntando e indagando.

## Referencias

- Asamblea Nacional Constituyente (1999) *Constitución de la República Bolivariana de Venezuela*. Lima: Sairam editores. Talleres Gráficos Arteaga
- Arraiz, R (2012) Arturo Uslar Pietri. Valoración Múltiple. Libros del Nacional. Caracas
- Caldera, R (1978) *Andrés Bello*. Monte Ávila Editores. Caracas
- Cárdenas, A (1996) *Plan de Acción*. Aula Abierta. Año 1.Nº3. Caracas
- Carvajal, L (2009) *¿Quién hizo que en Educación?* Editorial Libros del Nacional. P 55, 56. Caracas
- Carvajal L (2013) *Educadores Venezolanos del XVIII al XXI. 100 perfiles biográficos*. UCAB. Caracas. p 37

- Drucker, P (1995) *El Nuevo cambio de la Productividad*. Harvard Business Review. New York
- Fernandez, R (2005) *Simón Rodríguez*. Editorial El Nacional; pp 37, 55. Caracas
- Freire, P (1970) *Pedagogía del Oprimido*. Editorial Tierra Nueva. Montevideo
- Goetz J y Le Compte (1988) *Etnografía y Diseño Cualitativo en Investigación Educativa*, p 85. Madrid
- Martí, J (1982) *Martí por Martí*. Biblioteca Básica de Literatura Cubana. Selección Prologo y Cronología Editorial Letras Cubanas. La Habana
- Martínez, M (2003) *La Nueva Ciencia. Su Desafío, Lógica y Método* Editorial Trillas; p15 México.
- Martínez, M (1989) *Comportamiento Humano*. Editorial Trillas; p130. México.
- Pérez, A (2002) *Educación en el Tercer Milenio*. Editorial San Pablo; p 61. Caracas
- Picón, M (2003) *Simón Rodríguez*. Editorial El Nacional. Fascículo No 5; pp 21, 37. Caracas
- Prieto, L (2002) *El Magisterio Americano de Bolívar*. UPEL. Caracas
- Rodríguez, S (1974) *Simón Rodríguez. Obras Completas*. Tomo I, II. Editorial Dinámica y Siembra Universidad Simón Rodríguez. Caracas
- Rodríguez, S (1825) *El Libertador del Mediodía de América y sus compañeros de Armas, defendidos por un amigo de la causa social*. Monte Ávila Editores Latinoamericana; p 52. Caracas
- Rodríguez, S (1850) *Consejo de Amigo, dados al Colegio de Latacunga*. Biblioteca Básica de Autores Venezolanos. Monte Ávila Editores Latinoamericana; p 59. Caracas
- Suarez, M (2005) *José Gregorio Hernández*. Biblioteca Biográfica Venezolana. Caracas
- Taylor y Bogán (1987) *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación*. Ediciones Paidós; p 31. Barcelona
- Toffler, A (1980) *La Tercera Ola*. Editorial Plaza Yáñez; p 15. España.

**EPISTEMOLOGÍA DEL HÁBITO. EL SER Y ACTUAR DESDE LA EDUCACIÓN INICIAL EN LA PERSPECTIVA CONCEPTUAL DE LA EDUCACIÓN FÍSICA****EPISTEMOLOGY OF HABIT. BEING AND ACTING FROM INITIAL EDUCATION IN THE CONCEPTUAL PERSPECTIVE OF PHYSICAL EDUCATION****Mary Carmen Camacho**[marycamacho896@gmail.com](mailto:marycamacho896@gmail.com)

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

Recibido: 15/11/2018 – Aprobado: 23/05/2019

**Resumen**

El presente trabajo está enmarcado en la línea de Investigación: Educación y Sociedad; tiene como propósito, construir un cuerpo teórico que explique la relación que existe entre el hábito y el Ser y actuar desde la educación inicial, en la perspectiva conceptual de la Educación Física. El abordaje metodológico obedece al paradigma interpretativo con enfoque cualitativo, sustentado en una matriz epistémica fenomenológica, el método será el Fenomenológico-Hermenéutico. La recolección de datos, se hará mediante la observación participante y la técnica de la entrevista semiestructurada, y como complemento la revisión documental, recabada la información, se analizará a través de la Hermenéutica, que describirá e interpretará los fenómenos estudiados, los criterios de rigor científico son: Credibilidad, Transferibilidad, Consistencia y Confirmabilidad.

**Palabras clave:** Hábito, Ser y Actuar, Educación Inicial, Educación Física.

**Abstract**

This work is framed in the line of Research: Education and Society; its purpose is to build a theoretical body that explains the relationship between habit and being and act from initial education, in the conceptual perspective of Physical Education. The methodological approach obeys the interpretative paradigm with a qualitative approach, based on a phenomenological epistemic matrix, the method will be the Phenomenological-Hermeneutic. The data collection will be done through the participant observation and the technique of the semi-structured interview, and as a complement the documentary review, once the information is collected, will be analyzed through the Hermeneutics, which will describe and interpret the phenomena studied, the criteria Scientific rigor are: Credibility, Transferability, Consistency and Confirmability

**Keywords:** Habit, Being and Acting, Initial Education, Physical Education.

## Introducción

De acuerdo a la Real Academia Española (RAE) (2014); la palabra hábito proviene del latín: "*Habitus, que significa: modo especial de proceder o conducirse, adquirido por repetición de actos iguales o semejantes, originado por tendencias instintivas*". Por otra parte el concepto de hábito ha sufrido cambios notables, en oposición con lo que afirma la RAE; por ello se destaca lo que Aspe y López (1999), explican cuando se refieren a los hábitos como "*disposiciones estables que la persona adquiere en la medida en que va ejerciendo su libertad. Solo el ser humano es capaz de adquirir hábitos*" (p.94). Dentro de esta perspectiva queda descartada la teoría del instinto, ya que se refiere a conducta animal; mientras que Zubiri (citado por Ferrater 2004) explica "*La habitud del animal es estimulación; la del hombre, inteligencia*" (p.1.545)

En este sentido se evidencia que el concepto de hábito, tiene múltiples definiciones, inclusive, es sinónimo de términos como: posesiones físicas, disposiciones, costumbres, manías, entre otros; por lo que la autora de la presente investigación consideró necesario revisar en el tiempo y comprender las diferentes concepciones y puntos de vista del mismo, para elaborar desde la perspectiva de la Educación Física, un constructo epistemológico del hábito, abordándolo desde los enfoques filosófico, sociológico y psicológico, en una primera instancia, realizando un recorrido necesario desde Aristóteles (322 a.C.), pasando por Husserl (1930), Bourdieu (1984), Parlebas (2001), entre otros.

Cabe destacar que algunos de los teóricos abordados en profundidad para tratar de hacer esa concepción necesaria del hábito; son aquellos relacionados con las ciencias sociales, estableciendo una conexión a través de la sociología

y la pedagogía; destacando que el objeto de estudio de la pedagogía es la educación, y la investigación está enmarcada en el contexto educativo. La presente indagación pretende construir un cuerpo teórico donde se manifieste la relación que existe entre la formación de hábitos desde edades tempranas y el Ser y actuar del individuo; vistos desde la perspectiva de la Educación Física; resaltando que la etapa ideal para dar inicio a la gestación de hábitos buenos, pudiera ser los primeros momentos de vida del niño (a). La presente investigación se encuentra en fase media, el proyecto de la misma está aprobado para proseguir con las sucesivas fases; donde se hará la interpretación de la información que emerja.

### **Hábitos desde edades tempranas: ¿el eslabón perdido de la Educación del siglo XXI?**

Dentro de esta perspectiva, se puede establecer una conexión y ubicar la Educación Física, que según Cajigal (1983), "*es ante todo Educación y no adiestramiento corporal*" (p.489), como una de las áreas de formación que conforman el currículo a nivel mundial, incluso en los diferentes subsistemas: universitario, media, primaria y en algunos países como Venezuela el subsistema de Inicial. La conexión antes mencionada, considera que la Educación Física, pudiera ser formadora de hábitos en el individuo; pues la misma debe estar presente desde el subsistema de Inicial, etapa donde comienzan las experiencias y la socialización en la edad temprana (3 meses a 6 años), edad fundamental según Piaget (1977), para la formación de la conducta del niño(a) (actuar), maneras de pensar (Ser); tomando en cuenta que los seres humanos están estructurados, de forma anatómica y fisiológica para la motricidad; uno de los principios fundamentales en los cuales se

apoya la Educación Física, para llevar a cabo el proceso del aprendizaje, vale decir a través del movimiento, la motricidad.

En este orden de ideas, el principio fundamental de la Educación Física, que es la motricidad como medio del aprendizaje; pudiera convertirse en un acto de perseverancia o condición de existir por sí mismo e independientemente, donde jugaría un papel importante el docente, el contexto, la familia, entre otros factores que pudieran potenciar la formación de hábitos; en términos aristotélicos la formación de buenos hábitos o virtudes. El análisis precedente hace que surja la siguiente pregunta: ¿cómo podrá la Educación Física a través de sus medios y recursos (humanos y materiales) formar o potenciar hábitos desde la Educación Inicial? Cabe destacar que en el ámbito mundial, existe un reconocimiento auténtico hacia la Educación Física, al considerarla como una de las vías más realistas para que las personas desarrollen su personalidad y se apropien de una cultura hacia la práctica sistemática de la actividad corpórea; lo anterior se evidencia en la Carta Internacional de la Educación Física, Actividad Física y del Deporte tratada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO,2015), en su Artículo 1º donde se establece que la Educación Física:

*Es un derecho fundamental de todos [...] y que en el ejercicio de este derecho se han de ofrecer oportunidades especiales a los jóvenes, comprendidos los niños de edad preescolar, a las personas de edad escolar y a las personas con discapacidad y a los pueblos indígenas [...], a fin de hacer posible el desarrollo integral de su personalidad gracias a unos programas de educación física y deporte adaptados a sus necesidades (p.2).*

Por otro lado el documento del Consejo Internacional de las Ciencias del Deporte y la Educación Física (ICSSPE) (2010) denominado: “Un programa de

acción para la Educación Física” (s/p), apoyan los mandatos de la UNESCO cuando resaltan la importancia de crear a través de la Educación Física, experiencias positivas para los niños, cuando afirman:

*Los niños que participan en varios deportes y juegos físicamente activos; con acceso a la educación física de alta calidad, como una parte integral de su experiencia escolar, notarán beneficios que los prepararan para prosperar en la vida. Esta etapa de la vida (niñez) es importante, porque es el momento en que comienzan a programar sus motivaciones y preferencias para el resto de sus vidas (p.34).*

Es posible que de esta última cita, se adviertan dos premisas a partir de los términos:

“Educación Física de alta calidad” y “experiencias a edades tempranas”; lo que nos hace ver( que las características o propiedades señaladas son dimensiones de alcance reducido en Venezuela, esto nos permite plantear la realidad en materia de Educación; cuando en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela ( 1999), en su artículo 111, se reconoce a la Educación Física y al Deporte como fundamentales en la formación integral de la niñez y la adolescencia, como política de salud pública, así mismo, en la Ley Orgánica de Deporte, Actividad Física y Educación Física (2011), en su Artículo 56 se puntualiza que la Educación Física y el Deporte “*son materias obligatorias en todas las modalidades y niveles del Sistema Educativo Nacional [...] Ministerios del Poder Popular con competencias en materia de deportes;[...] fijarán conjuntamente los planes y programas de estudio*” (p. 16), y a pesar de estas normativas; no se cumple a cabalidad este mandato; pues la misma no se implementa de manera obligatoria en el subsistema de Educación Inicial; así se evidencia que no están garantizadas las “Experiencias

a edades tempranas” que recomienda la ISCSSPE (2010) en su programa de acción .

En este orden de ideas, las primeras experiencias del niño deben estar garantizadas, Según la Ley del Deporte la Actividad Física y la Educación Física (2011), es de carácter obligatorio en todos los niveles y modalidades de nuestro sistema educativo nacional; sin embargo como hemos explicado, en Venezuela no se cumple a cabalidad; a pesar de la importancia que se da a la formación de hábitos, como afirman Kelly y Gonzalvo (1982) *“esta debe comenzar lo antes posible, la niñez es la mejor época para la formación de hábitos prácticos y útiles; los hábitos infantiles, forman la base para lo que será la conducta futura del niño y la niña”* (p. 49); se observa, en este argumento esgrimido, un vacío o nudo crítico, pues a pesar de ser obligatoria la Educación Física para los niños(as) en el subsistema de Inicial, se evidencia en el país, la ausencia del especialista del área, pues su presencia no es necesaria.

Cualidades y virtudes como compañerismo, responsabilidad, respeto, puntualidad, capacidad de logro, amor al prójimo y a nosotros mismos, pudieran ser, en la modernidad, complemento de uno de los fines y objetivos más relevantes de la Educación Física; contribuir a potenciar la existencia de la eficacia como dimensión humana del Ser en su formación de principios éticos, de pensamiento creativo, de accionalidad crítica.

Así mismo y de manera proyectiva, podría ser fundamental el papel que desempeña la escuela, la familia, el docente que interactúa en ambos espacios, formando parte de una familia y de la sociedad; es decir de ese entorno y contexto en el que según Heidegger somos arrojados; por lo que sería determinante según teóricos como Piaget, Vygotsky y Ausubel, las

experiencias en los primeros años de vida, para adoptar conductas y formas de pensar que perdurarán en el tiempo; así la autora de la presente investigación cree que puede haber una relación importante en la formación de hábitos a edades tempranas, que llegaran a convertirse en virtudes (areté); influyendo en sus acciones a futuro para convertir al Ser humano, en un anhelado ciudadano; necesidad que advierte el mundo actual, sumergido en una crisis existencial y de valores, que ha hecho emanar en ese Ser, conductas de egoísmo, individualismo, y un sin número de antivalores que Aristóteles denominó, "Vicios".

En este sentido, el complexus entrelazado por la escuela, familia y sociedad, pudiera ser garante de una educación inicial que promueva buenos hábitos o virtudes; traducidos en valores que se potenciarían desde edades tempranas, pudiendo propiciar el desarrollo progresivo del Ser; un Ser creativo, espontáneo; capaz de llegar a la adultez con criterio propio, libre, en palabras de Reboul (1999), *un ser humano "Humanizado" un ser sociable "Socializado"*.

De acuerdo a las proposiciones anteriores y tratando de dar respuesta a la problemática argüida, surge la siguiente pregunta objeto de investigación:

¿Qué relación existe entre la formación de hábitos desde la educación inicial, y el ser y actuar, en la perspectiva conceptual de la Educación Física?

## **Objetivos de la Investigación**

### **General**

- ) Construir un cuerpo teórico que revele la relación que existe entre la formación de hábitos desde la educación inicial, y el ser y actuar, en la perspectiva conceptual de la Educación Física.

## **Específicos**

- ) Explicar el sentido que tiene el hábito, en el ser y actuar, desde la educación inicial, en la perspectiva conceptual de la Educación Física.
- ) Comprender los presupuestos teórico referenciales sobre el cual está argumentado el hábito como manera de ser y actuar, desde la educación inicial, en la perspectiva conceptual de la Educación Física.
- ) Interpretar el significado del hábito, como manera de ser y actuar, desde la educación inicial, en la perspectiva conceptual de la Educación Física.
- ) Argumentar teóricamente el constructo epistémico de hábito, como manera de ser y actuar desde la educación inicial, en la perspectiva conceptual de la Educación Física.

## **Sentido racional de la Investigación: relevancia de la temática**

La presente investigación, aportará los elementos sobre la epistemología del hábito, vista desde la perspectiva de la Educación Física ; el beneficiario directo de esta investigación y de los posibles cambios que puedan ocurrir desde el plano profesional, es la sociedad misma, porque sus integrantes podrían recibir una Educación Física, orientada hacia la salud, la vida activa y para la vida como lo argumenta Tocqueville, J. (1999) en su sentencia: *“La Educación Física en los tiempos recientes debe perfilarse hacia la recreación, la participación masiva, la integración de la población especial y ser el principal medicamento preventivo de enfermedades típicas de este siglo”* (p. 27). Por lo tanto, es importante destacar que a través de la formación de hábitos en el individuo posiblemente se lograrán afianzar los valores y virtudes, entendida como la disposición de hacer el bien para uno mismo o para los demás,

además de realizar actividades físicas, deportes y recreación, lo que pudiera contribuir a mejorar su calidad de vida.

De igual manera, cabe destacar el papel del docente en el proceso de formación de hábitos a tempranas edades; el mismo debe estar preparado para potenciar el desarrollo de habilidades cognitivas, físico, motoras y afectivas, tomando en consideración la realidad que existe entre la Educación Básica, los programas de Educación Física y la concepción actualizada de la Educación Física en el mundo y las necesidades de participación y preservación de la vida que posee el ser humano.

En cuanto a las motivaciones que llevaron a realizar la investigación, se encuentran los diferentes aportes que se generaran a raíz de la misma: en lo Pedagógico, contribuir al desarrollo integral del niño (a), garantizando que su educación esté, probablemente optimizada, a partir de la formación de hábitos que se pueden convertir en virtudes, desde la educación inicial.

Un aporte importante en lo epistemológico, es la referencia teórica que puede representar la investigación, para otros estudios relacionados con la temática a nivel nacional e internacional, sin dejar de mencionar la aproximación teórica del hábito como manera de ser y actuar desde la educación inicial, ya que se abordará el problema desde una naturaleza cualitativa, esto supone un análisis consensuado y explícito. Desde el punto de vista metodológico, se estarán estableciendo un conjunto de acciones determinadas por el investigador, que permitirán orientar el desarrollo de cualquier proceso dirigido a seguir un camino que llevaran al termino de derivaciones y potencialidades, que pueden ser aportes teóricos, considerando el tipo, diseño de investigación, instrumentos de recolección de datos y los procesos de análisis de resultados. Por otro lado, se arguye la posibilidad de alcanzar un sentido eidético, una

actitud del Ser en manifestación sustancial de ciudadano de bien, con indicadores sociales de connotada capacidad por la civilidad, o hábito del buen convivir.

### **Abordaje metodológico**

**Enfoque Sistémico:** Es importante resaltar lo señalado por Díaz, (2011): *“la indagación científica con tendencia sistémica se ha referido en la mayoría de la literatura como la indagación cualitativa”*(p.60), de allí que este enfoque establece una direccionalidad desde una visión postmodernista, concibiendo al hombre y los fenómenos desde una perspectiva holística, dándole representatividad al proceso más que al resultado y, en el proceso hay una tendencia a respetar la forma de accionar de la persona considerando más sus potencialidades que sus debilidades, partiendo fundamentalmente de lo que la persona puede hacer sin considerar lo que no hace por sus condiciones o características. En este tipo de investigación, está presente la subjetividad y su propósito se centra en explicar y comprender los significados, individuales o grupales, en la tesis “Epistemología del hábito. El ser y actuar desde la educación inicial en la perspectiva conceptual de la Educación Física”

**Matriz Epistémica:** El estudio está enmarcado en una matriz epistémica fenomenológica, de acuerdo con Leal (2012), en esta matriz “[...] *el fenómeno es observado desde adentro del sujeto de estudio, se busca la esencia en su conciencia, es la vuelta al mundo vivido para buscar el significado del fenómeno.*”(p.123). En esta corriente epistémica es de vital importancia la vivencia de los sujetos, cómo estos la perciben y las sienten. Respetando las opiniones y sentimientos de cada persona por lo cual no se busca juzgar sino entender e interpretar el fenómeno.

**Paradigma de Investigación:** Enmarcado en el paradigma interpretativo; esta modalidad o enfoque cualitativo de la investigación, acepta los fenómenos, tal como son percibidos y vividos por el ser humano; el enfoque es inductivo, subjetivo y orientado a procesos propios de la antropología social, privilegiando al sujeto, la autora; reconoce el papel de la subjetividad, por lo tanto pretende la comprensión holística, al hacer énfasis en la profundidad del estudio.

Sandin (2003), dice sobre este enfoque investigativo, *“Es aquella orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones, y también al descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos”* (p. 123).

**Método Fenomenológico Hermenéutico:** Al respecto, Leal (2012) dice: este método *“... articula la hermenéutica al contexto de la temporalidad y la historicidad de la existencia humana. El significado de las experiencias constituye el núcleo base de las líneas de investigación.”* (p. 94). Otro aspecto de importancia en la fenomenología lo constituye la descripción. Este proceso implica, tanto la descripción de la propia experiencia de los sujetos - explicando el sentido y la esencia de los fenómenos - conjuntamente con la interpretación a través de la hermenéutica y la comprensión. Husserl se preocupó por crear un método fenomenológico con el propósito de hacer ciencia. Su fin consistía en ser más riguroso y crítico en la metodología científica. Por lo anteriormente expuesto, la autora de la presente investigación, a través del método fenomenológico hermenéutico, pretende interpretar y comprender el significado del hábito como manera de ser y actuar desde la educación inicial, vistos desde la perspectiva conceptual de la Educación Física.

**Diseño de la Investigación:** Se considera el propuesto por Spiegelberg (citado por Leal, 2012), donde se presentan cinco (5) fases: **fase 1:** Descripción del fenómeno; **fase 2:** Búsqueda de múltiples perspectivas; **fase 3:** Búsqueda de la esencia y la estructura; **fase 4:** Constitución de la significación; **fase 5:** Interpretación del fenómeno.

**Informantes Clave:** Para Valles (2000) los informantes clave, son considerados como *“Aquellas personas que permiten a los investigadores cualitativos acercarse y comprender en profundidad la realidad social a estudiar”* (p. 43) Los informantes clave, documentos y el investigador interactúan permanentemente; para una mejor comprensión. En este sentido, se consideró pertinente la consulta a cuatro (4) Docentes especialistas en la materia, los cuales se seleccionaron de acuerdo a la experiencia y al conocimiento que manejan en relación a la temática de la investigación. Con el objeto de mantener la privacidad de los informantes participantes en la investigación, se sustituirán sus nombres por seudónimos propuestos por ellos.

**Proceso de Recolección de la Información:** Con la finalidad de recabar la información para presentar tanto modelos como reflexiones y conclusiones, se entrevista a cada uno de los informantes. La técnica de la entrevista semiestructurada permite: Una gran sintonía epistemológica con la metodología utilizada y con el paradigma seleccionado por lo que aporta una estructura sólida para desarrollar la temática seleccionada por la autora de la presente indagación; para dar fidelidad a las contestaciones se graban las respuestas y opiniones, lo que *“garantizará una mejor utilización de los datos en el ambiente, sin presión de tiempo que permitirá razonamientos espontáneos y sinceros”*. (Martínez, 2000).

La investigación documental, es un complemento indispensable a los demás medios de observación de la realidad social; lo que aporta a la presente investigación una técnica apropiada para la recolección de la información. En relación estricta con lo anterior Corbetta (2003), explica la importancia de la utilización de la investigación documental, en ella tenemos como técnica de recolección de la información, la revisión documental, por lo que ésta da a la presente investigación, valor y consistencia en el análisis de la información.

**Tratamiento y Presentación de la Información:** Las entrevistas, se grabarán para justificar otros elementos a incorporar en la aproximación teórica. Para conseguir la categorización, estructuración, constitución de la significación, interpretación y posterior configuración de la aproximación teórica, a realizar en esta investigación, se protocolizará textualmente las entrevistas grabadas, como también las observaciones realizadas en los documentos referenciales. Para la estructuración, se organizarán las descripciones protocolares con sus respectivas esencias individuales y universales por medio de matrices elaboradas para tal fin, para posteriormente ser contrastadas.

De esta manera, surgirán las semejanzas y diferencias del fenómeno estudiado. Al finalizar la estructuración del fenómeno, pasará a la constitución de la significación del mismo a partir de las esencias universales emergidas durante el proceso de estructuración. Para ello utilizaré las citas textuales de la información recolectada en los informantes clave.

### **Reflexiones o Consideraciones**

Luego de la grabación de entrevistas proseguiremos con las sucesivas fases, pues como se explica anteriormente, la investigación se encuentra en fase media ; así se hará la interpretación de la información que emerja,

fundamentado en las bases teóricas que servirán de referencias y guardan relación con el fenómeno estudiado, lo anterior dará paso a la construcción de la epistemología del hábito, centrado en el Ser y actuar desde la educación inicial en la perspectiva conceptual de la Educación Física.

Más que dar respuesta a la formulación del problema investigado, se aspira es a construir el sentido de la misma, mediante un cuerpo teórico, que haga prevalecer las condiciones y características advertidas en la realidad observada, así por ejercicio de intermediación de la educación física transformar.

## Referencias

- Aspe, V. y López, A. (1999). *Hacia un desarrollo humano: valores, actitudes y hábitos*. México: Limusa
- Cagigal, J. (1983). Educación S.O.S., inédita (sin concluir).
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela* (1999). Gaceta Oficial N° 36.860, Diciembre 30, 1999.
- Corbetta, P. (2003) *Metodología y Técnicas de Investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Díaz, L. (2011). *Fenomenología Hermenéutica (Esencia, Existencia Humana y Comprender Interpretativo)* Ponencia para disertación de trabajo de Grado. Universidad de Carabobo. Facultad de Ciencias de la Educación. Venezuela.
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española* (22.a ed.). Consultado en <http://www.rae.es/rae.html> [24/08/2015]
- Ferrater, M. (2004). *Diccionario de Filosofía*. Tomo II. Barcelona: Editorial Ariel.
- Concejo Internacional de Ciencias del Deporte y Educación Física ICSSPE (2010) *Un programa de acción para la Educación Física*. Retrieved 14 January 2013

- Kelly, W. y Gonzalvo, G. (1982). *Psicología de la Educación*. México: Morata.
- Leal, J. (2012). *La autonomía del sujeto investigador y la metodología de investigación*. (3ª. ed.)Valencia: Azul Marino. Documento disponible en: <https://www.academia.edu/> [17/04/2017]
- Ley Orgánica de Deporte, Actividad Física y Educación Física N° 39.741 (2011, agosto 23). [Transcripción en línea]. Disponible: <http://www.educapais.org.ve/educapais/wp-content/uploads/Ley-Organica-de-Deporte-y-Educacion-Fisica.pdf>. [16/12/2015].
- Martínez, M. (2000). *Comportamiento Humano: Nuevos Métodos de Investigación*. México: Trillas.
- Piaget, J. (1.977). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontanela.
- Reboul, O. (1999). *Los valores de la educación*. Barcelona: Idea Books.
- Sandin, P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación, Fundamentos Tradicionales*. España, Mc. Graw Hill.
- Tocqueville, J. (1999). *Teoría de la Educación Física*. Armenia Colombia: Kinesis.
- UNESCO (2015). *Carta Internacional de la Educación Física, Actividad Física y del Deporte París*. Documento UNESCO.
- Valles, M. (2000). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social*. Madrid: Síntesis.

**INVESTIGAR EN INGENIERÍA: UNA VISIÓN DESDE SUS PROTAGONISTAS****RESEARCH IN ENGINEERING: A VISION FROM ITS PROTAGONIST****Joan Ordóñez**[revistarje@uc.edu.ve](mailto:revistarje@uc.edu.ve)**Norelyn Suárez**[revistarje@uc.edu.ve](mailto:revistarje@uc.edu.ve)**Yainy Sánchez**[revistarje@uc.edu.ve](mailto:revistarje@uc.edu.ve)

Universidad de Carabobo, Valencia, Venezuela

Recibido: 20/11/2018 - Aprobado: 27/05/2019

**Resumen**

El desarrollo social de una nación se fundamenta en su producción científica, la cual se genera mayormente desde las universidades. Sin embargo, Venezuela durante los últimos años ha decaído en su producción intelectual frente a otros países latinoamericanos. El presente estudio tuvo como objetivo interpretar el significado de la actividad investigativa en la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Carabobo, basándose en las vivencias de estudiantes y docentes. Este fenómeno se abordó desde el enfoque cualitativo (Díaz, 2011), dentro de la matriz epistémica fenomenológica y método fenomenológico hermenéutico. De la interpretación de este fenómeno surge que el Trabajo de Grado para el estudiante representa una materia más, desagradable, de difícil inicio. También evidencian un desacuerdo entre los departamentos en cuanto al alcance del trabajo y discrepancias en los criterios metodológicos de profesores. En cuanto a la metodología, en algunas escuelas los estudiantes no cursan asignaturas afines, por lo cual se les dificulta iniciar el estudio, debido al desconocimiento metodológico. Así mismo, para los docentes investigar representa una actividad costosa, además de tener un fin poco atractivo y sobretodo utilitario (ascensos).

**Palabras Clave:** Trabajo de Grado, Actividad Investigativa, Fenomenología Hermenéutica.

**Abstract**

The social development of a nation is based on the scientific production developed from the universities. Nevertheless, Venezuela in the last years has fallen on its intellectual production compared to other Latin American countries. For that reason, this research had as objective to interpret the meaning of the research activity of the Faculty of Engineering of the University of Carabobo, based on the livings of the students and teachers. This research was made under the qualitative focus (Díaz, 2011), inside of the epistemic phenomenological origin and hermeneutic phenomenological method. From the interpretative process comes out that the research activity for the student represents one subject more, about difficult and disgusting start. Also, come out a disagreement between the authorities in regards to the research project and disagreements in the methodological criterion of the teachers. Likewise, for educational research it is a costly activity, as well as having an unattractive and above all utilitarian purpose (promotion).

**Keywords:** Research Project, Research Activity, Hermeneutic Phenomenological.

## Situación de Estudio

Desde tiempos remotos, el desarrollo de la humanidad ha ido de la mano con la actividad científica del ser humano. Personajes como Nicolás Copérnico, Johann Kepler, Galileo Galilei, Francis Bacon, Rene Descartes, Isaac Newton, David Hume, Immanuel Kant, por mencionar algunos, dedicaron su vida en la búsqueda de respuestas a cuestiones universales, sobre sus descubrimientos, aciertos y desaciertos, se ha construido la sociedad actual. Desarrollo, transformación, ciencia, investigación e innovación, han sido tareas comunes al quehacer del hombre.

Desde América Latina, y principalmente desde nuestro país, deben revisarse los supuestos y marcos referenciales que fundamentan el desarrollo científico, pues de ellos dependen temas susceptibles como: salud, economía, democracia, justicia social, equidad, educación, siendo esta última el eje transversal entre desarrollo y sociedad.

Es de vital importancia señalar que el desarrollo social de una nación se fundamenta en la producción intelectual y científica generada desde las universidades, principales responsables de esta tarea a través del fomento de diversas actividades académicas y científicas (Art. 3 de la Ley de Universidades, 1970; Art. 32 de la Ley Orgánica de Educación, 2009). No en vano, la Ley Orgánica de Educación, plantea como uno de los fines de la educación: "...fomentar en, por y para el trabajo social liberador, dentro de una perspectiva integral, mediante políticas de desarrollo humanístico, científico y tecnológico, vinculadas al desarrollo endógeno productivo y sustentable." (Art. 15).

El Estado venezolano, consciente del papel de la investigación en el desarrollo del país, ha implementado una serie de políticas destinadas a fomentar y patrocinar iniciativas en el área de Ciencia, Tecnología e Innovación a través del Fondo Nacional de Ciencia Tecnología e Innovación (Fonacit), cuya misión es fomentar el desarrollo de proyectos en las áreas prioritarias establecidas por el Estado venezolano.

Con respecto a la producción científica en Iberoamérica, SCImago Research Group publica anualmente una serie de informes, SCImago Institutions Rankings (SIR), los cuales muestran una batería de indicadores bibliométricos acerca del rendimiento de la investigación en diferentes instituciones. En el año 2009, según el SIR, España se encontraba entre los países con más número de universidades de mayor producción científica en Iberoamérica, con un total de 43 universidades, Brasil con 26, México con 7, mientras Venezuela contaba solo con 3 universidades. Para el año 2014, España y México mantuvieron el número, Brasil subió a 30, y Venezuela solo contaba con la Universidad Central de Venezuela (UCV) entre estas universidades (SCImago Research Group, 2014). En la siguiente tabla se evidencia el descenso de Venezuela en cuanto al número de universidades productivas:

**Figura 1.** Descenso Universidades Productivas

Años	ESP	BRA	PRT	MEX	ARG	CHL	COL	PRI	URY	VEN
2009	43	26	8	7	6	3	2	1	1	3
2010	43	26	8	7	6	3	2	1	1	3
2011	43	29	8	5	6	3	2	1	1	2
2012	43	29	8	5	6	3	3	1	1	1
2013	42	30	8	7	4	3	3	1	1	1
2014	43	30	7	7	5	3	2	1	1	1

*Fuente: SCImago Research Group (2014)*

Así mismo, desde el año 2009 hasta el año 2012, la Universidad Central de Venezuela (UCV), decayó del puesto 33 al 43 en el ranking científico latinoamericano de SCImago, mientras que la Universidad de Carabobo se encontraba en el puesto 151 en el ranking iberoamericano para el 2012. En el ámbito nacional, en el 2013, la UCV estaba en el primer lugar en producción científica nacional con 2644 artículos publicados y la Universidad de Carabobo ocupaba el puesto número 6 con 757 artículos (SCImago Research Group, 2014).

Ahora, si tomamos en cuenta los datos aportados por los estudios precitados, sería interesante preguntarse qué está pasando en nuestras universidades con la producción científica y la innovación, pues existen evidencias de su notorio descenso en su producción intelectual. Por esta razón, se consideró necesario estudiar el fenómeno desde cerca tomando como campo de estudio a la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Carabobo con el propósito de interpretar el significado de la actividad investigativa basándose en la perspectiva de los docentes y estudiantes, buscando una aproximación a la realidad y creando una estructura conceptual propia del estado actual de la investigación desde esta casa de estudios.

### **Estrategia de acción**

Para el abordaje del estudio, se consideró apropiado utilizar el enfoque sistémico o cualitativo (Díaz, 2011), dentro de la matriz epistémica fenomenológica y método fenomenológico hermenéutico. Con respecto al método, se utilizó el diseño de Spiegelberg (citado por Leal, 2011, p. 130).

La técnica utilizada para recoger la información fue la entrevista en profundidad. Los sujetos de estudio fueron seleccionados de forma intencional entre los estudiantes que se encontraban en proceso de realización del trabajo de grado para el periodo lectivo I-2014, II-2014, I-2015, y los docentes-tutores que laboran en la Facultad de Ingeniería. En total fueron 16 estudiantes distribuidos de la siguiente manera: 5 de Industrial, 2 de Eléctrica, 2 de Química, 2 de Telecomunicaciones, 2 de Mecánica, 2 de Civil y 1 de Computación; y, 5 docentes, 1 por cada una de las siguientes escuelas: Industrial, Civil, Eléctrica, Telecomunicaciones y Mecánica. Se utilizó la triangulación de fuentes para la confiabilidad de la información recogida.

Luego de recogida la información, se llevó a cabo el proceso de categorización organizando las descripciones protocolares con sus respectivas esencias individuales y universales y por último, para la interpretación, se llevó a cabo el proceso de contrastación tomando como apoyo los estudios y aproximaciones teóricas relacionadas al fenómeno abordado.

### **Interpretación:**

#### **Significado de la actividad investigativa y las dificultades presentes**

El fenómeno de la actividad investigativa en la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Carabobo se vislumbra desde la perspectiva de dos protagonistas: el estudiante y el docente. Según la perspectiva del primer protagonista, existen dos versiones que dependen de la escuela a la cual pertenecen. En las escuelas de Ingeniería Química, Eléctrica, Civil y Mecánica los estudiantes perciben la actividad investigativa como *satisfactoria*, pues logran desarrollar su trabajo con una eficiente guía de docentes y tutores.

Sin embargo, para los estudiantes de la escuela de Industrial y Telecomunicaciones, la actividad investigativa tiene un *inicio difícil y con muchos tropiezos*. Además, es considerada *una materia más*, no una actividad enfocada a producir conocimiento, sino por el contrario, *una actividad poco innovadora*. Sumado a esto, es percibida como *desagradable*, aspecto preocupante pues, primeramente, es un requisito para graduarse; segundo, la actividad investigativa es una vía de desarrollo científico, tecnológico y social, y tercero, y no menos importante, es un deber de la universidad formar investigadores y potenciar la investigación en todas las áreas del conocimiento.

Tal planteamiento coincide con lo expuesto por Dugarte (2006), quien manifiesta que “... la universidad de hoy tiene un rol relevante en la generación de investigadores que vayan a la par de los desafíos sociales.” (p. 101). En este sentido, es de vital importancia la concepción que sobre la investigación tengan quienes se preparan profesionalmente en las instituciones de educación superior, pues como lo expresa la Ley Orgánica de Educación (2009), la educación superior es la cuna del desarrollo integral de los individuos y por ende, de la sociedad. Así lo afirma Fernández, (2008), cuando manifiesta que:

...sea cual sea la concepción que se tenga sobre desarrollo, el mismo se sustenta, fundamentalmente, en el conocimiento generado por la actividad investigativa que se verifica en la academia, la industria, la empresa y demás instituciones públicas y privadas de cada país y de cada región socio-política. (p. 33).

La cita anterior reafirma el papel de las universidades en la producción intelectual del país y evidencia la importancia de la actividad investigativa en la formación de talentos y profesionales acorde a los nuevos tiempos.

---

En cuanto al carácter desagradable otorgado a la actividad investigativa por parte de los estudiantes de Industrial y Telecomunicaciones, el mismo se debe a las *dificultades que se presentan* al momento de conseguir: *tema de investigación, tutor, y empresa para desarrollar el estudio* (escuela de Industrial). Para los estudiantes de todas las escuelas, debido a su poca experiencia en el campo de trabajo, no tienen una orientación clara acerca de qué investigar. En este sentido, se considera que el drama del novel investigador está en la angustia que experimenta al intentar encapsular un tema específico o problema dentro de una serie de supuestos teóricos relacionados con el tema de investigación (Suárez, 2011).

Los estudiantes, para solventar tal situación, tienen dos opciones: primero salen a la búsqueda del tutor y este les ofrece un tema a investigar según su línea de investigación o, eligen el tema y posteriormente buscan a un profesor que trabaje en esa temática y que acepte tutorarlos. Sea cual sea la opción que tomen, el tutor y el tema están estrechamente ligados a la hora de comenzar el desarrollo del trabajo de grado.

Sin embargo, el proceso es algo complejo. En el caso de la escuela de Industrial, si el tutor no tiene tema de investigación en particular (que depende de la línea de investigación a la cual pertenece), recomienda a los estudiantes buscar una empresa, realizar un diagnóstico y de ahí definir el problema a investigar, pero conseguir una empresa para realizar el estudio es otro problema que deben abordar los estudiantes de esta escuela. Estos señalan que la dificultad de conseguir empresa se debe a la situación económica y social que enfrenta el país.

Otro problema evidente para los estudiantes de esta escuela es el *desacuerdo entre las autoridades académicas acerca de los alcances de los trabajos de*

---

*grado*, ya que en diversas oportunidades entra en debate la pertinencia o no de ciertos temas de investigación asignados a los estudiantes por autoridades académicas de la facultad en convenios establecidos entre decanato y los diferentes departamentos.

Al respecto, Suárez (2011), considera como una carencia en el proceso investigativo dentro de las universidades la crisis de la valoración de los problemas de estudio y la distorsión del sentido de trascendencia de los mismos. La autora plantea que: "Si la institución a la que pertenecemos no nos ofrece cierta apertura a la confrontación, se nos niega la posibilidad de asumir criterios que consoliden el sentido de selección y discernimiento" (p. 14). Es decir, sin una adecuada comunicación y dialogo entre los actores institucionales acerca de las necesidades y áreas prioritarias tanto de la universidad como del país, será una tarea difícil llegar a acuerdos sobre la pertinencia o no de los temas de investigación abordados por los estudiantes.

Ahora bien, en las escuelas se presenta una situación preocupante, pues en cuanto a la producción intelectual, los estudiantes consideran que, aunque las temáticas son variadas, existen algunos departamentos de las escuelas en los cuales los *temas son repetitivos* y se observa *poca innovación*. Un ejemplo es la escuela de Industrial, en la cual la mayoría de los temas de investigación abordados giran en torno a: Planes de Negocio (Departamento de Gerencia) y Propuestas de Mejoras (Departamento de Métodos). En la mayoría de los casos, consideran que tal situación se debe a que estas temáticas requieren menos gastos o inversión por parte del estudiante para llevar a cabo el estudio. En la escuela de Química, por ejemplo, diversos reactivos necesarios son importados y por la situación actual con la obtención de divisas se hace bastante costoso importarlos. En el caso de Eléctrica, los estudios que

involucren diseños son más costosos económicamente y por lo tanto menos abordados.

Otro aspecto que representa un problema para los estudiantes es la *diferencia entre los criterios metodológicos de los profesores*. El docente que orienta al novel investigador en el proceso juega un papel relevante, pues éste seguirá las recomendaciones y orientaciones del profesor para el desarrollo del estudio. Sin embargo, no todos los profesionales encargados de orientar los procesos investigativos son especialistas en metodología o poseen conocimientos adecuados en el área, punto álgido en la investigación. Esto, en muchas ocasiones, produce desacuerdos entre el tutor y los evaluadores de los proyectos o planes de trabajo, como se les llama en la Facultad de Ingeniería.

En estos casos, el principal perjudicado es el estudiante, ya que al no ser aprobado su plan de trabajo, debe reestructurarlo, o comenzar de cero, retrasando los lapsos establecidos para la finalización del trabajo de grado y su posterior graduación. Para Suárez (2011), la metodología de la investigación como asignatura, no ha sido eficientemente evaluada en su práctica diaria. En este sentido, plantea que:

La inmensa mayoría –de docentes– se siente con autoridad para cuestionar su importancia, pero tarde o temprano, les llega el momento de enfrentarla, pues aunque no asuman la investigación como oficio les toca el turno de ejercitarla y es entonces cuando inician la búsqueda frenética de la forma más expedita de llegar al diseño; obtienen una metodología, a veces les sirve. (p. 9).

Es en este punto donde la metodología empleada para desarrollar un estudio asume diferentes características, tan diferentes como subjetivas, y en ocasiones, hasta erróneas. De aquí la importancia de la aplicación de un

criterio investigativo único dentro de las unidades de investigación de las instituciones de educación superior. Esto coadyuvaría a un mejor y apropiado manejo de los procesos, al tiempo que reduciría los contratiempos al momento de llevar a cabo las revisiones o correcciones de los papeles de trabajo de los noveles investigadores y por último, reduciría el tan frecuente complejo conocido como Todo Menos Tesis (T.M.T.), que agobia a la mayoría de los estudiantes de educación superior (Díaz, 2008).

Ahora bien, para el otro protagonista, el profesor, la actividad investigativa tiene otro significado, no necesariamente positivo. Para estos es un *proceso doloroso*, el cual tiene un *fin utilitario* que se traduce en ascensos dentro de los escalafones. De esta manera, investigar es la vía para ascender y así lo estipula el Artículo 182 del Estatuto del Personal Docente y de Investigación de la Universidad de Carabobo:

El ascenso en el Escalafón exige el cumplimiento mínimo de dos (2) requisitos indispensables y no equivalentes: los años de servicio indicados en los artículos subsiguientes y la presentación de producción intelectual acreditada. Para el ascenso en el Escalafón no es permitido sustituir estos requisitos indispensables por méritos académicos acumulados.

Sin embargo, el carácter doloroso que muchos profesionales le otorgan al hecho de investigar hace que llevar a cabo esta tarea sea más una obligación, tortuosa, que una actividad propia de su quehacer docente. Lo anterior está relacionado con el aspecto económico, pues para una gran parte de los estudios emprendidos en el área de ingeniería se requiere de apoyo económico que no se obtiene con facilidad. A pesar de los planes del Estado para el fomento de la ciencia, tecnología e innovación, adquirir patrocinio para las diferentes actividades académicas y científicas que desarrollan los docentes

es un trabajo arduo, situación también acuñada al escenario económico y político de la universidad y por ende, del país. Al respecto, Zuleta (2002, p. 18), al hablar de masificación escolar vs. Democracia educativa, cita la Ley de Universidades y plantea lo siguiente:

De continuar los ritmos actuales de crecimiento cuantitativo de la matrícula escolar y de decrecimiento de los recursos destinados a la educación superior, se configurará una situación en la que nuestras universidades no podrán responder... como institución que debe “realizar una función rectora en la educación, la cultura y la ciencia” mediante la realización de actividades que se dirijan a “crear, asimilar y difundir el saber mediante la investigación y la enseñanza, a completar la formación integral iniciada en los ciclos educacionales anteriores y a formar los equipos profesionales y técnicos que necesita la Nación para su desarrollo y progreso”.

Aunque el tema del presente artículo no está relacionado con la masificación escolar, si lo es el decrecimiento o disminución de la inversión en educación superior. En los últimos años, la sociedad y por ende, las universidades, han contraído nuevos desafíos, a la par de nuevas demandas y requerimientos provenientes de los cambios que trae consigo la globalización, los cuales deben ser asumidos por los docentes en su función investigadora, gerencial y de aula. Sin recursos suficientes, estas funciones se convierten en una verdadera odisea la cual no tiene un futuro prometedor, ni efectivo a largo plazo.

Por otro lado, Zuleta (2002) ofrece un punto de vista diferente. El autor considera que el miedo de los docentes universitarios a los cambios -que reclama la universidad de hoy- se debe a la resistencia que presentan a dedicar más tiempo a la planificación, organización y administración de actividades académicas y de investigación. Sin embargo, Dugarte (2006), afirma que todo

profesor universitario debe tener en cuenta que investigar es primordial para el buen ejercicio de la docencia y del desarrollo científico del país.

### **Fuentes de conocimiento metodológico**

Para desarrollar los trabajos de grado, los estudiantes utilizan como *fuentes de conocimiento metodológico* los *libros, trabajos de grado de semestres anteriores y trabajos de grado disponibles en internet*. De estos últimos, establecen las partes o capítulos y el orden que debe contener el informe final de investigación. Otra fuente la representan *los tutores*. A pesar de que estos tienen una vasta experiencia en el área de investigación, no todos la tienen en la tarea de tutorar. Los tutorados aseguran que no todos los profesores tienen la buena disposición de orientar el proceso investigativo, ni el conocimiento metodológico para ello, situación que de manera poca satisfactoria para los estudiantes, hace que aprendan a llevar a cabo su investigación *a los golpes*, ya que en ocasiones no cuentan con la ayuda adecuada.

En cuanto al pensum de estudios, en la Escuela de Industrial, las *materias electivas del décimo semestre* también les ofrecen contenidos temáticos útiles. Estas materias son: Finanzas para Ingenieros, Control Gerencial de Costos, Tópicos en Gerencia, Investigación de Mercados, Gerencia Avanzada, Ingeniería de Productividad y, Tópicos de Ingeniería de Métodos. Sin embargo, estas materias electivas no contemplan en sus contenidos programáticos temas relacionados con el área de investigación. Son solo algunos de los profesores que facilitan estas materias quienes deciden ofrecer a los estudiantes del décimo semestre algunos "tips" que les facilite desarrollar sus trabajos de grado. De las clases programadas durante el semestre, los docentes toman solo una pequeña parte de ellas para orientar al novel

investigador en sus primeros pasos como investigadores y, en las clases restantes, facilitan los contenidos de la materia.

Ahora bien, los estudiantes de esta escuela ven con agradecimiento el gesto de algunos docentes, aseguran que, en ese punto de la carrera, ya muchos de ellos han comenzado su trabajo de grado y estos “tips” ya no son necesarios para ellos, pero sí para quienes han esperado hasta último momento, décimo semestre, para comenzar a desarrollar su plan de trabajo. La razón que motiva a los profesores que facilitan las materias electivas a ofrecer estos contenidos es que en el pensum de la Escuela de Industrial, al igual que la Escuela de Telecomunicaciones, no existe un eje curricular de investigación con el cual los noveles investigadores puedan orientarse. Solo cuentan con Trabajo Especial de Grado (décimo semestre), a diferencia de otras escuelas que poseen un eje curricular un poco más amplio. En la tabla siguiente se puede observar:

**Tabla 1.** Eje curricular de Investigación en la Escuela de Industrial

Escuela	Semestre	Asignatura
Telecomunicaciones	Cuarto	Metodología de Investigación
	Décimo	Trabajo Especial de Grado
Civil	Noveno	Trabajo Especial de Grado I
Mecánica Química Eléctrica	Décimo	Trabajo Especial de Grado II
Industrial	Décimo	Trabajo Especial de Grado

*Fuente: Autores (2016)*

En el caso de la escuela de Telecomunicaciones, el pensum ofrece la asignatura Metodología de la Investigación en el cuarto semestre, sin embargo, los estudiantes concuerdan que al llegar al décimo no recuerdan lo que vieron de metodología en el cuarto semestre. Aseguran que existen

demasiados semestres de por medio y que esa materia deberían cursarla en el octavo o noveno como en las otras escuelas.

En este sentido, se debe recordar que los procesos investigativos no son procesos cerrados, ni una receta fija que puedan seguir los investigadores. Sin embargo, un estudio, sea cual sea el área, no debe desarrollarse a la ligera, pues los resultados podrían no ser confiables. Todo estudio científico conlleva una serie de pasos los cuales dependen del enfoque, método y diseño elegido para abordar el problema o fenómeno a investigar. Por esta razón, los estudiantes deben contar con un eje curricular de investigación, en el cual ellos adquieran los conocimientos básicos necesarios para dar sus primeros pasos.

### **Eje curricular de investigación**

Como se mencionó en el apartado anterior, en el pensum de la Escuela de Industrial y Telecomunicaciones *no existe un eje curricular de investigación amplio*. En el caso de la Escuela de Industrial, el mismo se eliminó en el año 1997 por creerse innecesario, atribuyendo la responsabilidad de facilitar los contenidos relacionados a la metodología de la investigación a los profesores que cumplen funciones como tutores. En el año 1997 entró en vigencia el nuevo pensum de la Escuela de Industrial y, aproximadamente para el año 2002 se ofrece por última vez Trabajo Especial de Grado I, quedando solo la asignatura del décimo semestre.

Es preciso señalar que en la malla curricular de toda carrera universitaria se debe asumir la investigación como un eje transversal apoyado en técnicas y métodos pedagógicos y epistémicos para que el estudiante desarrolle un pensamiento científico a través del abordaje de procesos cognitivos básicos

propios de las ciencias formales y sociales (Reyes, Aular, Muñoz, Leal y Navarro, 2009). Son las asignaturas que componen el eje curricular de investigación lo que permiten al estudiante desarrollar habilidades y destrezas con las cuales él logre llevar a cabo procesos como: indagación, análisis, sistematización, elaboración, reconstrucción y aplicación de información, propios del acto de investigar.

En el área de ingeniería, diversos actores reconocen la importancia del componente de investigación en la formación de profesionales. Esta afirmación se puede observar en la definición de Ingeniero Químico que aparece en la página web de la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Carabobo. La misma plantea que:

Los Ingenieros Químicos son profesionales integrales que se dedican a la investigación, desarrollo, operación y control de procesos factibles técnica y económicamente para llevar a cabo la transformación química y/o física de sustancias, con la finalidad de producir bienes y servicios en beneficio del hombre y en armonía con el ambiente.

Es notoria la importancia que tiene el componente de investigación, no solo en Ingeniería, sino en todas las áreas de conocimiento y su implicación en el desarrollo potencial de una nación. Por esta razón, en la Universidad de Carabobo, y el resto de las universidades venezolanas, se debe abordar el tema de la formación de investigadores, pues el país, como ya se señaló, ha decaído en su producción intelectual. De allí la necesidad de que las casas de estudio de educación superior fortalezcan la adquisición de competencias investigativas en los estudiantes, así como también motivar a todos los que hacen vida en ella a investigar, mediante la implementación de políticas educativas que mejoren y fomenten la producción científica.

## **A manera de cierre**

Es evidente que las investigaciones desarrolladas por los estudiantes no se plantean como respuesta a un fenómeno que requiere solución, debido a que, en la mayoría de los casos surgen como un requisito o “una materia más” en su formación académica. En esta situación el novel investigador busca una estrategia segura para obtener el grado, facilitando de alguna manera el trabajo del tutor, produciendo retraso en la innovación y premiación de la repetición.

Este problema tiene un carácter estructural y mientras no se resuelva este seguirá vigente. Se debe, en primera instancia, plantear un repensar de la manera en la cual se están desarrollando los trabajos de investigación de pregrado, incluso en postgrado y aplicar alternativas correctivas a los métodos errados utilizados para gestionar la actividad investigativa. Es notorio que las situaciones negativas evidenciadas en el estudio están estrechamente ligadas al escenario político y económico del país, sin embargo, es necesario buscar vías alternas que puedan mejorar la situación.

Las universidades deben emerger, aprendiendo de los errores, y reinventarse desde las aulas de clases. Desde esta visión, la educación superior como estrategia social debe ser asumida con responsabilidad por todos los implicados en pro de un efectivo desarrollo científico e intelectual del país.

## **Recomendaciones**

Luego del proceso hermenéutico llevado a cabo, surgen una serie de nuevas interrogantes, las cuales giran en torno a las acciones a seguir para solventar

---

las problemáticas expuestas por los sujetos de estudio, o al menos, para mejorar la situación. Para dar respuesta a tales interrogantes, se partirá de las recomendaciones que los mismos sujetos de estudio hacen en medio de los diálogos establecidos. Estas recomendaciones son las siguientes:

- ) Disponer de profesores expertos en metodología dentro de los diferentes departamentos, los cuales cubran parte de sus horas de permanencia e investigación -en el caso de los docentes tiempo completo y dedicación exclusiva- ofreciendo asesoría a los estudiantes que se encuentran desarrollando sus trabajos de grado.
- ) Ampliar el eje curricular de investigación para que el estudiante pueda desarrollar sus competencias investigativas básicas exitosamente.
- ) Unificar criterios metodológicos a la hora de evaluar los planes de trabajo y de esta manera reducir los contratiempos y cumplir con los lapsos establecidos para el desarrollo y posterior entrega por parte del estudiante de su trabajo de grado.
- ) Establecer una serie de criterios acerca del alcance de las temáticas abordadas en los trabajos de grado.
- ) Innovar las temáticas y actualizar las líneas de investigación.
- ) Mayor inversión económica en las áreas potenciales.
- ) Crear un plan de incentivos que promueva la investigación en los estudiantes y logre prevenir, o disminuir, el complejo Todo Menos Tesis.

## Referencias

- Díaz, L. (2008). *Visión del trabajo de grado: Una aproximación desde las vivencias personales y académicas de los estudiantes de la maestría en Investigación Educativa*. Trabajo de Grado de maestría, mención publicación, Universidad de Carabobo, Valencia, Venezuela.
- Díaz, L. (2011). *Visión Investigativa en Ciencias de la Salud (Énfasis en Paradigmas Emergentes)*. CDCH. Universidad de Carabobo.

- Dugarte, A. (2006). Repensar en la investigación educativa de la nueva era. *Revista Ciencias de la Educación*, [Revista en línea] Año 6, Vol. 1, N° 27, Enero-Junio 2006, PP. 99-108. Disponible: <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/volln27/27-6.pdf> [Consulta: 2015, Octubre 15].
- Estatuto del Personal Docente y de Investigación de la Universidad de Carabobo (CU Extraordinario 14/12/2006). (2006, Diciembre 14). Gaceta Extraordinaria 14/02/2007. Primer trimestre 2007.
- Facultad de Ingeniería de la Universidad de Carabobo. (2015). [Página Web en línea]. Disponible: <http://dae.ing.uc.edu.ve/pensa/> [Consulta: 2015, Noviembre 06].
- Fernández, I. (2008). Investigación holística: Herramientas para la formación de investigadores desde temprana edad. Magisterio. (No. 31, Febrero-Marzo).
- Leal, J. (2011). *La autonomía del sujeto investigador y la metodología de investigación*. (3a. ed.). Valencia: Ed. Azul intenso.
- Ley de Universidades. Gaceta oficial N° 1.429. Extraordinario. Septiembre, 1970. Caracas. Venezuela.
- Ley Orgánica de Educación. Gaceta oficial N° 5.929. Extraordinario. Agosto, 2009. Caracas. Venezuela.
- Reyes, L.; Aular, J.; Muñoz, D; Leal, M. y Navarro, Y. (2009). La investigación en el currículo universitario. Trabajo de Ascenso o Grado. Universidad del Zulia, Maracaibo-Venezuela.
- SCImago Research Group. (2014). SCImago Institutions Rankings [Documento en línea]. Disponible: <http://dae.ing.uc.edu.ve/pensa/> [Consulta: 2015, Noviembre 19].
- Suárez, N. (2011). *El problema de la tesis o la tesis como problema*. (3ra. ed.). Mérida, Venezuela: Universidad de Los Andes Consejo de Publicaciones.
- Zuleta, E. (2002). *Una docencia enjuiciada: La docencia superior (Bases andragógicas)*. (2da. ed.). Mérida, Venezuela: Universidad de Los Andes Consejo de Publicaciones.

**ASESORÍA METODOLÓGICA: ACCIONES CARACTERÍSTICAS DE QUIENES LA EJERCEN EN LOS CONTEXTOS UNIVERSITARIOS DEL ESTADO CARABOBO****METHODOLOGICAL ADVICE: CHARACTERISTIC ACTIONS OF THOSE WHO EXERCISE IT IN THE UNIVERSITY CONTEXTS OF THE CARABOBO STATE****Felipe A. Bastidas Terán**[fabastidas@gmail.com](mailto:fabastidas@gmail.com)

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

Recibido: 29/11/2018 - Aprobado: 28/05/2019

**Resumen**

Se exponen los resultados acerca de las acciones características de quienes ejercen la asesoría metodológica en Carabobo. Se partió de una investigación descriptiva de campo. La técnica utilizada fue la encuesta y el instrumento aplicado fue la Escala Lickert de Asesoría Metodológica (Elam), contentiva de 83 ítems y con una confiabilidad de 0,92. La muestra fue no probabilística, casual con 100 asesores encuestados, quienes demostraron un desempeño eficiente (mediana: 70,1 sobre 100) con énfasis en la corrección y revisión soportada en la orientación y la mediación, la dimensión menos trabajada fue la facilitación. Se halló una tendencia mayoritaria de un ejercicio centrado más en el proceso metodológico y en el asesor, en detrimento del desarrollo personal y profesional del investigador.

**Palabras clave:** asesor metodológico, asesoría metodológica, tesis, metodología de la investigación.

**Abstract**

The results about the characteristic actions of those who exercise methodological advice in Carabobo are presented. It was based on a descriptive field investigation. The technique used was the survey and the instrument applied was the Lickert Methodological Advisory Scale, containing 83 items and with a reliability of 0.92. The sample was not probabilistic, casual with 100 consultants surveyed, who demonstrated efficient performance (median: 70.1 out of 100) with emphasis on the correction and revision supported in the orientation and mediation, the least worked dimension was facilitation. A majority trend was found for an exercise focused more on the methodological process and the advisor, to the detriment of the personal and professional development of the researcher.

**Keywords:** methodological advisor, methodological advice, thesis, research methodology.

## **Problematización**

En las últimas décadas del siglo XX, surgió una actividad ejercida por profesionales de distintas áreas conocida como asesoría metodológica, y a quien la ejerce, se le ha denominado asesor metodológico. Este ejercicio en un inicio fue informal y totalmente externo a las universidades, sin embargo, en su trayectoria, esta actividad se ha consolidado, e incluso, en casos puntuales se ha institucionalizado. La asesoría metodológica en un inicio surgió para complementar la labor del tutor de investigación, y así, asegurar un trabajo intelectual de calidad como requisito para obtener diversos grados profesionales. Por razones de espacio, en adelante, a todas las modalidades de trabajo final de grado se les denomina “tesis”. La asesoría metodológica también ha sido válida para otros requisitos académicos como lo son los Trabajos de Ascenso, las tesinas, las monografías de grado, los informes de pasantías, entre otros.

Aunque lograr una tesis de calidad no es la única razón suficiente para empezar a debatir la pertinencia de una virtual profesionalización del asesor metodológico, sí es uno de los principales condicionantes de su aparición. En el ámbito académico, la figura del asesor metodológico también es solicitada para orientar los proyectos de investigación, la generación de patentes, la redacción de artículos científicos y otras formas de producción intelectual, la formulación de proyectos de extensión a partir de una investigación, entre otros. Adicionalmente, las comunidades y las organizaciones de la sociedad civil demandan de la asistencia de la figura del asesor metodológico como consultor externo o interno en la gestión y generación de conocimientos. Las empresas comienzan a demandar expertos en análisis cualitativo y cuantitativo tanto como asesores como empleados fijos.

El asesor metodológico ha emergido a la par de un contexto sociocultural configurado a partir de la constitución de la metodología de la investigación como disciplina científica autónoma y diferenciada de la epistemología (Bastidas, 2011a, pp. 92-93). Entre las causas de la aparición y posterior consolidación e institucionalización de la asesoría metodológica (por ende, por quienes la ejercen), en el contexto sociocultural de la metodología de la investigación, pueden enumerarse:

1. La debilidad en la formación de investigadores (Hurtado de Barrera, 1999; Valarino, 1997), relacionado con el precario sistema de incentivos para la labor del tutor de investigación (Salinas y Vildózola, 2008) y la poca disposición de tiempo y formación en metodología de éstos (Rosas, Flores y Valarino, 2006).
2. Procesos burocráticos y poca consistencia en el diseño de las carreras que impiden el desarrollo de competencias investigativas en los estudiantes para poder afrontar el reto de elaborar una tesis sin mayores traumas (Sarrot et al., 2007; Machado y Machado, 2014; Rangel, 2004), los cuales se vinculan con el inmediatismo de los estudiantes, quienes no valoran los cursos de metodología de investigación en sus carreras (Resala, 2007).
3. Desvinculación de las tesis con las estructuras de investigación (Salinas y Vildózola, 2008), aspecto relacionado con la poca capacidad de los investigadores para formar talento de relevo y estructuras de investigación (Ávila, 2007; Parra, 2012).
4. El intento de las universidades de romper con el monismo metodológico (Leal, 2005; Martínez, 2006) y su subsecuente círculo vicioso del conocimiento (Barrera, 2014); este hecho demandó un profesional experto en diversos métodos y modos de hacer investigación.

Estos procesos causales generaron una gran cantidad de tesis con la vivencia de un proceso traumático en soledad al enfrentarse a un reto investigativo para el cual no tenían las competencias fortalecidas, aún en el nivel de maestría y doctorado, así como a debilidades institucionales carentes de apoyo técnico y emocional para iniciar y desarrollar una investigación (Rangel, 2004; Resala, 2007). La asesoría metodológica pasó de ser una solicitud de los estudiantes a una figura recomendada por el mismo tutor de investigación, y hasta un cargo institucionalizado en algunas universidades reflejado en sus reglamentos y normativas internas.

Por ejemplo, en el artículo 12, literal f, del Reglamento de Trabajo Especial de Grado de la Universidad Iberoamericana del Deporte (2009) se estipula que **asesor metodológico** *"es un docente... cuyo propósito será coordinar aspectos metodológicos inherentes a la ejecución de la investigación"* (p. 10). En esta cita se deja claro el carácter complementario del asesor metodológico con respecto al tutor de investigación. Otras fuentes corroboran la institucionalización de la figura del asesor metodológico: Universidad San Martín (2009, art. 10, p 8.). Para la Universidad Tecnológica del Centro (2014) y la Universidad Autónoma de Bucaramanga (2014), el Instituto Universitario Politécnico Santiago Mariño (2011) y la Universidad Iberoamericana del Deporte (2009) el asesor metodológico es un docente integrado a su planta profesoral,

Dentro de este panorama, al tutor de investigación en algunas oportunidades se le ha adjudicado la labor de validación del proceso y producto investigativo desde un área disciplinar de conocimiento, es decir, se consolidó como un representante legal del tesista frente a la institución y entes financieristas (cf. Barrera, 2014, p. 53), mientras al asesor metodológico le correspondió la orientación de todo el proceso de investigación hasta la sustentación oral y la socialización de la misma (Universidad de San Martín, 2009; Instituto

Especializado de Estudios Superiores Loyola, 2014); verbigracia, el asesor metodológico, es una figura presente antes y después de la actuación del tutor de investigación. Sin embargo, los estudios sobre la labor y el desempeño de la figura del asesor metodológico son nulos o se subsumen a los estudios realizados al tutor de investigación (cf. Del Castillo, 2007).

## **Referentes**

En este sentido, a partir de lo expresado y dispuesto en los reglamentos y normativas de diversas universidades de América Latina dentro de este estudio, se ha elaborado una definición de la asesoría metodológica como (Bastidas, 2018): la interacción entre un investigador (tesista, equipo o institución) y un asesor que orienta y guía al primero en todas y cada una de las fases del proceso de investigación, desde la delimitación del tema hasta la sustentación pública, pasando por la selección de criterios metodológicos y la construcción y redacción del informe final, y puede incluso, apoyar al asesorado en la difusión científica y masiva de la investigación realizada. La asesoría metodológica es una relación horizontal, directa, cercana y de confianza, generalmente externa, fundamentada preeminentemente en la autoridad ética o moral y de conocimiento, demostrada por el asesor metodológico, lo cual le permite fungir como guía.

El fundamento epistémico de la asesoría metodológica es el humanismo, la psicología positiva o humanística, de las cuales se deriva el aprendizaje centrado en la persona, sustento teórico de la asesoría y tutoría, propuesto inicialmente por Rogers (1982) y ahora, se revitaliza gracias a las tecnologías de la información y comunicación. Las sinergias o dimensiones identificadas

en el proceso de asesoría metodológica son: (a) facilitación, (b) orientación, (c) revisión, corrección y seguimiento, (d) mediación (Bastidas, 2018).

La facilitación como dimensión del ejercicio de la asesoría metodológica, se toma desde la capacidad de auto-aprendizaje de las personas, donde de acuerdo a las características personales de cada quien, el asesor metodológico dispone procesos didácticos personalizados por (cf. Rogers y Frieberg, 1996), en este caso, para iniciar y desarrollar un proceso de investigación, así como la organización espaciotemporal para el proceso de asesoría metodológica y de las actividades de investigación del tesista (cf. Bastidas, 2011b, pp. 29-31).

La orientación se considera en dos dimensiones: la orientación metodológica referida a presentar alternativas, sin intervenir (cf. De Petre, 2007; Hurtado de Barrera, 2006), para favorecer la toma de decisiones procedimentales por parte del tesista, y con esto, el investigador novel logre planificar y ejecutar una investigación. La orientación personal está dirigida a centrar y ayudar a mantener el equilibrio emocional y personal del tesista frente a un proceso lleno de retos emergentes y evaluación constante, entre otras situaciones estresantes, acciones demandantes de competencias específicas relacionadas con formación en apoyo emocional (Bastidas, 2018).

La **revisión, corrección y seguimiento** del proceso de investigación, el asesor metodológico lo hace mediante un ejercicio de autoridad -moral, de referencia y basada en el conocimiento- definidas de ese modo por Hurtado de Barrera (2006). Según los reglamentos de las universidades estudiadas, el tutor de investigación asume la evaluación sumativa, mientras el asesor metodológico se centraría más en la evaluación formativa.

Según se recogió en esta investigación (Bastidas, 2018), la mediación consiste en la responsabilidad del asesor metodológico para servir de conciliador e intérprete de las demandas de jurados, normas institucionales, vacíos y retos metodológicos, requerimientos sociales, entre tantas otras, por ser la tesis un constructo micro-social donde intervienen y se cruzan multiplicidad de actores. También promueve comunicación asertiva; estimula transferencia y vinculación de conocimientos como fortalecimiento de su formación personal y profesional.

## **Metodología**

A partir de estas conceptualizaciones, se procedió a describir las acciones ejercidas de quienes autocalifican como asesores metodológicos en los contextos universitarios del estado Carabobo en 2018, como un paso previo para identificar las características de este actor por medio de su práctica. Por lo tanto, el evento o variable de estudio fue la asesoría metodológica ejercida por quienes se presentan o han asumido este rol, desde posiciones formales e informales, latentes, o socialmente aceptadas. Se seleccionó al estado Carabobo-Venezuela, porque es una región con diversidad de universidades públicas y privadas en las cuales actúa el asesor metodológico como actor: (a) oculto o latente; (b) actuación manifiesta y aceptada; (c) y otras de forma institucionalizada

La investigación fue descriptiva, se caracterizaron las acciones características de quienes ejercen la asesoría metodológica dentro del contexto de las principales universidades carabobeñas: Universidad de Carabobo, Universidad Tecnológica del Centro, Universidad Pedagógica Experimental Libertador- Impm/lupma, Universidad Nacional Experimental de las Fuerzas Armadas,

Universidad Arturo Michelena, Universidad José Antonio Páez (San Diego). El diseño de investigación fue de campo. Los encuestados fueron los asesores metodológicos, o los profesionales autocalificados como tal o reconocidos socialmente como tales. La idea anterior alude al hecho de que quienes ejercen el ejercicio de asesores metodológicos son profesionales de distintas disciplinas, por ende, evidencia la latencia o necesidad construir un perfil para posteriormente revisar y discutir la posibilidad de formarlo profesionalmente.

La población estuvo constituida por todos practican la asesoría metodológica: dada su condición informal o invisibilizada, no fue posible conocer el número exacto de quienes componen la población, no hay un registro colegial o sindical. Por ende, la población es infinita o desconocida. La técnica de muestreo fue no probabilística (Ramírez, 2007, pp. 77-78). Cuando la población es infinita o desconocida el tipo de muestreo es casual (Hurtado de Barrera, 2010, p. 276). En el caso de esta investigación, se encuestaron quienes asumidos como asesores metodológicos consintieron responder el instrumento en las universidades escogidas para el estudio. La muestra quedó conformada por 100 sujetos con un margen de error muestral de 10% y un nivel de confiabilidad de 95% (Ramírez, 2007, p. 85-86); se constituyó con 65% de asesores mujeres y 35% de hombres.

**Figura 1.** Área de conocimiento de formación de pregrado de la muestra

Área de conocimiento	Frecuencia	Porcentaje
Educación	64	64
Ciencias sociales	20	20
Filosofía y arte	2	2
Cs biológicas y prod agrícola	3	3
Ciencias de la salud	4	4
Ingeniería y tecnología	7	7
Total	100	100

**Fuente:** Autor (2017)

Las áreas de conocimiento de pre y postgrado de la muestra se pueden observar en la tabla 1 y 2, respectivamente. Adicionalmente el 63% de la muestra no tiene estudios de doctorado; 73% han sido contratados tanto por tesis y por la institución universitaria, 17% solo por la institución y 10% solo por tesis.

**Figura 2.** Área de conocimiento de postgrado (IV nivel) de la muestra.

Área de conocimiento	Frecuencia	Porcentaje
Educación	38	38
Ciencias sociales	3	3
Filosofía y arte	3	3
Cs biológicas y prod. agrícola	1	1
Ciencias de la salud	3	3
Ingeniería y tecnología	2	2
Gerencia	24	24
Investigación educativa	17	17
No tiene	9	9
Total	100	100

*Fuente: Autor (2017)*

La técnica seleccionada fue la encuesta, el instrumento diseñado fue la Escala Lickert de Asesoría Metodológica (Elam), con cuatro alternativas de respuestas para medir la intensidad de las acciones de las dimensiones: (a) orientación, (b) facilitación, (c) revisión, corrección y seguimiento, (d) mediación. La validez de contenido del instrumento se logró gracias a la tabla de especificaciones que integra las sinergias (dimensiones), indicios y áreas de contenido (Hurtado de Barrera, 2010, p. 804) y que procede de la tabla de operacionalización; la validación de constructo se hizo mediante el juicio de

expertos siguiendo el procedimiento de Hurtado de Barrera (ob. cit., pp. 796-797), así el instrumento obtuvo un índice de validez de 0,91. La confiabilidad del instrumento se calculó por la técnica alfa de Cronbach mediante el programa Spss, cuyo resultado fue 0,92 (muy fuerte).

Las categorías e intervalo de interpretación fueron las siguientes:

**Figura 3.** Categorías e intervalo de interpretación del instrumento Elam (baremo de interpretación).

Categoría	Intervalo
Óptimo	81-100
Eficiente	61-80
Regular	41-60
Deficiente	21-40
Muy Deficiente	0-20

*Fuente: Autor (2017)*

La información fue procesada mediante la estadística descriptiva con apoyo en la mediana y sus correspondientes gráficos de caja y sectores para el análisis del evento y las sinergias (dimensiones).

## Resultados

Según el gráfico 1, la mediana del evento asesoría metodológica es de 70,1 puntos en una escala del 1 al 100: ubicándose en la categoría eficiente. Esto significa: los asesores metodológicos facilitan; orientan; revisan, corrigen, hacen seguimiento; median y concilian el proceso de elaboración, presentación y evaluación de tesis; y cualquier otra obra generada por una investigación. Lo anterior permite inferir que el grupo de asesores encuestados

cumple con los aspectos relacionados con la asesoría metodológica, es decir: explican, instruyen, proporcionan medios y recursos; estimulan creatividad, generan inquietud, responden dudas, favorecen el inicio y construcción de la investigación por parte de los tesistas; señalan consecuencias, dan alternativas; advierten, centran, dan contención y comprenden.

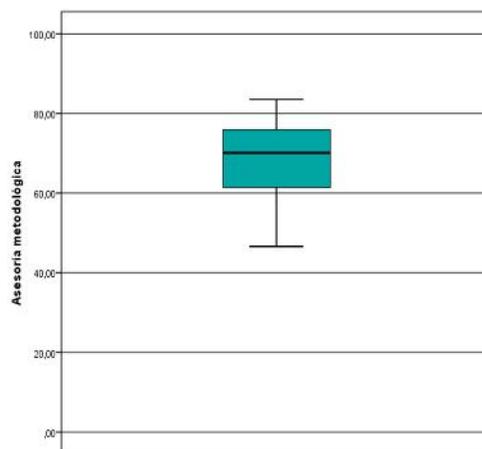
Estas acciones permiten al investigador a mantenerse enfocado en sus metas y, por ende, concluya de forma exitosa su investigación.

También revisan y corrigen constantemente y de forma exhaustiva los avances del informe, hacen seguimiento al tesista, fijando pautas y reorientándolo; finalmente, median y concilian con los otros actores involucrados en el proceso investigativo, al tiempo que sirven de intérpretes de la norma, los retos y las evaluaciones.

Se refleja en el gráfico de caja la homogeneidad del grupo, todos los casos se encuentran entre la puntuación mínima (46,6) y la máxima (83,3). El grupo del percentil 75 (tercer cuartil), es el más homogéneo en su comportamiento con una puntuación de 70,1 a 75,9; distribuido densamente en cerca de seis puntos por encima de la mediana.

El segundo percentil más compacto (cuarto cuartil), se ubicó en el corte de 75,9 a 83,5 en menos de ocho puntos y quienes evidenciaron un mejor desempeño en la asesoría metodológica.

**Figura 4.** Caja de la mediana de la asesoría metodológica



*Fuente:* Autor (2017)

El segundo cuartil, o el percentil que está entre el corte de 61,2 a 70,1 es el segundo más disperso, pues se distribuye en aproximadamente diez puntos por debajo de la mediana; el primer cuartil es el más disperso y va en el rango de 46,6 a 61,2.

En conclusión, los puntajes del grupo por debajo de la mediana son más dispersos con características heterogéneas en comparación con el grupo que está por encima de la mediana. Los cuartiles, con el puntaje máximo y mínimo obtenido, no se relacionan con el baremo.

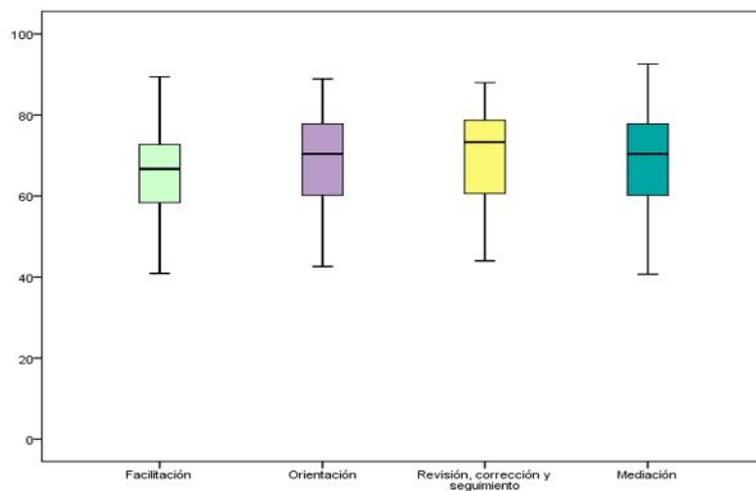
Se puede observar cómo quienes practican la asesoría metodológica en Carabobo tienen una tendencia de esforzarse para brindar un acompañamiento integral en el proceso de una investigación. La tendencia es hacia una asesoría regular-eficiente mediante una acertada facilitación, orientación, revisión-corrección-seguimiento y mediación.

Al hacer un análisis más profundo, se denota un comportamiento simétrico de las cuatro sinergias de la asesoría metodológica. Con respecto a la mediana,

de las sinergias de la asesoría metodológica la revisión, corrección y seguimiento fue la más alta (73,3) ubicándose en la categoría eficiente.

Esto denota el mayor énfasis en esta dimensión que involucra la revisión de los avances del informe, el cumplimiento de la norma y el aseguramiento del logro de las metas que llevan a la presentación, evaluación y socialización del estudio, cuidando la consistencia, coherencia, estética y lógica del trabajo intelectual consignado.

**Figura 5.** Caja de medianas de la asesoría metodológica



*Fuente: Autor (2017)*

Con respecto a la sinergia orientación la mediana también se ubicó en la categoría eficiente con 70,4 puntos. Todo indica una tendencia hacia la eficiencia en la orientación metodológica y personal para que el investigador se mantenga en sus metas personales e institucionales relacionadas con su investigación. En lo concerniente a la sinergia mediación referida a la conciliación, interpretación y comunicación asertiva, la mediana también se ubicó en la categoría eficiente (70,4), es la sinergia con mayor dispersión de

las cuatro de la asesoría metodológica, es decir, el grupo se comporta levemente de forma más heterogénea que en las otras sinergias.

La mediana más baja fue facilitación (66,7) la cual manifiesta un comportamiento menos homogéneo, es decir, al instruir, explicar, demostrar y ejemplificar los asesores asumen distintas intensidades y, en general, son menos acuciosos con respecto a la revisión, corrección y seguimiento, la orientación y la mediación. El comportamiento general de los asesores evidenció un énfasis en la revisión, corrección y seguimiento personal, complementada con orientación y mediación. Hay una tendencia a observar la asesoría metodológica como un proceso sometido a evaluación y a un permanente ajuste, donde la orientación y la mediación van dirigidas a mantener, al proceso y al tesista, enfocados en las metas, la facilitación obtiene menos importancia; es decir, el aprendizaje parece no ser tan relevante como el producto y su posterior aprobación.

### **Discusión de resultados**

Los resultados arrojados apuntan hacia un asesor metodológico cuya práctica hace más énfasis en los procesos metodológicos que en las actividades concernientes al aprendizaje y desarrollo personal y profesional del investigador.

De las cuatro sinergias hay una mayor acción en la corrección y revisión, sobre todo, lo atinente al informe y su estructura global.. Según los resultados de esta investigación, el aspecto de esta sinergia de menos contundencia fue el seguimiento al tesista para enfocarlo en las metas, es decir, los encuestados se centran más en el informe.

Con respecto al punto anterior, el asesor metodológico debe complementar la labor del tutor desde su espacio de acción. El asesor metodológico es un modelo para el estudiante, por ende, debe vigilar su ética; es decir, es necesario atender tanto la calidad del informe como el aprendizaje y desarrollo personal del tesista. Para esto el asesor metodológico puede basarse en su autoridad que se deriva de su conocimiento, pero, sobre todo, debe procurar la autoridad por identidad sobre la base ética-moral más que la autoridad basada en el poder: debe evitar caer en la interrogación o la persuasión. Para Cone y Foster (citado en Rosas, Flores y Valarino, 2006) un asesor además ha de aportar experiencia en el área, apoyo y retroalimentación, ejerce la autoridad mediante reprimendas ocasionales si es preciso.

Por otra parte, la orientación y la mediación fueron dimensiones practicadas en la asesoría metodológica mediante quienes la ejercen en Carabobo, para apoyar su rol de revisor-corrector. La orientación ha de ser un fin en sí mismo y no solo un complemento de la revisión-corrección.

Dentro de la orientación, los asesores metodológicos del presente estudio, acometieron con menor frecuencia sus acciones de apoyo emocional al tesista o investigador. En cuanto a la sinergia de mediación también se observó una mayor preocupación por el producto y la evaluación con respecto a la norma: se descuidó la mediación entre el tesista y el tutor, ayudar al tesista a interpretar los retos y vacíos surgidos en el proceso de investigación, así como la asistencia al tesista para transferir y vincular sus aprendizajes.

La facilitación fue la sinergia que obtuvo menos atención por parte de los asesores metodológicos en comparación con las restantes; sin embargo, es menester darle fortalecimiento a la misma por cuanto es inherente al trabajo del asesor metodológico. De una buena facilitación surge un justo

seguimiento. Es importante prestar la misma atención al tesista o investigador que al proceso de investigación, sobre todo, en la estructuración del tiempo, la asistencia a las asesorías y la devolución sistemática de los avances.

Quienes practican la asesoría metodológica en Carabobo lo hacen integralmente, con una leve tendencia a hacer más énfasis en el proceso metodológico y el producto que en el aprendizaje y autonomía del tesista. Este último punto, es un llamado de atención para mejorar el proceso de asesoría metodológica, porque la facilitación es la dimensión con mayor requerimiento para fortalecerla y colocarla no solo como medio sino como fin en sí misma.

## **Conclusiones**

Los asesores estudiados evidenciaron un proceso asesoría metodológica eficiente, ya que la mediana fue de 70,1 puntos en una escala del 1 al 100. Esto significa: son acuciosos en el apoyo y acompañamiento de los investigadores, grupo de investigadores e instituciones a quienes asisten, en la delimitación, elaboración, desarrollo, presentación y posterior evaluación y socialización de estudios científicos.

Dentro de la escala del 1 al 100, la muestra estudiada demostró un comportamiento entre 46,6 y 86,3, es decir, hubo un comportamiento homogéneo de la muestra. Los asesores metodológicos favorecen tesis, y cualquier otra obra investigativa de calidad, dentro de la norma y los lapsos establecidos, por las instituciones y, según las metas de los investigadores, mediante un equilibrio entre facilitación; orientación; revisión, corrección y seguimiento; y mediación. Se evidenció un comportamiento simétrico de las cuatro sinergias de la asesoría metodológica, todas obtuvieron una mediana

que se ubicó en la categoría eficiente y tuvieron una distribución bastante similar y pareja en los cuatro percentiles.

La sinergia que obtuvo la mediana más alta fue la revisión, corrección y seguimiento (73,3) ubicándose en la categoría eficiente, es decir, los asesores metodológicos hacen énfasis en la corrección del informe según la norma, sus orientaciones están en su mayoría dirigidas a revisar y reclamar los avances de la investigación, cuidando la consistencia interna y externa; al tiempo que hacen seguimiento al tesista para enfocarlo en sus metas previamente acordadas en la planificación de la asesoría metodológica.

Las dimensiones orientación y mediación obtuvieron la misma mediana (70,4); es decir, son accionadas como soporte de apoyo a la revisión-corrección y seguimiento, la cual es la sinergia donde los asesores metodológicos hacen mayor énfasis. Por consiguiente, hay una tendencia general a asumir la tesis como un proceso investigativo sometido a evaluación externa que es preciso corregir y revisar constantemente, se reorienta, se media para lograr una evaluación con el menor trauma posible. Tanto en la orientación como en la mediación, aunque equilibradas, el mayor esfuerzo se colocó en el proceso investigativo (consistencia interna y externa) por sobre la atención al investigador, su equilibrio, su centralidad y desarrollo personal, académico y profesional. En definitiva, la orientación estuvo encaminada a establecer consecuencias y mostrar alternativas como factores favorecedores de la toma de decisiones metodológicas acertadas por el tesista; el apoyo emocional y la centralidad del investigador se usó como contención para el proceso constante de revisión-corrección; es decir, se usó más como medio o complemento y no como fin en sí mismo.

Esto se corrobora porque la mediación también estuvo enfocada hacia la conciliación y diálogo con los otros actores del proceso como tutores, evaluadores, norma institucional, interpretación de vacíos y retos; pero hubo cierta laxitud, para promover y hacer visible la vinculación y transferencia de conocimientos del investigador novel. La aseveración anterior se ve reforzada porque la facilitación fue la sinergia que obtuvo la mediana más baja, aunque igual dentro de la categoría eficiente, apenas seis puntos por encima del límite de categoría regular, (66,7).

En fin, el aprendizaje del investigador no tiene tanta relevancia para quienes ejercen la asesoría metodológica en Carabobo, en comparación con la consistencia interna y externa de la investigación construida por el tesista. Es notorio también cierta tendencia a centrar el proceso de asesoría metodológica más en la figura del asesor y no en la del asesorado.

## Referencias

- Ávila, J. (2007). Reflexiones sobre cultura investigativa. *Revista Perfiles libertadores*, 1 (27), 27-32. Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/218743003/3-Reflexiones-Sobre-La-Cultura-Investigativa>
- Barrera, M. (2014). *Sugerencias para redactores. Comunicadores e investigadores*. Caracas, Venezuela: Quirón/Sypal. Quinta edición
- Bastidas, F. (2011a). Autonomía y anatomía de la metodología de la investigación como disciplina científica. *Revista de postgrado Face-Uc Arje*. 5 (8), 73-97. Recuperado de: <http://arje.bc.uc.edu.ve/arj08/art04.pdf>. Consulta: mayo 9 2016.
- Bastidas, F. (2011b). *Ejecución de un proyecto de investigación como trabajo especial de grado*. Valencia, Venezuela: Cdch-Universidad de Carabobo.
- Bastidas, F. (2018). *Perfiles de los asesores metodológicos de acuerdo a sus acciones características ejercidas en contextos universitarios*. Tesis doctoral sin publicar. San Joaquín de Turmero, Venezuela: Universidad Bicentenario de Aragua.

- De Petre, O. (2007). *Ser uno. Psicología del movimiento creador*. Caracas, Venezuela: Monte Ávila Editores.
- Del Castillo, J. (2007). Conversando con tutores y asesores de tesis. *Revista Visión Gerencial*, (6), 16-38. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/4655/465545877006.pdf>.
- Hurtado de Barrera, J. (2010). *Metodología de la investigación. Guía para la comprensión holística de la ciencia*. Caracas-Venezuela, Bogotá-Colombia: CiesSypal y Quirón..
- Hurtado de Barrera, J. (2006). *Procesos grupales y psicología de la integración*. Caracas, Venezuela: Quirón/Sypal.
- Hurtado de Barrera, J. (1999). *Mitos y verdades: acerca de la formación de investigadores en Venezuela*. Caracas, Venezuela: Sypal.
- Instituto Especializado de Estudios Superiores Loyola. (2014). *Instructivo del asesor de tesis*. Santo Domingo, República Dominicana. Recuperado de: [superior.ipl.edu.do/.../Instructivo%20del%20asesor%20de%20tesis.docx](http://superior.ipl.edu.do/.../Instructivo%20del%20asesor%20de%20tesis.docx), consultado 2015, Julio 15.
- Leal, J. (2005). *La autonomía del sujeto investigador y la metodología de investigación*. Mérida-Venezuela: Universidad de Los Andes-Centro de Estudios de Postgrado.
- Machado, A. y Machado, F. (2014). ¿Paradigmas en las tesis de grado? *Revista de postgrado Face-Uc Arjé*, 8, (14), 207-223. Recuperado de: <http://arje.bc.uc.edu.ve/arj14/art13.pdf>
- Martínez, Miguel. (2006). *Ciencia y arte de la investigación cualitativa*. Ciudad de México, México: Trillas.
- Parra, G. (2012). El arquetipo del héroe en la complejidad gnoseológica. *Revista de postgrado Face-Uc Arjé*, 6 (10), 291-310. Recuperado de: <http://www.arje.bc.uc.edu.ve/arj10/art17.pdf>
- Ramírez, T. (2007). *Cómo hacer un proyecto de investigación*. Caracas, Venezuela: Panapo.
- Rangel, P. (2004). Aproximación fenomenológica al trabajo especial de grado desde la perspectiva de los participantes. *Revista Educación y ciencias humanas* (22). Caracas: Universidad Experimental Simón Rodríguez.
- Resala, G. (2007: abril). Un estudio exploratorio sobre las representaciones sociales de los alumnos de cuarto año de la Universidad de Ciencias Empresariales y

- Sociales (Buenos Aires). *Tercer simposio electrónico las tres t (tesistas, tesis y tutores)*. Buenos Aires: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Recuperado de: [www.sai.com.ar/metodologia/metodologia\\_simposio1.htm](http://www.sai.com.ar/metodologia/metodologia_simposio1.htm), consultado 2015, Julio 16.
- Rogers, C. (1982). *El proceso de convertirse en persona*. Barcelona, España: Paidós.
- Rosas, A., Flores, D. y Valarino, E. (2006). Rol del tutor de tesis, competencias, condiciones personales y funciones. *Revista Investigación y Posgrado*. 21 (1), 153-185. Recuperado de: [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1316-00872006000100007](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872006000100007).
- Salinas, J. y Vildózola, H. (2008). Investigación en pregrado: dificultades y posibles soluciones. *Revista Anales de la Facultad de Medicina*. 69 (3), 216. DOI: <https://doi.org/10.15381/anales.v69i3.1144>
- Sarrot, E., Bartolini, A., Braidá, R., Petric, N., Suárez, M., Müller, M. y Quinodoz, M. (2007: abril). Conf. ¿Qué es esa cosa llamada tesis? La construcción de la trayectoria de los alumnos en el proceso de tesis de grado. *Tercer simposio electrónico las tres t (tesistas, tesis y tutores)*. Buenos Aires: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Recuperado de: [www.sai.com.ar/metodologia/metodologia\\_simposio1.htm](http://www.sai.com.ar/metodologia/metodologia_simposio1.htm)
- Valarino, E. (1997). *Tesis a tiempo*. Barcelona, España: Carnero.
- Universidad Arturo Michelena. (2012). Instructivo para tutores académicos, tutores metodológicos y jurado evaluador de trabajo de grado. Aprobado en Consejo Universitario N° CUO-2011-56/31.1.11. Cambios Aprobados en Consejo Universitario N° CUO-N°67-2012/27-07-12. San Diego, Venezuela.
- Universidad Autónoma de Bucaramanga (2014). *Reglamento de Trabajo de Grado*. Código: V-SGC-RT-21-V4. Convenio Duale Hochschule Latinoamérica. Bucaramanga, Colombia.
- Universidad Rafael Belloso Chacín. (s.f.). *Lineamientos de la coordinación de investigación*. Maracaibo, Venezuela. Recuperado en: <http://www.urbe.edu/investigacion/coordinaciones/coordinacion.html>
- Universidad San Martín. (2009). *Lineamientos de investigación*. Bogotá, Colombia: Universidad de San Martín- Facultad de Optometría - Dirección de Investigación.
- Universidad Tecnológica del Centro. (2014). *Reglamento Interno sobre Trabajo Especial de Grado. Manual de Trabajo Especial de Grado*. Valencia, Venezuela.

**TREN TRIBUTARIO: UN APORTE A LA NUEVA CULTURA TRIBUTARIA VENEZOLANA****TAX TRAIN: DISSEMINATION OF BASIC CONCEPTS IN TAXATION****Gladys Maribel Guillén Sánchez**[revistarje@uc.edu.ve](mailto:revistarje@uc.edu.ve)**Leonardo Ernesto Villalba González**[revistarje@uc.edu.ve](mailto:revistarje@uc.edu.ve)**Rafael Camacaro**[revistarje@uc.edu.ve](mailto:revistarje@uc.edu.ve)

Universidad de Carabobo, Valencia, Venezuela

Recibido: 06/12/2018 - Aprobado: 13/06/2019

**Resumen**

El objetivo de esta investigación es difundir el conocimiento básico de los conceptos más utilizados en el área tributaria, mediante la utilización de un juego didáctico novedoso y pertinente creado para este fin denominado: Tren Tributario. Se aplicó una metodología cuantitativa. La muestra la conformaron quince alumnos de 5to y 6to grado, y una docente bibliotecaria de la Unidad Educativa Sebastián Echeverría Lozano del Estado Carabobo, a quienes se les aplicó: 1. Un cuestionario como instrumento de recolección de datos, 2. El "tren tributario" como juego didáctico a fin de crear en los estudiantes, una sana curiosidad acerca de lo que rodea a esta temática y posteriormente 3. Una encuesta final, para así medir el impacto del juego y el conocimiento general obtenido. Entre los resultados se encuentran la respuesta positiva de los estudiantes a adquirir conocimientos básicos de cultura tributaria, la motivación hacia el uso de la herramienta, y el aprendizaje que tuvo el grupo de estudio con la aplicación práctica del juego.

**Palabras clave:** Tren tributario, conceptos, tributación

**Abstract**

The objective of this research is to disseminate the basic knowledge of the most used concepts in the tax area, through the use of a novel and pertinent didactic set up for this purpose called: Tax Train. A quantitative methodology was applied. The sample consisted of fifteen students of 5th and 6th grade, and a library teacher of the Educational Unit Sebastián Echeverría Lozano of Carabobo State, to whom they were applied: 1. A questionnaire as instrument of data collection, 2. The "tributary train ". As a didactic game in order to create in the students a healthy curiosity about what surrounds this subject and later 3. A final survey, in order to measure the impact of the game and the general knowledge obtained. Among the results are: the positive response of the students to acquire basic knowledge of tax culture, motivation towards the use of the tool, and learning that had the study group with the practical application of the game.

**Keywords:** Tax train, concepts, taxation.

## Introducción

Se ofrece el juego didáctico como hilo conductor del tema tributario. Es una herramienta con una amplia visión social, que agrega valor en función que se estaría beneficiando en primera instancia al estudiante, debido que al tener a las bibliotecas como espacio de apoyo para el desarrollo del tema, mejoraría su conocimiento general de los tributos; en segundo lugar, al docente bibliotecario porque contaría con un instrumento pedagógico, guiándolo en la enseñanza propia y la de sus estudiantes; y en tercer y último término, a los entes fiscales.

Los objetivos han sido los siguientes: Proponer un plan de acción, a través de la Biblioteca Escolar “Don Andrés Bello” para la difusión de conocimientos tributarios en los estudiantes de quinto y sexto grado de educación básica en la Unidad Educativa Sebastián Echeverría Lozano, mediante la aplicación de un juego didáctico, denominado: Tren Tributario, realizar un diagnóstico inicial en los alumnos del quinto y sexto grado, sobre los juegos de mesa y su incidencia en el aprendizaje de los niños en la Unidad Educativa Sebastián Echeverría Lozano (pretest), determinar la factibilidad de la implementación y desarrollo de la cultura tributaria, dirigida a la docente bibliotecaria y alumnos de quinto y sexto grado para que adquieran conocimientos básicos tributarios, a través de una actividad lúdica, diseñar un juego didáctico y aplicarlo, con el objetivo de causar interés en los estudiantes respecto al tema tributario, y realizar un diagnóstico final en los estudiantes de quinto y sexto grado, sobre el interés y el impacto causado, después de jugar y conocer el juego Tren Tributario, así como en general, el aprendizaje de términos básicos tributarios en la Unidad Educativa Sebastián Echeverría Lozano (postest).

## **Resultados**

### **Tren Tributario**

El Tren Tributario es una herramienta de apoyo al docente para asumir planificaciones relacionadas con el fomento y la difusión de la cultura tributaria en los estudiantes de 5to y 6to grados de educación básica de la Unidad Educativa Sebastián Echeverría Lozano. En este juego didáctico, novedoso y original, se esbozan definiciones y palabras que, en la medida que los niños desarrollen el juego, conocerán su significado, lográndose de esta forma la curiosidad y el interés por el tema tributario como base fundamental para el desarrollo de la cultura tributaria en el país.

Con respecto a los fines pedagógicos que persigue este juego, se encuentra en la necesidad de proveer al docente bibliotecario, de un instrumento significativo que le permita abordar esta temática de manera atractiva y divertida para el estudiante. La escuela debe fungir como uno de los principales entes encargados de reforzar la cultura tributaria, debido a que es a partir de allí, que se irán formando ciudadanos con compromisos sociales y se atacarán algunas de las deficiencias presentes en la actualidad. El Tren Tributario, plantea preguntas y respuestas dirigidas a los participantes, convirtiéndolos, en los principales protagonistas del proceso de enseñanza, catalogándose como un juego de mesa en forma de trivia.

### **Objetivo General**

- ) Crear en los niños, a través del juego, la suficiente curiosidad para que orientados por el docente bibliotecario, quieran conocer y saber más del tema tributario y cómo éste influye en nuestra sociedad.

### **Objetivos Específicos**

- ) Estimular en los niños la curiosidad por conocer nuevas palabras que contengan significado tributario.
- ) Fijar a través de la repetición del juego, términos básicos tributarios.
- ) Motivar al docente y a los niños en la búsqueda de nuevas palabras y definiciones que no están en el juego.
- ) Proporcionar al docente una herramienta atractiva para el desarrollo de destrezas, habilidades y competencias en los niños, en lo que se refiere a impartir el conocimiento del tema tributario.
- ) Lograr sensibilizar al docente y al alumno, en la importancia de la tributación en Venezuela y los beneficios que estos generan al redistribuirlos en la colectividad.

### **Elaboración de la Estrategia**

La estrategia está basada en la creación de un juego de mesa novedoso en forma de trivia, de preguntas y respuestas bautizadas con el nombre de Tren Tributario, en él se encuentran casillas que contienen palabras referidas al tema tributario, así como premios para los participantes denominados Bonificación y sanciones o penas denominadas Penalización.

Además de estar acompañado de un instructivo general para los participantes, se creó un instructivo especial para el docente bibliotecario que es la persona que va a ser el hilo conductor entre los alumnos y el juego.

## **Materiales Utilizados**

Se utilizó el diseño de un tren o locomotora con sus vagones impresos sobre una lámina de cartón, de un tamaño aproximado de 42 ctms por 42 ctms, acompañado de un tríptico de instrucciones, impreso en papel bond Base 20 por ambas caras, así como un instructivo para el docente totalmente encuadernado, en papel glasé 150 y 200, todo dentro de una caja de cartón del tamaño del juego, para su presentación.

## **Procedimiento**

Para poner en práctica la implementación del juego se llevaron a cabo los siguientes pasos:

### **1. Encuentro Preliminar con la Docente Bibliotecaria**

En primera instancia, se sostuvo una reunión, con la docente bibliotecaria haciéndole entrega del juego, sus accesorios y los instructivos. Se le manifestó la importancia de leer el Instructivo para el Docente, para el conocimiento de los términos que posiblemente despertarían interés en los estudiantes.

La docente se mostró entusiasmada ante la posibilidad de suministrar un nuevo material educativo, ya que manifestó que los juegos representan uno de los mayores atractivos para la visita a biblioteca por parte de los estudiantes. Una vez leído los instructivos y observado el juego, se suscitó una conversación con la docente, en la cual se comentaron algunos aspectos y se reafirmó la importancia de ella, dentro del proceso de aplicación del mismo.

## **2. Aplicación del Pre test**

La auxiliar de biblioteca acudió a los salones en busca de los quince estudiantes seleccionados. Después de saludarlos y explicarles la actividad que se iba a llevar a cabo, la auxiliar procedió a repartir los diagnósticos (uno por cada estudiante). Seguidamente, la docente empezó a leer detenidamente la instrucción, explicar el vaciado de datos y nombrar las preguntas una a una. Los alumnos procedieron a llenar las encuestas y a medida que iban terminando, se iban retirando al salón de clases. Cabe destacar que para el cumplimiento de esta fase, el investigador se mantuvo sólo como observador.

## **3. Presentación del Juego**

La docente procedió a dividir a los estudiantes seleccionados en tres grupos, el primero integrado por los cinco alumnos de 5to grado, el segundo por cinco alumnos de 6to grado y el tercero igualmente por cinco de 6to grado. Esta división fue realizada con la finalidad de que los tres grupos asistieran en secuencias de tiempo distintas, siendo que el juego es para un máximo de cinco jugadores. Asimismo, la docente de acuerdo con el investigador, dispuso un primer encuentro para explicarle a cada grupo la finalidad y funcionalidad del juego. En los tres casos, la docente inició la actividad presentando al investigador y explicándole los motivos por los cuales él les estaba haciendo ese acompañamiento.

Igualmente, la docente de manera proactiva les hizo saber a los estudiantes, la importancia de sus opiniones para la investigación en curso, logrando despertar en ellos gran interés y expectativas con respecto al juego. Seguidamente, realizó una charla corta leyendo el contenido del Instructivo General a los participantes del juego, en donde mencionó en orden de

aparición: la filosofía del juego, la finalidad del juego, composición o kit del juego, instrucciones del juego y reglamento, además leyó la definición de quince términos, que se encuentran distribuidos en los vagones o casillas del tren y que él la señalaba, con el objetivo de que los alumnos se fueran familiarizando anticipadamente con los términos. Luego, les indicó que el día siguiente asistirían para empezar a jugar. Los estudiantes preguntaban con incertidumbre a qué hora los iban a buscar y que si podían jugar varias veces.

#### **4. Aplicación del Juego**

En cada uno de los grupos, la docente permitió que fueran los alumnos quienes organizaran el tablero y las tarjetas, debido a que como ella misma les indicaba, y a ese paso les había sido explicado con anterioridad. Una vez lanzado el dado y dispuesto el orden de jugadas, los niños dieron inicio al juego. Es importante destacar, que para un mayor aprovechamiento del juego, se acordó con la docente bibliotecaria, proporcionarles pistas verbales a los niños, que les ayudaran al descubrimiento y rápido aprendizaje de los términos. Dicha medida fue de gran provecho, debido a que los estudiantes lograban acertar las respuestas a través de las pistas. Tanto docente como investigador realizaban intervenciones complementarias para aportar y reafirmar diferentes contenidos.

La docente hacía énfasis en que dichas ayudas o pistas serían sólo en esta primera partida, siendo de gran sorpresa para el investigador que a medida que avanzaba el juego, en ocasiones no fue necesario terminar de leer las preguntas, pues algunos estudiantes decían las respuestas precipitadamente. Entre preguntas, respuestas correctas e incorrectas, bonificaciones y penalizaciones se fue desarrollando el juego aménamente, sin que el ánimo

inicial de los estudiantes decayera, hasta que cada uno –en los tres casos– fue entrando a la casilla final o llegada. Cabe destacar, que por sugerencia de los niños se realizó un torneo con el ganador de cada uno de los tres grupos, efectuándose éste con gran entusiasmo.

## 5. Aplicación del Postest

Se ubicaron a los quince estudiantes de la muestra escogida en el área de biblioteca. La docente procedió a repartir los postest (uno por cada estudiante). Seguidamente, la docente empezó a leer detenidamente la instrucción, explicar el vaciado de datos y nombrar las preguntas una a una. Los alumnos procedieron a llenar las encuestas y una vez que terminaron, la auxiliar los llevó al salón de clases y con este paso, se dio cierre a las fases de la propuesta.

### Justificación del Juego

**Pertinente:** La creación de un juego didáctico para niños como se dijo anteriormente es una tarea ardua y difícil porque en el no está implícito que dicho juego, genere principalmente gran interés y curiosidad en los participantes, en este caso en particular, además de tener en cuenta esta premisa, se consideró de suma importancia ayudar a llenar un gran vacío que existe en nuestros escolares con respecto al conocimiento del significado de términos básicos tributarios.

**Necesario:** La ausencia por parte del Estado y la administración tributaria en la creación de políticas y estrategias que orienten a los jóvenes en el conocimiento básico de conceptos y términos tributarios es suficiente

motivación para sembrar una semilla en el terreno fértil que es la curiosidad de nuestros niños.

**Atractivo:** Como se confirmó en el pretest, los niños se sienten atraídos por los juegos de mesa, por lo que esta consideración, fue la que dio origen y orientó al investigador a crear y desarrollar la idea de un juego de este tipo con términos básicos tributarios en forma de trivia. Además el colorido y diseño del juego, resultó de gran vistosidad para los estudiantes, añadiéndose así el factor motivacional.

## Referencias

- Administración Federal de Ingresos Públicos. AFIP. (2007). **Cultura Tributaria en los Niños**. Buenos Aires, Argentina.
- Biquerra, R. (2000). **Introducción a la Estadística aplicada a la Investigación Educativa**. Promociones Publicaciones Universitarias, Barcelona, España.
- Bolívar, M. (2001). **Enseñanza de la Lengua dentro del contexto Sociolingüístico**. Predios Estudios. Caracas, Venezuela.
- Bruner, J. (1988). **Desarrollo Cognitivo y Educación**. Morata. Madrid. España.
- Cázares, L. (2000). **Técnicas Actuales de Investigación Documental**. 3era Edición. Trillas.
- Coll, C. (2007). **Constructivismo y educación escolar**. Barcelona. España.
- Código Orgánico Tributario. (2001). Gaceta Oficial N°4.727. Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela.
- Constitución de La República Bolivariana de Venezuela. (1999). Asamblea Constituyente de Venezuela. Gaceta Oficial No.5.453. Marzo 24, 2000.
- Deobold, B. Van Dalen. (2006). **Manual de Técnica de la Investigación Educacional** Ciudad de México.
- Devore, L. (2000). **Probabilidad y Estadística para Ingeniería y Ciencia**. Edit.

- Thomson Editores. California (Impreso en México).
- Esaa, V. (2009). **Formación como elemento forjador Venezolano de la Cultura Tributaria**. Trabajo de grado no publicado. Universidad de Carabobo. Bárbula.
- Ferrer, C. (2000). **Derecho Tributario, Dogmática General de la Tributación**. Ed. Gaceta Jurídica.
- Freud, S. (1920). **Más allá del principio del Placer**. Ed. Amorrortu.
- González, L. (2003). **Teoría de la motivación y práctica profesional**. Ciudad de la Habana.
- Guaquirima, C. (2004). **Cultura Aduanera y Tributaria**. Servicio Nacional Integrado Administración Aduanera y Tributaria (SENIAT). Caracas. Ponencia.
- Hernández, B. (2000). **Una Visión Moderna de la Administración Tributaria**. Brasil.
- Hernández, R. (2000). **Metodología de la Investigación**. Editorial McGraw-Hill. México-D.F.
- Huizinga, J. (1972). **Homoludens**. Alianza Editorial. Madrid, España.
- Ivem, A. (2002). **Juegos Didácticos. El Número, la medida y el Espacio**. Edit. Crecer Creando.
- Meliá, L. (2001). **Teoría de la Fiabilidad y la Validez**. Valencia. España.
- Méndez, M. Morales, N. y Aguilera, O. (2005). **Cultura Tributaria y Contribuyentes...** Revista Fermentum Mérida-Venezuela-issn0798-3069-año15-nº44-septiembre-diciembre.
- Motta, C. (2004). **Fundamentos de la Educación**. Colombia: Cerlibre. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (1982). Consulta: Noviembre 2009. Disponible en: [http://portal.unesco.org/culture/es/files/35197/11919413801mexico\\_sp.pdf/mexico\\_sp.pdf](http://portal.unesco.org/culture/es/files/35197/11919413801mexico_sp.pdf/mexico_sp.pdf).
- Ortega, R. (1992). **El juego infantil y la construcción social del conocimiento**. Sevilla. ALFAR.

- Piaget, J. (1945). **Le Jeu en la Formation du Symbole chez l'enfant**. París. De la chauxet Niestlé.
- Piaget, J. (1989), **La teoría de Piaget**, en: Infancia y Aprendizaje, Barcelona.
- Poggioli, L. (2000). **Estrategias Cognoscitivas. Una perspectiva Teórica**. Fundación Polar. Venezuela.
- Reyes, P. (2003). **Motivación y Aprendizaje**. Potosí. México.
- Rivera y Sojo, (2002). **El Sistema Tributario Costarricense**. Cap.7 Cultura tributaria.
- Ruiz, B. (2002). **Instrumento de Investigación Educativa**. Barquisimeto. IDEG.
- Sabino, C. (2004). *Proceso de Investigación*. Editorial. Panapo, Caracas.
- Sánchez, E. (2004). **Estudio de la Factibilidad**. Universidad Tecnológica de México.
- Sánchez, J. (2005). **Construyendo y Aprendiendo**. Tecnología Visible e Invisible. Editorial Dolmen.
- Saturno, C. (2002). **Desarrollo de un Prototipo para fomentar la Cultura Tributaria desde el Nivel Escolar**. (8vogrado) Trabajo de grado no publicado. Universidad de Carabobo. Bárbula.
- Seminario Internacional sobre Educación Cívico – Tributaria (2007). Madrid. España. Servicio Nacional Integrado de Administración Aduanera y Tributaria (SENIAT). (2003). VII Jornada Nacional de Divulgación Tributaria.
- Soto, N. (2004). **La Cultura Tributaria en los Currículos de Pregrado**. Trabajo de grado no publicado. Universidad de Carabobo. Bárbula.
- Tamayo y Tamayo, M. (2000). **El Proceso de la Investigación Científica. Fundamentos de la Investigación**. Limusa. México.
- Torres, L. (2004). **Tres enfoques teórico-práctico**. México: Trillas.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2003). **Manual de Trabajos de Grados de Especialización, Maestrías y Tesis Doctorales**. UPEL. Vicerrectorado de Investigación y Postgrado. FEDUPEL.

- Villalba, L. (2008) Propuesta de Modelo de Cultura Tributaria en el Contexto del Paradigma Emergente. Tesis doctoral. Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Caracas Venezuela.
- Vigostky, L. (1985). **El papel del juego en el desarrollo del niño**. En el desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona, Grijal.
- Waichman, A. (2000). **Herramientas de Pensamiento**. España: Siglo XXI.

ARJÉ

**Artículos**  
**Articles**

**LA INTELIGENCIA EMOCIONAL: HABILIDAD FUNDAMENTAL PARA EL MANEJO DE CONFLICTOS EN LA ADOLESCENCIA****EMOTIONAL INTELLIGENCE: FUNDAMENTAL SKILL FOR THE MANAGEMENT OF CONFLICTS IN ADOLESCENCE****Francheska Lorca**[francheskalorca@yahoo.com](mailto:francheskalorca@yahoo.com)

Universidad de Carabobo, Valencia, Venezuela

Recibido: 04/10/2018 - Aprobado: 11/02/2019

**Resumen**

La etapa de la adolescencia está caracterizada como el momento en el que el individuo observa el mundo de una manera diferente. Es en este momento cuando el adolescente inicia un proceso de autoconocimiento, en donde se ve involucrado en gran medida el componente emocional, tales como: la identificación de sus emociones y el reconocimiento de las emociones de los demás, pero si el adolescente no ha desarrollado las habilidades necesarias para abordar situaciones que se le presenten en el área interpersonal, puede verse afectado en su proceso de socialización. El presente artículo realiza una serie de reflexiones en donde se destaca la importancia de promover en los estudiantes el desarrollo de las habilidades relacionadas con la Inteligencia Emocional, facilitándole al adolescente el manejo y resolución de los conflictos.

**Palabras clave:** Inteligencia Emocional, Manejo de conflictos, adolescencia.

**Abstract**

The stage of adolescence is characterized as the moment in which the individual observes the world in a different way. It is at this moment when the adolescent initiates a process of self-knowledge, where the emotional component is involved, such as: identification of emotions and recognition of the emotions of others, but if the adolescent has not developed the skills needed to address situations that arise in the interpersonal area, can be affected in their socialization process. This article presents a series of reflections highlighting the importance of promoting in students the development of skills related to Emotional Intelligence, facilitating the adolescent's handling and resolution of conflicts.

**Keywords:** Emotional Intelligence, management of conflicts, adolescence.

## **Introducción**

El ser humano es un ser social, que necesita rodearse de otros individuos, debido a que le es indispensable la interacción con los demás y es a través de esta interacción donde se propician las pautas socioemocionales, la transmisión de conocimientos y los mensajes de integración que facilitan el éxito de cada individuo.

Por lo tanto, al relacionarse con otros no lo hace solo por recibir y transmitir conocimientos, este intercambio se realiza principalmente por la necesidad de recibir y dar afecto, proceso en el cual las emociones juegan un papel trascendental, ya que estas agitaciones anímicas son productos de ideas, recuerdos deseos, sentimientos y pasiones; son las que permiten mantener un contacto con el entorno.

Visto de ésta forma, resulta claro que el organismo humano tiene que experimentar emociones para poder vivir psicológicamente. Si una persona constantemente reprime sus emociones, esa persona disminuirá la capacidad para sentir las, ocasionando que se aleje cada día más de sí misma, lo cual produce una desvinculación con su ser, evitando que mantenga un contacto con sus sentimientos y emociones. Por lo que ha generado una población indolente a los sentimientos y emociones ajenas y en el peor de los casos ni siquiera se toman en cuenta las propias.

Es importante señalar, que los adolescentes no escapan a ésta realidad, debido a que es en esta etapa donde se da un proceso de reorganización y autodescubrimiento y en muchos de los casos, tanto la familia como la escuela los está dejando solos y sin respuestas, en consecuencia se presentan situaciones en donde los adolescentes al no contar con una buena formación y educación en el reconocimiento y control de las emociones, tienden a

presentar conductas cargadas de violencia tornándose en individuos agresivos que se sienten relegados por su comportamiento, ésta exclusión, aun cuando es propiciada por el mismo estudiante, es reforzada por la indiferencia de sus compañeros y de los demás docentes, ya que los mismos no poseen las herramientas o estrategias necesarias para solventar este tipo de situación.

El presente artículo busca promover y resaltar la importancia de la incorporación de la Inteligencia Emocional en las Instituciones Educativas, con el objetivo de desarrollar habilidades socio-emocionales en los adolescentes que le faciliten manejarse de forma asertiva en situaciones de conflicto.

## **Desarrollo**

En los últimos años ha surgido con fuerza el tema de la Inteligencia Emocional sobre todo en el área de las relaciones interpersonales, esto se debe a que el desarrollo de la misma no solo le permite al individuo interactuar con el mundo, sino también a identificar sus sentimientos, autorregular sus emociones y a controlar sus impulsos, desarrollando así una autoconciencia plena de su ser. Por lo tanto la Inteligencia Emocional contribuye en la vida de las personas, ya que el individuo además de conocerse así mismo, reconoce y entiende los sentimientos del otro.

Dentro de esta perspectiva Solovey y Mayer citado por Martín y Boeck (2002), establece que la Inteligencia Emocional abarca cualidades como la comprensión de las propias emociones, la capacidad de ponerse en el lugar de otras personas y la capacidad de conducir las emociones de forma que mejoren la calidad de vida.

No obstante, muchas personas no consiguen reconocer y controlar sus emociones, son impulsivas en sus acciones y comentarios, generándose un ambiente conflictivo que puede desencadenar en un clima cargado de violencia y agresividad, por lo que se debe enfatizar el desarrollo de la Inteligencia Emocional dentro del sistema educativo, como estrategia necesaria que propicie el bienestar común.

Sobre la base de las consideraciones anteriores, la Ley Orgánica de Educación (2009) en el Artículo 3 plantea textualmente:

...la educación tiene como finalidad fundamental el pleno desarrollo de la personalidad y el logro de un hombre sano, culto, crítico y apto para convivir en una sociedad democrática, justa y libre, basada en la familia como célula fundamental y en la valorización del trabajo; capaz de participar activa, consciente y solidariamente en los procesos de transformación; consustanciado con los valores de la identidad nacional y las actitudes que favorezcan el fortalecimiento de la paz entre las naciones y los vínculos de integración y solidaridad latinoamericana.

Sin embargo en un informe de Cecodap de 2016, se reporta un incremento del 44% de la violencia escolar con dos mil 403 casos recopilados en un estudio hemerográfico, en comparación con el año anterior, cuando hubo mil 671 casos denunciados. A juicio de Fernando Pereira, directivo de Cecodap, "La violencia dejó de ser un problema de la calle, se infiltró hasta los centros educativos, donde hace estragos" (D´Hoy, 2017).

Del mismo modo, en una entrevista realizada por D´Hoy (2016) a Oscar Misle, educador y coordinador de Cecodap, alerta que en los últimos meses ha detectado un incremento en el número de jóvenes que se agreden, que provocan accidentes para causarse daño o la muerte a ellos y a sus acompañantes.

En consecuencia, se observa que la violencia y la agresividad presentes a nivel Nacional se están convirtiendo en un problema social y de salud. Si bien las enfermedades cardiovasculares y el cáncer son las primeras causas de muerte, la violencia es la primera causa de años de vida perdidos, pues son muertes que ocurren principalmente entre la población de niños, niñas y adolescentes.

Por lo tanto, como lo indica la Organización Nacional de la Salud (2002), la violencia se ha convertido en un tema relevante en el país, ya que la misma se ha ido extendiendo velozmente, expresándose en múltiples formas, bien sea a través de las relaciones familiares e interpersonales o en los diversos campos de acción Institucional Pública.

De la misma manera, se ha venido observando en el ámbito educativo un incremento de violencia y agresividad, observándose en diarios Nacionales y Regionales noticias sobre sucesos de violencia ejecutados por estudiantes, bien sea que ocurren dentro de la Institución Educativa o fuera de ella. Estas acciones por lo general son dirigidas a bienes materiales pertenecientes a la Escuela, a compañeros de estudios a profesores o hasta a sí mismos; es innegable que este fenómeno ha ido en aumento, perturbando el ambiente educativo, lo cual ha ido obstaculizando el logro de los objetivos que se debe alcanzar con la Educación.

Por consiguiente, el problema empieza cuando dentro del aula de clases se producen situaciones de conflicto entre alguno de los estudiantes y el profesor no utiliza las estrategias apropiadas para abordar esta situación, ya que por lo general la conducta que asume el docente es de reprender al alumno, o hasta ocurre en muchos casos que se obvia la situación, bien sea porque rebasa la

competencia del profesor o porque no cuenta con el tiempo necesario y decide dejarle la resolución del conflicto al siguiente docente.

Sin embargo, esta conducta lo que contribuye es a crear un clima de tensión en las relaciones interpersonales, debido a que mientras más tiempo se transcurra en abordar la situación, más difícil será de resolver, convergiendo una serie de situaciones incubadoras de violencia tal cómo: intimidación, insultos, vejaciones y aislamiento social.

En consecuencia los adolescentes con conductas violentas al sentirse rechazados suelen generar situaciones problemáticas, sintiendo la necesidad de llamar la atención y al no saber conseguir esta atención de forma positiva existe la tendencia de conseguirla creando problemas (molestando, agrediendo, saltándose las normas, interrumpiendo). Por lo que uno de los principales riesgos es con el tiempo aumente éste comportamiento antisocial. (Ascher y Coie, 1990).

Visto de esta forma, el adolescente aislado se caracteriza por no ser aceptado y es ignorado por sus compañeros, entre los que pasa desapercibido, privándoles el relacionarse entre iguales, restándoles la oportunidad para aprender importantes habilidades sociales.

Es por lo antes expuesto, que se debe recurrir al desarrollo de la Inteligencia Emocional como una estrategia fundamental dentro del proceso de enseñanza, así lo señala Carballo (1984) cuando explica, que los docentes al trabajar con niños, niñas y adolescentes deben enfatizar la trascendencia del papel que juega la Inteligencia Emocional en el proceso educativo, fomentando en los alumnos las habilidades propias de la Inteligencia Intrapersonal e Interpersonal, ya que una vez que la persona se conoce a sí misma aprende a

autocontrolarse, estableciendo relaciones de convivencia que le permiten mantener su autonomía y su autoestima.

La popularización del concepto de Inteligencia Emocional se da a partir de 1994-1997 cuando Goleman (1995) señala que para desarrollar la Inteligencia Emocional es importante, reconocer las emociones, las cuales consisten en sentimientos y pensamientos característicos, a estados psicológicos y biológicos, en otras palabras es una combinación compleja de aspectos fisiológicos, sociales y psicológicos dentro de una situación, con una respuesta orgánica al logro de un objetivo, de una necesidad o de una motivación

En referencia a lo anterior, el mismo autor señal, que la Inteligencia Emocional incluye dos tipos de inteligencia que se deben desarrollar, las cuales son:

### **La Inteligencia Personal:**

- 1) Conciencia en uno mismo: Es la capacidad de reconocer en uno mismo fortalezas, debilidades, estados de ánimo, emociones e impulsos y que efectos tienen estos sobre los demás.
- 2) Control de sí mismo: Es la habilidad de controlar las emociones e impulsos para adecuarlos a un objetivo, de responsabilizarse de los propios actos, de pensar antes de actuar y de evitar los prejuicios prematuros.
- 3) Automotivación: Es la habilidad de estar en un estado de continua búsqueda y persistencia en la consecución de los objetivos, haciendo frente a los problemas y encontrando soluciones.

### **La inteligencia Interpersonal:**

Está compuesta por otras competencias que determinan el modo como nos relacionamos con los demás como lo son:

- 1) Empatía: Es la habilidad para entender las necesidades, sentimientos y problemas de los demás, poniéndose en su lugar y responder correctamente a sus reacciones emocionales.
- 2) Habilidades sociales: Es el talento en el manejo de las relaciones con los demás, es saber persuadir e influenciar a los demás. Una vez desarrollada esta habilidad las personas se convierten en excelentes negociadores, tienen una gran capacidad para liderar grupos y para dirigir cambios siendo capaces de trabajar colaborando en un equipo y creando sinergias grupales.

### **La Inteligencia Emocional en el Ámbito Educativo**

Bisquerra (2005) establece que el desarrollo de la Inteligencia Emocional se logra a través de un proceso educativo continuo y permanente, con el que se busca potenciar el desarrollo emocional y cognitivo del ser humano, ya que ambos elementos son esenciales en la formación integral del individuo. Esta educación se da a lo largo del ciclo vital, debido a que en cualquier momento se generan situaciones de conflictos que pueden afectar el estado emocional de una persona.

De igual manera se busca maximizar las tendencias constructivas y minimizar las destructivas, esto se consigue a través de la capacitación del ser humano, permitiéndole reconocer cuales son los recursos y estrategias que lo ayudarán

a enfrentarse con las inevitable experiencias que le acontecerán en la vida futura.

Por su parte, la familia juega un importante papel en el desarrollo emocional, ya que la personalidad de los niños se forma a raíz del proceso de socialización, permitiéndoles asimilar las actitudes, valores y las costumbres de la sociedad, siendo los padres los encargados principalmente de contribuir en esta labor, a través de su amor y cuidados, de la figura de identificación que son para los niños; la familia es la primera escuela en donde se le enseña al individuo a identificar y autorregular sus emociones.

En este sentido, Goleman (2001) establece, que las relaciones de los adolescentes con los adultos y con los iguales se desarrollan en estrecha interacción, cumplen funciones diferentes y ninguna puede sustituir totalmente a la otra. Con los adultos se resuelven las primeras tareas evolutivas, a partir de las cuales se adquiere la seguridad básica y la capacidad para orientar la conducta hacia el logro de objetivos.

Los compañeros por otra parte comienzan a influir en el desarrollo del individuo, ya que a través de complejas interacciones estimulan la adquisición de la independencia y el desarrollo de las habilidades sociales. De ahí la importancia de la escuela, debido a que la misma se encarga de contribuir y promover el proceso de socialización del individuo a través de relaciones interpersonales forjadas con sus compañeros de clases, con los docentes y demás miembros de la comunidad escolar.

Cabe destacar, que anteriormente la educación que se ofrecía en las escuelas se avocaba a puro transmitir información, interesándose nada más en las calificaciones de los estudiantes. En la actualidad los alumnos participan más en el aula, quieren tomar iniciativas, aunque generalmente esta muestra de

actividad no es canalizada positivamente, generándose una serie de problemas como la indisciplina y conflictos con los compañeros de clases y sus docentes. Es por esto que la escuela debe enseñar a los alumnos a ser emocionalmente más inteligentes, dotándoles de estrategias y habilidades emocionales básicas que les protejan de factores de riesgo o al menos disminuyan sus efectos negativos. (Vallés y Vallés, 2003).

Dentro de este orden de ideas, Goleman (2001) ha llamado a este proceso, alfabetización emocional (también escolarización emocional) y según él, lo que se pretende con ésta estrategia, es enseñar a los alumnos a modular sus emociones desarrollando su Inteligencia Emocional. Esta escolarización de las emociones se puede llevar a cabo analizando las situaciones conflictivas y problemas cotidianos que acontecen en el contexto escolar.

Con referencia a lo anterior, Bisquerra (2005) señala que las personas además de analizar las situaciones que se le presentan, realizan valoraciones sobre la realidad que los rodea, por lo que pueden desarrollar actitudes cognitivas emocionales, las cuales conllevan una atención selectiva hacia ciertos estímulos, esto incita a que el individuo prejuzgue su entorno, contribuyendo a que aparezcan ciertas emociones. Por consiguiente el autor señala, que las actitudes cognitivas emocionales negativas se presentan cuando una persona se ve sometida a repetidas situaciones de conflicto pudiendo desarrollar una actitud cognitiva emocional de ira, miedo o ansiedad.

Ahora bien, se sabe que el conflicto es parte sustancial de la vida cotidiana, debido a que existen diversos criterios y posiciones dentro de un grupo familiar, empresarial, profesional, escolar o comunitario, que puede generar un ambiente de tensión cuando se confrontan estas diversas posiciones. Cabe destacar, que aun cuando el conflicto sea parte de la vida, no significa que sea

fácil su manejo, ya que un conflicto manejado inadecuadamente, puede conducir a situaciones bien desfavorable como lo son agresiones verbales o físicas.

Asimismo, Bleger (1973), sostiene que los conflictos están implicados en todos los ámbitos de la conducta (psicosocial, sociodinámica e institucional) y en estrechas relaciones entre sí. De esta manera el conflicto puede ser estudiado en cada individuo tomado aisladamente, como un conflicto interno y también puede ser estudiado de forma grupal e institucional, sin que estos estudios sean incompatibles entre sí.

De los anteriores planteamientos se deduce, que un conflicto implica generalmente un ataque que viene acompañado de una contraofensiva y con frecuencia, ante individuos difíciles muchas personas no saben o no cuentan con los recursos suficientes para poderlas tratar sin entrar en conflicto, que al no ser manejado adecuadamente puede producirse una situación hostil y hasta violenta.

Por consiguiente, aunque los conflictos se presenten en cualquier etapa del desarrollo del ser humano, es en la adolescencia en donde los mismos llegan a convertirse en un factor de riesgo, debido a que es en esta etapa donde se empieza a establecer nexos de unión entre los hechos y las emociones, reconociéndose las emociones que se experimentan en una situación y las emociones de otras personas en ese mismo momento. Ahora bien una vez que el adolescente entra en este proceso de reconocimiento se ponen de manifiesto dificultades en el manejo de las emociones, principalmente las que guardan relación con las habilidades sociales.

Por ejemplo, durante un conflicto es importante controlar las expresiones verbales y corporales, debido a que las señales no verbales (mímicas, gestos,

tonos de voz, postura corporal) que se envían a un interlocutor influyen de manera directa en su estado anímico y en su comportamiento, determinando el clima de una conversación. (Märtin y Boeck, 2002).

En consecuencia, al no saber controlar y regular emociones como la ira y la cólera (emociones que tienden a presentarse durante un conflicto), las mismas pueden llegar a convertirse en emociones negativas, desencadenando situaciones potencialmente peligrosas como lo son ataques verbales y ataques físicos, así lo señala Bisquerra (2005), cuando explica que la ira es "*la emoción potencialmente más peligrosa, ya que su propósito fundamental es destruir*".

En otras palabras, un individuo que no ha desarrollado la habilidad de controlar sus impulsos, ni emociones negativas se le dificultará el entablar relaciones positivas con otros, ya que al experimentar alguna frustración si la misma no es canalizada se desencadenará reacciones como la ofensa y desprecio hacia los demás.

A partir de lo antes expuesto, se puede evidenciar la importancia de que las Instituciones incorporen en sus programas educativos, el desarrollo de la Inteligencia Emocional como una estrategia que facilite en el estudiante habilidades como:

- ) Identificar y reconocer sus propias emociones; ya que al comprender sus sentimientos con claridad, podrá expresarle al otro lo que está sintiendo.
- ) Reconocer los sentimientos y emociones de los demás; capacidad que permite identificar y registrar las emociones que otras personas están experimentando.

- J Empatía; es la habilidad socio-emocional que le permite a la persona colocarse en el lugar del otro, hacer suyos los sentimientos y emociones de los demás. (Liccioni y Soto, 2006).
- J Regular sus emociones e impulsos; a través del uso de estrategias de autorregulación emocional como el dialogo interno, la asertividad, técnicas de relajación, reestructuración cognitiva y tolerancia a la frustración se puede canalizar las emociones desagradables. (Liccioni y Soto, 2006).
- J Exhibir actitudes de respeto y tolerancia; aceptar y comprender a las personas que expresan ideas y opiniones diferentes a las propias.
- J Manejar los conflictos de forma asertiva; para esto es necesario que las personas involucradas reconozcan y acepten la existencia del conflicto, para luego buscar una solución efectiva y constructiva, asumiendo una actitud conciliatoria antes de convertirse en un problema irreversible. (Bell y Smith, 2001).

### **Reflexiones finales**

Las anteriores consideraciones, permite apreciar que en el ámbito educativo, muchas clases solo están enfocadas en el puro aprendizaje mental. Las emociones son algo a lo que no se le presta ninguna o escasa importancia. Pero la realidad va alcanzando de forma creciente a las Instituciones Educativas, al percatarse del déficit emocional y social con los que muchos estudiantes llegan a la escuela, las mismas no pueden seguir limitándose por mucho más tiempo a hacer de exclusivos transmisores de conocimiento. El objetivo de la escuela es preparar para la vida, por lo que debe contribuir en un desarrollo integral de la personalidad de los alumnos, no sólo limitarse al abordaje de los aspectos lógico-matemáticos y lingüísticos de la inteligencia.

De ahí que, se debe entrenar al docente para que incorpore estrategias que contribuyan en el desarrollo de la Inteligencia Emocional en el proceso de enseñanza, en donde la educación sea vista como una vía que permita cambios significativos, centrada en el desarrollo de habilidades del pensamiento crítico y emocional, enfocándose en transformar una generación que está en la búsqueda del equilibrio.

Del mismo modo, se hace necesario que se promuevan y ejecuten actividades de integración de aquellos estudiantes que exhiban una actitud hostil y conflictiva, permitiéndoles adquirir un mejor conocimiento y control de sus propias emociones, desarrollando en ellos la habilidad para generar emociones positivas que les facilite su proceso de adaptación escolar, social y familiar.

## Referencias

- Ascher, S y Coie, J. (1990) *Peer rejection in childhood*. New York: Cambridge University Press.
- Bell, A. y Smith, D. (2001) *Aprenda a tratar con personas conflictivas*. Barcelona: Martínez Roca.
- Bisquerra, R. (2005) *Educacional emocional y bienestar*. (4<sup>a</sup>.ed.) Barcelona: Praxis
- Bleger, J. (1973) *Psicología de la conducta. Conflicto y conducta en análisis dinámico del comportamiento*. La Habana: Félix Varela.
- Carballo, S. (1984) *Educación de la expresión de la sexualidad*. [Revista de Educación] Universidad de Costa Rica. (N° 26) Volumen 1.
- D'Hoy, C. (2016) Violencia en las escuelas y liceos se incrementa por frustración social. [Artículo en línea] El Universal, 21 de febrero de 2016 en <http://www.eluniversal.com/noticias/sucesos/violencia-escuela>.

- D´Hoy, C. (2017) Cuando la violencia toma los colegios. [Artículo en línea] El Universal, 26 de marzo de 2017 en <http://www.eluniversal.com/noticias/sucesos/violencia-escuela>.
- Goleman, D. (1995) *La inteligencia emocional*. Buenos Aires: Javier Vergara.
- Goleman, D. (2001) *Educación con inteligencia emocional*. (2<sup>ª</sup>. ed.) Barcelona: Plaza & Janés.
- Ley Orgánica de Educación (2009). Gaceta oficial de la República Bolivariana de Venezuela, N° 5929. Caracas, Venezuela.
- Liccioni, E. y Soto, L. (2006) *La educación emocional en niños. Estrategias para su desarrollo en la escuela*. Valencia: Venezuela: Delforn, C.A.
- Märtin, D. y Boeck, K. (2002) *EQ que es la inteligencia emocional*. Madrid: EDAF, S.A.
- Organización Mundial de la Salud (2002) Informe mundial sobre la violencia y la salud. [Resumen] Publicado en español por la organización Panamericana de la Salud. Washintong, D.C.
- Vallés, A. y Vallés, C. (2003) *La autorregulación para el afrontamiento emocional*. Valencia: Promolibro.

**EMILE DURKHEIM Y LA CONSTRUCCIÓN DE LA SOCIOLOGÍA COMO CIENCIA DEL ORDEN SOCIAL. Lectura para estudiantes****EMILE DURKHEIM AND THE CONSTRUCTION OF SOCIOLOGY AS A SOCIAL SCIENCE****Tomás Villaquirán**[tomasvillasan@gmail.com](mailto:tomasvillasan@gmail.com)**Ana Millán**[anamillan10@hotmail.com](mailto:anamillan10@hotmail.com)

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

Recibido: 05/10/2018 - Aprobado: 04/02/2019

**Resumen**

El presente artículo es un abordaje de la obra de Émile Durkheim en relación a la construcción de la sociología como disciplina científica y del positivismo como visión conservadora del status quo, es una lectura dirigida a estudiantes de ciencias sociales y de educación desde el punto de vista disciplinar, epistemológico, metodológico, filosófico e ideológico de su pensamiento, considerando la influencia de las ideas de autores clásicos de este ámbito disciplinar, especialmente los aportes de Comte en el desarrollo de su tesis sociológica. Se explican en amplitud las categorías y puntos de vista expuestos por Durkheim en sus obras "La División del Trabajo", "Las Reglas del Método Sociológico", "Juicios de Realidad y Juicios de Valor" "El Suicidio" y "Las Formas Elementales de la Vida Religiosa", como son el naturalismo sociológico, los hechos sociales, objetividad, la idea de orden y equilibrio social, organismo y función social, cambio y progreso social.

**Palabras clave:** Durkheim, sociología, positivismo, orden y cambio social.

**Abstract**

The present article is an approach of Émile Durkheim's work in relation to the construction of sociology as a scientific discipline and of positivism as a conservative vision of the status quo, it is a reading directed to students of social sciences and education from the point of view discipline, epistemological, methodological, philosophical and ideological thinking, considering the influence of the ideas of classical authors in the study of sociology, especially those of Comte for the development of his sociological thesis. The categories and points of view of Durkheim, present in his works, are explained, among which sociological naturalism, social facts, objectivity, the idea of order and social equilibrium, organism and social function, social change and progress stand out.

**Keywords:** Durkheim; Sociology, positivism, order and social change.

## Introducción

Los estudiantes que se inician en el estudio de las ciencias sociales y especialmente de la sociología se van a conseguir con un ámbito de conocimiento, nada fácil, tendrán que involucrarse en un complejo proceso teórico disciplinar para conocer las características teórico-metodológicas propias de las dimensiones científicas e ideológicas de esta disciplina, así, como la diversidad de puntos de vista en relación a cómo el hombre ha interpretado la sociedad y su devenir histórico.

Indagar sobre la sociología y el positivismo de Durkheim, exige revisar en relación a éste, aunque solo se haga brevemente en este artículo, a pioneros y estudiosos de este campo del conocimiento social, los llamados clásicos, que con sus aportes le ayudaron a construir, delimitar y definir el objeto de estudio, el método de investigación y los postulados epistemológicos que le dieron a este ámbito de conocimiento el status de disciplina científica de lo social y que actualmente goza la sociología. Ideas que influenciaron decisivamente las investigaciones realizadas por él, legando a la comunidad científica las herramientas necesarias para establecer consensos alrededor de los problemas de la sociología y las ciencias sociales en torno a qué investigar, cuál método a utilizar y destacar la importancia de la publicación de los conocimientos y resultados obtenidos en este campo tan rico e interesante de la sociología, en tanto el propósito de este artículo es establecer las contribuciones de este autor a la teoría positivista y conocer su visión de cambio y orden social para el debate con los estudiantes.

Igualmente, se presentarán los aportes de investigadores del ámbito social de mayor relevancia en el campo de las teorías sociales y por la influencia que tuvieron, en las obras escritas por Emile Durkheim, entre los que destacan;

Montesquieu, Tocqueville, Simmel, Tonnies, Wundt, Hobbes, Rousseau, Spencer, haciendo énfasis especial en las ideas de Augusto Comte, en tanto, él mismo, se considera su discípulo y continuador de su obra. Sin desprenderse de la finalidad de este artículo, centrado en los trabajos desarrollados por Durkheim para darle legitimidad científica a la sociología en el campo epistemológico y metodológico, y en la presentación de las ideas y fundamentos del positivismo como visión conservadora del mundo social.

En ese sentido, el artículo busca aportarle al estudiantado que se inicia en el estudio de las ciencias sociales una fuente escrita que le permita conocer los aportes de Durkheim a la sociología positivista dominante en Europa a partir del siglo XIX, en cuanto es quien la valida y consolida como la disciplina científica de lo social, más aún, si esta se contextualiza en la formación profesional de un docente de ciencias sociales que aún hoy se enfrenta al positivismo como corriente del pensamiento dominante para explicar la sociedad, al hombre y a su historia, así como a la universalización de método inductivo experimental como el método científico universal.

### **Los inicios: La reflexión social**

A Emile Durkheim y a Augusto Comte, se les ha considerado como los fundadores de la sociología como disciplina científica. La influencia de Comte sobre Durkheim fue fundamental para la construcción científica de una metodología para el estudio de lo social, y la explicación de la historia como progreso natural de las sociedades. El positivismo comtiano tiene dos fundamentos, asumidos por este autor, en el primero, se proclama el fin del pensamiento especulativo y místico de la naturaleza y de la historia presente en la filosofía dominante en la Europa del siglo XIX, y en el segundo, se

proclama el imperio de la observación en el desarrollo de la teoría del conocimiento. Siguiendo los pasos de Comte, a quien considera su maestro, se dedicó a establecer el estudio de la sociedad como una disciplina científica positivista, de igual manera, cuestionó la búsqueda de las verdades últimas y abstractas, y propuso comenzar a investigar las regularidades sociales, ya que éstas, son la esencia de la ciencia, regularidades que considera análogas a las Leyes de la Naturaleza, por lo que exige analizar los hechos a través de la observación, única garantía de conocimiento. Definió la sociología como la ciencia de los hechos y las instituciones sociales, por lo que se le reconoce también, como uno de los más importantes representantes del funcionalismo clásico.

Es de destacar que, Durkheim estudio filosofía en la Escuela Normal Superior de Paris, y que su formación se desarrolló bajo la influencia de los trabajos de muchos estudiosos de lo social, como Montesquieu, quien aborda la División del Poder en su obra El Espíritu de las Leyes, de las ideas sobre el liberalismo de Tocqueville, de los estudios sociológicos de Simmel, de la distinción que hizo Tonnies acerca de Comunidad y Sociedad, así como, los aportes que hizo Wundt al estudio de la Psicología de los pueblos, y esencialmente, como ya se dijo, del que reconoce como su maestro; Auguste Comte, de quien es el continuador de su obra, es decir, se impregno del discurso positivista y evolucionista que comienza a dominar la escena de lo social en la Europa del siglo XIX, contribuyendo a la consolidación del positivismo como pensamiento científico dominante.

Durkheim desarrolla las ideas que constituirán el fundamento de la nueva disciplina científica; la sociología, influenciado, como ya se dijo, esencialmente por las ideas de Comte sobre la sociedad, quien consideró que el progreso alcanzado por las ciencias naturales podrían lograrlo también las ciencias

sociales, utilizando las mismas consideraciones filosóficas, epistemológicas y metodológicas de aquellas. En esa dirección, propone una metodología científica; la positivista, partiendo de la idea de que los hechos sociales están sujetos a leyes naturales, y estableciendo que el conocimiento de las sociedades evoluciona por etapas sujeto a la Ley de los Tres Estados del conocimiento humano, que son: el teológico, el metafísico y el positivo, la intención es la de incorporar la ciencia al progreso inalterable de la historia, presentándolas de acuerdo a un orden jerárquico respecto a la complejidad alcanzada por el conocimiento en las tres etapas antes señaladas; la teológica, donde las explicaciones sobre las causas de la naturaleza se encuentran en la voluntad de los dioses; la metafísica, se corresponde con la etapa de los conocimientos que aún no son lo suficientemente explicativos de los fenómenos y procesos de la realidad natural en la que viven los hombres, conocimientos en donde las causas se explican a través de conceptos abstractos y verdades especulativas; y la positivista, a la que considera como la etapa científica y final del conocimiento, donde las respuestas se construyen a partir de la observación de la realidad, en cuanto lo prioritario es la búsqueda de la esencia de la ciencia, que no es otra cosa que el descubrimiento de las rigurosas leyes “científicas” que rigen la naturaleza y a la cual están sujetos ineludiblemente las cosas.

Comte reconoció que la mayoría de las ciencias, que como la física y la biología se habían desarrollado y eran exitosas porque utilizaban métodos positivistas y que la historia, la economía y la filosofía no habían alcanzado el mismo grado de desarrollo porque eran ciencias no positivas. Partiendo de esta idea, Durkheim propone considerar a todas las demás ciencias, a las no positivistas, a las que considera como especulativas y poco desarrolladas científicamente, sobre la misma base de las ciencias naturales, para lo cual,

sugiere dejar de buscar las verdades últimas o abstractas de la realidad social, y buscar las leyes o regularidades que rigen los hechos sociales, las Leyes de la Naturaleza, y sostiene que todo conocimiento sobre la realidad social debe estar estrechamente vinculado a la observación de los hechos, ya que las relaciones existentes entre éstos son las que permitirán el descubrimiento de las regularidades que los explican, cuestión que solo puede lograrse despojándose de las abstracciones metafísicas y de las especulaciones filosóficas, es decir, de las ideologías a las que entiende como prejuicios, prenociones y preconceptos previos que trae consigo el investigador al momento de iniciar una investigación de un hecho social, por lo tanto es contundente al afirmar que, “se deben ignorar los conflictos ideológicos, acallar las pasiones y descartar los prejuicios y prenociones”.

Sus ideas expresan igualmente, la influencia de la filosofía del realismo social, según la cual la sociedad es una realidad externa que existe independiente de la perspectiva y voluntad de los individuos, por lo tanto, es objetiva y se impone a éstos, en razón de que tiene poder de coerción, de ahí, que conocerla exige la subordinación total a los hechos de la realidad social en estudio, la cual existe en estructuras y mecanismos sociales semejantes a los de la naturaleza, a la de los organismos vivos, lo que justificaría la existencia de instituciones como la del matrimonio y la estructura de clases como ordenadores de los rangos y posiciones jerárquicas de los individuos en la sociedad, manifestados en prácticas y obligaciones sociales por parte de los individuos.

El método sociológico desarrollado y presentado por Durkheim en su obra “El Suicidio”, sentencia que los hechos sociales deben abordarse como cosas, “porque solo cosas existen en la realidad”, y la realidad es naturaleza, por lo que los hechos sociales están sujetos a leyes naturales y deben estudiarse con

los mismos procedimientos que utilizan las ciencias naturales; observación, experimentación y comparación.

En esta obra, sostiene que “la felicidad solo es posible si los hombres no exigen a la sociedad más de lo acordado”, por lo que se deben fijar límites a las aspiraciones de los hombres, límites que deben ser reconocidos por todos como justos, cuestión que solo puede hacerlo el orden moral, única autoridad superior al individuo porque ella emana de la sociedad en su totalidad o de uno de sus órganos y es aceptada por todos. El orden moral, debe ser entendido como orden social, constituido por un sistema de normas o instituciones sociales.

Igualmente, hay que destacar las influencias que tuvieron las ideas de Thomas Hobbes y Jean-Jaques Rousseau en Durkheim, sobre todo las referidas al individualismo y al contrato social entre los hombres, quienes postularon que; “la vida social no sería posible a menos que existiesen intereses superiores a los intereses de los individuos”, como lo es el sistema de leyes sociales generales que actúan a manera de control sobre las acciones de los individuos. Considera que, es en lo colectivo de donde emanan las restricciones sociales y no del individuo como sostenían las ideas liberales.

Hay que decir, que toda su obra sociológica está signada por los debates que sostuvo con los teóricos evolucionistas, especialmente con Spencer, con las ideas de éste, que reviso profundamente, cuestionando unas y adoptando algunas de ellas para su tesis principal el positivismo; como la idea del “progreso universal” a la que considera como una línea de evolución fatalista, mediante la cual; las sociedades simples progresan a sociedades más complejas. Estuvo de acuerdo, con la idea de que las sociedades pasaban de

un tipo de sociedad a otro, a través del paso de lo simple a lo compuesto, idea que utilizo para hacer la clasificación de las sociedades.

Las cuales, clasifica de acuerdo con la solidaridad que poseen, desde el tipo de sociedad más simple, homogénea y de segmento único, y que identificó como la solidaridad mecánica, la cual, no debe contener otras sociedades más simples. Sociedades que se identificarán de acuerdo con los segmentos coalescentes que las componen. Esta clasificación es distinta a las sociedades militares e industriales que propuso por Spencer. La diferencia que establece con este autor se centra en el principio de orden, ya que para Durkheim la coerción no proviene de una autoridad militar central, sino de la conciencia colectiva basada en el derecho represivo propio de la sociedad con solidaridad mecánica y, en el derecho restitutivo en la sociedad con solidaridad orgánica. Estas ideas aparecen desarrolladas en sus obras más conocidas, como son; "La División del trabajo", "Las reglas del método sociológico", "Juicios de realidad y Juicios de valor", y en "Las formas elementales de la Vida religiosa".

Aunque es cierto, que la sociología apareció a mediados del siglo XIX ligada a la situación de crisis generada por el advenimiento del nuevo modelo societal del capitalismo que vivió y afectó a la sociedad europea, nunca debe entenderse como la ciencia de la crisis, del cambio, de la revolución, por el contrario, ésta nace como la disciplina del orden, de la armonía y el estatus quo, en su naturaleza está la conservación del nuevo sistema social capitalista, producto del industrialismo y de los emergentes conflictos y actores sociales como el proletariado explotado de las fábricas, clase social considerada por los marxistas como la emisaria de la nueva utopía; la sociedad de iguales; el socialismo, lo que indujo a la nueva sociedad capitalista, frente al avance de las ideas del socialismo a blindarse con las ideas del positivismo, para evitar

el caos, entendido como cambio social radical, y a dar respuestas, en el campo de las ideas socio políticas, que permitan recuperar y conservar la armonía del orden social perdido en la sociedad europea, de nobles y plebeyos.

En ese sentido, Durkheim trabajó en busca de un sistema moral que le permitiera a la República francesa alcanzar la misma estabilidad del antiguo régimen monárquico, aunque basado en pilares distintos a los religiosos y tradicionales, orden que debe imponerse a los hombres desde afuera, además sostuvo que éste debía ser un poder reconocido y respetado por todos, papel que solo pueden asumir las instituciones sociales e incluso la sociedad en su totalidad, ya que ella, en sí misma, encarna la superioridad del poder moral aceptado por los individuos, cuestión fundamental según este autor para mantener la cohesión social.

Entonces, la sociología no nace como ciencia de los cambios ni de las revoluciones, sino de los intereses del status quo que privilegia a la nueva clase capitalista emergente. Por eso las respuestas que le dio a la crisis societal del siglo XIX, fueron conservadoras, lo que la hace una ciencia del orden, del equilibrio, de la armonía social. Eso explica, el que la idea de este sociólogo y de muchos otros seguidores del positivismo, es la buscar las leyes científicas de la evolución social en analogía con las de las ciencias naturales, lo que por supuesto apunta al uso de idéntica metodología. Desde esa perspectiva, la sociedad para ser estudiada debe ser considerada como un organismo vivo, como lo planteó Saint-Simon, la sociología debe abordar la morfología de las partes de la sociedad y el funcionamiento de cada una de ellas, es decir, “la anatomía y la fisiología del organismo social”. Al abordarla como se estudia a la naturaleza, se acepta la idea del progreso social de los hombres como parte de la “Evolución General de las Especies”, es decir, todas las sociedades pasan

por las mismas etapas, lo que en definitiva nesgaría la participación del hombre en su historia.

Durkheim sostiene que los hechos, las cosas y las experiencias están por encima de la razón, por lo tanto, no deben subordinarse a ésta. La ciencia tiene que supeditarse a los hechos, a la aceptación de la realidad natural, que no es otra cosa que el orden, tal es así, que “los procesos de cambio” pueden darse, siempre y cuando estén incluidos dentro de los procesos que tienden siempre a mantener ese orden. Igualmente, los conflictos y desordenes que atentan contra el equilibrio social deben ser combatidos de la misma manera que se atacan las enfermedades en los seres vivos. Es decir, la concepción de cambio para este autor es el camino hacia el reequilibrio social, a la superación del desorden y el caos y al establecimiento de la armonía del reino de la naturaleza en la sociedad. Es la idea de la homeostasis, que en los organismos vivos actúan para auto regular, reequilibrar y preservar la salud y funcionamiento de éste.

Para Durkheim toda sociedad debe explicarse y entenderse a partir de los problemas de cohesión social que éstas presentan, de cómo se asocian los individuos entre ellos, y partir del análisis social de los tipos de solidaridad que se dan en las sociedades; mecánica y orgánica; en la primera de éstas, la solidaridad se caracteriza por la similitud que existe entre sus miembros con el grupo, por una fuerte conciencia colectiva y un derecho represivo, la segunda de las nombradas, la relaciona con el progreso de las sociedades en la división del trabajo, al otro tipo de solidaridad, basada en la complementariedad, en una mayor interdependencia y autonomía de los individuos, basada en el derecho restitutivo del orden social.

En la tesis doctoral de este autor; “La División del Trabajo”, define la solidaridad social como un fenómeno exclusivamente moral de carácter inmaterial que solo puede ser susceptible de manifestarse y objetivarse, es decir, hacerse visible, a través del “Derecho”, que es común a todos los individuos de la sociedad, tiene vida propia, su naturaleza es coercitiva e impositiva, y está cargada de sanciones. En ese sentido, el “derecho” es la regla o precepto jurídico en donde se manifiesta la “solidaridad social”, tan necesaria para vivir en colectivo. De allí, su interés por entender el mecanismo que le da cohesión social al grupo, que es lo que lo mantiene unido y que denominó “Conciencia Colectiva o Conciencia Común”, la cual hace referencia; al sistema de creencias, prácticas y convencionalismos que son comunes, aceptados y cumplidos por todos los individuos de la sociedad.

Durkheim, considera esta conciencia como el principal “órgano social”, cuya función es mantener la cohesión de la sociedad, manifestándose en el establecimiento de obligaciones y vínculos sociales entre los miembros de un grupo. En ese sentido, habla de las necesidades del organismo, entendiendo que la sociedad es un organismo, y lo relaciona con la “función” orgánica que éste cumple para mantener el orden, el equilibrio del organismo vivo, ideas que traslada al campo de lo social, considerando a la sociedad como un ser vivo de necesidades, como ejemplo, explica que la división del trabajo avanza en respuesta a la necesidad de una solidaridad social, distinta a la mecánica de las sociedades más simples, en una sociedad que progresa hacia una más compleja y civilizada. Afirma, que para explicarse os tipos de solidaridad, hay que hacerlo partiendo de la densidad demográfica. Desde esa perspectiva, sostiene que mientras la población es poco numerosa y está dispersa en un extenso territorio, puede sobrevivir utilizando las mismas técnicas de producción y sin enfrentamientos por los recursos económicos, pero cuando

la población es mayor y aumenta en un mismo territorio, solo puede sobrevivir si se produce una división e intensificación del trabajo especializado, lo que permitirá la complementariedad de las tareas económicas que conducirán a un mayor nivel de civilización. Es decir, considera la existencia una “Ley de la gravitación del mundo social”, la cual se fundamenta en que la densidad demográfica es la causa del avance de la “división del trabajo y del progreso de la densidad moral”, y éstos a su vez, son las razones del progreso económico, cultural y social, es decir, del avance de la civilización.

Para Durkheim, la solidaridad, al igual que la división social del trabajo se da en diferentes sociedades, y se manifiestan como ya se ha dicho, en solidaridad mecánica y solidaridad orgánica. En la mecánica, la cohesión social del grupo se da en base a las raíces comunes de la identidad y la semejanza, construidas a partir de creencias y prácticas arraigadas de naturaleza religiosa, por lo que no hay posibilidad de diferenciación individual del grupo al cual se pertenece y se está subordinado, como tampoco existen conflictos sociales. Es la sociedad organizada en base a lo religioso, poseedora de una conciencia común a todos los individuos, quienes deben subordinarse a las creencias y prácticas religiosas de la comunidad, de tal manera, que las violaciones u ofensas a éstas, acarrearán sanciones y castigos físicos directos al individuo infractor, como mecanismo de reafirmación del sistema de creencias para mantener el orden social.

Este tipo de sociedad está formada por clanes homogéneos segmentados, agrupados en una tribu de personas confederadas en un espacio territorial limitado, constituida en un cuerpo social integrado, con una división social del trabajo simple que determina las relaciones de cooperación, y un sistema de obligaciones y deberes sociales basados en las creencias religiosas unificadoras de la vida social y política de un pueblo que se ve como sagrado.

En este tipo de sociedad no hay espacio para la vida privada, la sociedad absorbe al individuo de tal manera que solo siente su existencia dentro del grupo, y que, por ende, es un eficiente cohesionador. Durkheim igualmente señala, que las sociedades de este tipo se identifican por poseer, una población homogénea, pequeña y aislada, una división del trabajo basada en la cooperación social colectiva, un sistema de instituciones sociales asentadas en la cohesión de la religión y las relaciones familiares, un sistema de creencias religiosas uniformemente compartidas por todos, y leyes sagradas de naturaleza represiva y castigadora de las trasgresiones que hagan los individuos. En síntesis, el autor afirma que este tipo de solidaridad se da por la similitud de sus miembros, quienes desempeñan las mismas funciones, y por una poderosa conciencia colectiva que no permite las desemejanzas ni la individualidad.

La otra solidaridad, la orgánica se da en sociedades con una mayor población dispersa en un territorio más amplio que el de las sociedades con solidaridad mecánica, en ésta, los individuos se agrupan de acuerdo con las ocupaciones que desempeñan en la estructura laboral y no por la actividad social realizada con obediencia a las creencias religiosas y al linaje de clanes. Este tipo de sociedad se caracteriza por poseer una compleja división social del trabajo cada vez más especializada.

Considerando que la razón fundamental en la que se asienta la división del trabajo; es la diversidad de las personas y la complementariedad entre las partes, a las personas se les permite una vida individual separada y distinta a la que manifiesta poseer el grupo societal obligante e idéntica a la de la solidaridad mecánica, lo que conduce a romper la dependencia que tienen los individuos de las creencias colectivas, es así, que la diversidad y la complementariedad sean consideradas por Durkheim, como las únicas

garantes de la supervivencia de las sociedades con solidaridad orgánica. En este nuevo tipo de solidaridad, las obligaciones se establecen por vía contractual y de convenios, lo que incide en que los individuos desarrollen una vida privada y se hagan más autónomos en una sociedad caracterizada por la densidad poblacional en aumento, lo que explicaría la aparición de las ciudades y el galopante desarrollo de los medios de transporte y comunicación, además las sanciones restitutorias emergen como alternativas frente a las represivas, ya que el propósito es el restablecimiento de las cosas a su estado original, basándose en un sistema de leyes que consagra los derechos y libertades como parte esencial de los individuos. Esta solidaridad es propia de la sociedad industrial post-monárquica. Por ello, el poder moral reconocido y respetado por todos y la solidaridad social planteadas, son consideradas por Durkheim, como el Conjunto de creencias y sentimientos comunes a todos los miembros de la sociedad, al que llamó “Conciencia Colectiva”, considerando que todo precepto jurídico es una regla de conducta cuya violación es sancionable y reprobada por toda la sociedad.

Durkheim en sus obras “El suicidio” y las “Reglas del Método Sociológico” estableció como campo de sus estudios la sociedad y el desarrollo social, conduciendo sus investigaciones a construir las bases de la sociología como disciplina científica ya establecer los límites de su objeto de estudio; los Hechos Sociales, considerados dentro del ámbito de los hechos naturales, es decir, planteó que se deben abordar como “cosas”, porque solo “cosas” existen en la naturaleza.

Definió los hechos sociales como las maneras de actuar, pensar y sentir, caracterizados por ser objetivos, externos a los individuos, generales en la extensión de la sociedad, por lo que ejercen una imposición coercitiva sobre los individuos. Son la expresión del sistema normativo y de valores de la

sociedad, que se constituyen en las leyes que aseguran la integración, el equilibrio, la armonía, el orden social.

Asumió que los descubrimientos alcanzados en el campo de estudio de las ciencias naturales eran la clave para abordar científicamente el estudio de las sociedades. Llegó a considerar el método de estas ciencias, como el método científico universal para el estudio de todos los ámbitos de la realidad social. En el caso de la sociedad, su preocupación se centró en la naturaleza de cohesión del orden social logrado a través de las instituciones sociales.

Además, planteo que la objetividad en las ciencias sociales se podía alcanzar si ésta se plantea como lo se hace en las ciencias naturales, si el sociólogo y demás investigadores sociales asumen la misma posición serena, neutra, imparcial y objetiva del físico, químico o biólogo. Para ello, éste debe desprenderse de los prejuicios y preconociones, separar los juicios de valor de los juicios de los hechos, la ideología de la ciencia. Y agrega, dado que las Leyes sociales son Leyes naturales, la sociedad no puede ser transformada por la acción histórica y sociocultural de los hombres. Desde esta perspectiva, el positivismo no es otra cosa que la naturalización de las ciencias sociales.

Para Durkheim la sociedad es como un animal, “un sistema de órganos diferentes, cada uno de los cuales cumple una función especial”, en donde “Ciertos órganos sociales tienen una situación especial y si se quiere privilegiada”, situación según él, absolutamente natural, funcional e inevitable; ella se debe a la naturaleza del papel que desempeña y no a alguna causa extraña a sus funciones. Ese privilegio es pues un fenómeno normal en los organismos vivos”, situación que se presenta igual en las sociedades, en donde sus miembros, al igual que los órganos en el animal, solo deben reclamar la cantidad de alimentos en proporción a su dignidad, como lo

plantea M., Lowi, quien cuestiona el discurso durkheimiano, porque pasa sin ningún tipo de problema filosófico, epistemológico o metodológico de la Ley de la selva a las Leyes naturales de la sociedad y de éstas a los organismos vivos, y por no considerar que el objeto de estudio de las ciencias sociales; la sociedad, es el centro de una pugna política encarnizada, en donde se enfrentan concepciones del mundo conservadoras y revolucionarias radicalmente opuestas, y no reconocer el carácter histórico de los hechos sociales, la identidad parcial entre el investigador y su objeto de conocimiento.

## Referencias

- Agulla, Juan Carlos (1.972) Sociología de la Educación. Editorial Paidós. Buenos Aires.
- Bourdieu, Pierre, Chamboredon y Passeron Jean-Claude (1.975) El Oficio del Sociólogo. Siglo Veintiuno Editores. Buenos Aires.
- Chinoy, Ely. (2.004) Introducción a la Sociología. Fondo de Cultura Económica. Vigésima tercera reimpresión. México.
- De Azevedo, Fernando (1.969) Sociología de la Educación. Fondo de Cultura Económica. México.
- Goldmann, Lucien (1.973) Las Ciencias Humanas y la Filosofía. Ediciones Nueva Visión. Buenos Aires.
- Gouldner, Alvin. W(1.973) La Crisis de la Sociología Occidental. Amorrortu Editores. Buenos Aires.
- Morles S., Victor (2.007) Ciencia vs Técnica y sus Modos de Producción. Editorial El Perro y la Rana. Caracas.
- Morrison, Ken (2.010) Marx Durkheim Weber. Las Base del Pensamiento Social Moderno. Editorial Popular. Madrid.
- Núñez Tenorio, J. R. (2.007) Introducción a la Ciencia. Editorial El Perro y la Rana. Caracas.

Sánchez, Basilio y Guarisma José (1.996) Métodos de Investigación. Ediciones Universidad Bicentenario de Aragua.

Rocher, Guy. (1.987) Introducción a la Sociología General. Editorial Herder. Barcelona España.

Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (2.006) Sociología de la Educación. Material de Ensayo. Volumen II. Reimpresión, Caracas.

Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (2.006) Sociología de la Educación. Material de Ensayo. Volumen I. Reimpresión, Caracas.

Villaquirán, Tomás (1.990) Selección de Temas para una Introducción a la Sociología. Impreso en los Talleres Gráficos de la Federación de Centros Universitarios de la Universidad de Carabobo. Valencia, Venezuela.

Villaquirán, Tomás (1.992) Sociología. Temas para su Estudio. Impreso en los Talleres Gráficos de la Federación de Centros Universitarios de la Universidad de Carabobo. Valencia, Venezuela.

**LA CONCIENCIACIÓN DEL SER ANTE EL COMPROMISO DE GERENCIAR EN LA EDUCACIÓN POSTMODERNISTA****THE AWARENESS OF BEING BEFORE THE COMMITMENT TO MANAGE IN POSTMODERN EDUCATION****Dianys García**[garcadianys@gmail.com](mailto:garcadianys@gmail.com)

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

Recibido: 06/11/2018 - Aprobado: 22/03/2019

**Resumen**

El propósito fundamental de este artículo es analizar la importancia de la concienciación del ser ante el compromiso de gerenciar en la educación posmodernista como fundamento para el crecimiento personal desencadenado por un proceso de enseñanza-aprendizaje efectivo, donde la conciencia se torna un elemento imprescindible para comprender la conexión entre lo sensorial y racional en el actuar del hombre. De modo que, el gerente educativo en su cotidianidad debe mantener el sistema complejo de su razón de ser dentro de la institución, por lo que debe ser congruente en su actuar y por ende en el desempeño de las competencias propias de su cargo como son: planificación, organización, dirección, ejecución y realimentación, estableciendo la plataforma que evidencia su proactividad. Es por ello, que la investigación se basa en los enfoques planteados por expertos como Celis (2012) con la teoría de atribuciones del comportamiento y McClelland (1988) en la teoría de las necesidades para la motivación, con el objeto de buscar la comprensión del comportamiento humano en las organizaciones desde la concepción sociológica de Weber.

**Palabras clave:** Conciencia, gerencia, educación postmodernista

**Abstract**

The main purpose of this article is to analyze the importance of being aware of the commitment to manage in postmodern education as a foundation for personal growth triggered by an effective teaching-learning process, where consciousness becomes an essential element for To understand the connection between the sensory and rational in the man's action. Thus, the educational manager in his daily life must maintain the complex system of his *raison d'être* within the institution, so he must be consistent in his acting and therefore in the performance of the competencies of his position such as: Planning, organization, direction, execution and feedback, establishing the platform that shows its proactivity. It is for this reason that the research is based on the approaches raised by experts such as Celis (2012) with the theory of attributions of behavior and McClelland (1988) and the theory of needs for motivation in order to seek understanding of behavior in organizations.

**Keywords:** Consciousness, management, postmodernist education

## Preámbulo

La sociedad del siglo XXI a nivel mundial se ha tratado de acoplar a los distintos cambios que han surgido en el transcurrir del tiempo, puesto que el hombre se ha visto envuelto en continuas contradicciones entre los múltiples ángulos propuestos para comprender la existencia del ser.

Entonces, la educación se vuelve el elemento crucial para lograr la integralidad de ese ser, por lo que cabe puntualizar que a lo largo de los años la misma se ha estancado en una notable crisis vivencial, sustentada en los variados cambios desencadenados directamente de toda la re-estructuración social latente que se evidenciada en el mundo, en Latinoamérica y por supuesto en nuestro país Venezuela, por lo que, el área educativa se ha moldeado para darle al individuo posibles respuestas coherentes de su existir, de esta forma ha atravesado por la implantación, ejecución y evaluación del conocimiento bajo las directrices de diversos paradigmas, entendiéndose éstos según Kuhn mencionado por Martínez (2002) “como estructuras de razonamiento; por ello constituyen la lógica subyacente que guía el corazón de la actividad científica”(p.18) los mismos transitan desde la postura tradicional positivista hasta la nueva línea humanista- trans-humanista, todas con el objetivo de justificar la ciencia y en consecuencia la raíz y el devenir del conocimiento.

El mismo conocimiento, necesario para que el individuo logre el óptimo desarrollo en este universo, sobresaliendo aún más, si es el encargado de llevar hacia adelante las organizaciones que poseen más peso, compromiso y responsabilidad social como lo son las instituciones educativas; con ello me refiero a los *gerentes*, pero no los *gerentes* empresariales que buscan la producción de un capital, sino a los *gerentes* educativos quienes tienen la

ardua labor de dirigir o guiar el timón principal de la embarcación, la cual debe mantenerse a flote a toda costa en una arrollante marea colectiva, llena de ideas, juicios, críticas, aprobaciones y desacuerdos.

Situación que conlleva, a tomar en consideración la importancia de situar una lupa de gran amplitud al quehacer de la gerencia educativa venezolana, pero saliendo de lo común, no como siempre se ha realizado, mediante observaciones, evaluaciones y auditorías a las instalaciones, o sea a lo estructural, visible, organizacional, colectivo, es decir el aparataje administrativo que se lleva a cabo diariamente en las instituciones, sino haciendo énfasis en el gerente como individuo, que como en el párrafo anterior se menciona es el que debe mantener las riendas en la institución educativa.

Desde esta perspectiva, se vuelve imprescindible mencionar que la investigación de la situación está enmarcada bajo la concepción sociológica planteada por Weber citado por Castillo (2012) donde se determina que el sujeto es libre para transformar el entorno a partir de la subjetividad, en busca de la comprensión interpretativa de la acción social, a la cual se le otorga motivo y sentido, es decir, el sujeto construye su realidad desde la significación de sus actos visualizados primeramente desde el Yo y luego en relación con los demás, por lo que el análisis planteado en este apartado inicia en la toma de conciencia como apertura a la comprensión del quehacer del sujeto en estudio (gerente educativo venezolano) en función de razonar elementos individuales del mismo y a su vez concebir como estos elementos forman una estructura que le da valor al desempeño de competencias gerenciales dentro de las instituciones educativas donde la interacción cotidiana con los demás permite consolidar estatus de autoridad sin obviar la empatía, los valores y la particularidad de cada miembro de la organización.

## **Toma de conciencia: proceso esencial para un desempeño integral**

Para empezar a dialogar sobre la conciencia es necesario considerar que la misma ha presentado distintas concepciones producto de los avances científicos propios de cada época, donde los fundamentos epistemológicos varían para obedecer a un paradigma determinado. De allí que, Organista (2005) plantea las siguientes definiciones:

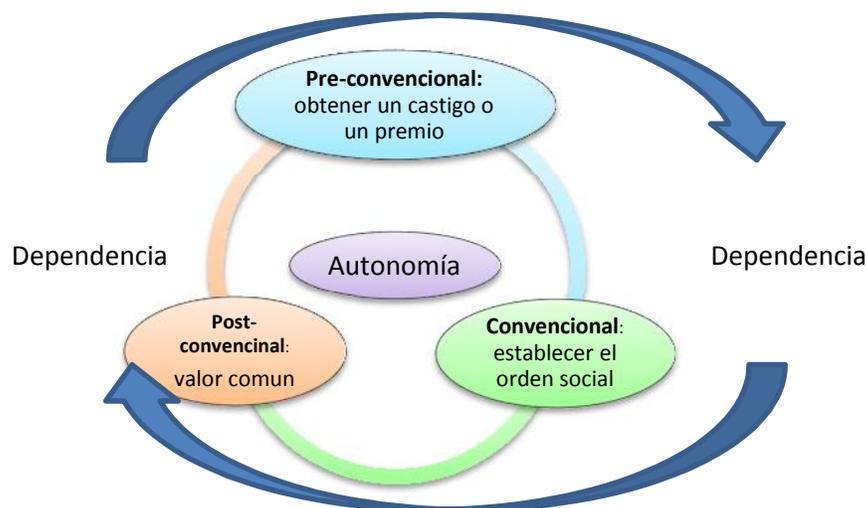
1.-Constructo o facultad no delimitada donde se producen los procesos cognoscitivos. 2- Producto del desarrollo o reflejo psíquico de la realidad, expresado como un conjunto de reglas y conceptos, de origen social, que regulan el funcionamiento cognoscitivo. 3- Actividad planificada, regulada y controlada en función de la intencionalidad o de los objetivos determinados para la solución de problemas. 4- Constructo que explicaría el desarrollo cognoscitivo a manera de generación de un sistema cuyas reglas de funcionamiento y conceptos provendrían del contexto social, más específicamente de la modelación del entorno socio cultural. (p. 43).

De modo que, la conciencia se torna un elemento imprescindible para comprender la conexión entre lo sensorial y racional en el actuar del hombre, es decir, ésta fundamenta el proceso de desarrollo del individuo desde la infancia hasta la senectud, cuando adopta una postura activa en relación a la adquisición de conocimientos, actitudes, competencias y valores, aunque cada hombre los procesa de diferente forma, al apoyarse en la base de representaciones mentales que tenga construida a partir de la interacción con el medio que le rodea.

El asunto inicia cuando la persona ejerce su autonomía y se encuentra en una confrontación ética y moral en cuanto a su desempeño en la sociedad, porque el actuar del hombre esta coaccionado a sistemas de reglas y leyes que lo

mantienen sujeto a elementos de dependencia establecidos por factores externos a él, lo que hace que se mantenga en un ciclo entre las etapas del proceso de autonomía propuestas por Kohlberg citado por Reyes (2010) las cuales se explican en la siguiente figura

**Figura 1.** Etapas del proceso de autonomía



*Fuente: García (2019)*

Aunado a lo antes señalado, la toma de conciencia se estructura en tres particularidades: conocer, analizar y reconstruir la realidad, lo que permite crear una nueva concepción, pensar y actuar distinto, con una libertad interior para una toma de decisiones asertivas. Desde este ángulo, estudiar la conciencia constituye una parte principal para explicar el comportamiento humano y los avances en esta área van direccionados al fortalecimiento de la estructura individual del ser; enfatizando la construcción de significados, pero también a la distribución organizacional que éste maneje en su relación con la otredad.

## **El gran reto de gerenciar**

La estructura de la sociedad es compleja y sistemática, donde cada elemento que la conforma tiene distintas funciones, pero que al complementarse permiten que la misma se ajuste y se transforme. Siendo el hombre un ser social, toda su convivencia gira hacia la funcionalidad de las distintas organizaciones; casa, familia, amistades, academia, y el trabajo en general, en lo particular del estudio la *gerencia*.

La gerencia busca la coordinación de los recursos materiales para cumplir con un objetivo establecido, pero la acción más importante es dirigir el talento humano con la intención de ampliar la perspectiva, develar conocimientos y apuntar hacia la trascendencia, en este último aspecto se encuentra la esencia misma de la gerencia educativa, donde en la conjunción coherente de los saberes (ser, conocer, hacer, convivir) se conserva el equilibrio del clima organizacional.

De acuerdo a lo anterior, es importante señalar que el gerente educativo en su cotidianidad debe mantener el sistema complejo de su razón de ser dentro de la institución, por lo que el P.O.D.E.R, no como poder de mandato, sino cómo las competencias básicas de todo gerente (planificación, organización, dirección, ejecución y realimentación) debe ser la plataforma que determinará la efectividad en el cargo.

Esa efectividad se determina mediante la evaluación del desempeño, de la cual Rey (2013) puntualiza que, “es un proceso continuo de revisión, seguimiento y medición de resultados obtenidos” (p. 100), esto permite tomar decisiones, generar e implementar otros métodos y por ende desarrollar nuevas estrategias, por lo que se podría decir que lo indicado sería que cada uno de los polos que integran el acto educativo (estudiantes – docentes) realizarán

una toma conciencia que les permita reconocer sus errores, descubrir necesidades, reestructurar el pensamiento y la actitud, esto con aras de contribuir al crecimiento personal y colectivo de los mismos.

De este modo, ser gerente en la actualidad es un gran reto, puesto que la colectividad se mantiene presionada por los continuos cambios culturales y desarrollos tecnológicos, impulsando la necesidad de aprender constantemente, así como ejecutar una praxis multidimensional para poder atender todas las necesidades que puedan presentar los estudiantes en esta época de la postmodernidad.

### **Educación Postmodernista**

En el tiempo presente, la educación postmodernista apoyada en la globalización tecnológica intenta crear todas las condiciones para satisfacer al ser humano, proceso exitoso sobre todo en relación a las amplias redes que facilitan la comunicación, pero también es apropiado indicar que por estar inmersos en esta novedad se ha arrojado al olvido la esencia misma de la educación, por lo que a continuación se contrastan varias significaciones de la misma:

El planteamiento de Kant, muestra la educación como el arte cuya pretensión central es la búsqueda de la perfección humana, por lo que Díaz (2013) se refiere a ésta como un proceso multidireccional mediante el cual se transmiten conocimientos, valores, costumbre y formas de actuar, mientras que de una forma muy similar Alvarado (2012) afirma que la educación busca el desarrollo equilibrado de la personalidad fundado en la concepción del hombre, desde la perspectiva: mente, cuerpo y sentimientos, como unidad interconectada con el inverso, por lo que Rubiano (2002) plantea que la educación es el modo

particularmente humano que le da forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre, así pues, este pensamiento es reflejado por la Constitución Bolivariana de Venezuela (1999) en su artículo 102 cuando establece que la misma ( la educación) está fundamentada en el respeto a todas las corrientes del pensamiento, con la finalidad de desarrollar el potencial creativo de cada ser humano y el pleno ejercicio de su personalidad en una sociedad democrática basada en la valoración ética del trabajo y en la participación activa, consciente y solidaria en los procesos de transformación social.

En consecuencia de todo lo precitado, es importante definir la educación como un procesos constante de búsqueda de conocimientos, a través de la auto-reflexión que debe realizar cada individuo para crear conciencia de sí mismo y de todos los aspectos que lo rodean, de modo que prevalezca en su accionar la importancia de valorar la naturaleza misma de su razón humana.

Motivado a esto, la educación ha dado un notable vuelco donde se observa que ya no es un proceso bancario donde el docente es el principal protagonista, si no que se busca el equilibrio entre el binomio (docente-estudiante) que da vida al hecho educacional, es decir, hoy día este transitar autónomo-dependiente, se desliga del modelo tradicional y adopta un ángulo más postmoderno apostando a la formación de un nuevo hombre.

Tal como señala la postmodernidad Gradowska (2004) “como el repensar al hombre en este nuevo siglo y un cuestionamiento de sus bases epistemológicas, de la ciencia existente” (p.15), de modo que, la educación debe estar situada en los siguientes principios: desconstruccionismo, contradicción, sistematicidad y complementariedad; para formar individuos críticos y capaces de reflexionar sobre sí mismos, evitando de no reducir el

entorno afectivo, más bien establecer una comunicación asertiva en pro de mejorar las relaciones, y por supuesto para encaminar la búsqueda de la adquisición y desarrollo de las competencias digitales, gerenciales y personales. De acuerdo a lo anterior, a continuación se exhiben dos teorías que dan sustento a la investigación:

### **Teoría de atribuciones del comportamiento**

Esta proposición fue realizada por Celis (2012), quien al estudiar el comportamiento organizacional concluye que existen tres factores a los cuales se les atribuyen las causas de la conducta:

1.-Consistencia: es el comportamiento constante o regular (interno); aislado (externo). 2.- Distintividad: es la actuación común en diferentes situaciones (interna); raramente actúa así (externa). 3.- Consenso: es cuando todos actúan en la misma forma (externa); solo la persona actúa así. (p.74).

Esta postura explica las formas como los individuos de una organización descifran e interpretan los orígenes de la conducta propia y colectiva, la misma puede estar afectada por elementos internos (necesidades, costumbres, intereses) y externos (estructura de la organización) que modifican la percepción en cuanto al desempeño laboral. En razón a esto, el ser consciente de la presencia e interacción de los elementos permite la detección de errores, replanificación y corrección de ellos, lo que facilita el fortalecimiento de la cultura organizacional, así mismo, mediante esta comprensión el gerente como ente dirigente de las metas visualiza los detalles de la situación, diagnostica el problema, plantea los efectos del desempeño y aplica estrategias novedosas que ayudan a mantener el control y distribución que estabiliza la estructura funcional de la organización.

Por tanto, uno de los retos del gestor educativo es precisamente propiciar las actividades de socialización que provean el desarrollo mental y social, destacando la metacognición como una herramienta para el crecimiento socioemocional de los sujetos, quienes regularmente actúan de acuerdo a sus motivaciones e intereses en busca de cubrir las necesidades.

### **Teoría de las necesidades para la motivación de McClelland**

McClelland (1988) expone que hay tres tipos de necesidades basadas en la percepción de la conducta ejercida por otros, estas se aprenden en el transcurrir de la vida porque su adquisición dependerá del modelo de comportamiento que siga cada persona dentro de las organizaciones en que se desenvuelva cotidianamente. Al centrarse en el hecho de que el hombre es un ser social, el autor plantea las siguientes necesidades que surgen en la interacción social:

- ) **Necesidad de Poder:** se refleja cuando el individuo manifiesta la necesidad de ejercer un liderazgo, se interesa por influir y controlar a los demás.
- ) **Necesidad de Afiliación:** en este caso se presenta cuando hay deseo de establecer relaciones de amistad y afectividad con sus semejantes en busca de aceptación, comprensión e integración en un grupo determinado.
- ) **Necesidad de Logro:** esta se caracteriza por que la persona muestra gran interés por sobresalir en el desempeño de su labor y en el cumplimiento de las normas, con el objetivo de evitar el fracaso y alcanzar el éxito.

Este orden de ideas, resulta importante para la comprensión del comportamiento humano dentro de las organizaciones, lo que para las instituciones educativas es un punto de partida para fijar nuevas estrategias en el proceso de enseñanza-aprendizaje donde se incentive de forma

apropiada a cada persona, para procurar que ésta mantenga desde su yo interior altos niveles de motivación que la lleven a cumplir con la meta máxima de autorrealización y en consecuencia a desempeñarse de una forma excepcional.

### **A modo de cierre**

Vale la pena entonces, analizar a profundidad cada una de las etapas que conforman el proceso de toma de conciencia, en busca de comprender la modelación y constante restructuración del pensamiento que incide directamente en el actuar propio y el de sociedad, el cual debe estar basado en la interconectividad de los elementos naturales como pilar de equilibrio en la vida.

En consecuencia, para generar nuevas estructuras de conocimiento, se hace necesaria la aceptación de una nueva forma de ver las cosas y de percibir la realidad desde todos sus ángulos, con la intención de poder reconsiderar cada pensamiento aunado a una acción, hacia la búsqueda del conocimiento efectivo, comprensivo y equilibrado que debe canalizar cada individuo en su accionar diario.

Por lo que, se hace necesario la implementación de una perspectiva sistémica basada en la complejidad de las organizaciones, la cual pretende estudiar el comportamiento de la gente, integrando todas las dimensiones que la involucran como ente social, expresión a la que como lectora me acojo, en cuanto a la multidisciplinariedad se refiere, como esa unión entre varias disciplinas para estudiar un contexto desde sus fundamentos ontológicos y epistemológicos con el fin de concretar la versión más completa de lo real, a

partir de la creación de un conocimiento resultante de la dinámica de las interrelaciones.

Estas interrelaciones, dan vida a la organización mediante la conexión y complementariedad de las variables que se encuentran presentes en la actuación de los individuos. Éstas se pueden precisar en autónomas (las que el individuo maneja desde su integralidad interior, como la concienciación desde la meta-cognición hasta la toma de decisiones asertivas) y dependientes (relacionadas con los aspectos del ambiente exterior, como la cultura, la política, la tecnología y la globalización) aunque, éstas aparenten ser variables opuestas deben visualizarse como una unidad, ya que una conlleva a la otra, y permanecen en un constante ir y venir, lo que hace que el individuo se sumerja en la complejidad del desempeño dentro de ámbito laboral organizacional.

Urge edificar una educación integral donde todos los involucrados descubran y desarrollen intensamente los elementos: afectivos, biológicos y cognitivos que forman la estructura de la personalidad. Para ello, los docentes deben cumplir a cabalidad con todas las competencias antes mencionadas en esta investigación, facilitando una educación equilibrada y efectiva, demostrando un alto desempeño en sus funciones así como Nube citado por Gutiérrez (2013) especifica la calidad educativa como “aquella que enriquece la vida del estudiante” (p.133).

Es decir, los estudiantes de la mano con los docentes deben fundar un ambiente positivo en experiencias sin obviar por supuesto las teorías, pero destacando la importancia del aprendizaje significativo derivado de las vivencias diarias, es decir valorar el proceso recursivo que se mantiene entre lo interno y externo que constituye la esencia el ser.

## Referencias

- Alvarado R. (2012) Concienciación del sentimiento en la promoción de la educación integral. Revista ARJE. Pp.275-290, Universidad de Carabobo, Venezuela.
- Castillo, J. (2012) Sociología de la educación. Editorial Red Tercer Milenio S.C. México
- Celis, M. (2012) La conducta en la organizaciones. Bases para su estudio con una perspectiva sistémico-social. Editado por la Dirección de Medios y Publicaciones de la Universidad de Carabobo, Venezuela.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (1999) Gaceta Oficial de la República de Venezuela, 36860 (Extraordinaria). Diciembre 30, 1999.
- Díaz, G. (2013) Pobreza y Educación: una visión desde la transcomplejidad. Revista -ARJE. Pp.229-254, Universidad de Carabobo, Venezuela.
- Gradowska, A. (2004) El otoño de la edad moderna (reflexiones sobre el postmodernismo), Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico. Universidad Central de Venezuela, Caracas, Venezuela.
- Gutiérrez, A. (2013) Reflexiones sobre la aptitud del desempeño docente ante la vision del sistema educativo bolivariano. Revista –ARJE. Pp 129-139, Universidad de Carabobo, Venezuela
- Martínez, M. (2002) Comportamiento Humano. Nuevos Métodos de Investigación. Editorial Trillas. México.
- McClelland, D. C. (1988) Informe Sobre el Perfil Motivacional. Fundación venezolana, Venezuela.
- Organista, P. (2005) Conciencia y metacognición. Revista Avances en psicología latinoamericana, pp 77-89, Fundación para el avance de la psicología. Bogotá, Colombia.
- Rey, N. (2013) Planificación y desarrollo del talento humano. 1ra edición. Editado por la Dirección de Medios y Publicaciones de la Universidad de Carabobo, Venezuela.
- Reyes, F. (2010) Teoría del desarrollo moral de Kohlberg. Disponible

en:<https://periplosenred.blogspot.com/2010/06/teoria-del-desarrollo-moral-de-kohlberg.html> [consulta: 08-03-17]

Rubiano, E. (2002) Finalmente miremos la educación desde el pensamiento de Nietzscheano. Revista Mañongo, pp. 253-265, Universidad de Carabobo, Venezuela.

**LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA EN EL CURRÍCULO VENEZOLANO****THE TEACHING OF WRITING IN THE VENEZUELAN CURRICULUM****Alfonsina Bravo Galíndez**[alfgraci@hotmail.com](mailto:alfgraci@hotmail.com)**Duglas Moreno**[duglasmoreno@gmail.com](mailto:duglasmoreno@gmail.com)

UNELLEZ-V.P.A. y UPEL-IPB.UNELLEZ, Venezuela

Recibido: 21/11/2018 - Aprobado: 17/04/2019

**Resumen**

Este artículo es parte de uno mayor (tesis de la autora, realizada en el Doctorado en Educación de la UC), alusivo a la enseñanza de la escritura en los tres primeros años de educación media. Específicamente, en este texto se analiza el currículo venezolano a la luz de los enfoques de enseñanza de la escritura y la pedagogía crítica de Paulo Freire. Es por tanto, un estudio documental en el que se considera como corpus: el Proceso de transformación curricular (PTC) usado durante el año escolar 2016-2017 y la Colección Bicentenario (CB). Entre los resultados se observa que ambos textos se sustentan en un enfoque ecléctico de la enseñanza de la escritura.

**Palabras clave:** Enseñanza, escritura, currículo.

**Abstract**

This article is part of a major one (author's thesis, carried out in the Doctorate in Education of the UC), alluding to the teaching of writing in the first three years of secondary education. Specifically, this text analyzes the Venezuelan curriculum in light of Paulo Freire's approaches to teaching writing and critical pedagogy. It is therefore a documentary study in which it is considered as a corpus: the Curriculum Transformation Process (PTC) used during the 2016-2017 school year and the Bicentennial Collection (CB). Among the results it is observed that both texts are based on an eclectic approach to the teaching of writing.

**Keywords:** Teaching, writing, curriculum.

## Introducción

Los docentes venezolanos de todos los niveles educativos escuchamos quejas constantes de otros educadores que manifiestan las deficiencias de nuestros estudiantes en las áreas de lengua y matemática, puesto que hay problemas con la comprensión de la lectura, fluidez en la lectura oral, organización y coherencia de las ideas, errores ortográficos y sintácticos; mientras que en matemática, hay poco dominio de las mismas operaciones básicas (adición, sustracción, multiplicación y división).

Debido a esta situación, en el país se han puesto en práctica currículos (como el bolivariano) en el que se buscaba el desarrollo de estas competencias, según enfoques innovadores de la didáctica de ellas. Por ejemplo, la Unesco (2008, p. 49 y p.35, respectivamente) señala que en el caso de lenguaje se constata un enfoque comunicativo, en lugar del gramaticalista. Por supuesto, la Unesco se refiere al currículo anterior, al Bolivariano, que según Rodríguez Trujillo (s/f), "...fue objeto de severas críticas de parte de los docentes, ante las insuficiencias pedagógicas, el sesgo ideológico, la irrelevancia de sus contenidos, la organización, el estilo de redacción, como también por el proceso vertical e inconsulto seguido en su elaboración..." (p.58). Este tipo de críticas llevó al gobierno nacional y al Ministerio de Educación a no hacer oficial el SEB; luego, elaboró una serie de libros-textos de la Colección Bicentenario (aunque no es un programa, muchos docentes lo usan para como currículo). Posteriormente, durante el año escolar 2016-2017, se usó un nuevo plan de estudio titulado: "Proceso de cambio curricular en Educación Media Documento general de sistematización de las propuestas pedagógicas y curriculares surgidas en el debate y discusión (septiembre, 2015) y para el presente año escolar, 2017-2018, ya el Ministro de Educación Elías Jaua

Milano anunció un nuevo currículo educativo que contará con 14 áreas de formación, entre las que se encuentra la materia de Lengua o Castellano (En: <http://www.me.gob.ve/index.php/noticias/85-noticias-2027/agosto/3240-inicio-del-ano-escolar-2017-2018-contara-con-14 areas-de-formacion>); no obstante, aún se encuentra vigente el proceso de cambio curricular.

Pese a estos adelantos curriculares, las debilidades en estas áreas se mantienen. Esto lo confirmamos con los datos de la prueba PISA aplicada en el 2012. Cabe decir, que en nuestro país se aplicó esta prueba en un solo estado, por lo que sus resultados solo corresponden a una pequeña muestra de la población de 15 años y escolarizada del país. De más está decir, que los datos obtenidos fueron alarmantes, debido a los bajos porcentajes alcanzados: 42% no superan las competencias básicas en lectura y el 60% de los alumnos no superan las competencias básicas (El Universal, 2012).

Así mismo, en Venezuela se mantiene una didáctica centrada en la transmisión de conocimientos, fundamentada en el positivismo y en el conductismo; en lugar de llevar a la práctica, los enfoques constructivistas (en el caso de la enseñanza de L1, el comunicacional, el basado en procesos y el de contenidos). La misma Unesco (2008, p.33) plantea que aun cuando en la mayoría de los países latinoamericanos (incluidos Venezuela y México) se evidencia la aplicación de enfoques distintos al gramatical, se mantiene la incógnita referida a su uso, pues es tradicional la enseñanza de la ortografía y de la morfosintaxis. En otras palabras, como el docente aprendió el castellano desde este enfoque, lo puede estar manteniendo en su práctica profesional (lo que se conoce como currículum oculto). Cabe preguntarse, en este momento: ¿En qué enfoque de la enseñanza de la lecto-escritura se fundamentan los actuales recursos: PTC y CB?

## **Metodología**

El objetivo del presente artículo consiste en analizar el Proceso de transformación curricular (PTC) y la Colección Bicentenario, específicamente en el área de Lengua y los tres primeros años de Educación Media, desde los enfoques de enseñanza de la escritura y la pedagogía crítica de Paulo Freire. Se trabajan ambos escritos, porque en entrevistas realizadas a los docentes, estos señalaron que consideraban los contenidos de la CB para su planificación; mientras que el PTC es el currículo que se mantiene vigente. Cabe decir, que es una investigación documental y por ello el corpus ya mencionado.

## **Análisis**

En cuanto a las competencias a desarrollar, en ambos documentos se constata la vinculación con lo expresado por la UNESCO (señalado en párrafos anteriores), dado que esta considera que entre las competencias básicas de todo currículo dirigido a la calidad educativa, se debe tomar en cuenta la enseñanza de la lengua y de la matemática. Precisamente, en los textos venezolanos, se trabajan las 4 áreas del lenguaje: Escuchar, hablar, leer y escribir; por lo que buscan el fortalecimiento de competencias comunicativas, lo que implica personas que hablan, comprenden y escriben eficientemente.

En lo concerniente a la enseñanza de la escritura, en la CB el modelo principalmente seguido, es el de la escritura como proceso. Cassany (1990), plantea que el enfoque como proceso busca la formación de escritores competentes; por lo que se considera que deben enseñarse las actitudes que han de tenerse hacia la escritura y las habilidades como escritor; es decir:

toman en cuenta al lector, la función comunicativa y el contexto, realizan borradores; por último, examinan constantemente el fondo y la forma.

En el libro de Lengua y Literatura de Venezuela, se evidencia en cada apartado para la escritura (titulado: "Tiempo de escribir"), que vinculan esta sección con la correspondiente a la lectura; posteriormente, explican brevemente, el tipo de texto a construir; luego, giran instrucciones sobre la construcción del texto; por ejemplo, para la elaboración del ensayo, se observa (CB, tercer año, p.62):

1. Propósito: «Elaborar un ensayo sobre "el genocidio indígena"» (en el apartado alusivo a la lectura, se encuentra un ensayo de Pablo Neruda titulado: "Temuco: Historia de sangre india").
2. Orientaciones: En esta parte, dan una breve explicación de la lectura anterior y asignan la actividad del ensayo. Para ello, señalan: "Aplicando tu pensamiento crítico, enjuicia, a través de un ensayo, la conducta de las autoridades eclesiásticas, militares y de justicia en la Araucanía chilena contra el indígena."
3. ¿Qué es el ensayo?: Definen ese tipo de texto.
4. Para la redacción final de tu escrito: Giran instrucciones para la elaboración del ensayo. Ej.: "...Establece tu visión sobre el mismo...  
Elabora un borrador de tu ensayo. Discútelo con tus compañeros y con tu docente. Reescribe tu texto, cuida la ortografía y la redacción"
5. Luego de dos secciones, le corresponde el turno a la gramática. En el caso del capítulo presentado hasta el momento (llamado "Palabra redentora"), se trata el tema de la concordancia verbal (concordancia de sujeto y predicado). En otras palabras, se verifica que se ha trascendido la enseñanza gramaticalista de la lengua materna, aunque no se hace a un lado la práctica gramatical, pues no se

destierra por completo, mas no es lo esencial de la clase de castellano.

Se plasma en el apartado dedicado a la escritura, que el trabajo de producción en el aula consiste en proporcionarles un tema a los estudiantes, estos se disponen a hacerlo, a revisarlo y a rehacerlo. Es decir, aprenden a escribir, escribiendo borradores. Entonces, la función del docente radica en orientar la labor individualizada de sus discentes.

Además, giran instrucciones que orientan el proceso escritural. A manera de ilustración, en el libro de segundo año (p.17):

### **Planificación de la escritura en el aula:**

Imagina cómo será tu mito. Recuerda que el mito cuenta una historia. Imagina los personajes y los problemas que confrontan. Organiza la secuencia del mito: qué pasa primero, qué después, qué finalmente. Escribe por lo menos tres párrafos: emplea punto y aparte y punto final. Escribe un primer borrador y discútelo con tus compañeros y docente. Redacta una versión definitiva. Ilustra tu escrito.

Se observa en el ejemplo dado, que coincide con las fases de escritura de Flower y Hayes (s/f): Planificación, traducción (o escritura), revisión y control (p.5). En la primera, se le pide al estudiante que imagine cómo será el texto (en el caso dado, el mito): sus personajes, su historia. Luego, deben organizar lo imaginado en una secuencia. Después, deben traducir lo pensado; esto es, deben escribir el mito guiados por la secuencia que ya tienen. Posteriormente, escriben un primer borrador que debe ser revisado y controlado por los compañeros de clases y el docente. Finalmente, reescriben el mito ya

corregido. El docente, como se dijo anteriormente vigila y orienta en el proceso de escritura, ya no es solo el corrector del producto final, sino que se mantiene atento en todas las fases.

De igual manera, en la CB se constata que además del enfoque basado en procesos para la enseñanza de la escritura, hay cierto eclecticismo, pues toma en cuenta el enfoque gramaticalista. Este surge de la enseñanza de lenguas extranjeras y se fundamenta en la apropiación de las reglas gramaticales (Hernández Reinoso, 1999-2000, p.142); esto implica, que la producción oral y escrita es gramatical, por lo que se considera la apropiación de las normas ortográficas, de la sintaxis y de la morfología. En la CB, se considera el estudio de las normas gramaticales. A manera de ilustración, en el libro de primer año se tiene:

Tiempo de escribir/Notas de ortografía: Acento y tilde. Agudas, graves y esdrújulas. Signos de puntuación frecuentes en una carta formal. Secuencias vocálicas. Cuándo usar y no usar el punto final. Cuatro usos de la coma. Algunos usos de “y” y de “l”. Algunos usos de “ll”

Descubriendo la gramática: Texto y contexto. La oración. Sujeto y predicado. El sujeto: Relaciones de coordinación, subordinación y de concordancia. El predicado: Los complementos del verbo. El sustantivo: Género y número. El adjetivo. Verbo, tiempo y modo. Clases de palabras en el discurso.

Se observa que en cada sección dedicada a la escritura (“Tiempo de escribir”), hay una sub-sección alusiva a las normas ortográficas. Esto implica que en la CB también se concibe la escritura desde la prescripción, aunque debe hacerse hincapié en que esta subsección es un recuadro que se llama “notas de ortografía”, lo que permite suponer que no es un contenido fundamental en la enseñanza de la escritura. Sin embargo, los temas relacionados con la

morfosintaxis, sí se corresponden con una sección aparte denominada “Descubriendo la gramática”, lo que implica que sí se le concede importancia en la CB a la enseñanza de los contenidos gramaticales.

Cabe preguntarse en este momento: ¿Acaso es inadecuada la enseñanza de las normas gramaticales y ortográficas? De acuerdo con Cassany (1996), todo texto debe tener seis propiedades lingüísticas: Normativa, cohesión, coherencia, adecuación, estilística y presentación (p. 6 –pdf-), esto quiere decir, debe considerar el fondo y la forma, sin embargo, plantea el mismo autor (y coincidimos con él), que los docentes tenemos una “obsesión en la epidermis” (p. 5 –pdf-), esto es, en la forma, en la superficie del texto, por lo que descuidamos el fondo y el proceso de escritura; en sí, nos dedicamos a ser correctores del producto. Por tanto, no es inadecuado que la CB presente los tópicos ortográficos y gramaticales, dado que un texto debe tener una ortografía y sintaxis apropiada, el problema consiste en el uso que se haga en el aula de estos contenidos: ¿El docente los tomará como principales en su planificación y en su ejecución (la epidermis) o sí concebirá la enseñanza de la escritura desde el fondo y la forma? Esta es una pregunta que se responderá en otro artículo, sin embargo, se puede ir adelantando que la respuesta no es del todo satisfactoria.

En lo que atañe al currículo vigente (PTC), se aprecia que se trabajan las cuatro áreas del lenguaje: Hablar, escuchar, leer y escribir. Específicamente, en el currículo venezolano se plantea que “El área de formación está orientada a aprender a desenvolverse en la escritura y la lectura...” (p. 179) lo que coincide con lo expresado por la UNESCO (2013, p.59) acerca de las competencias básicas que se deben considerar en el currículo se encuentran: las básicas (lectura, escritura y matemática) y las transferibles (pensamiento crítico,

resolución de problemas, acciones de promoción, desarrollo sostenible). Igualmente, la UNESCO (2000 y 2013, p. 17 y 62, respectivamente), también señala entre sus reformas de la enseñanza, el diseño y uso de un currículo innovador, fundamentado en la lengua local, en las experiencias de los docentes y estudiantes, con la conceptualización clara y precisa de los conocimientos, actitudes, valores y competencias aspiradas

En lo pertinente a la enseñanza de la escritura, a diferencia de la CB, en el PTC se puntualiza que se fundamenta en el enfoque comunicativo o funcional de la lengua (p.180). En este modelo se concibe que la enseñanza idiomática (EI) resida en el uso de la lengua, pues se basa en cómo usar la lengua para lograr una adecuada comunicación (Páez Urdaneta, 1985). Esto supone que se hace a un lado la enseñanza gramaticalista y se toman en cuenta todos los subsistemas de la lengua y comunicativo-céntrica. En otras palabras, con el enfoque comunicacional se busca el desarrollo de competencias que posibiliten la comunicación efectiva de las personas. Esto implica que se considera su enseñanza desde el uso efectivo que hacen sus hablantes; por ello, se parte del español de Venezuela, de sus fenómenos fonéticos y morfosintácticos para llegar al uso del español estándar, sin menospreciar el habla venezolana. Por ejemplo, el tema generador “Las lenguas que hablamos en la República Bolivariana de Venezuela” de primer año, se inicia con el habla de la comunidad; luego, se pasa a las hablas regionales, al español hablado en Venezuela y en América. Para ello, los referentes teórico-prácticos aluden a la lengua oral y escrita, las variedades; mientras que en el tema de conceptualización, generalización y sistematización, se corresponde con la “elaboración de un atlas sociolingüístico del habla de Venezuela” (p.183).

Además de evidenciarse la primacía del enfoque comunicativo para la enseñanza de la lengua materna (L1) y de su escritura, también se observa que se fundamenta en los enfoques de contenido y de proceso. Por ejemplo, en el último tema generador de segundo año, “La escritura y nuestra identidad cultural”, se especifica en los referentes teórico-prácticos, los “propósitos, estructura y planificación de la escritura” (2015, p.193. 2017, p.81); esto se refiere al uso de estrategias cognitivas y metacognitivas para la escritura.

En lo que respecta al enfoque de contenido, en este modelo se mantienen las estrategias cognitivas del enfoque de procesos (Díaz, 2002, p.3 –pdf-). Para Cassany (1990), los escritores producen textos relacionados con el currículo, específicamente, sobre las asignaturas del plan de estudio (p.77). En el currículo del año escolar 2016-2017, se observa no solo la escritura de textos alusivos al castellano, sino que además se globaliza con otras asignaturas y se tratan tópicos relacionados con temas sobre la discriminación, la cultura venezolana y latinoamericana.

Se aprecia que ambos documentos buscan la formación del estudiante y no solo desde la competencia lingüística, sino que también la formación crítica del estudiante. De acuerdo con Cassany (1996, p.8), al considerar los otros enfoques distintos al gramaticalista, se fomenta la creatividad y el “espíritu crítico del alumnado”, puesto que se fundamentan en la participación activa del estudiante y la orientación del docente.

Lo anterior coincide con lo expresado por Freire, quien concibe que la educación basada en la transmisión de conocimientos es bancaria, dado que supone un alumno pasivo, sin conocimientos y un docente dueño del saber. Por lo tanto, un currículo apoyado en enfoques de enseñanza de lectura y escritura en los que el estudiante es copartícipe de su proceso de aprendizaje,

implica una transformación a la didáctica (Freire, 2004: 14), en la que el docente y los discentes se encuentren en una relación dialógica, a la par. Esto es, el cambio de paradigma del docente activo que es el dueño del conocimiento y del alumno que tiene la mente en blanco, por lo que debe ser colmado del saber del educador, desde una comunicación lineal, sin realimentación, una educación que lo mantiene alienado y pasivo ante la realidad; en sí, se busca la transformación de la educación bancaria (Freire, 1973) para llegar a una educación democrática, en la que se parte de las bases populares, del pueblo, de sus conocimientos, de su cultura, del diálogo constante y activo con los participantes con el que se busca que el hombre sea crítico y supere la alienación con la que la clase dominante lo mantiene indiferente, dormido.

En la lectura y la escritura, se busca entonces el saber, pero un saber que de acuerdo con Freire (1973), surge "...en la invención, en la reinención, en la búsqueda inquieta, impaciente, permanente que los hombres realizan en el mundo, con el mundo y con los otros (p.77), es decir, un proceso de enseñanza de la lectura y la escritura en la que el discente investigue, escriba borradores, reflexione sobre ellos, pueda reescribirlos; mientras que el educador no sea el corrector del producto o quien dictamine reglas, sino que debe ser un acompañante, un orientador en el camino.

Freire plantea que la didáctica es dialógica, por lo que el diálogo es el eje central de este proceso. En la educación bancaria, no hay diálogo, sino que el docente practica la "narración de contenidos" (1973, p.75) y los estudiantes son "objetos pacientes, oyentes..." (ídem). En otras palabras, el educador se dedica a dictar, a escribir en la pizarra o a disertar; el educando, es entonces, el que transcribe el dictado o la copia y el que solo escucha. Específicamente,

en el área de Lengua, desde el enfoque gramaticalista, se observa la educación bancaria en la que el profesor “da” su conocimiento sobre análisis sintáctico, el estudiante toma notas o transcribe lo dictado. En la didáctica, debería darse una conversación alusiva al tema del análisis; por supuesto, esto supone la investigación previa del estudiante; además, el docente debe valerse de la pregunta, del cuestionamiento socrático; así como de la práctica en la pizarra, lo que debe contemplar también, el análisis de oraciones o de textos llevados por los estudiantes, en los que surja la duda. Es entonces, un diálogo en el que el docente no es el dueño del conocimiento, sino que lo busca conjuntamente con el discente.

A manera de conclusión, la transformación curricular del área de Lengua, en los tres primeros años de educación media es ecléctica en cuanto los enfoques de enseñanza de la escritura, por lo que se basa en el comunicacional, de proceso, de contenido, sin dejar de lado los tópicos gramaticales o del sistema lingüístico. Además, desde la visión de la pedagogía crítica de Paulo Freire, con esta evolución de modelo de enseñanza se cambia de una educación bancaria a una didáctica en la que el discente es activo y sujeto de su proceso educativo.

## Referencias

Cassany, Daniel (1990). *Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita*. Comunicación, lenguaje y educación, 6: 63-80. Madrid.

Cassany, Daniel (1996). “La cultura de la escritura: planteamientos didácticos. Líneas para una didáctica de los procesos de composición”, en: Cassany, D.; Martos, E.; Sánchez, E.; Colomer, T.; Cros, A.; Vilà, M. *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura. 8*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza. Pp. 11-46.

Díaz Blanca, Lourdes (2002). La escritura: modelos explicativos e implicaciones didácticas. *Revista de Pedagogía*, v.23, N° 67, pp.319-332. En:

[www.scielo.org/ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0798-97922002000200007](http://www.scielo.org/ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922002000200007)

Freire, Paulo (1973). *Pedagogía del oprimido*. Argentina: Siglo XXI Argentina Editores S.A. Décima edición.

Freire, Paulo (1997). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI Editores. 45 edición.

Freire, Paulo (2004). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Sao Paulo: Paz y Tierra.

Hernández Reinoso, Francisco Luis (1999-2000). Los métodos de enseñanza de lenguas y las teorías de aprendizaje. Encuentro. Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas, 11, 1999-2000, p. 141-153.

Ministerio del Poder Popular para la Educación (2017). Proceso de transformación curricular. Áreas de Formación. Orientaciones generales para el trabajo por unidades de aprendizaje.

MINISTERIO DEL PODER POPULAR PARA LA EDUCACIÓN (2012). Palabra de identidad. Primer año. Lengua y Literatura. Educación media. Colección Bicentenario.

MINISTERIO DEL PODER POPULAR PARA LA EDUCACIÓN (2012). Ideario en palabras. Lengua y Literatura. 2do año. Nivel de educación media. Colección Bicentenario.

MINISTERIO DEL PODER POPULAR PARA LA EDUCACIÓN (2012). Palabra liberadora. Tercer año. LENGUA Y LITERATURA. Educación Media. Caracas: Colección Bicentenario

Páez Urdaneta, Iraset. (1985). *La enseñanza de la lengua materna: Hacia un programa comunicacional integral*. Venezuela: Instituto Universitario Pedagógico de Caracas.

Rodríguez Trujillo, Nacarid (s/f). Aportes al marco curricular para la educación venezolana. En: [http://www.cerpe.org.ve/tl\\_files/Cerpe/contenido/documentos/Actualidad%20Educativa/6%20-%20Marco%20Curricular%20-%20N%20Rodriguez.pdf](http://www.cerpe.org.ve/tl_files/Cerpe/contenido/documentos/Actualidad%20Educativa/6%20-%20Marco%20Curricular%20-%20N%20Rodriguez.pdf)

**DIDÁCTICA PARA LA COMPRENSIÓN DE LA HISTORIA EN LA PRAXIS EDUCATIVA  
UNIVERSITARIA****DIDACTIC FOR UNDERSTANDING HISTORY IN UNIVERSITY EDUCATIONAL PRAXIS****Gladys Calatayud**[gladyscalatayud@uc.edu.ve](mailto:gladyscalatayud@uc.edu.ve)

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

Recibido: 30/01/2019 - Aprobado: 26/06/2019

**Resumen**

El objetivo del presente artículo es develar cómo se puede promover una didáctica para la comprensión de la Historia en la praxis educativa universitaria en virtud de que se observan dificultades en el aprendizaje y comprensión de esta disciplina en los estudiantes. Para tal fin se utilizarán dos referentes epistemológicos, a saber: el Círculo de la Comprensión de Gadamer (1960/1998) y la Teoría de la Interpretación de Ricoeur (2006). Así la comprensión se da como un proceso circular donde la explicación aparecerá como una mediación entre estadios o fases del proceso de comprensión, manifestado en una correlación entre análisis y síntesis respectivamente, la contextualización, la interdisciplinariedad, la dialéctica del pasado-presente, universalidad y parroquialidad en el proceso epistemológico de la Historia.

**Palabras clave:** Didáctica, Comprensión, Praxis educativa, Educación Universitaria, Historia.

**Abstract**

The objective of this article is to reveal how a didactic for the understanding of History can be promoted in university educational praxis by virtue of difficulties in learning and understanding this discipline in students. For this purpose, two epistemological references will be used, namely: the Gadamer Circle of Understanding (1960/1998) and the Theory of Interpretation of Ricoeur (2006). Thus the understanding is given as a circular process where the explanation will appear as a mediation between stages or phases of the process of understanding, manifested in a correlation between analysis and synthesis respectively, contextualization, interdisciplinarity, the dialectic of the past-present, universality and parochiality in the epistemological process of history.

**Keywords:** Didactics, Comprehension, Educational Praxis, University Education, History.

## A manera de Introducción

La construcción del conocimiento en las ciencias sociales y en especial en Historia ha ocupado un lugar preponderante en la agenda de las preocupaciones didácticas y en los intereses que se condensan en torno a la educación como fenómeno social. Esta preocupación obedece a la apatía y desmotivación que manifiestan los estudiantes en todos los niveles del Sistema Educativo Venezolano en cuanto al aprendizaje de los contenidos de esta área de conocimiento con énfasis en lo histórico. Partiendo de la consideración de que la realidad social no se manifiesta, ni es aprehendida por el sujeto de una manera inmediata, sino que es el producto de un proceso reflexivo y crítico que implica el desarrollo de la conciencia subjetiva del discente en el proceso de construcción del conocimiento de dicha realidad. *"El sujeto se ubica en primera instancia ante la cosa- realidad- desde la percepción de lo concreto, desde lo vivido, lo conocido, lo práctico, desde su ontología de ser sujeto histórico"*. (Kosik, 1976:8). Esto indica que, para facilitar el proceso de construcción del conocimiento de lo social, es importante establecer un vínculo con el mundo concreto del sujeto que pretende conocer, y así pasar a la comprensión de dicha realidad. La construcción del conocimiento implica la articulación de dos elementos fundamentales: el sujeto cognoscente y el objeto conocido, una dialéctica *"entre el mundo interior del sujeto, la razón, el pensamiento, sus valores; y el mundo exterior, el de la realidad espacio-temporal"* (Sierra, 1984:2).

En las ciencias sociales, esta relación adquiere una particularidad compleja, ya que, esta dualidad o separación resulta un tanto apirética, en virtud de que el objeto de estudio, es el producto de las relaciones intersubjetivas en un

contexto socio histórico, lo que imprime al objeto un carácter muy subjetivo a la vez. Al respecto, Beltrán (1985) se refiere al mismo como:

*Un objeto de conocimiento, además reactivo a la observación y al conocimiento de lo social. Un objeto de una complejidad inimaginable, y para el colmo compuesto de individuos, sabiendo además que quien mide, comprende, describe o explica, lo hace necesariamente desde posiciones que no tienen nada de neutras (p.8).*

En este mismo orden de ideas es útil expresar que “*la comprensión en las ciencias humanas, tiene que ver con la experiencia de otros sujetos u otras mentes semejantes a las nuestras*” (Ricoeur, 2006:84), y el objeto es el resultado de construcciones teóricas preinterpretadas. Es por ello que resulta complejo el estudio de los contenidos de estas ciencias.

El abordaje paradigmático y epistémico sobre el objeto de estudio determina la construcción del conocimiento y su comprensión. De allí la necesidad de la reflexión epistemológica en la acción docente, que permita llegar a las bases teóricas, ideológicas y filosóficas en que se inspiran los contenidos que se tratan en el aula de clases, especialmente las relacionadas con dicha construcción. En este sentido, el proceso de comprensión depende en gran medida de la transposición didáctica que permita modificar un contenido de saber para adaptarlo a la enseñanza, así el saber sabio se transforma en saber enseñado y, por ende, en saber comprendido y con significado, pero esto indudablemente depende de la praxis que el docente realiza. (Cfr. Chevallard, 1997:20).

El gran desafío para los docentes es generar un proceso de comprensión social y promover la reflexión y criticidad en los estudiantes en el marco de una

praxis didáctica pertinente y coherente con la realidad actual. Para Burón (1997):

*La comprensión exige captar la estructura del fenómeno u objeto, ubicarlo en su contexto a fin de delimitar un significado coherente con su naturaleza situacional y en interacción con las redes existentes, tanto dentro del individuo como fuera de éste, es decir, tanto las apreciaciones subjetivas como las sociales (p.46).*

La comprensión en el acto educativo parte de la aprehensión que el discente pueda realizar del objeto de estudio, y de la vinculación que este pueda establecer con el contexto donde se desenvuelve, así como las interacciones sociales inmersa en dicho contexto. Dada la trascendencia de este proceso es que se realizará la disertación sobre este fenómeno, apoyándose en lo expuesto por Gadamer y Ricoeur, quienes hacen un estudio profundo de cómo se da dicho proceso.

### **¿Por qué la necesidad del estudio de la Comprensión de la Historia en el ámbito universitario?**

Como profesora de historia a nivel universitario, preocupa observar cómo los estudiantes manifiestan poco conocimiento sobre los contenidos en esta área de estudio, a pesar de que existe un continuo en la pensa de estudio desde el nivel primario hasta el universitario en el sistema educativo venezolano. Un acercamiento con la realidad sobre la praxis educativa universitaria, específicamente en secciones de Historia de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo (FaCE-UC), permitió evidenciar que curricularmente las asignaturas historia y geografía se abordan en forma separadas, produciéndose una desconexión entre ellas, lo que resulta

contradictorio con el paradigma holístico que debe orientar los procesos educativos, en aras de favorecer la formación del estudiantado bajo una concepción crítica y analítica. Asimismo, esta desconexión dificulta la estructuración del análisis temporo-espacial, lo que es menester para el proceso de significación contextualizada de la realidad social. Es importante destacar, que las informaciones que no tienen significado para el individuo se olvidan fácilmente y obstaculizan la comprensión sobre lo social y de todos sus referentes, y es lo que sucede con los saberes de lo histórico que se intentan mediar como simple acumulación de hechos, datos, fechas personajes, es decir, sustentado en lo cronológicos y memorísticos sin un significado real para el estudiante.

Desde el punto de vista metodológico, se observa que se mantiene la tendencia hacia el uso del modelo enciclopédico o tradicional que se fundamenta en la retórica como estrategia de mediación de aprendizajes, donde el discente asume una postura pasiva, se convierte en un “objeto “ y depositario de los conocimientos y contenidos que el docente considere transmitir, traducándose este proceso en lo que Freire (1992) denomina la “Educación Bancaria”, caracterizada por la antidualogicidad, la memorización mecánica de los contenidos, poca reflexión y criticidad sobre lo que acontece en el aula de clase , poco uso de la representación gráfica para vincular los contenidos teóricos de la historia, como mapas, gráficos u otras fuentes iconográficas. Esta situación se traduce en obstáculo para la promoción de la comprensión en esta área de conocimiento.

Desde el ámbito epistemológico, la práctica educativa en las asignaturas que comprende la pensa de estudios de las ciencias sociales se fundamentan en el enfoque positivista, el cual enfatiza la disciplinariedad, traducándose esto

en el estudio de la realidad socio-histórica de manera parcelada, afectando la comprensión integral del objeto de estudio, construyendo pseudoconcreciones de la misma; y no como un todo indivisible como realmente es, orientándose el proceso hacia la construcción de conocimientos fragmentados y descontextualizados, respondiendo al discurso de la modernidad que creó la ilusión de que el conocimiento es des-incorporado y des-localizado (Cfr. Mignolo,2007:25) , y que es necesario, desde todas las regiones del planeta, trascender la epistemología de la modernidad, que va en contra de la aceptación de la validez de los conocimientos construidos desde la episteme autóctona.

Situación ésta que ha sido evidenciada a través de las observaciones empíricas realizadas en el contexto de la FaCE-UC, donde a través de preguntas orientadas a la diagnosis en cuanto al manejo y conocimientos de las categorías básicas se evidencian serias deficiencias en los estudiantes que ingresan a la facultad, con el agravante a esta realidad observada, que los mismos han cursado dichas asignaturas en el nivel primario y secundario, pero con muy escaso logro de competencias en esta área de conocimiento, que permitan la comprensión de los procesos socio- históricos. Partiendo de la tesis de que el aprendizaje debe ser una actividad significativa para la persona que aprende, y que sólo se aprende verdaderamente lo que se comprende, es que se hace necesario repensar la praxis del docente de Historia, a fin de que se puedan estructurar los elementos que conformen una Didáctica para la comprensión. Dada la trascendencia de la explicación y la comprensión en la praxis educativa universitaria para la aprehensión de los contenidos impartidos en esta área del conocimiento es que se realiza la presente disertación desde los discursos realizados por Gadamer y Ricoeur en relación con estos procesos de la Didáctica

## **Sobre el círculo hermenéutico de la comprensión de Gadamer y la praxis educativa universitaria**

En el círculo de la comprensión de Gadamer (1998) intervienen varios elementos que lo determinan; en primer lugar, el *dasein* “el ser ahí”. En la praxis educativa, el estudiante como individuo presenta una carga axiológica, cognitiva y emocional, que hace que éste tenga unos prejuicios, opiniones y valores, con los que participa en el proceso de aprendizaje, y que lo pueden facilitar o dificultar. Este *dasein* determina la postura e intencionalidad sobre la cual me ubico en los procesos epistemológicos, nuestra disposición de ánimo o modo de interactuar con los contenidos educativos.

En este sentido, el comprender se manifiesta como el poder-ser del *dasein*, es decir, la capacidad del individuo para concienciar sobre sus propias posturas ante el objeto del conocimiento, y permitirse escuchar a dicho objeto, significa hacer uso de la *epojé* e ir con actitud abierta sobre la cosa misma. “*El que intenta comprender un texto está dispuesto a dejar que el texto le diga algo*”. (Gadamer, 1960:330). Por eso una conciencia formada hermenéuticamente debe estar dispuesta a acoger la alteridad del texto. Evidentemente, esto no es tarea fácil en Historia, dada al inmanente carácter subjetivo del objeto de estudio. Un objeto de estudio que se caracteriza por no ser coetáneos con la dimensión temporo-espacial del estudiante, en el sentido, de que se analizan por lo general contenidos que pertenecen a tiempos remotos- no vividos por el estudiante- exigiendo de parte del docente una praxis educativa que promueva en primer lugar la atención sobre el contenido y la posterior aprehensión del mismo. El docente debe motivar y explicar su discurso de manera tal que el estudiante quede capturado por este objeto, a fin de minimizar sus prejuicios y maximizar el poder-ser que se mencionó anteriormente.

Un segundo elemento a considerar es que “*el movimiento de la comprensión discurre del todo a las partes y de nuevo al todo*”. (Gadamer, 1998:63). Poder confluir todos los detalles de ese todo, a través de la explicación del entramado de elementos que lo conforman, es el criterio fundamental para el logro de la comprensión, y la falta de confluencia de éstos significa el fracaso de esta tarea. El estudiante debe poder vincular todos los elementos que conforman el discurso del docente cuando explica, sino logra confluir dichos elementos la unidad significativa del discurso se hace incomprensible. Ahora bien, la gran interrogante es como desde la mediación de la acción docente se puede promover dicha comprensión.

El docente como mediador de aprendizajes orienta su acción hacia el logro comprensivo del objeto a través de la explicación, no obstante, muchas veces no se alcanza tal fin, ya que se dificulta la producción de participación en el significado común, en el sentido de que lo que quiere expresar el docente, no es capturado como tal por el estudiante.

En la práctica educativa es inmanente la dialéctica docente-discente y entre ellos un nexo vinculante que es el lenguaje, del cual dependerá el acuerdo en la cosa, -en nuestro caso los hechos históricos-, es decir, lograr un acuerdo común en la significación y representación de las realidades sociales que transmite el docente, una fusión de horizontes, la del intérprete, para este caso – el estudiante- y el contenido del discurso. En esta actividad, *e/lenguaje* que utilice el docente durante su explicación resulta trascendental en la construcción de significados que pueda realizar el discente, de ello depende en gran medida que el estudiante capte lo que el docente desea transmitir. Se constituye el lenguaje en el hilo conductor de la comprensión. Entendiendo que dentro de este proceso comunicativo está inmersa la gestualidad del docente en su praxis educativa.

Este círculo de la comprensión representado entre el todo y las partes que subyace en toda comprensión debe completarse según Gadamer (1998) con otra nota que llama anticipo de compleción. Esto es que se parte de la presunción que lo que el texto transmite constituye una unidad de sentido acabada, una unidad de significado, que debe permitir considerar y reconsiderar lo que el docente expone, es decir, lo que se pretende transmitir debe tener un significado factible de ser comprendido por el receptor de dicho mensaje, partiendo de la condición sine qua non de que la primera de todas las condiciones hermenéuticas, es el habérsela con la cosa misma, que el escucha se interesa y preste atención al contenido del discurso para así posibilitar la aprehensión del objeto de estudio y su posterior comprensión.

El que intenta comprender "*está ligado a la cosa transmitida y mantiene o adquiere un nexo con la tradición de la cual habla el texto transmitido*". (ob.cit.1998: 340). Extrapolando se pudiera afirmar que los contenidos de historia, que son en su mayoría conocidos, más no vividos por los estudiantes resulta menester vincular éstos con la pertenencia a la tradición que tiene el estudiante, ya que esto influye en la motivación de éste. En otras palabras, durante la praxis educativa de esta disciplina, hay que considerar que sus contenidos mantienen una relación directa o indirecta con el estudiante, sólo hay que concienciarlo para que los acepte como parte de su devenir socio histórico. Para ello es necesario hacer uso de la contextualización de los contenidos. Debe hacerse una recursividad pasado – presente de los hechos históricos a fin de lograr la contextualización de los contenidos.

Esta contextualización implica moverse dentro de la distancia temporal y espacial de los hechos históricos, que muchas veces resulta ajena al estudiante, por pertenecer a época distinta en la que se suscitan los mismos,

dificultando el significado de éstos para la comprensión. Al respecto, Gadamer (1998) expresa que:

*El tiempo no es primariamente un foso que haya que salvar sino la base del acontecer en el que radica la comprensión actual. El supuesto ingenuo del historicismo fue creer que es posible trasladarse al espíritu de la época, pensar con sus conceptos y representaciones y no con los propios y forjar de ese modo la objetividad histórica. (p.68).*

Aunque en la mayoría de los casos la distancia temporal de los hechos no se corresponde con el tiempo que vive el sujeto cognoscente pudiendo convertirse en un obstáculo para la aprehensión de los contenidos, puede por otra parte también representar la decantación y factor minimizador de los prejuicios y así permitir emerger otros juicios que posibiliten la comprensión del contenido. Que el hecho histórico no pertenezca al tiempo que vive el estudiante permite mirarlo de una manera más objetiva y dejar que el mismo sea escuchado por este sin la carga prejuiciosa que pudiera representar estudiar lo contemporáneo o coetáneo por el discente. En este sentido, *“el que quiere comprender no puede entregarse desde el principio al azar de sus propias opiniones previas e ignorar la opinión del texto”* (Gadamer, 1960:335).

Por otra parte, en este proceso de decantación de los prejuicios, es necesario considerar el concepto de horizonte o lo visible desde un determinado punto, ya que, en el proceso de comprensión se interpelan dos horizontes, uno relacionado con el contenido de lo que se pretende transmitir, y otro que le es propio al intérprete. De allí que los hechos históricos deben ser comprendidos en su devenir e intentar establecer la fusión de horizontes como proceso recursivo entre pasado y presente, y como un medio para decantar nuestro

prejuicios y preconcepciones pudiendo discriminar los malentendidos con los asertos sobre la base de la cosa misma .

La comprensión no significa olvidar nuestros prejuicios, sino que son éstos los que la posibilitan a través de la fusión de horizontes." *Ganar un horizonte quiere decir siempre aprender a ver más allá de lo cercano y de lo muy cercano, no desatenderlo, sino precisamente verlo mejor integrándolo en un todo más grande y en patrones más correctos*". (Ob. cit.1960: 375). Poder confluir presente y pasado; y la opinión del intérprete con la opinión del texto del discurso como un circuito recursivo de los hechos sociales facilita la comprensión de los mismos.

La dificultad que se manifiesta en la pretensión de la intención pedagógica es que el estudiante capture la esencia del pasado con las categorías conceptuales que se tienen en el presente, considerar el texto en su contexto, que obvie además sus prejuicios y que atienda los contenidos desde la objetividad, minimizando la subjetividad que le es inmanente al sujeto que comprende.

Por otra parte, el historicismo plantea la historia y los hechos sociales como algo fuera del sujeto, en cambio, para el autor somos seres históricos que significa por un lado que pertenecemos y somos producto de la tradición histórica, así como también, que, como entes pensantes, nunca se termina de aprender. Los hechos sociales no deben abordarse como algo totalmente ajeno a mí, a nuestro ser en el mundo, sino como algo que nos implica ineludiblemente. De allí que hay que contextualizar éstos con la realidad del estudiante, a fin de que éste se ubique como parte de la tradición histórica de estos hechos. Los objetos no se dan a la conciencia aisladamente, sino insertos en un contexto mayor en el que se dan realmente. Este contexto

mayor es el mundo, horizonte general de todo lo que es y puede llegar a ser contenido de la experiencia. No basta sólo la contextualización local, sino que hay que relacionar con el contexto mundial, y así hacer más entendible la realidad social.

En síntesis, la comprensión implica un entramado de elementos a considerar dentro del círculo hermenéutico, y por lo tanto es perentorio que los docentes que median sobre los procesos sociales, logren motivar y atraer la atención de los discentes con el fin de empezar un proceso de comprensión.

### **La dialéctica de la explicación y la comprensión desde Paul Ricoeur**

La dialéctica de los hechos sociales y el sentido o significado que se le da a éstos en los discursos docentes genera una dialéctica correlativa entre el acto de entender o la comprensión (el *verstehen*) y la explicación (el *erklaren*). Existe una correspondencia entre la estructura interna del discurso del docente y el proceso de comprensión e interpretación de los contenidos por parte de los discentes.

La explicación y la comprensión tienden a invadirse, en el primer proceso se despliega una gama de proposiciones y sentidos mientras que, en el segundo, entendemos o captamos como una totalidad la cadena de sentidos parciales en un solo acto de síntesis (Cfr. Ricoeur, 2006:84). En este sentido, la explicación conlleva un proceso de análisis, un despliegue descriptivo de los hechos históricos en el acto de enseñar y la comprensión supone un proceso de síntesis, para el estudiante que recibe la explicación, en el sentido de que éste debe construir una unidad de sentido con la gama de información contenida en la explicación recibida.

La dificultad se manifiesta en lo complejo que resulta para el estudiante comprender lo que quiere decir el docente y el sentido de su elocución. Es trascendental, en la praxis educativa considerar que "*La comprensión depende de la significatividad de formas de expresión tales como signos fisonómicos, gestuales, vocales o escritos, así como los documentos y monumentos*" (Ricoeur, 2006:63). En este sentido, la comprensión depende de procesos de expresión o explicación en el campo educativo de lo que pueda transmitir el docente y del anclaje que logre realizar en pro de la significancia de los saberes que intenta cultivar en sus estudiantes, por ello el lenguaje se constituye aquí en un factor trascendental en la acción educativa. Al hacer referencia de la construcción de conocimiento en historia, la explicación y la comprensión son procesos que interactúan dialécticamente. La comprensión, así planteada, implica la confluencia de dos procesos cognitivos bien complejos, como son el análisis y la síntesis.

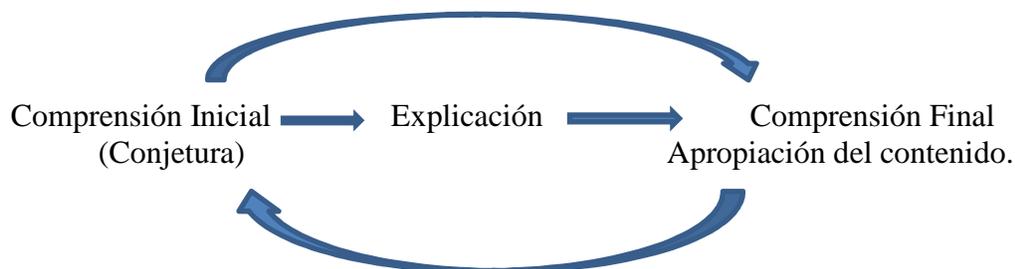
El problema que subyace aquí es que la información que presenta el docente constituye una fuente indirecta que ha sido objeto de una interpretación por parte de éste, es decir, son expresiones indirectas de una vida psíquica ajena a la nuestra, que al estudiante se le presenta como un constructo teórico acabado, donde debe comprender dicho significado, es decir, hacerse de esa visión psíquica que tiene el docente. De allí que este autor, hace referencia que comprender lo que quiere decir el hablante y comprender el sentido de su elocución constituye un proceso circular, donde la comprensión está más dirigida hacia la unidad intencional del discurso y la explicación a la estructura analítica del mismo.

En este proceso circular, la comprensión se manifiesta en dos fases, en una primera como como una captación ingenua del sentido del discurso en su totalidad, sería como una pre comprensión superficial, y luego una segunda

fase donde la comprensión será un modo complejo de comprensión al estar apoyada por procedimientos explicativos.

Al principio, la comprensión es una conjetura y al final se constituye como una apropiación del contenido suministrado en la praxis educativa, donde la explicación aparecerá como una mediación entre dos estadios de la comprensión, y como la validación de la conjetura primaria realizada. El círculo de la comprensión establecido por Ricoeur se da como un paso de la comprensión inicial a la explicación y después como un paso de la explicación a la comprensión final.

**Figura 1.** Círculo de la comprensión.



*Sistematización a partir de lo planteado por Ricoeur (2006). Calatayud, 2019.*

El cognoscente hace una conjetura sobre el contenido que se le presenta, partiendo de la presunción de que una unidad de sentido acabada con significado cierto, para lo cual hace uso de sus prejuicios y conocimientos previos que tiene sobre la realidad. Luego a través de la explicación que hace el docente, se generará el análisis de los diferentes elementos que constituye ese todo presentado por parte de los estudiantes conllevando a la validación o no de esta primera conjetura, produciendo la participación del escucha en el significado común de lo explicado, y por ende la apropiación profunda del contenido del discurso en una síntesis que permita capturar en detalle la gama de proposiciones que el docente ofrece para armarlas en una nueva unidad de

sentido y significancia, en este momento puede decirse se produce el acuerdo de la cosa misma, y la tercera fase del círculo que es la comprensión profunda, emergiendo nuevos juicios, y así sucesivamente se inicia de nuevo el proceso, ya que, el sentido de un texto supera a su autor no ocasionalmente sino siempre, lo que hace que el proceso de comprensión vaya más allá de lo reproductivo y se convierta en una acción productiva por parte del intérprete. (Cfr. Ricoeur, 2006: 68). La praxis educativa debe, en este sentido estar orientada a facilitar que el estudiante converja en el significado del contenido que se le presenta, y aquí está la transcendencia de la acción docente.

### **Consideraciones Finales: Aproximación a una didáctica para la comprensión en las ciencias sociales**

Reflexionar sobre los procesos didácticos es tarea ineludible de la acción docente, especialmente cuando se evidencian problemáticas para el alcance de los objetivos propuestos. De allí que todo esfuerzo para mejorar la praxis educativa de cualquier área del saber resulta significativo y pertinente. A las ciencias sociales corresponde el estudio del ser humano en sociedad, y por lo tanto son las llamadas a ofrecer una clara conciencia de la realidad para que el individuo pueda ser un agente de cambio de la misma en pro del bienestar colectivo, y para ello se requiere de una didáctica que promueva la comprensión, para lo cual deben considerarse los siguientes aspectos; en primer lugar, el carácter ontológico del objeto de estudio donde la relación objeto- sujeto no se encuentra bien determinada, estableciéndose “ *una relación sujeto- sujeto en el campo de estudio de éstas, ocupándose de un mundo pre interpretado por los propios actores sociales*” ( Falletti,2006:72) lo que hace que la objetividad y subjetividad tiendan a transponerse o invadirse

al convertirse el sujeto en objeto de la propia realidad que estudia y ser de alguna manera partícipe de la misma, así se concibe al sujeto como un ser histórico producto por lo tanto de su mundo de vida. En este sentido, la praxis educativa debe ofrecer un conocimiento contextualizado, local, del reconocimiento de lo propio, sin dejar de lado la integración de lo local con lo universal, como se deduce de lo expresado por Gadamer (1998), ir de un contexto local a uno mayor, que es el mundo mismo, ya que todos los hechos sociales tienen una interconexión cultural que no puede obviarse si se pretende comprender la realidad social, en su sincronía y diacronía con sus repercusiones mutuas.

Repensar las ciencias sociales para la comprensión de las realizaciones sociales, requiere de la construcción de un conocimiento que sea el resultado de la integración de lo particular y lo universal, y no un “universalismo disfrazado” (Cfr. Wallerstein, 2006:64), romper con el estadocentrismo en que fueron sumergidas y dificultaron la consideración universal de los saberes por ellas generadas. Es importante, en la praxis educativa promover una dialéctica que aborde los hechos históricos de lo universal a lo parroquial y viceversa, para que se pueda comprender las interrelaciones que se ponen de manifiesto dentro de un mundo globalizado, y así generar un conocimiento más útil y comprensible de las realidades sociales.

En este mismo orden de ideas, se debe favorecer la fusión de horizontes, que parte de la consideración que el estudiante tiene un cúmulo de conocimiento previos, prejuicios y preconcepciones que deben tomarse en cuenta para iniciar una praxis educativa. La falta de revisión del andamiaje que posee el estudiante antes de comenzar la acción educativa puede representar en parte

el éxito o fracaso de la misma y por ende de la adquisición y comprensión de los contenidos educativos.

Asimismo, una didáctica para la comprensión debe ofrecer un conocimiento interdisciplinar que permite aprehender la realidad de una manera holística para poder visualizar las diferentes dimensiones que tienen las realidades sociales, a saber, lo geográfico, histórico, económico, político y social propiamente dicho. La fragmentación imposibilita el desarrollo de la aptitud para contextualizar la información e integrarla en un conjunto que le dé sentido y significado para el estudiante. Los docentes de Historia tienen la labor de preparar a los estudiantes para hacerlos más conscientes de la complejidad que han adquirido los actuales fenómenos sociales, económicos, ambientales y políticos como fruto de las lógicas con las que opera la sociedad, y a su vez llevarlos a la comprensión de las diferentes acciones y diversos intereses de los actores que operan en el marco de las dinámicas de análisis. El conocimiento aportado por esta disciplina vista de una manera holística y compleja favorece la consolidación de procesos de significación social.

Otro aspecto a considerar, es la dialéctica existente entre la explicación y la comprensión, que tienen sus campos paradigmáticos en el análisis y la síntesis respectivamente. Estos dos procesos según Gadamer y Ricoeur interactúan construyendo un círculo epistemológico para la comprensión de los discursos que tienen lugar en el aula de clases.

En este sentido, la comprensión depende de la interrelación del todo y las partes, donde estos elementos deben confluir en el significado común de la cosa, es decir de los contenidos discursivos que se transmiten en Historia. En esta dinámica educativa, la comprensión va dirigida por una parte a aprehender la estructura del discurso, a través de una acción analítica de las

partes del discurso, y por otra parte, asir la unidad acabada de sentido o significado que se pretende construir con el discurso en su totalidad, es decir, en un proceso de síntesis. Se constituye en un proceso de construcción y desconstrucción sobre la base del discurso docente, donde el estudiante debe a través de la dialéctica análisis-síntesis hacerse del significado de dicho discurso, de manera tal que se pueda confluir en el significado o acuerdo en la cosa, que es cuando según Gadamer se produce la comprensión.

Para Ricoeur (2006), la comprensión también se da como un proceso circular de tres fases a saber: la primera representada por una precomprensión o conjetura que hace el estudiante del discurso en su totalidad, donde debe suspender sus juicios, y considerar el contenido del discurso como un axioma, evidentemente que en esta fase la parte motivacional que aplique el docente representa un factor primordial, ya que nuestra disposición a escuchar sólo se activa cuando lo que se nos ofrece nos llama la atención. Una vez producida esta primera impresión, continúa la segunda fase que es la explicación de la estructura del discurso, es decir, la descomposición de las partes que conforman dicha estructura, para luego a través de un proceso de síntesis construir la unidad de sentido o comprensión profunda de dicha estructura, que constituiría la tercera fase.

Como se evidencia, una didáctica para la comprensión constituye un proceso multifactorial, donde interactúan una serie de elementos desde la perspectiva y acción del docente y del estudiante, con el propósito de que pueda converger en el fin último de toda acción docente, que es la construcción y comprensión de conocimientos significativos para los estudiantes. Así mismo, implica un trabajo de motivación al estudiante para que pueda aprender a pensar socialmente y conocer las bases metodológicas con las que se aborda la

cuestión histórica, los valores que representa, su papel en la vida cotidiana y en el ámbito sociocultural, unido a los procesos de reflexión que propicia.

## Referencias

- Beltrán, M. (1985). Cinco vías de acceso a la realidad social. *Revista Española de Investigaciones sociológicas*. (No. 29, p: 77-41) Revista en línea. Disponible en: [http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS-CIS\\_029\\_03.pdf](http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS-CIS_029_03.pdf). Consulta: 2019, Enero 11.
- Burón, J. (1997). *Enseñar a aprender. Introducción a la Metacognición*. España: Ediciones del Mensajero.
- Chevallard, Y. (2005). *Transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Argentina: Aique Grupo Editor.
- Falleti, V. (2006). *Los problemas de la construcción del conocimiento en las ciencias sociales. Una mirada crítica sobre las nociones clásicas el tipo ideal y la representación*. Documento en línea Disponible en <http://revistas.javerianas.edu.co/index.php/univhumanística/article/view/2205/1459>. Consulta: 2018, Diciembre 5
- Freire, P. (1992). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Gadamer, Hans-Georg, (1960). *Verdad y Método I*. España: Ediciones Sígueme.
- Gadamer, Hans-Georg, (1998). *Verdad y Método II*. España: Ediciones Sígueme.
- Kosik, k. (1976). *Dialéctica de lo concreto*. Documento en línea. Disponible en: <http://blogs.fad.unam.mx/asignatura:Dialéctica-de-lo-concreto.pdf>. Consulta: 2018, Noviembre 25..
- Mignolo, W. (2007). *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona, España: Gedisa Editorial
- Ricoeur, P. (2006). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. España: Siglo XXI Editores, s.a.
- Sierra, R. (1984). *Ciencias Sociales, epistemología, lógica y metodología*. Madrid: Paraninfo.

**COMPETENCIAS DE INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN DEL DOCENTE UNIVERSITARIO  
DESDE LA VISIÓN ETNOGRÁFICA****INVESTIGATIVE COMPETENCIES OF THE UNIVERSITY TEACHER SINCE THE  
ETHNOGRAPHIC VISION****Marisol Peña**[ucmarisol@yahoo.es](mailto:ucmarisol@yahoo.es)

Universidad de Carabobo, Valencia, Venezuela

Recibido: 22/11/2018 - Aprobado: 27/05/2019

**Resumen**

La temática del presente artículo se desarrolla a partir de la preocupación que existe en la mayoría de las instituciones de educación superior donde se consideran como aspectos fundamentales la buena formación básica o genérica ajustable del capital humano a distintas circunstancias y la provisión de una educación basada en las ciencias de manera integral que pueda adelantarse a los requerimientos del mercado laboral. Para ello se considera de vital importancia la formación en competencias investigativas del docente que va más allá del simple desarrollo de una de sus funciones como docente universitario y que involucra el desarrollo de investigaciones, siendo los estudios de tipo etnográfico los que develan con mayor profundidad lo que acontece en el hecho educativo, aprovechando las virtudes que le brinda el contexto en el cual desarrolla su labor pedagógica.

**Palabras clave:** competencias investigativas, etnografía, educación.

**Abstract**

The thematic of the present article is developed from the concern that exists in the majority of the institutions of higher education. These institutions consider as fundamental aspects; the basic or generic training of human capital to different circumstances, and the provision of an education based on science in an integral way that can anticipate to the requirements of the labor market. For this reason, it is considered of vital importance the training in research competences of the professor that goes beyond the simple development of one of his functions as university professor. These competences involve the development of investigations, being the studies of ethnographic type the ones that reveal in greater depth what happens in the educational environment, taking advantage of the virtues that gives the context in which the professor develops his pedagogical work.

**Keywords:** investigative competencies, ethnography, education.

## **A modo de introducción**

En la sociedad del conocimiento una de las atribuciones de las instituciones de educación superior corresponde a la formación de recursos humanos como fuente de valor agregado en la aplicación de sus conocimientos, en estrecha vinculación al mundo del trabajo y de la producción competitiva como requerimiento de los empleadores y la demanda de la economía de mercado a nivel global. El conocimiento de este capital humano debería tener características de practicidad y aplicabilidad ya que su objetivo primordial está dirigido a añadir valor a los procesos y productos para hacerlos competitivos partiendo de la toma de decisiones razonada.

No cabe duda que ante esta concepción debe cuidarse que la educación se convierta en un simple enlace entre la universidad y el sistema productivo para la satisfacción de un entorno en constante evolución, se trata de reconocer la importancia de la investigación en la producción intelectual para afrontar diferentes perspectivas. De allí que, a lo largo de toda la vida del investigador, sea novel o experimentado debe poseer y demostrar competencias investigativas en el “ser”, “convivir”, “emprender” y “conocer”; buscar que la orientación de sus objetivos este claramente marcada por el triple momento señalado en el Documento Delors: lo primero “aprender a conocer”, lo cual sirve de pasaporte para una educación permanente; lo segundo, “aprender a hacer” adquiriendo competencias para enfrentar situaciones diversas y por último, y sobre todo “aprender a ser” para tener una mayor autonomía y capacidad de juicio en la responsabilidad personal para la realización del destino colectivo (Delors, 1996, p.16-18).

En este contexto, el cuerpo profesoral y las practicas pedagógicas que realizan deben ajustarse a la consecución de este propósito por lo que sería

recomendable entonces con miras de preparar personas con actitudes, conocimientos y capacidades teórico-prácticas realizar cambios en su quehacer docente que incluya: trabajar en una mejor relación profesor-alumno, la superación de lo netamente académico, la aplicabilidad de lo aprendido en diferentes situaciones y escenarios a través de la relación de los egresados con posibles empleadores, el seguimiento y evaluación de los resultados.

En este sentido, la responsabilidad del docente universitario traspasa los límites del aula, trasciende hacia la preocupación por desarrollar su función investigadora para continuar generando conocimiento científico y para ofrecer nuevas propuestas metodológicas adaptadas a sus estudiantes y materias, para innovar en su realidad y en su contexto; siendo para ello necesario, mantener una actitud de constante reflexión y crítica, de auto perfeccionamiento, de formación y de compromiso ético con la profesión.

En consecuencia, sería necesario considerar la figura del profesor universitario holísticamente tomando en cuenta las diferentes funciones que realiza, donde la docencia y la investigación son ámbitos diferentes pero no excluyentes ni aislados, en su quehacer diario ni en su desarrollo profesional. Este doble perfil se nutre uno del otro por cuanto el incremento del dominio competencial en el ámbito pedagógico complementa la tradicional formación teórica e investigadora en su propia área de conocimiento; capacitándole, en mayor medida, para la formación de nuevos profesionales y para contribuir a mejorar el corpus teórico y didáctico de su área de conocimiento, ya que estos últimos y las competencias en investigación e innovación, le permitirán realimentar su saber ayudándole a progresar por la senda de la calidad y por el camino hacia la excelencia profesional.

Sobre la base de las consideraciones anteriores la etnografía se constituye en el método por excelencia para el desarrollo de investigaciones de tipo pedagógico donde se obtiene producción diversa de conocimientos que difieren de los obtenidos en las ciencias exactas, ya que en las primeras se presentan factores subjetivos de los individuos y de las relaciones que se dan entre ellos. El docente en este tipo de investigación constituye un elemento vital y, en ocasiones, es el investigador principal pues, desde su posición en el proceso educativo puede identificar, estudiar y resolver múltiples problemas de la didáctica y de la educación.

Por lo anteriormente descrito, se evidencia la necesidad de detallar documentalmente la situación planteada, con la intencionalidad de enumerar las competencias a ser desarrolladas por el docente universitario en la promoción y ejecución de estudios etnográficos tanto a nivel profesional y académico aprovechando situaciones del contexto social y educativo, con miras a generar las transformaciones requeridas por el ámbito educativo y social.

### **Competencias investigativas de los docentes**

La calidad de los egresados en las instituciones de educación superior y por ende el desarrollo de la sociedad en su conjunto dependerá de la adecuada formación de los docentes universitarios y de su desempeño. Se conjugan en estos docentes competencias profesionales e integrales que al igual que las requeridas por los egresados atraviesen desde la transversalidad todas las dimensiones del aprendizaje y que le permitan además de facilitar información al alumno, propiciar la apropiación de estrategias y herramientas para

acumular, manejar y aplicar esa información convertida en conocimiento en cualquier área o campo que lo requiera.

En relación con lo anterior, Perdomo (2000) refiere en el informe Crisis de la Educación: demandas y desafíos a la formación docente que, “la formación docente debe experimentar grandes cambios, especialmente en lo académico para sincronizarse con la transformación continua del conocimiento y de las formas de acceder a él, lo cual supone abrirse a nuevas metodologías que lo hagan posible (la investigación)” (p.203). En tal sentido, entre los retos a los cuales se enfrenta, la investigación es el punto de partida para la educabilidad del docente que exige ir más allá del simple hecho de proporcionar herramientas teórico-metodológicas requiriendo de nuevas perspectivas epistemológicas y de un cambio de actitud. Ante estas perspectivas cabe formular las siguientes interrogantes: ¿Es necesario que el docente sea investigador?, ¿Proporcionará la investigación la orientación necesaria para la actualización de la práctica pedagógica?

La respuesta a la primera interrogante es simple: Es necesario que el personal docente investigue porque la realidad educativa es viva, dinámica y evolutiva; porque es su deber promover aprendizajes significativos que solo se logran a través de una educación constructivista con base en el estudiante como centro del aprendizaje y, por lo tanto, es necesario adaptar los programas y proyectos a la realidad cultural, social, comunitaria, institucional y del aula en la que se encuentra inserto el educando. Adicionalmente, la investigación es una herramienta que genera una conciencia sobre el contexto sociocultural del estudiantado, los problemas educativos, lo que facilita a su vez el papel guía del personal docente y contribuye a su formación profesional en las competencias del saber y del saber hacer.

De igual forma, le permite generar aprendizajes significativos a través de la creación de materiales y estrategias adaptadas a la realidad del aula (sus características culturales, sociales, económicas, políticas) que promuevan el pensamiento crítico hacia una sociedad de soluciones, en donde el contenido pragmático y las estrategias se sustentan en resultados de investigación. Por otro lado, los resultados de la investigación le permiten el intercambio de experiencias en congresos, foros y seminarios a nivel nacional e internacional, así como la formación de equipos de investigación, los cuales generan líneas de pensamiento en el área educativa.

Ante el segundo cuestionamiento, acerca de la orientación que puede proporcionar la investigación a la praxis pedagógica, cabe señalar que resulta evidente la necesidad urgente para los profesionales de la docencia, de adquirir competencias investigativas que enfatizan en el conocimiento y desarrollo científico de la práctica pedagógica que permita analizar los problemas que se suscitan en el ámbito educativo y a partir de allí, generar acciones y tomar decisiones a partir de los cambios de paradigmas.

A tal efecto, Kosnik y Beck (2000, citado por Alas y Moncada 2011, p.187) comprendiendo la necesidad de que los docentes logren competencias investigativas, evidencian ciertas características del docente investigador, entre otras:

- Asumen la identidad de docente-investigador, por cuanto reflexiona y actúa mejorando su práctica. Observan a los estudiantes, se fijan de mejor manera en lo que éstos hacen y son.
- Crean espacios para el empoderamiento de los estudiantes, es decir democratizan la educación, ofrecen opciones de participación.
- Modelan y fomentan el aprendizaje cooperativo.
- Evalúan y reportan constantemente, valoran la evaluación formativa o de procesos. Tienen un desarrollo profesional continuo, en la medida que van modificando sus tradicionales paradigmas, logran

actualizarse y mejoran su capacidad profesional. • Actúan en función de la diversidad como enfoque conceptual aplicado a su aula de clase y algo más, • Identifican, explican y resuelven los problemas de aprendizaje y/o escolares porque entienden que afectan en el desarrollo del trabajo pedagógico y de la enseñanza - aprendizaje en el aula.

Ante la presencia de una nueva era en la educación, es importante un nuevo perfil en el docente, en términos académicos, porque se insiste cada día más en la necesidad de que éstos logren competencias profesionales desde un enfoque constructivista que lo habiliten para ejercer la misión educadora que le demanda la sociedad actual por influencia de factores externos como la globalización, la internalización de la economía, las competencias requeridas por el campo empresarial.

En esencia, las actividades investigativas del docente y en el caso del profesorado universitario, siendo ésta una de sus funciones profesionales, pueden entenderse desde lo que ha definido Zabalza (2003,p.10) por competencias, como “un conjunto de actuaciones prácticas que han de ser ejecutadas efectivamente, no basta con “saber sobre” o “saber cómo”, hay que saber operar prácticamente” Pero que, además, de acuerdo a lo señalado por Tobón (2009), éstas competencias pueden ser genéricas es decir, comunes a varias ocupaciones o profesiones. Así, por ejemplo, en presencia de la competencia común definida por el autor como “Emprendimiento”, la acción correspondiente al docente investigador implica diseñar y ejecutar proyectos de investigación con base a las demandas del contexto.

Es evidente entonces, que la definición de la categoría de competencia en los distintos ámbitos disciplinarios y en los distintos contextos de estudio, trabajo y organización, emerge como aspecto recurrente, la puesta en evidencia de la

competencia como categoría en progreso fuertemente ligada a su dimensión de “saber en uso”, de “conocimientos en acción”, que progresivamente y cada vez más se describen explícitamente como “saber actuar” en el sentido de la capacidad (ser capaz) de establecer comportamientos congruentes para alcanzar los objetivos, utilizando conocimientos y procedimientos adecuados a tales finalidades, Alberici y Serreri, (2005) las resumen como la “combinación, específica de cada persona, de saber, saber aprender, saber ser, saber hacer, saber actuar y querer actuar” (p. 83).

### **Una alternativa en la investigación pedagógica**

En la situación actual del profesor universitario resulta irrenunciable e ineludible la formación en la investigación que toma como eje el proceso de enseñanza y aprendizaje. De allí que para promover la investigación en cualquier área de conocimiento (no únicamente en las más próximas a las Ciencias de la Educación), y en todo el espacio universitario, a partir de la reflexión grupal y/o autorreflexión, la calidad e innovación en el acto de enseñanza-aprendizaje sería imprescindible la investigación etnográfica; ya que cada ámbito científico, cada área de conocimiento, cada asignatura e incluso, cada temática que se desarrolle podrá tener sus propias peculiaridades que harán de ella un caso, poco más o menos único, que demanda programación y desarrollo y, por ende, un trato diferenciado.

Realmente la investigación educativa juega un papel importantísimo en la calidad de la educación, la relación que existe en la práctica pedagógica y los procesos que ocurren en el aula. De este modo, el incremento del dominio competencial del profesor universitario en el ámbito pedagógico (docencia, innovación e investigación), complementa la tradicional formación teórica e

investigadora en su propia área de conocimiento; capacitándole, en mayor medida, para la formación de nuevos profesionales y para contribuir a mejorar el corpus teórico y didáctico de su área de conocimiento, ya que los conocimientos y las competencias en innovación e investigación, tanto en su propia área (de la cual es experto) como del ámbito pedagógico, le permitirán realimentar su conocimiento, ayudándole a progresar por la senda de la calidad y por el camino hacia la excelencia profesional.

En este sentido, como una contribución a la práctica educativa y a la comprensión de las diversas situaciones que ocurren en las instituciones educativas, la investigación etnográfica “muestra la complejidad de los procesos en los que intervienen múltiples actores con intenciones y tradiciones diversas” (Rockwell, 2009, p.11) develando un mundo de relaciones y de conflictos que no han sido suficientemente develados por otros métodos de investigación. En parte, esto se debe a que la indagación de la realidad educativa se ha caracterizado por dimensionar el hecho educativo con un método similar al de las ciencias naturales, es por ello que “la etnografía se ha configurado como una práctica autónoma, con sus propios criterios de rigor, que permite estudiar procesos educativos difíciles de comprender por otras vías” (Rockwell, 2009, p.3).

Adicionalmente, otro factor que ocasiona el escaso abordaje y poca resolución de los problemas es que las investigaciones educativas no han concitado un “respeto” suficiente, especialmente porque son a pequeña escala y los investigadores que los conducen no dan cuenta convincentemente de la validez y confiabilidad necesarios que los legitime socialmente. Pero quienes así opinan no comprenden el verdadero alcance y profundidad de la etnografía pues ésta conduce a elaboraciones teóricas que, aunque válidas solo en contextos particulares, contribuyen al conocimiento y comprensión global de

determinadas realidades socio-educativas. Sobre este particular, es preciso aclarar que quienes poco valoran la investigación cualitativa (positivistas) consideran que el conocimiento auténtico sólo proviene de la utilización del método científico, sin considerar que éste deja a un lado elementos de orden cualitativo propios de la realidad social que al no ser considerados debilitan el enfoque.

Pese a las diferencias de opinión, cuando el docente decide abordar los problemas propios de una cultura educativa desde la perspectiva investigativa y se inclina por la etnografía, su estudio se desarrolla en campo con relativa facilidad, ya que al formar parte de los miembros de la comunidad educativa, los distintos actores la asumen como suya, ven en el docente un referente de autoridad y consideran que los estudios que este emprende puede contribuir al mejoramiento de aquello que anda mal o que no está del todo bien; por tanto, el docente investigador cuenta con la proximidad y cotidianidad en el abordaje de los sujetos, además de su natural disposición y cooperación.

En definitiva, la investigación como competencia de emprendimiento para la innovación, dará la orientación para la actualización de la función docente del profesor universitario ya que le permite reflexionar sobre su práctica pedagógica, actualizar los marcos de actuación metodológica al mismo tiempo que se desenvuelva como actor constructivo del proceso aportando alternativas de solución en el marco del contexto social y será a partir de esta visión que los docentes han de desaprender para aprender y comprender su mundo pedagógico. En palabras de Muñoz, Quintero y Munévar (2005), "todo educador (a) por excelencia debe ser un investigador (a) ya que su escenario pedagógico es un permanente laboratorio natural; la escuela como contexto social es objeto de estudio y construcción continua" (p.29). Enfrentará, además, el reto de proyectar credibilidad de los resultados que arrojan sus estudios a

través de un informe escrito que muestra los resultados de una sucesión de actividades desarrolladas en un amplio período de tiempo, “exige cubrir el proceso y el producto” (Pulido, 2003, p.2).

### **La etnografía en la educación**

Las investigaciones que realizan los grupos educativos abordan los problemas que son percibidos en el quehacer pedagógico y que motivan a indagarlos para su comprensión profunda y poder minimizarlos posteriormente. Es en el campo de la investigación educativa y mediante la reflexión crítica del proceso educativo que se devela la innovación de las prácticas pedagógicas cotidianas. De allí que, éste tipo de investigaciones son asumidas por los mismos docentes ya que son problemas vividos, percibidos y considerados importantes por ellos, que se enriquecen permanentemente con los aportes del saber que sobre la temática los docentes van adquiriendo y que, además, utilizando un modelo cualitativo en su diseño, busca comprender la realidad dentro de su contexto.

En este orden de ideas, el emprendimiento de los estudios etnográficos, constituyen una herramienta importante en el quehacer del investigador-docente para el análisis y solución de los problemas o fenómenos educativos. Para Rockwell (1994), “la tarea etnográfica en la investigación educativa debe superar la simple descripción y explicación de los contextos, y animarse a sugerir alternativas teóricas y prácticas que le apuesten a una mejor intervención pedagógica” (p.55). En consecuencia, dependerá del investigador aspectos como: la temática a investigar, la orientación filosófica que dé al estudio y la vinculación con los sujetos del campo donde se desarrolla, para establecer relaciones de causas y consecuencias del fenómeno en estudio y

poder comprender las transformaciones que pueden darse. Como lo plantea (Sanmartín Arce, 2000 citado por Álvarez, 2008, p. 5), "el investigador es un reconstructor de la realidad, cuyo trabajo exige paciencia y dedicación, atención esmerada y ferviente, fina observación y reflexión crítica de lo observado".

Al respecto, Munévar y Quintero (2002) prescriben que la etnografía (como modelo) ofrece a los investigadores del campo de la educación y a otros científicos sociales alternativas para la comprensión, descripción, interpretación, análisis y explicación del universo social, así como de los fenómenos educativos que tienen lugar en él. En el quehacer educativo todas las situaciones que suceden dentro y fuera del ambiente escolar y que inciden positiva o negativamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje serán posibles fenómenos a estudiar desde la perspectiva etnográfica.

La etnografía es considerada como una técnica de investigación no convencional cuyo proceso se centra en "lo cualitativo", es decir, sus características, alcance y proyección en la investigación de problemas de distinto orden, están en estrecha correspondencia con la posición epistemológica que asume el investigador ante el objeto de estudio, y no sólo con aspectos y datos cualitativos del fenómeno. En otras palabras, la concepción etnográfica se identifica con los postulados filosóficos que van más allá de la ejecución de una metodología investigativa, "hacer etnografía es llegar a comprender al detalle lo que hacen, dicen y piensan las personas con lazos culturales, sociales o de cualquier otra índole, que intercambian visiones, valores y patrones, bien de tipo social, cultural, económico, religioso" (Denis y Gutiérrez, 2002, p.15).

Cabe considerar que, la perspectiva etnográfica abrió un nuevo camino susceptible de ser aplicado con propiedad en el ámbito de las ciencias sociales y, particularmente en el campo educativo cumple un papel social importante ya que los resultados derivados de la descripción, interpretación y explicación de una cultura, sea a nivel micro o macro, pueden ser el punto de partida para generar la intervención en los problemas detectados. “La consulta bibliográfica y el intercambio de ideas permite afirmar que la estrategia etnográfica es una vía fundamentalmente humana con connotación netamente subjetiva, para enfrentar el estudio y la transformación de la realidad social” (Denis y Gutiérrez, 2002, p.25).

En este orden de ideas, Rockwell (2009) dice que lo esencial de la experiencia etnográfica es transformarnos a nosotros mismos, es decir, transformar nuestras concepciones acerca de los procesos educativos y sociales para producir conocimientos y continúa diciendo que la etnografía es una forma de investigar que obliga a la reelaboración teórica, que transforma las concepciones sobre la realidad estudiada. Parafraseando al autor se deduce que como resultado de la investigación etnográfica los cambios ocurren a lo interno y a lo externo del sujeto investigador independientemente de su concepción, generando en él motivación para la acción.

De allí que, en el campo de la educación, la investigación debe convertirse en una práctica constante dirigida a dar respuesta a los problemas que surgen en el ámbito educativo, donde los educadores comprendan la importancia de su intervención en la realidad educativa y a partir de esa visión, desaprender y comprender su mundo pedagógico desarrollando procesos de reflexión producto de la descripción cuyo valor es importante al “considerarla como producto de un trabajo analítico y conceptual” (Rockwell, 2009:45). La razón principal del docente investigador es convertirse en un profesional con

competencias para desarrollar conceptos a partir de la observación de las realidades existentes en cada comunidad educativa, competencias que le permitan descifrar problemas y aportar posibles soluciones.

### **A modo de reflexión**

Al reconocer a la educación como factor de desarrollo y a la investigación como un generador de conocimientos y confrontar la actual situación educativa en Venezuela, los docentes en un proceso reflexivo visualizan que se requiere de trabajos de investigación cuyos hallazgos contribuyan a formular características, condiciones, propiedades y relaciones extraídas de la propia realidad. Dada la diversidad del fenómeno social, por lo cambiante de su naturaleza, por la complejidad de sus fenómenos, la proliferación de acercamientos a lo social son muchos y muy variados. Al aceptar la complejidad del fenómeno social y por tanto del fenómeno educativo, la acción social no puede ser estudiada o aprehendida en su totalidad por un solo enfoque, lo cual ha llevado a una proliferación de tendencias muy variadas apareciendo la invitación a la interdisciplinariedad y a la diversidad metodológica.

Así, valorar la importancia de las investigaciones de tipo etnográfico para sistematizar la realidad en el contexto socio-educativo y su concreción a través de la descripción, interpretación y explicación de hechos a través de la cultura y las representaciones de los sujetos ya sea a nivel micro o macro contribuye a lograr cambios e innovaciones sustanciales. Más aún, cuando la formación por competencias es un tema que corresponde a la sociedad en general: instituciones educativas, sector laboral y empresarial, la familia, al propio individuo en particular.

En este sentido, debe considerarse que el desarrollo y desempeño de competencias investigativas por parte del docente universitario es una inversión del capital humano con alto sentido de profesionalismo y cuya producción intelectual evidencia la preocupación por la calidad educativa, su iniciativa y orientación al logro; aspectos valorativos que develan su sensibilidad interpersonal y compromiso en la realización exitosa de la actividad docente.

A tal fin corresponde al docente universitario en el desempeño de su función investigadora formular problemas significativos que le permitan confrontar las diferentes cosmovisiones que conviven en el aula y en su contexto, confrontar hipótesis e ideas previas, describir y explicar las distintas representaciones para elaborar y socializar conclusiones como resultado de las interpretaciones que sobre la situación particular ha arrojado el proceso de búsqueda de información. La etnografía conjuntamente con otras metodologías cualitativas, es una alternativa para sistematizar esa realidad, por el marcado carácter social de la investigación pedagógica, el dinamismo de la actividad académica y el emergente cambio de la sociedad en el mundo tecnológico. Lo esencial de la experiencia etnográfica conlleva a la transformación de las concepciones del mundo para producir conocimientos, a la transformación de la realidad estudiada y la transformación del propio investigador.

La idea básica, dada la naturaleza y el propósito del ámbito universitario, universalmente entendido como la "cuna de la sabiduría", llamada así por (Figuroa, 2010, p.152), es incentivar el mejoramiento académico del profesorado, fundamentalmente enmarcado en el cultivo del espíritu y razón del libre pensamiento, en procura de más y mejores conocimientos, cuyos productos intelectuales redunden en beneficio de la destinataria en esencia: la sociedad.

## Referencias

- Alas, M. y Moncada, G. (2011). *Investigación educativa en la UPNFM 2006-2010*. Honduras: INIEES, UPNFM.
- Alberici, A. y Serreri, P. (2005). *Competencias y formación en la edad adulta: balance de competencias*. Barcelona: LAERTES S.A.
- Álvarez Álvarez, C. (2008). *La etnografía como modelo de investigación en educación*. Artículo en Línea. Disponible en: [[http://www.ugr.es/~pwlac/G24\\_10Carmen\\_Alvarez\\_Alvarez.html](http://www.ugr.es/~pwlac/G24_10Carmen_Alvarez_Alvarez.html)] [Consulta: 2017, Febrero 02].
- Delors, J.(1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: UNESCO, Santillana.
- Denis, L. y Gutiérrez, L. (2002). Etnografía en la visión cualitativa de la educación. *Revista Candidus*. Vol. 1(No. 21-22) Pp. 14-26.
- Figueroa, M. (2010). *Aproximaciones teóricas para el desarrollo de competencias investigativas en educación superior*. Artículo en Línea. Disponible en: [<https://www.google.co.ve/search?q=Aproximaciones+te%C3%B3ricas+para+el+desarrollo+de+competencias+investigativas+en+educaci%C3%B3n+superior&oq=aproximacione&aqs>] [Consulta: 2016, Diciembre 13]
- Munevar, R. y Quintero, J. (2000). Investigación y Pedagogía. *Revista Enfoques Educativos*. Recuperado de [<https://www.google.co.ve/search?biw=1366&bih=662&q=Investigación+y+Pedagogía++artículo+de+Munévar+y+Quintero&oq=Investigación+y+Pedagogía++artículo+de+Munévar+y+Quintero&gs>] [Consulta: 2016, Noviembre 16]
- Muñoz, F., Quintero, J. y Munévar, R.(2005). *Cómo desarrollar competencias investigativas en educación*. Colección aula abierta. Bogotá: Editorial Nomos S.A.
- Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla, S.A.

- Perdomo, R. (2000). *Cómo Enseñar con Base en Principios Éticos*. Mérida: Universidad de Los Andes, Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico y Tecnológico (CDCHT).
- Pulido, R. (2003). *Una visión sobre la etnografía a través del caso de unos alumnos del etnógrafo que sustituía a la maestra*. Universidad de Almería. Disponible en: [\[https://www.google.co.ve/search?biw=1366&bih=662&q=https%3A%2F%2Fwww.grupocomunicar.com\]](https://www.google.co.ve/search?biw=1366&bih=662&q=https%3A%2F%2Fwww.grupocomunicar.com) [Consulta: 2016, Diciembre 13]
- Rockwell, E. (1994). *La etnografía como conocimiento local*. En: Rueda Beltrán M. La etnografía en educación, panorama, prácticas y problemas. México: CISE-UNAM.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires. Editorial Paidós.
- Tobón, S. (2009). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Zabalza, M. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

**UNA MIRADA A LA BIOÉTICA DESDE LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA****A LOOK AT BIOETHICS FROM UNIVERSITY EDUCATION****Marcos Yépez Abreu**[marcosyepezuc@gmail.com](mailto:marcosyepezuc@gmail.com)

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

Recibido; 21/11/2018 – Aprobado: 17/06/2019

**Resumen**

El presente artículo expone una mirada reflexiva entorno a la bioética desde la educación universitaria y representa una aproximación para atender la función rectora de enseñar-aprender-bioética a los fines de desarrollar una objeción de conciencia y autonomía en la formación profesional del sujeto epistémico que aprende en un mundo más humanizado. Debemos reivindicar soluciones éticas ante los dilemas por una visión de esperanzas, respeto y justicia orientada para desmontar la exclusión de saberes en la educación universitaria hacia la visibilización del abordaje bioético. Por ello, la FaCE-UC asume el saber bioético para los investigadores e investigadoras como lo conmina la UNESCO (2005), donde los sistemas educativos logren desarrollar programas para impulsar las acciones pedagógicas en la formación en bioética.

**Palabras clave:** Bioética, Educación Universitaria, Subcomisiones, FaCE-UC.

**Abstract**

This article exposes a reflective look around bioethics from university education and represents an approach to attend the guiding function of teaching-learning-bioethics in order to develop an objection of conscience and autonomy in the professional training of the epistemic subject who learns in a more humanized world. We must demand ethical solutions to the dilemmas for a vision of hope, respect and justice oriented to dismantle the exclusion of knowledge in university education towards the visibility of the bioethical approach. For this reason, the FaCE-UC assumes bioethical knowledge for researchers, as stated by UNESCO (2005), where educational systems manage to develop programs to promote pedagogical actions in bioethics training.

**Keywords:** Bioethics, University Education, Subcommittees, FaCE-UC.

## Consideraciones iniciales

A partir del surgimiento reflexivo y autónomo de la bioética hasta nuestros días, se han generado nuevos escenarios que permiten potenciar el diálogo académico con importantes movimientos a nivel mundial con especial énfasis en América Latina y el Caribe, producto del enriquecimiento del espíritu humano como fuente de ventajas competitivas para la formación de una cultura bioética en los programas educativos universitarios, los cuales actúan ante una realidad social producto de la reflexión fundamentada en una epistemología pedagógica con valores éticos en pro de una conciencia de justicia por medio del saber bioético. En efecto, las universidades venezolanas asumen un rol protagónico con un significado emancipador en un intento por crear espacios que generen una línea de pensamiento innovador, en sintonía con una educación universitaria que reviva la experiencia del ser humano con criterios bioéticos, especialmente en todos los profesionales egresados con acciones orientadas a superar la visión educativa excluyente circunscrita únicamente al ámbito biomédico y ciencias de la salud.

Al respecto, las exigencias de la sociedad actual nos llevarán a unificar criterios bioéticos que permitan confrontar ideas para la transformación de las instituciones universitarias, donde aprender a ser adquiere relevancia para la experiencia pedagógica con la instauración de un sistema particular de acuerdos y acciones educativas con valores éticos para promover modos de desarrollo más sustentables, convirtiéndose en una estrategia para asegurar la supervivencia de los seres humanos, organismos vivos y el cuidado ambiental. Otorgando así, un nuevo saber bioético que se muestra insuficiente en las praxis académica actual, valorizando para ello el compromiso ético encaminado a desmontar los reduccionismos academicistas, las formas de

exclusión y restricciones en la producción de saberes que reivindiquen la educación en torno al abordaje bioético y como alternativa que responda a las necesidades formativas de los estudiantes universitarios. Lo cual engrana adecuadamente con el diseño, desarrollo y aplicación de saberes legítimos de naturaleza universal que permiten impulsar los estudios y formación en torno a la bioética en la educación universitaria. Cantú (2014), indica que:

*Si las instituciones de educación superior se constituyeran, hoy en día en el mundo, en las instancias que fortalezcan los principios bioéticos, esto permitiría además fomentar el desarrollo humano. Al crear espacios permanentes de diálogo, emancipación y formación de profesionistas íntegros se logrará un mundo más humanizado y sustentable, que verdaderamente persuada y haga avanzar a la sociedad a contextos situacionales de progreso y apoyo solidario (p. 30).*

Debido a esto, las universidades bajo la urgencia de modificar la realidad imperante, rompen cercos con la formación profesional de los estudiantes apoyada exclusivamente en la utilidad hacia el trabajo como norma paradigmática y desarrollan sus acciones en un contexto más amplio no sólo fundamentado en la docencia, investigación y extensión, sino que además, asumen una mirada crítica ante los diferentes temas o tópicos sobre la necesidad de adoptar criterios alrededor de una educación en bioética globalizada y pluridisciplinar, producto del diálogo y la reflexión que hagan posible la ayuda mutua de los diferentes actores que expliciten un conjunto de premisas para construir nuevas posibilidades, orientadas a mejorar las condiciones para descubrir los valores éticos en la enseñanza en los programas educativos. Igualmente, se establece un sentido y el sentir estético que reivindique la responsabilidad social universitaria, ante las desigualdades históricas de la actividad humana que reclaman un consentimiento educativo,

a partir de una visión armónica para proceder con principios éticos en la definición de los objetivos de enriquecer y sostener una cultura bioética educativa.

### **Imperativo Bioético en la Educación Universitaria**

En el marco integral de la formación científica y tecnológica universitaria, emerge la bioética con una fuerza integradora con especial interés en la transformación medular de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Además, la bioética como punto de reflexión aporta los conocimientos éticos necesarios para que los futuros profesionales universitarios puedan abordar los problemas provocados por la realidad de los avances científicos y tecnológicos que generan efectos colaterales sobre la vida en el planeta tierra.

Lo que obliga en el ámbito educativo universitario a reconocer la responsabilidad y el compromiso de alcanzar niveles de entendimiento en la praxis pedagógica y se adapten a las exigencias relativas al proceso de enseñar-aprender para desplegar los caminos hacia la discusión de saberes en el abordaje de los problemas bioéticos en el mundo. Es evidente entonces, consensuar acciones reflexivas de solución que garanticen la formación de los recursos humanos en todas las carreras universitarias en la aprehensión cognitiva de la bioética. No cabe duda, que la educación universitaria requiere trascender la praxis pedagógica para interactuar en los contextos de la vida humana, como lo indica Peralta (2012; p. 509), *“mediante abordajes transdisciplinarios que logran efectivamente transbordar la teoría a la práctica, es decir, lo aprendido en las aulas hacia la comunidad, consolidando de este modo el sentido de la responsabilidad social”* como fuente necesaria para la formación entre los actores socio-educativos.

En virtud de esto, la praxis educativa desde sus significados develados desde la bioética, dejó a las universidades en serias dificultades para la formación ética integral de un nuevo perfil de estudiantes no pertenecientes a las carreras de ciencias de la salud, los cuales requieren obtener valores y principios éticos relacionados con las competencias básicas en bioética que coadyuven a desarrollar comportamientos para interpretar propuestas y protocolos de intervención ante la diversidad de problemas que necesitan responder creativamente desde un empalme bioético. Situación que creó las condiciones necesarias de interdisciplinariedad vinculadas a las diferentes carreras de pregrado, especialización, maestrías y doctorados, vistos como una posibilidad de expansión a la actividad educativa del saber hacer para reforzar las bases a la acción formadora en bioética y a las obligaciones de la educación universitaria a partir de sólidos argumentos en el marco de la ética y la responsabilidad ante la compleja sociedad actual que en este tejido histórico habían sido ignoradas y alienadas.

Probablemente por ello, las Naciones Unidas y CEPAL (2016; p. 15), declaran que: *“de aquí al 2030, asegurar el acceso igualitario de todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria, orientada siempre para constituirse en fuente de empoderamiento bioético como expresión para transformarse en saberes, donde se construyan y tejen para la comunidad académica y el entorno social un andamiaje de habilidades cognitivas, estas reúnen las competencias instrumentales sociales y reflexivas necesarias para la recuperación y puesta en práctica de la ética vinculado a la creación de espacios emergentes para educar saberes bioéticos. De allí, se incrementan los criterios educativos y bioéticos que hacen posible cristalizar la función rectora de alcanzar una educación autónoma, democrática, permanente, racional, pluralista, capaz de*

aportar alternativas de solución ante las crisis o dilemas por una visión de esperanzas y justicia que faciliten formar profesionales críticos con experiencias diversas para la toma de decisiones desde una perspectiva local y universal de la bioética como disciplina puente para la integralidad y globalidad de la dignidad humana ante los problemas éticos develados.

Para ello, se requiere garantizar las expectativas de vida a todos los seres vivos, desde una bioética global que se vincule con la producción de una episteme para todas las profesiones, hasta lograr reducir como lo señalan Morín, Roger y Motta (2002; p. 76), *“la búsqueda del bienestar a una modalidad de consumo casi compulsiva, resultado de un estilo de producción y consumo de los países ricos, que generó los efectos perversos de la degradación del ambiente”* Desplegando la magnífica oportunidad también, para que la educación universitaria pueda responder a las siguientes interrogantes que según Potter (1998), enfrenta la humanidad: *“¿Qué tipo de futuro tenemos por delante? Y ¿Tenemos alguna opción? Por consiguiente, la bioética se transformó en una visión que exige una disciplina que guiará a la humanidad a lo largo del puente hacía el futuro”* (p. 24).

En este mismo orden de ideas, la UNESCO (2015), en la Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización de las metas del Objetivo de Desarrollo Sostenible, afirman que debemos garantizar una educación inclusiva y equitativa que permita condiciones y oportunidades de aprendizaje para todos con sentido ético para estimular la reflexión porque:

*Los sistemas educativos deben ser pertinentes y adaptarse a los avances tecnológicos, la migración, la inestabilidad política, la degradación ambiental, los riesgos y desastres naturales, la competencia por los recursos naturales, los desafíos demográficos, el aumento del desempleo en todo el*

*mundo, la persistencia de la pobreza, la desigualdad creciente y las amenazas cada vez mayores a la paz y la seguridad (p. 26).*

Como elemento esclarecedor, consideramos que las universidades responden a partir de la justicia y la transformación social de las ideas en los espacios académicos, tomando como referente el desarrollo de un pensamiento universal con experiencias innovadoras, contando para ello con los acuerdos suscritos por la UNESCO en la Conferencia Mundial sobre Educación Superior y la Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos, que ratificaron por aclamación las obligaciones éticas y reivindicativas como parte del proceso de enseñar-aprender-bioética imprescindible para la vida y el bienestar de la sociedad.

Las universidades hoy muestran evidencias reales que buscan alcanzar una visión compartida con valores éticos para hacer el bien a través de la educación, como vía reflexiva que reedite la producción de saberes y el desarrollo de una conciencia bioética a partir de entender la necesidad cognitiva de los grupos humanos. La intención de colocar el hecho educativo como un modo de vida fundamentado en lo humano-social, destaca el papel cardinal sobre la base para crear las condiciones necesarias desde una visión holística de un proceso de transformación a partir de la idea del bien supremo, pues aparece la bioética como sistema reflexivo para la justicia y la preservación de la vida a través de un enfoque deontológico impulsando la labor académica y profesional. Morín, Roger y Motta (2002; p. 89), creen que la acción conservadora debe preservar la vida de todas las especies porque está *“amenazada por los retornos y despliegues de la barbarie”* como expresión que tratará de evitar que reflexionemos en la forma de alcanzar la globalidad bioética en la educación universitaria, no obstante, lograremos asegurar este

derecho social para todos los hombres y mujeres que viven con ética y pasión los resultados de una formación humanística en bioética, sin que exista ningún tipo de pretexto para no cumplirlo por el bien de la humanidad.

### **Educando en Bioética**

Las universidades representan para las sociedades la máxima jerarquía institucional en materia de educación y derechos humanos en dirección a la formación profesional para la transformación social desde la bioética y de profundo interés hacia los cambios de paradigmas que permitan ponerse al día con escenarios de diferentes naturaleza, vinculados con la praxis educativa para brindar modos de representación e intervención a las nuevas exigencias sociales. Además, se logrará la consolidación de conocimientos científicos, tecnológicos y humanísticos formados con principios y valores éticos para los profesionales que al titularse reflejen en la actualidad sin ningún tipo de ambigüedad una objeción de conciencia, autonomía y responsabilidad con respecto al aprendizaje de calidad como resultado de un proceso de validez y legitimación universal que designan una nueva conciencia bioética producto de la reflexión alrededor de la acción humana responsable socialmente.

Podemos observar que la UNESCO (2005), en la Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos DUBDH, conmina a los países integrantes a establecer en todos los niveles y modalidades de los sistemas educativos programas para impulsar a través de las acciones pedagógicas la formación en bioética, como lo establece el artículo 23 para:

*Promover los principios enunciados en la presente Declaración y entender los problemas planteados en el plano de la ética por los adelantos de las ciencias y la tecnología, en*

*particular para los jóvenes, los Estados deberían esforzarse por fomentar la educación y formación relativas a la bioética en todos los planos, sino también por estimular los programas de información y difusión de conocimientos sobre la bioética (p. 10).*

Sobre esta base, Bermúdez (2006), declara que *“es importante preguntarse, entonces, sobre el futuro que queremos construir: ¿qué tipo de personas, de ciudadanos queremos formar? ¿Cuáles son las falencias y necesidades de los jóvenes en la dimensión ética y moral?”* (p. 39). Estas interrogantes plantean grandes retos para la universidad responsable que asume las políticas educativas universales y nacionales para erradicar los actos de discriminación e injusticia y exclusión social, lo cual puede afianzarse a través del empoderamiento de valores éticos en clara armonía con la educación bioética para todos los hombres y mujeres que conforman la ciudadanía planetaria en las universidades. Sin embargo, es posible que en algunos momentos históricos cruciales se ha dejado a un lado la acción justa de alcanzar beneficios éticos para todos los ciudadanos que queremos formar, por ejemplo, a primera vista observamos en un pasado reciente era una opción exclusiva para la enseñanza de la bioética a los profesionales de la salud, este proceder generó en sí mismo el desarrollo de una conciencia colectiva universitaria, que permitió desarrollar los primeros pasos para englobar la formación en valores bioéticos para todos los estudiantes que egresan de las carreras universitarias, obteniendo beneficios educativos que sirven de soporte a los estudios alcanzados y en la cual *“se privilegia la equidad y justicia social para todo ser humano”* (Cantú, 2015; p. 47).

De allí que, Castro (2013), explica que existe un desfase entre los países desarrollados y lo que ocurre en nuestras naciones, se presenta una

disonancia cognitiva, se predica una cosa y se práctica otra, desestimando los beneficios y el conocimiento de la bioética por lograr entonces:

*Que el debate sobre bioética deje de ser patrimonio de los especialistas y penetre y halle espacio en el cuerpo social, es un reto que debemos asumir, teniendo en cuenta que nacimiento, curación, vida y muerte son problemas y preocupaciones de todos y nadie puede pretender poseer credenciales que lo hagan propietario o autoridad exclusiva en ese campo. Idealmente, entonces, se trata de hacer un esfuerzo para sustraer la bioética de las bibliotecas de médicos, biólogos, juristas, sacerdotes filósofos y hacerla accesible a las personas comunes, que comunes son los problemas en discusión (p. 7).*

Visto desde este matiz, se alcanzan niveles de entendimiento cuando observamos que los grupos más afectados como miembros de pleno derecho en torno al aprendizaje de la bioética en las universidades estaban centrados en los docentes y estudiantes, exceptuando aquellos relacionados con las ciencias de la salud. Pero en la compleja sociedad actual, la educación universitaria rebate asumiendo una posición de responsabilidad social ante los problemas de inclusión y visibilización de los actores universitarios. Estos hechos cobran sentido, cuando despunta el derecho natural de la actividad humana por asumir el riesgo de adecuarse a la reflexión bioética para el razonamiento en el compartir-convivir-educativo, a los fines de garantizar saberes disciplinares para la formación y el empoderamiento significativo que impulsen en los futuros profesionales universitarios la aplicación del conocimiento adquirido, para dar razón, a diversas alternativas que fortalezcan los principios bioéticos y la ética aplicada a la educación con destino a la construcción de un mundo más humanizado.

Por otra parte, podemos explicar que motivado al carácter intencional del paradigma disgregador del pensamiento positivista parcelado como forma de dominación, exclusión y atomización para las universidades, no permitió en su momento histórico una ruptura con esta concepción academicista, vulnerando cualquier intento de acercarnos a un aprendizaje bioético *“que encierra la naturaleza humana en coexistencia y respeto por la diversidad biodiversidad y la socio diversidad”* Durant y Naveda (2012; p. 14). Esto hace necesario, emprender cambios cuyas circunstancias orienten hacia la construcción de espacios reflexivos y la interacción comunicativa con ideas que respondan al compartir de saberes concordantes para integrar la bioética en toda la educación universitaria con sentido y significación sobre la experiencia de vida que queremos construir en el futuro, aplicables igualmente a las *“ciencias sociales, humanísticas, biológicas y ambientales”* (Código de Ética para la Vida, 2011; p. 3).

Se busca adicionalmente, construir a través de un enfoque ético en las universidades la alternancia de intereses recíprocos amalgamados a un orden multidisciplinar e interdisciplinar, abocado al compartir solidario ante las nuevas tareas para activar multicompetencias en la formación permanente en bioética y unida de forma magistral con una actitud activa para fomentar la reflexión hacia el desarrollo de estrategias pedagógicas indisolublemente enlazados a los sistemas educativos modernos. Podemos percibir precisamente, un trasfondo educativo que exige ser visibilizado en la formación integral de profesionales, a partir de un proceso de validez y legitimación en el ámbito universitario y social a través de la construcción de saberes hacia una postura holística y transcompleja que generen de manera fiel una profunda reflexión bioética y debates porque hacía falta *“desarrollar ciertas competencias y saberes en los futuros profesionales para que pudieran*

*dar cuenta de decisiones a distintos niveles que ponían en juego valores éticos y para lo que el saber profesional se mostraba insuficiente”*(Vidal, 2012; p. 17).

Asimismo, nuestras universidades venezolanas buscan procuran liderar la enseñanza de un nuevo conocimiento desde la bioética, de manera que se internalice la imposibilidad de seguir postergando la inserción de la asignatura bioética en las unidades curriculares, formadas por módulos con una visión transdisciplinaria y por competencias para asumir formas diferentes para la transición epistémica en la formación didáctica de los estudiantes universitarios. Cantú (2014), manifiesta que de incluir este saber *“contribuiría a la reflexión, deliberación y el diálogo entre los diferentes actores, lo cual permitiría labrar el gesto humano en todas las carreras profesionales, estando de por medio el significado mismo del ser humano”* (p. 28).

### **Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo como Escenario de Formación en Bioética**

Después de la revisión de varios fundamentos históricos relacionados con el quehacer educativo y apoyados en la convivencialidad humana para la reflexión de los valores éticos y en conformidad con la normativa legal vigente nacional e internacional en materia de bioética y bioseguridad aplicada a los procesos de investigación, la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo aborda la educación y formación bioética en la investigación universitaria con un sentido de concordancia con lo señalado por la Comisión Permanente de Bioética y Bioseguridad de la Universidad de Carabobo (2015), explicitada en la propuesta del Reglamento de la CPBBUC, que exhortan a todas las Facultades a evaluar:

*En todas sus fases, los proyectos y productos de investigación e innovación como trabajos especiales de pre y postgrado, tesis doctorales, trabajos de ascenso, monografías, artículos científicos, textos, manuales y demás publicaciones, respecto a los componentes bioéticos y de bioseguridad involucrados, con aplicación del Instrumento de Evaluación para Proyectos Productos de Investigación e Innovación (p. 16).*

Estos hechos cobran sentido, al dar razón para lograr entender y responder de manera responsable frente a los actos y consecuencias que surjan frente a las decisiones que asuman los investigadores e investigadoras al momento de realizar proyectos y productos de investigación e innovación desde la fase inicial hasta su finalización, tomando como referencia los principios que sustentan la bioética y bioseguridad. Lo cual personifica indudablemente, en una transformación del paradigma deshumanizador y ruptura apremiante con un modelo punitivo alejado de la dignidad de hombres y mujeres como sujetos de estudios con derechos inalienables. Como lo explica el Código de Ética para la Vida (2011).

*Habiendo sido resultado de intenciones humanistas, esta perspectiva reconoce los derechos de un personaje que ha estado históricamente en desventaja, sin embargo, por sí mismos pudieran sugerir la superioridad del investigador o investigadora y mantener una relación vertical con el sujeto de investigación. Por esta razón se consideró necesario incorporar un principio dirigido a todos los actores para facilitar el ejercicio de relaciones horizontales, optando por una Bioética sustentada en una conciencia psicosocial, es decir, arraigada en la persona y construida en su relación con los demás, para superar la tradicional moral heterónoma, perpetuada en las sociedades a través de las relaciones jerárquicas (p. 9).*

Por su parte, Vidal (2012), manifiesta que *“cuando se piensa en la elaboración de un programa educativo en Bioética es probable que debamos iniciar la tarea preguntándonos qué queremos lograr y cuáles son las metas de la educación en Bioética”* (p. 22). Como se puede apreciar, en el caso de la FaCE-UC se propone de forma coherente y permanente dar respuestas oportunas frente a la tarea compleja y perentoria de educar en bioética, puesto que se requiere de un conjunto de valores éticos que permitan evidenciar el estricto cumplimiento de los lineamientos aplicados en la investigación universitaria contemplados en la Ley Orgánica de Ciencia y Tecnología e Innovación y su Reglamento, en común acuerdo con el Código de Ética para la Vida unido a la correcta aplicación de las Declaraciones Universales, a los fines de orientar siempre la labor de investigadores e investigadoras, donde se observe el respeto por la objeción de conciencia y autonomía en dirección al cuidado del ambiente y la dignidad sustentada en los derechos humanos de hombres y mujeres que participan de forma voluntaria en la investigación.

Desde esta óptica, como primer paso que generó una conciencia bioética colectiva en la FaCE-UC, fue el hecho de haber logrado en sintonía sinérgica espacios vivenciales para la reflexión ética a través de la conformación de la Comisión y Subcomisiones Operativas de Bioética y Bioseguridad, bajo la responsabilidad cognitiva de Xiomara Camargo y Marcos Yépez Abreu designados por la ciudadana Decana Brígida Ginoid de Franco en el año 2014.

Estos desafíos, buscan convertir el aprendizaje de la bioética aplicada a la investigación universitaria en un instrumento de saberes interdisciplinarios, que se van nutriendo gracias a las Jornadas de Inducción y Formación sobre Bioética y Bioseguridad que se están llevando a cabo desde el 2014 hasta el presente dirigidas a las Subcomisiones de Bioética de la FaCE-UC. En contraste con ello, se desarrolló en el período 2017-2018 la primera y segunda

corte del Curso Avanzado Bioética y Bioseguridad en la Investigación Universitaria, con el objetivo de desarrollar una conciencia bioética para la formación del sujeto epistemológico con un proceder ético y significativo en la investigación, en la cual emergen la participación activa de la Comisión y Subcomisiones Operativas de la FaCE y otras Facultades invitadas de la UC: Ciencias Económicas y Sociales, Ingeniería, Ciencias Jurídicas y Políticas, Ciencias de la Salud (Escuela de Enfermería) y Odontología, que conforman un movimiento de naturaleza humanista para la formación armónica del investigador e investigadora universitario.

Asimismo, Camargo y Yépez (2016), dan a conocer que el Curso Avanzado Bioética y Bioseguridad en la Investigación Universitaria surge por la necesidad de encontrar solución a un problema observado en la FaCE-UC bajo tres premisas: a) Debilidades en la formación de una conciencia bioética y bioseguridad en los miembros de la comunidad científica universitaria para su aplicación en la docencia, investigación y extensión. b) Escaso conocimiento del marco legal que rige la bioética y la bioseguridad en la investigación. c) Inadecuados instrumentos para el abordaje de la bioética y la bioseguridad en la investigación entre los investigadores y las investigadoras y en general en la comunidad universitaria.

Al respecto, los aportes logrados a partir de las experiencias de los bioeticistas y expertos éticistas invitados a participar en las Jornadas de Inducción y Formación dirigidas a la Comisión y Subcomisiones de Bioética y Bioseguridad de la FaCE-UC, según lo señalan Hernández, Malpica y Gómez (2014), permiten construir y reconstruir un proceso creador que se da en la vida cotidiana donde podemos observar que:

*La bioética integral, es la que requiere mayores aportes por cuanto van emergiendo nuevas categorías relacionadas con*

*la bioética ecológica, el cuidado ambiental, respeto a la naturaleza, en cuanto al manejo de los desecho tóxicos, así como la bioética de la vida cotidiana, familiar, la biosexualidad humana, el abordaje del género y los derechos humanos a la salud reproductiva, biodeporte y más recientemente la bioética ciudadana y laboral, así como la necesidad de la participación social. (p. 4).*

Estas Jornadas de Inducción y Formación y el Curso Avanzado Bioética y Bioseguridad para la Investigación Universitaria realizados en la FaCE-UC, se sustentan en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), Ley Orgánica de Ciencia y Tecnología e Innovación (2010) y su Reglamento (2011) en el Capítulo V en concordancia con el Código de Ética para la Vida (2011), y en la Propuesta de Reglamento de la Comisión Permanente de Bioética y Bioseguridad de la Universidad de Carabobo (2015).

**Tabla 1.** Memoria descriptiva de las Jornadas de Inducción y Formación dirigidas a la Comisión y Subcomisiones de Bioética y Bioseguridad de la FaCE-UC.

<b>Fase I Designación año 2014.</b>	La Comisión Permanente de Bioética y Bioseguridad de la Universidad de Carabobo mediante comunicación N° CBBUC-FaCE-06-2014, de fecha 06-05-2014, solicitó dos profesores al Consejo de Facultad de la FaCE-UC, para organizar y poner en funcionamiento la Comisión Operativa de la FaCE.
<b>Fase II Conformación de las subcomisiones operativas lapso 2014-2015.</b>	Conformación de la Comisión y Subcomisiones Operativas de Bioética y Bioseguridad de la FaCE-UC para promover el saber bioético de la investigación en los diferentes Departamentos, Dirección de Investigación, Dirección de Extensión, Dirección de Postgrado, Centros y Grupos de Investigación y Revistas, integradas por miembros del personal docente designados por la ciudadana Decana.

<b>Fase III Jornadas de inducción fase 2015-2016.</b>	I y II Jornadas de Inducción y Formación sobre Bioética y Bioseguridad dirigidas a las Subcomisiones de Bioética y Bioseguridad la FaCE-UC, organizadas bajo la asesoría de la CPBB-UC en Congresos, Foros, Conversatorios, Simposios, Talleres y Encuentros de saberes bioéticos con otras Facultades de la UC, a los fines de formación y capacitación de la Comisión Operativa y Subcomisiones, con el objetivo de fomentar los valores y principios bioéticos para su aplicación en la docencia, investigación y extensión en la FaCE-UC.
<b>Fase IV Jornadas de inducción etapa 2017-2018.</b>	III y IV Jornadas de Inducción y Formación sobre Bioética y Bioseguridad dirigidas a las Subcomisiones de la FaCE-UC. 1era y 2da corte del Curso Avanzado Bioética y Bioseguridad en la Investigación Universitaria, con la participación de las siguientes Facultades de la UC: Odontología, Ciencias Económicas y Sociales, Ingeniería, Ciencias Jurídicas y Políticas y Ciencias de la Salud (Escuela de Enfermería), con el objetivo de fomentar los principios bioéticos para su aplicación en la docencia, investigación y extensión en la FaCE-UC.

*Fuente: Autor (2019).*

## **Consideraciones finales**

La bioética como disciplina obligatoria sin excepción para todos los estudiantes de las universidades venezolanas, remite necesariamente formar profesionales impregnados por la acción educativa del sujeto que aprende, signados por un preclaro ambiente que genere de manera fiel una profunda reflexión a la praxis bioética, comprometida con una probidad de justicia, autonomía, inclusión e integridad en las dimensiones humanas para su bienestar profesional.

Allí podemos observar indicios en dirección a una nueva cultura educativa, que garantice construir nuevos saberes desde una visión transcompleja que permitan dar inicios de forma consensuada a los debates y construcción conjunta de conocimientos vinculados a la bioética, como escenarios propicios que aportan una fuente de sabiduría para la reflexión y la toma de decisiones en torno al aprendizaje y empoderamiento de valores y su

aplicación en la intervención de los problemas presentes y futuros que amenazan la supervivencia de todas los seres vivos, en pro de una bioética educativa universitaria para un planeta más saludable, porque *“el hombre constituye de hecho una amenaza para la continuación de la vida en la tierra. No sólo puede acabar con su existencia, sino que también puede alterar la esencia del hombre y desfigurarla mediante diversas manipulaciones”* Sánchez (1995; p. 8).

Finalmente, es necesario destacar los logros alcanzados por la FaCE-UC como escenario epistemológico de formación permanente en bioética a través de las acciones llevadas a cabo por la Comisión y Subcomisiones Operativas de Bioética y Bioseguridad de la Facultad.

Por lo tanto, las III y IV Jornadas de Inducción y Formación y la primera y segunda corte del Curso Avanzado de Bioética en la Investigación Universitaria 2017-2018, representan espacios para el intercambio de saberes para los investigadores e investigadoras que demuestren pleno dominio y actualización de los protocolos para el abordaje bioético en la construcción de instrumentos, a los fines de proceder de forma oportuna con la revisión y evaluación en todas las etapas de los productos de investigación e innovación que se producen en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de la Carabobo y el cumplimiento a cabalidad de los principios de Bioética y Bioseguridad como norte de respeto por la vida y la dignidad hacia los hombres y mujeres que participan de forma voluntaria en la ejecución del estudio.

## Referencias

Bermúdez, C. (2006). “Necesidad de la Bioética en la Educación Superior”. *Revista Acta Bioethica*. (Vol. 12, N.º 1, p: 35-40).

- Camargo, X. y Yépez, M. (2016). Curso Avanzado Bioética y Bioseguridad en la Investigación Universitaria. Venezuela: Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo. (No publicado).
- Cantú, P. (2014). "La Bioética en las Instituciones de Educación Superior en el Contexto de la Sustentabilidad". *Revista Ciencia UANL*. (Vol. 17, N.º 65, p: 24-30).
- Cantú, P. (2015). "Bioética y Educación Superior en México". *Revista Acta Bioethica*. (Vol. 21, N.º 01, p: 45-52).
- Castro, J. (2013). Bioética Reflexiones de Naturaleza Histórica y Conceptual. Universidad de Carabobo. Venezuela: Fundacelac.
- Comisión Permanente de Bioética y Bioseguridad de la Universidad de Carabobo. (2015). Reglamento CPBBUC. Venezuela: Universidad de Carabobo. (No publicado).
- Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela. (1999). Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. Gaceta número 5.453. Caracas: Autor.
- Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela. (2010). Ley Orgánica de Ciencia Tecnología e Innovación. Gaceta número: 39.575. Caracas: Autor.
- Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela. (2011). Reglamento Parcial Ley Orgánica Ciencia y Tecnología e Innovación. Gaceta número 39.795. Caracas: Autor.
- Durant, M. y Naveda, O. (2012). Transformación curricular por competencias en la educación universitaria bajo el enfoque ecosistémico formativo. Universidad de Carabobo. Venezuela: Fundacelac.
- Hernández, N. Malpica, C. y Gómez, I. (2014). *Proyecto de creación del programa diplomado en bioética integral*. Universidad de Carabobo. Venezuela: Fundacelac.
- Ministerio del Poder Popular para Ciencia, Tecnología e Industrias Intermedias. (2011). *Código de ética para la vida*. Caracas: Autor.

- Morín, E. Roger, E. y Motta, R. (2002). *Educación en la era planetaria. El pensamiento complejo como método de aprendizaje*. Universidad de Valladolid: Editorial Gráficas Varona.
- Naciones Unidas y CEPAL. (2016). *Desarrollo Sostenible. América Latina y el Caribe*. Documento Disponible: <http://www.cepal.org>. [05/08/2018].
- Peralta, R. (2012). "Formación académica estudiantil requerida para la praxis de la Responsabilidad Social Universitaria". *Revista Opción*. (Vol. 28, N.º 69, p: 498-516).
- Potter, V. (1998). *Bioética puente, bioética global y bioética profunda*. En cuadernos del programa regional de bioética. N.º 7. Bogotá: Editorial Kimpres.
- Sánchez, P. (1995). *El Principio de Responsabilidad*. Barcelona: Herder.
- UNESCO. (2005). Declaración universal sobre bioética y derechos humanos. París, Francia. Documento Disponible: <http://www.unesdoc.unesco.org/images/0014/001461/146180S.pdf>. [11/07/2018].
- UNESCO. (2015). Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible. Documento Disponible: <http://www.unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf>. [20/05/2018].
- Vidal, S. (2012). Nuevas y viejas preguntas en la educación en Bioética. Programa para la Educación en Bioética en América Latina y el Caribe: Experiencias realizadas y desafíos futuros. Oficina Regional de Ciencia de la UNESCO para América Latina y el Caribe. Montevideo: Editorial Vidal SM.

**LA RESPONSABILIDAD SOCIAL EMPRESARIAL DEL SECTOR FINANCIERO VENEZOLANO****THE CORPORATE SOCIAL RESPONSIBILITY OF THE VENEZUELAN FINANCIAL SECTOR****Orlando Canelones**[ocanelones@gmail.com](mailto:ocanelones@gmail.com)**Williams Aranguren**[waranguren30@gmail.com](mailto:waranguren30@gmail.com)**Paola Lamenta**[paolalamenta@gmail.com](mailto:paolalamenta@gmail.com)

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

Recibido: 10/10/2018 - Aprobado: 18/02/2019

**Resumen**

El objetivo del presente artículo es discernir acerca del rol del sector financiero venezolano y su gerencia, en el emprendimiento de acciones de responsabilidad social empresarial (RSE), como una vía para mantener la sostenibilidad de las pequeñas y medianas empresas (PYMES) a la vez que contribuye de manera pertinente con la satisfacción de las necesidades sociales de sus grupos de interés. Este estudio se aborda desde una perspectiva de análisis documental, para concluir que la RSE es una gran oportunidad para implementar nuevas miradas a la cuestión social, en el cual se unan comunidades de intereses alrededor del logro de metas sustanciales, que reviertan los indicadores negativos y las brechas que hoy son críticas en nuestro país.

**Palabras Clave:** Responsabilidad social empresarial, PYMES, gerencia, sector financiero.

**Abstract**

The objective of this article is to discern about the role of the Venezuelan financial sector and its management in the undertaking of corporate social responsibility (CSR) actions, as a way to maintain the sustainability of small and medium enterprises (SMEs) at the same time that contributes in a relevant way with the satisfaction of the social needs of its stakeholders. This study is approached from a documentary analysis perspective, to conclude that CSR is a great opportunity to implement new perspectives on the social issue, in which communities of interest are united around the achievement of substantial goals, which reverse the negative indicators. The gaps that are critical in our country today.

**Keywords:** Corporate social responsibility, management, financial sector

## Introducción

El rol del sector financiero en el desarrollo económico y social de un país es un tema que cada día adquiere mayor importancia, y se ha hecho más evidente en tiempos de incertidumbre, a partir de los cambios dinámicos a nivel económico, la naturaleza tensa de las relaciones comerciales bilaterales y en general los aspectos asociados a la globalización, donde la comunicación traspasa las fronteras, permitiendo ver más de cerca los problemas del país y de las empresas, especialmente las pequeñas y medianas empresas (PYMES), las cuales constituyen un sector significativo en la producción total del país..

Es tan grande la responsabilidad de este sector frente al entorno en el cual se desenvuelve, que la realidad presente incide notablemente en su reputación, imagen y relaciones con las diferentes organizaciones, sectores y grupos de interés, haciéndose necesario incursionar en acciones sociales que vayan más allá de su gestión empresarial, en pro del desarrollo de productos y servicios que permitan cubrir las necesidades de la población más desasistida.

Es en este ámbito donde el sector financiero debe asumir un papel protagónico, más activo y emprender acciones hacia una Responsabilidad Social Empresarial (RSE), visto como práctica que marque una diferencia, muestre sus grandes dimensiones y beneficios, que permita al sector impulsar y proyectar su imagen institucional, ratificando su posición de liderazgo en el desarrollo de iniciativas que contemplan la cultura como herramienta de cambio y transformación social.

En los últimos años, el sector financiero venezolano, como muchos otros sectores, ha sentido la necesidad de apuntalar la tendencia mundial existente

de una nueva visión de la empresa privada, y la redefinición de su papel dentro de la sociedad y frente al Estado. Es así como, en su gran mayoría, manifiestan un especial interés en desarrollar iniciativas que conlleven a incluir dentro de sus estrategias de negocios, las acciones propias de una empresa socialmente responsable, existiendo el compromiso de ser mucho más activas dentro de las comunidades en las cuales se desenvuelven.

Tal como lo expresa Urdaneta (2008):

*En la actualidad las empresas requieren de un buen entendimiento de la sociedad, no sólo en términos de producción, sino también requiere de una experiencia de vida social, como lugar de aprendizaje, como expresión de acciones filantrópicas y de responsabilidad social. (p. 52).*

De lo anterior se desprende una tendencia globalizada de las empresas a considerar el mundo más allá de sus limitadas fronteras, tomando conciencia del entorno y su significado en términos de las funciones y el papel que juega la organización en el mismo, la vida social, conformada por las experiencias que las personas tienen alrededor de una actividad productiva, unos productos o servicios que se ofrecen y su impacto en la población.

Cónsono con lo planteado, Sánchez (2011, p. 77) afirma que: “*se debe promover una nueva gerencia humana, cuyos aspectos políticos centrales y estratégicos son: la justicia social y la equidad económica*”. De esta forma, a través de los términos “justicia social y equidad económica” se engloba una cantidad de conceptos que abarcan las subjetividades que la tradición empresarial ha dejado al margen, en la cual el producto de la empresa se mide en término de impactos positivos y negativos, abocados a niveles macro, como

por ejemplo, justicia y equidad en la disposición de los bienes y servicios y la distribución de la riqueza.

Al considerar la esencia de la RSE y la existencia de un interés sobre este particular, enmarcado en un proceso reflexivo acerca de las nuevas prácticas gerenciales, las cuales son enunciados representativos de las diversas corrientes administrativas presentes hoy día, se deduce que tanto en la sociedad como en el sector empresarial que incluye también a las PYMES, están en camino de establecer estrategias conducentes para alcanzar altos niveles de responsabilidad social empresarial.

Es por ello que al hablar de RSE del sector financiero y al incluir a las pequeñas y medianas empresas, se establece un enlace entre las grandes empresas del sector, las PYMES, la sociedad, y por qué no, las microempresas, pues según resalta Martínez (2011):

*La microempresa como unidad fundamental en la economía de los países en desarrollo, se encuentra rodeada de un sin número de fuerzas económicas, políticas y sociales; entre ellas el factor institucional, el cual surge como una corriente teórica que privilegian al individuo como el responsable de la forma en que maniobran los sistemas organizacionales tanto públicos como los privados. Es por ello, que se requiere del abordaje de la Responsabilidad Social donde se evidencien los efectos en la toma de decisiones de las organizaciones sobre todo en los aspectos sociales; este hecho demanda de la atención de la gerencia tanto en los aspectos externos como en los internos de las organizaciones, públicas y/o privadas a fin de establecer estrategias que permitan lograr el fortalecimiento de las pequeñas y medianas empresas y la microempresa desde el contexto de la responsabilidad social y de mejora continua. (p. 108).*

De esta manera el individuo, como parte del entramado organizacional, representa un segmento fundamental de la óptica empresarial, pues la actividad productiva y gerencial, vista desde las relaciones sociales y la RSE, puede establecer mejoras continuas y sustanciales que contribuirían con la sostenibilidad de la empresa. Todo lo anterior determina que a través del discurso y su puesta en práctica, hay producción de conocimiento en el tema de la RSE, considerando teorías implícitas reguladas por esquemas conceptuales y de acción, en fin, paradigmas.

En este sentido, se pretende hacer una contribución al conjunto de conocimientos sobre el tema, ya que el mismo proporciona importantes referencias sobre la responsabilidad social empresarial de naturaleza empírica, aplicables por los gerentes de las PYMES, con la finalidad de mejorar su gestión del conocimiento y la eficacia de sus firmas, manteniendo la aceptación y el reconocimiento social y de sus grupos de interés.

A partir de lo anterior, se busca discernir acerca de los ámbitos que pueden influir favorablemente la labor de acción social del sector financiero venezolano, en el proceso de acceso al financiamiento de las PYMES, en el cumplimiento de las funciones gerenciales de los involucrados en la aplicación de la RSE.

Se analiza si a través de esta aplicación, se permite al sector financiero, obtener una buena relación con todos los miembros de su ámbito de acción, que pueda lograr así, repercutir positivamente en el desarrollo armónico de las PYMES y de su comunidad, que permita mejorar la calidad de vida y elevar la productividad, sustente los cambios en la concepción del compromiso en el cual se intenta trascender el sistema de responsabilidad social empresarial, a través de la función gerencial.

## **La gerencia en el sector financiero.**

En la actualidad se han producido cambios que permiten a la gerencia establecer o adoptar nuevas estrategias que le permita mantenerse activa, operativa y productiva, donde se fomenta la participación de los trabajadores en todos los quehaceres de la organización, proporcionando valor y bienestar al desarrollo de los mismos, así como a las comunidades donde hacen vida.

Así lo sugiere Hernández (2005, p. 4) quien explica que: *“La gerencia debe enfrentar hoy en día la posibilidad de adaptarse o perecer ante los nuevos retos, adecuarse implica flexibilizarse lo cual refiere la incorporación de nuevos enfoques y desechar métodos que ya no están acordes con las realidades”*.

Es por ello que la gerencia, a través de la responsabilidad social, ha logrado extenderse a nuevos horizontes, permitiéndole fundamentar sistemas de valores, basados en el respeto a los derechos humanos y en normas cívicas, como la tolerancia, respeto, diversidad y pluralismo, entre otros.

Todo lo anterior se puede relacionar con la gerencia y la administración financiera, pues la gerencia se basa en el aprendizaje de las personas, quienes deben procurar ser lo más eficiente posible, en todas las áreas que involucra la gerencia y la administración, haciendo a las organizaciones más productivas.

En este sentido Zambrano (2011), expone que los gerentes tienen como tarea principal, no solo alcanzar los más altos estándares en su desempeño, sino también el dominio de los saberes implicados en cómo hacer para que las intenciones de las organizaciones se conviertan en hechos concretos, con una

cultural gerencial con sentido humano, marcada por la preocupación de entender este fenómeno dentro de la empresa. De esta manera, no es suficiente con los conocimientos para tener un buen desempeño gerencial, sino que se requiere, además, de habilidades, saberes cotidianos, que pueden basarse en la experiencia, para materializar los objetivos de las empresas. Se trata en pocas palabras, de rescatar el sentido último de la función organizacional, lo humano. La gerencia financiera no es ajena a los preceptos expuestos con anterioridad, aunque pareciera ser menos sujeta a la subjetividad. No obstante, al basarse en la toma de decisiones, donde el principal componente es lo humano, se enmarca perfectamente en este contexto.

Al referirse a la gerencia financiera, Francés (2005), establece que sus fundamentos esenciales deben basarse en la toma de decisiones, la cual abarca categorías de importancia como: inteligencia financiera, formulación de presupuesto de capital, gerencia de capital, política de dividendos, fusiones, adquisiciones, tesorería, financiamiento a largo plazo, manejo de impuestos, gerencia del riesgo y relaciones con la comunidad financiera.

De igual manera, el mismo autor expresa que el área funcional más descentralizada de la organización es la gerencia financiera, donde la mayoría de los procesos de esta área logran ventajas importantes al consolidarlos para la empresa en su conjunto; en otras palabras, la agrupación de los procesos permite un nivel de gestión más eficiente.

Lo anterior revela un nuevo escenario, en el cual destaca la importancia de la gerencia financiera, que tiene como reto, incorporar la toma de conciencia a nivel de la responsabilidad social empresarial. Como lo afirma Vargas (2014):

*Gestionar la sostenibilidad y la responsabilidad empresarial desde un enfoque de creación de valor compartido supone un cambio de paradigma, pues las empresas rara vez han abordado los problemas de la sociedad desde la perspectiva del valor y se han limitado a tratarlos como temas periféricos. (p. 215).*

Este autor plantea un binomio crucial para las organizaciones, como lo es la sostenibilidad y la responsabilidad empresarial, vistos como un proceso de gestión. El primer elemento es fundamental para que la empresa perdure en el tiempo y pueda accionar, lo que ha sido la razón de ser de estas instituciones a lo largo de los años. El segundo elemento, la responsabilidad, responde a la naturaleza del hacer de las cosas, refiere el reconocimiento del usuario o el cliente, la comunidad en la que opera, el sector y el medio ambiente, entre otros elementos, y actuar en función de los mismos.

Igualmente se refiere a la gestión de estos dos elementos, en el cual la gerencia surge como protagonista para implementar las acciones conducentes a materializar el proceso de producción de la organización con un sentido diferente, en el cual empresa, trabajador, comunidad y sociedad, comparten valores, en una simbiosis que implica ganar-ganar. Esto puede ser aplicado a cualquier organización, indistintamente de su tamaño (grande, mediana, pequeña o micro) y su naturaleza (producción, servicio o comercio).

Ante esta realidad presente en la gerencia, es necesario crear un sistema dentro de la gerencia financiera que instaure la formación, desarrollo y crecimiento a nivel gerencial, con una capacitación técnica y que establezca la formación de valores, ya que los gerentes del área financiera, están en la capacidad de desarrollar proyectos de RSE y coadyuvar tanto en las organizaciones en las cuales se desempeñan, como en su entorno, lo cual incluye a otras PYMES que requieran algún tipo de apoyo, como por ejemplo,

el financiero, a cuyo acceso estas empresas se ven bastante limitadas por no generar tanta confianza ante el sector financiero tradicional.

### **La responsabilidad social empresarial del sector financiero y las PYMES**

En la actualidad las organizaciones requieren de un buen entendimiento con la sociedad, no sólo en términos de producción, consumo, oferta y demanda, sino también en el ámbito de vida social, como expresión de acciones filantrópicas y de responsabilidad social.

El término de RSE, representa la manera de cómo las empresas, conjuntamente con la sociedad, pueden mejorar la calidad de vida de la gente. Como ejemplo de ello, se han desarrollado múltiples acciones tendientes a implementar medidas de protección del medio ambiente; dentro de este contexto se han incorporado muchos sectores, grupos, organizaciones no gubernamentales y activistas ambientales, que participan en alianza con las comunidades, empresas e instituciones financieras en aras del bienestar de las comunidades. No obstante, aunque no deja de ser importante, las acciones de RSE no deben concentrarse sólo en áreas específicas como el medio ambiente o el deporte, por lo que se hace necesario que las empresas incursionen en el diagnóstico y conocimiento de los intereses de las comunidades aledañas para definir acciones más precisas tendientes a solucionar problemas de manera estructural y con alto sentido de pertinencia social. Esto la llevaría a obtener el reconocimiento de los grupos de interés.

De tal manera que la RSE debe responder a acciones planificadas, expresas, dirigidas a conseguir metas establecidas en pro del mejoramiento de la calidad de vida de las personas y comunidades, actuando con y para la gente. En consonancia con esta idea, Machado (2014) expresa que:

*...la Responsabilidad Social va más allá de un sentimiento filantrópico y esporádico, siendo una nueva conciencia empresarial que involucra a una multiplicidad de actores y apunta más allá de los compromisos laborales de la empresa, hacia el mejoramiento de sus trabajadores y también de las comunidades y el desarrollo social. Significa también que la búsqueda de la máxima rentabilidad no está reñida con la producción de beneficios sociales y que la empresa cobra una nueva imagen ante la sociedad y ante los consumidores desarrollándose tanto en la dimensión interna: trabajadores, clientes, accionistas, proveedores, pero también en la dimensión externa: comunidad de su entorno y sociedad. (p. 173).*

En este marco, el sector financiero en la actualidad desempeña una tarea importante en el desarrollo de la economía, ya que tiene la capacidad de acelerar o dilatar los procesos decrecimiento económico y en consecuencia, el bienestar de la sociedad.

Asimismo, el entorno institucional de este sector hace posible la interconexión con otras empresas, y la toma de decisiones va orientada a la posible resolución del problema económico de la sociedad, donde la tarea que se orienta hacia la asignación de recursos escasos, con el objetivo de encontrar el beneficio, se realiza de forma individual o colectiva.

Ante esta complejidad económica, resalta la importancia del apoyo que deben tener las pequeñas y medianas empresas en el acceso al financiamiento oportuno, pues esta actividad compleja, involucra de forma implícita al ser humano, contextualizado en todos los ámbitos de su comportamiento, tales como, lo jurídico, social, político, cultural y social.

Una de estas estrategias para el financiamiento oportuno puede ser la Alianza Social, descrita por Janssens (2014) de la siguiente manera:

*La Alianza Social es una idea potente que por ningún motivo se debe dejar de lado o debilitar, sino todo lo contrario. La cooperación entre las empresas y organizaciones sociales es fundamental y debemos crear entre ellos más lazos y reflexiones para seguir aclarando el papel de cada uno y para elaborar novedosos proyectos en común. (p. 169).*

Este apoyo oportuno requerido por las PYMES puede ser en forma de alianza social, ya que de tener el apoyo financiero, estas empresas se pueden hacer más productivas y estarían en capacidad de generar e incrementar el empleo, creando condiciones de bienestar social en sus trabajadores y por ende, contribuyendo en su calidad de vida. Empresas y organizaciones sociales unidas pueden desarrollar comunidad de intereses que benefician a ambos, sin que necesariamente pierdan rasgos de su propia naturaleza, pues la visión tradicional resalta las contradicciones entre estos dos ámbitos en lugar la simbiosis existente de hecho.

Complementando lo anterior, Vidal (2014) sostiene que:

*Las pequeñas y medianas empresas no disponen de los recursos financieros, humanos y el tiempo de que disponen las grandes empresas para destinarlos a estudiar y confeccionar instrumentos e índices que permitan informar y contabilizar las prácticas en responsabilidad social corporativa realizada.(p. 174).*

Este autor expresa que existe una solicitud de la Comisión Europea, dirigida a las grandes empresas para que lideren la Responsabilidad Social Corporativa (RSC) y mediante acuerdos animen y fomenten a las PYMES, que son sus proveedores, que vayan introduciendo progresivamente la RSC en todas sus operaciones y la evaluación y comunicación de su desempeño en los ámbitos económico, social y medioambiental.

De allí la importancia del apoyo que debe existir de parte del sector financiero, para que las PYMES tengan acceso oportuno al financiamiento, y con ello lograr incrementar el impulso necesario para que estas últimas también sean socialmente responsables. Las grandes empresas dependen en gran medida de las PYMES, como proveedoras de bienes y servicios intermedios en su proceso productivo, de allí que la cuestión del financiamiento y acceso al mismo por parte de las PYMES, no sea una cuestión sólo del sector financiero, sino de la sociedad en general.

Janssens (2014) indica que la RSE está asociada a la transparencia de la empresa en sus actuaciones y cuentas contables, a la relación horizontal entre todos los involucrados y a su involucramiento en la realidad del entorno, y no siempre todo es fácil, cuando especialmente en el momento actual que atraviesa Venezuela, las desconfianzas mutuas se han polarizado con todas sus consecuencias. No obstante, sin duda, es también una ocasión por excelencia, para repensar y redefinir el enfoque de la RSE.

Se hace imprescindible actuar sin mirar atrás y poner en marcha la RSE, pues lo primordial es la gente, con su comunidad, las cuales necesitan de sus empresarios la ayuda necesaria para lograr el bienestar y altos estándares de calidad de vida. Empresa, comunidad, Estado y políticas concertadas en función de lograr un bien común, con la centralidad puesta en lo humano y su calidad de vida, es un buen inicio para el desarrollo sostenible y materializar la tan anhelada idea de progreso.

En esta materia el sector financiero indudablemente tiene una gran responsabilidad, pues en la sociedad contemporánea le ha tocado jugar un papel preponderante en las nociones de desarrollo y progreso económico, que no obstante, no siempre se materializan en bienestar social, consolidándose

una deuda social que es necesario revertir. La RSE es una gran oportunidad para implementar nuevas miradas a la cuestión social, para la conformación de un tejido social diferente en el cual se unan comunidades de intereses alrededor del logro de metas sustanciales, que reviertan los indicadores negativos y que hagan mella en las brechas que hoy son críticas en nuestro país. Apostar a las PYMES, visto el gran número de estas en el país, los empleos que generan y los bienes y servicios que ponen a disposición de la sociedad, puede resultar un premio ganador.

### **A manera de reflexión**

En el sector financiero venezolano, existe un gran desafío para establecer nuevas estrategias en la toma de decisiones que conlleven y permitan a la gerencia interpretar los ámbitos que influyen en el cumplimiento de la responsabilidad social empresarial del sector. Este gran desafío, debe estar acompañado por decisiones acertadas, en el cual se beneficien a todos los integrantes de la organización, a las PYMES, y por supuesto a las comunidades donde están establecidas.

En consecuencia, se puede inferir que la gerencia en el sector financiero venezolano, a través de la RSE, tiene la oportunidad de evaluar continuamente las debilidades y las fortalezas de todos los ámbitos en los que se encuentra inmerso el sector, logrando con ello, cimentar unas organizaciones exitosas, permitiendo avances para crear un clima gerencial evolutivo, participativo, favorable, humanista, ambientalista, comprometido y socialmente responsable.

Si se desea un desarrollo integral, a partir de la implementación de estrategias empresariales basadas en la RSE, se hace impostergable que las pequeñas y medianas empresas, interioricen en sus procesos de producción y relaciones con sus interlocutores las prácticas y comportamientos basados en valores, que faciliten la consecución de un crecimiento económico basado en la cohesión social y el respeto al medio ambiente, la diversidad social, entre otros.

Existe la necesidad explícita de que el sector financiero venezolano incorpore iniciativas formales de RSE, que permitan el acceso de las PYMES, organizaciones y comunidades, a la ayuda requerida para el logro de sus objetivos, todo ello en conjunción con los diversos grupos de interés. Por tanto, es urgente el apoyo que debe existir de parte del sector financiero, para que las PYMES tengan el acceso oportuno al financiamiento, y con ello lograr introducir progresivamente la RSC en todas las operaciones de su gestión, tanto en el ámbito económico como en el social, y así dar el impulso necesario para que estas pequeñas empresas desarrollen una responsabilidad social empresarial con pertinencia.

Dadas las brechas sociales que hoy se reconocen del sistema de producción tradicional, las acciones de RSE constituyen una gran oportunidad para contribuir con el crecimiento social a través de una comunidad de intereses sostenida en valores, alrededor del logro de metas estructurales que marquen una diferencia en la condición del país.

## **Referencias**

Francés, A. (2005). *Estrategia para la empresa en América Latina*. Caracas. Ediciones IESA.

- Hernández, R. (2005). "Epistemología y formación gerencial: un enfoque holístico". *Revista Negotium. Ciencias Gerenciales*. (Año1, N° 1, julio 2005, p: 3-11).
- Janssens, A. (2014). *La participación de las organizaciones sociales en el contexto de la responsabilidad social empresarial*. En Guédez, V. (Comp.) *La RSE visiones complementarias*. Caracas, Venezuela. Editorial Grupo Intenso.
- Machado, C. (2014). *Responsabilidad social empresarial y alianzas trisectoriales*. En Guédez, V. (Comp.) *La RSE visiones complementarias*. Caracas, Venezuela. Editorial Grupo Intenso.
- Martínez, E. (2011). "Organizaciones emergentes desde el contexto de la institucionalidad y responsabilidad social". *Revista Estudios Gerenciales y de las Organizaciones*. (Volumen4, N° 1, enero-junio 2011, p: 107-122).
- Sánchez, M. (2011). "Dimensión humana bajo la óptica del cuadro integral en la gestión de los consejos comunales del estado Carabobo". *Revista Estudios Gerenciales y de las Organizaciones*. (Volumen4, N° 1, enero-junio 2011, p:65-83).
- Urdaneta, M. (2008). "La responsabilidad social en la industria farmacéutica del estado Zulia". *Revista Venezolana de Gerencia*. (Año 13, N° 41, p: 51-74).
- Vargas, M. (2014). *Negocios sustentables en contextos de conflicto y cambio: ¿cuáles oportunidades y qué estrategias impulsar?* En Guédez, V. (Comp.) *La RSE en perspectiva. Ideas para su diseño, implantación, Desarrollo y evaluación*. Caracas, Venezuela. Editorial Grupo Intenso.
- Vidal, I. (2014). *Gestión responsable por razones de negocio*. En Guédez, V. (Comp.) *La RSE en perspectiva. Ideas para su diseño, implantación, Desarrollo y evaluación*. Caracas, Venezuela. Editorial Grupo Intenso.
- Zambrano, C. (2011). "Gerencia: la transfiguración posible". *Revista Debates Ciencias Sociales*. (1era.Edición, septiembre 2011, p: 377- 398).

**ACTITUD AFECTIVA DEL ADULTO SIGNIFICATIVO EN EL DESARROLLO SOCIO EMOCIONAL DE LOS NIÑOS Y NIÑAS EN EL SUBSISTEMA DE EDUCACIÓN INICIAL****AFFECTIVE ATTITUDE OF SIGNIFICANT ADULT IN THE EMOTIONAL SOCIAL DEVELOPMENT OF CHILDREN IN THE INITIAL EDUCATION SUBSYSTEM****Cleidy La Rosa**[cleirosa@hotmail.com](mailto:cleirosa@hotmail.com)**Hidramely Castillo**[hidramar4@hotmail.com](mailto:hidramar4@hotmail.com)

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

Recibido: 03/12/2018 - Aprobado: 13/06/2019

**Resumen**

Durante la infancia los elementos social y emocional son imprescindibles para el desarrollo evolutivo y procesos de aprendizaje en el niño porque tanto emociones como sentimientos lo acompañaran a lo largo de su ciclo vital, propiciando en ese transitar, encuentros e interacciones saludables con el otro. Por esta razón es importante brindarle en su día a día, ambientes afables que faciliten y coadyuven su proceso de desarrollo socioemocional, y para ello, la actitud afectiva de los padres y del docente de Educación inicial juegan un papel crucial para su estímulo, por lo que debe ser una persona sensible, cariñosa además de poseer una sólida formación.

**Palabras Clave:** adultos significativos-educación inicial- niños niñas- desarrollo socioemocional.

**Abstract**

During childhood the social and emotional elements are essential for the evolutionary development and learning processes in the child because both emotions and feelings will accompany him throughout his life cycle, promoting healthy encounters and interactions with the other. For this reason it is important to provide in your day to day, friendly environments that facilitate and contribute to your socio-emotional development process, and for this, the emotional attitude of the parents and the teacher of initial education play a crucial role for their stimulation, so that he must be a sensitive, affectionate person besides having a solid formation.

**Keywords:** significant adults- initial education- children- socio-emotional development

## **Introducción**

La infancia constituye una etapa vital y peculiar en la vida de los seres humanos, porque al relacionarse, interactuar y comunicarse con los demás, crea apegos afectivos que le ofrecen seguridad emocional y la confianza necesaria para estructurar de manera satisfactoria su personalidad. De este modo, en su cotidianidad, el niño observa y aprenden de todo aquello que le rodea; entre la asimilación y el acomodo, transita por cambios y estadios de adaptación-desadaptación-readaptación, experimentando luego nuevos aprendizajes. Como ciclo constante, vive momentos importantes donde lo social y el afecto se conjugan para dar lugar a su proceso de maduración y crecimiento que, progresivamente, irá fortaleciendo en su continuo vital.

## **Familia en el Desarrollo Socioemocional de niño y niña**

La familia, siempre ha estado en punto de discusión por su importancia, pues representa un elemento vital en la vida del ser humano; las pautas de normas y valores establecidas en su seno contribuyen a su proceso socializador y de integración en la sociedad así mismo, constituye un apoyo invaluable para su crecimiento, en la medida en que los miembros se relacionan e involucran afablemente y lo acompañan en su proceso de aprendizaje cotidiano. La calidad de esas relaciones conlleva al fortalecimiento de la interrelación adulto-niño / niño-adulto, promoviendo y consolidando su desarrollo socioemocional desde temprana edad; además contribuye a asentar las bases futura para un apropiado desenvolvimiento como sujeto dentro de la sociedad. En ese sentido, Isaza (2012:1) afirma que:

*La calidad de la relación familiar influye de una manera significativa en el desarrollo de la dimensión social, los estudiosos de la conducta reconocen a la familia como un factor determinante en los procesos de socialización de la primera infancia. Así mismo, las características psicosociales e institucionales de la familia y las relaciones interpersonales que se establecen entre los miembros que la integran, involucran aspectos de desarrollo, de comunicación, interacción y crecimiento personal los cuales tienen una influencia directa en el desarrollo social de los hijos e hijas.*

Al afirmar que las relaciones familiares fundamentan el desarrollo social del niño (a), se reconoce con ello, lo sustancial y significativo que resulta la presencia de los padres en su crecimiento emocional; entendiendo que por ser procesos simultáneos (lo social y emocional) se complementa, pues *“el origen de la mente y todas las funciones psíquicas es social y solo posterior, estas se enlazan.* (Vigostky (1995 pág. 77) De modo que, la calidad de las relaciones en contextos familiares, cumplen un rol esencial en la madurez y desarrollo integral de los niños al promover procesos elementales para el aprendizaje social y emocional, pues con ellos adquieren conocimientos, actitudes, valores, costumbres, sentimientos para construir su personalidad y demás patrones culturales que lo acompañaran a lo largo de la vida.

En ese sentido sería interesante conocer cómo se están concibiendo las relaciones en el seno familiar, porque en ella se erige la estructura afectiva relacionar y fundamental de la persona, en el cual vinculación e intervención afectiva promueven procesos de crecimientos sistémico. Allí radica su importancia como institución social al construir relaciones saludables con tiempo de calidad para fortalecer vínculos afectivos, porque lo que realmente necesita un niño para su desarrollo pleno, es crecer bajo la protección y el cuidado amoroso de sus padres, en un ambiente de sana convivencia; esta

condición de bienestar y seguridad lo acompañara hasta alcanzar su independencia y autonomía, proporcionando, en la medida de sus posibilidades un desarrollo favorable, que luego deberá proseguir con la atención responsable del profesional especialista en educación inicial.

A simple vista parece sencillo, pero realmente es complejo porque va más allá de un contacto, una palabra como respuesta o de aliento; tiene que ver con la intención del gesto, la manera de expresarlo, hablamos entonces de la calidad con que se establece el contacto. Por lo tanto, partiendo del hecho de que el hombre es un ser social en constante relación y que su existencia depende de ésta para construir la sociedad del futuro, entonces hay que darle el justo valor a la familia y a la escuela porque en esos escenarios nace la sociedad del mañana. Por otro lado, como toda sociedad aspira compartir espacios en ambiente de paz, con ciudadanos con sanas costumbres y valores, relaciones saludables y convivencias armónicas, entonces habrá que mirar de cerca que acontece dentro de ellas. De aquí que, familia y escuela, son instituciones que conjuntamente deben unir esfuerzos y trabajar para el beneficio y desarrollo integral de los más pequeños; más aun, en la actualidad, donde ambas instituciones se ven afectadas ante los tiempos de crisis y cambios trascendentales que se vive en contexto político, social y cultural.

Al respecto Izasa, (2012:139) comenta que:

*El sistema familiar provee un espacio psicosocial en el que los niños y las niñas obtienen los elementos distintivos de la cultura y las normas sociales que permiten su integración en la sociedad. La calidad de la relación familiar influye de una manera significativa en el desarrollo de la dimensión social, los estudiosos de la psicología reconocen la familia como un factor determinante en los procesos de socialización de la primera infancia. Las características psicosociales e institucionales de la familia y las relaciones interpersonales*

*que se establecen entre los integrantes de la familia, que involucra aspectos de desarrollo, de comunicación, interacción y crecimiento personal, tienen una influencia directa en el desarrollo social de los hijos y las hijas.*

Es por ello que, la calidad de su desarrollo socioemocional va a depender en gran medida del tipo de relaciones afectivas que ofrezca el seno familiar, de sus vivencias y convivencia en ambientes agradables. En caso contrario, el niño (a) tendrá un crecimiento basado en la inseguridad, aislamiento y pocas destrezas comunicativas, afectando, notablemente su personalidad. Sin lugar a dudas, la infancia es una etapa que merece la atención necesaria y el apoyo de los adultos significativo, en especial de los padres y docentes de educación inicial.

Este argumento imprime relevancia el complejo y multifacético proceso de interacción social que establecen los infantes en su interrelación: niños-adultos significativos, niños-niños, niños- otros adultos, donde van adquiriendo competencias socioemocionales. En ese sentido, las prácticas educativas suscitadas, por un lado en el seno familia, estimulan el desarrollo socioemocional, facilitando, su integración a escenarios educativos para continuar expandiendo su potencialidades y el proceso madurativo integral. Mientras que la escuela por su parte, complementa su formación para dar respuestas a las necesidades e intereses dentro de su proceso vital.

Llegando a este punto conviene distinguir, que la educación en el seno familiar y escolar se enlazan conformando la base primordial para el desarrollo socioemocional de los más pequeños, por lo tanto, padres y representantes necesitan de la escuela, y la escuela tiene mucho que conocer y aprender de las prácticas educativas que se establecen en el hogar de cada niño y niña. A partir de allí, el docente de educación inicial integra, perfecciona y mejora el

proceso de desarrollo, favoreciendo el intercambio de relaciones interpersonales que progresivamente promueven la vida afectiva y socioemocional.

En esa complementariedad se conjugan elementos claves importantes, no solo para el desarrollo socio-emocional del niño (a), sino también para el cognitivo y físico, porque en su integralidad van adquiriendo habilidades como la confianza, empatía, generosidad, comprensión, compasión y consciencia, entre otras que serán de gran beneficio en su continuo humano. En ese sentido hay que estar consciente del papel mediador que juega la actitud afectiva de los adultos significativas en el presente y futuro de los niños, porque serán ellos quienes necesiten constante apoyo y acompañamiento para adquirir y fortalecer sus habilidades para la vida por lo tanto, juntos deben sumar esfuerzos y voluntades para orientarlas y fortalecerlas.

A partir de ese recorrido, quedó demostrado lo que representa para el niño (a) de hoy el vínculo afectivo e imaginar cómo será ese hombre del mañana en la sociedad. No obstante, en contraste con lo mencionado, se observa en la actualidad, familias que han tenido que delegar la responsabilidad de cuidado y atención de los hijos a terceros ¿Razones? Pudieran ser muchos y quizás justificables (el cual no es el punto de esta disertación). El caso no es cuestionar las razones, sino comprender y dar el valor que se merece al desarrollo socioemocional del niño (a) y reconocer su importancia como etapa decisiva y determinante para la vida, y al mismo tiempo, reflexionar sobre las condiciones del entorno con las que el niño cuenta para fortalecer su crecimiento pleno.

Ahora bien, a propósito de la importancia del vínculo afectivo en la calidad de las relaciones con otros, existen situaciones específicas que la familia y la escuela, corresponsables en el desarrollo evolutivo del niño deben considerar al momento de confiar la atención y el aprendizaje de lo más pequeños. Dentro de estos casos particulares, por ejemplo se observa (con frecuencia) el ingreso de niños (as), en especial, de la primera infancia (0 a 3 años) a instituciones educativas, maternas, guarderías, casa hogar o de cuidado diario, bajo la tutela de personas sin formación especializada en atención a niños de educación inicial, generalmente conocidas solo por el empleador, quien contrata al personal sin importar experiencia ni formación.

También se sabe de ámbitos donde los niños atendidos por personas menores o de avanzada de edad (casa hogar familiares, cuidadores particulares), con el conocimiento y consentimiento de los padres y que aun así confían el cuidado y la atención del niño (a) en periodos que a veces exceden las 8 horas diarias. Personas con actitudes negativas como gritos, reclamos, llamados de atención en tono de voz fuerte para comunicarse con el niño. En cuanto a las condiciones del ambiente se conoce de espacios poco adecuados donde se agrupan niños sin criterios específicos, ausencia de recursos didácticos, actividades pedagógicas y planificación que favorezcan su desarrollo; también lugares donde el niño con restricciones, comparte el mismo espacio con los miembros de la familia que lo cuida, donde además viven otros niños miembros de la familia.

Como se aprecia, existen distintas circunstancias que dan muestra de la calidad de las condiciones y en la manera como los niños desarrollan sus potencialidades, y tal vez, si se continúa investigando, aparezcan más elementos; sin embargo lo que realmente interesa en este contexto discursivo, es reflexionar y comprender como el niño potencia su desarrollo en

condiciones poco favorables y de qué manera los adultos significativos, pudieran cambiar el horizonte para el futuro del niño (a).

En relación a lo expuesto, la Asociación Mundial de Educadores Infantiles (AMEI-WAECE) (2011) considera que:

*La formación de los profesionales para trabajar en estas edades es muy disímil, y a veces siquiera se exige un grado universitario para ejercerlo.[...] la improvisación de personas para trabajar con estos niños es muy habitual, lo cual está ocasionado por el hecho de no considerar a esta educación con el grado de significación que la misma tiene para el desarrollo. La concepción de asistencia, de realización y prestación de un servicio social, y no de educación es una de las principales causantes de esta problemática, que desafortunadamente tiene una revitalización en estos momentos actuales. Así, un concepto aparentemente ya trascendido como es el de "guardería" para la atención de los niños de estas edades, vuelve a tener una fuerza considerable, echando abajo lo que la ciencia ha más que comprobado en cuanto a la importancia de la estimulación en la etapa inicial de la vida.*

Con todo y lo anterior, pareciera que la formación profesional es irrelevante para algunos padres y gerentes educativos a la hora de confiar una responsabilidad tan importante como es la atención y desarrollo evolutivo del niño a personas no calificadas. Al respecto Di Petro, (2000) cometa:

*Lo que sucede con un niño en sus primeros años de vida tiene una importancia fundamental tanto para su bienestar presente como para su futuro. Garantizar y cuidar el desarrollo infantil temprano es esencial. Si bien la nutrición y el desarrollo físico son fundamentales, los niños pequeños también necesitan pasar su tiempo en un ambiente afectivo y receptivo que los proteja de la desaprobación inadecuada y el castigo. Requieren oportunidades para explorar el mundo,*

*jugar y aprender cómo hablar y escuchar a los demás.* (Citado por Asociación Mundial de Educadores Infantiles (AMEI\_WAECE))

De estas circunstancias nace el momento propicio para encontrarnos que el punto céntrico de este discurso y reflexionar, en manos de quién la familia y la escuela están depositando el desarrollo socioemocional del niños (as) de hoy, hombres y mujeres de la sociedad del mañana.

### **Docencia: Formación camino de experiencias significativas.**

La formación del docente de educación inicial está estipulado en Ley Orgánica de educación (2009), Capítulo IV Artículos 37 y 38 donde establece claros lineamientos referidos a en cuanto al perfil requerido para ejercer sus funciones y la formación permanente que debe poseer a fin de coadyuvar a garantizar el fortalecimiento de una sociedad congruente para la transformación social. En correspondencia con lo expuesto, el Reglamento de la Ley Orgánica de Educación, Título II Capítulo I específicamente en sus consecuentes Artículos 12, 13, 14, 16 y 17, menciona las condiciones adecuadas de los establecimientos educativos y la dotación de recursos que responda a las necesidades e intereses del niño en sus diversas etapas de desarrollo; además plantea la estructuración del currículo teniendo al niño y su ambiente como centro, considerando a su vez, las áreas de desarrollo evolutivo a través de actividades y estrategias acorde con naturaleza; toma en cuenta la vinculación activa de la familia el proceso educativo y la atención pedagógica de los niños se agrupados según su desarrollo y edad.

En relación la estructuración del currículo de educación inicial, el Ministerio Popular Para la Educación se planteó la concepción del nuevo ciudadano

que aspira formar para cimentar la sociedad de relevo donde coexiste, donde proclama una educación de calidad donde se cimiente un desarrollo humano continuo y sostenible a partir de la transformación educativa que: *“... corresponda a los momentos del desarrollo humano propios de cada edad en los componentes biológico, psicológico, cultural y social, con el fin de crear los escenarios de aprendizaje para la formación integral de los ciudadanos y ciudadanas del país”* Currículo de Educación Inicial (2004:5).

Desde esta mirada se precisa un currículo fundamentado en la teoría del constructivismo social donde *“...los niños y niñas en su interacción social construyen sus propios conocimientos y el adulto ejerce un rol de mediador que propicia aprendizajes significativos en el ámbito del desarrollo y el aprendizaje”*, tal como se refleja en el Currículo de Educación Inicial (2004:5), Con esto se espera que todos los actores involucrados y mediadores en el acto educativo, (padres, docentes y otros corresponsables) propicien vivencias motivadoras que incentive el conocimiento, en el ámbito de valoración de su proceso de crecimiento y desarrollo. El propósito fundamental se centra en contribuir, de la manera más armónica posible, aun con las circunstancias que la vida le conceda, con la formación del hombre del mañana, promoviendo el desarrollo de destrezas y habilidades que permitan a lo largo de su continuo humano, el ejercicio de una función socialmente útil.

Lo anterior se basa en que los niños con frecuencia reaccionan favorablemente ante la muestra de afecto del adulto; es por ello que quienes conviven y comparten en su ambiente deben mostrar afabilidad a fin de coadyuvarlos a fortalecer su proceso evolutivo. Al respecto, El Currículo de Educación Inicial (2004) hace referencia a este aspecto cuando dice:

*Dentro del desarrollo evolutivo socioemocional los besos abrazos y las caricias son parte del normal proceso de aprendizaje de las demostraciones y por ende de la necesaria socialización de los infantes... Será labor del docente padres y adultos significativos trabajar con los niños y niñas sobre los sentimientos, emociones y la forma adecuada de expresarlo. (p.12).*

En opinión de la psicóloga Pérez Rodríguez, directora de la Fundación para la prevención de Trastornos Psiquiátricos de los Niños y Adolescentes. La muestra de afectividad promueve el desarrollar de sentimientos de seguridad, bienestar y placer ante su proximidad y de la ansiedad ante situaciones de distanciamiento.

En relación al desarrollo socioemocional, el Centro Mid-Sate Orientación destacar que:

*... provee al niño un sentido de quién es él en el mundo, cómo aprende y le ayuda a establecer relaciones de calidad con los demás. Esto es lo que impulsa a un individuo a comunicarse, conectarse con otros y lo que es aún más importante, le ayuda a resolver conflictos, adquirir confianza en sí mismo y lograr sus metas. Establecer una firme base socio-emocional desde la niñez ayudará al niño a prosperar y ser feliz en la vida.*

De igual modo, define el desarrollo socioemocional como:

*...la capacidad de un niño de comprender los sentimientos de los demás, controlar sus propios sentimientos y comportamientos y llevarse bien con sus compañeros. Para que los niños puedan adquirir las habilidades básicas que necesitan, tal como cooperación, seguir instrucciones, demostrar control propio y prestar atención, deben poseer habilidades socio-emocionales. Los sentimientos de confianza, seguridad, amistad, afecto y humor son todos parte del desarrollo socio-emocional de un niño. Una relación positiva de un niño con adultos que le inspire confianza y*

*seguridad, es la clave para el desarrollo socio-emocional exitoso.*

Desde esta perspectiva, el marco legal precisa el por qué se requiere de un personal debidamente formado en el desarrollo evolutivo para atender a niños (as) de educación inicial, señalando elementos específicos biopsicosocial para su desarrollo integral. Del mismo modo, exalta el valor que tiene el docente de educación inicial en la cimentación de experiencias significativas y su incidencia en el desarrollo socioemocional. En ese mismo sentido, se reconoce la importancia de la integralidad del currículo del subsistema de educación inicial y el protagonismo que tiene el docente en su desarrollo evolutivo; de igual manera destaca los aspectos significativos que se establecen en las relaciones que hacen niños y niñas con su contexto social, iniciados en la familiar como primer escenario de sujeciones afectivas, de aprendizajes y comportamientos; seguido luego por la escuela como espacio socializador donde se comparten mundos de vida y modos de vivirlos que conllevan a cada niño y niña a adquirir patrones socioculturales esenciales para su integración en la sociedad, con valores y normas para proyectarse hacia una convivencia armónica, cultura de paz y bienestar.

Ahora bien en correspondencia con el marco legal ¿Cómo es un docente de educación inicial? La respuesta más acertada sería: una persona especial porque sus características personales definen su actitud profesional. En contexto educativo es fácil reconocerlo, pues su forma de ser, hacer y actuar lo diferencia de otros docentes. Entre las características particulares que lo identifica esta: ser ingeniosos, innovadores, organizados, sin embargo, su actitud afable, creatividad, espontaneidad, buen humor, sensibilidad y cordialidad ante el contacto con los más pequeños los hace significativos. El reflejo de la actitud positiva del docente se percibe en los caminos hacia la

escuela, cuando se observa a niños(a) recogiendo flores o algún otro detalle para regalar a su maestra, más allá de este gesto, descubrimos también, escenas donde el niño (a) con pasos apresurados entrega su obsequio acompañado de un abrazo correspondido. En su confianza, suelen llamarlas “mae” o “tia” y otras expresiones como: “*mi mae lo hace mejor que tu*”, “*mi mae es más bonita*”. Entre sus garabatos y dibujos, siempre encontraremos representaciones dedicadas a la maestra. Estas manifestaciones comunican la calidad de las relaciones armoniosas que establecen niño-docente.

Por otro lado, es importante resaltar que los niños pasan mayor tiempo en la escuela acompañado del docente y en su interacción, va adquiriendo y desarrollando habilidades sociales y emocionales; por lo tanto, su referente inmediato importante en cuanto a actitudes, comportamientos, sentimientos y emociones, es el mismo docente que lo asiste. Así pues en ese rol mediador de procesos, destaca el papel fundamental que juega su actitud afectiva para fomentar el desarrollo integral del niño (a), específicamente en lo socioemocional porque posibilita, en palabras de Fernández (2011), “...el asentamiento de las bases de la personalidad en el periodo de 0 a 6 años” pag.19. Para este autor, la afectividad es un conjunto de estados afables, sensibles donde se encuentran inmersos emociones, sentimientos o pasiones.

Tomando en cuenta que en el binomio enseñanza-aprendizaje el docente representa un elemento clave para que el niño (a) alcance adecuados procesos evolutivos que favorezcan su desarrollo integral, se requiere entonces, un profesional en educación inicial que posea habilidades emocionales y afectivas capaz mediar y guiar a los niños a través de experiencias de aprendizajes que marquen su infancia para lograr un óptimo desarrollo en su área socio-afectivo y emocional tomando como herramienta principal la

motivación Al respecto Culler (1997) dice: *“La relación del docente con el conocimiento es una interacción donde se enseña y aprende con otros y de otros”* (p.140) Sostiene que la educación debe cumplir su principio social, a través de un conocimiento que realmente sea significativo para que los (as) niños (as) logren vivir plenamente en sociedad. Señala además, que un docente cuando aprende un conocimiento lo pone a disposición del otro, estableciéndose en este acto de enseñar y aprender la función social de la educación, porque cuando se educa se socializa, por lo tanto hay que procura encuentros placenteros para dejar, en aquel que busca aprender, experiencias significativas.

De acuerdo al Currículo de educación Inicial (2004) un docente, debe poseer:

*“... competencias básicas para poder desempeñarse en el campo de la educación Inicial. [...] [Precisa tener un profundo conocimiento del desarrollo evolutivo del niño y la niña, de las formas de cómo aprende, de sus intereses y necesidades básicas, de sus derechos, de sus potencialidades y de su realidad socio-cultural”* (p.12).

Además poseer cualidades favorables hacia el trabajo con niños de temprana edad, porque en su conjunto representan un factor determinante en la calidad de los procesos de aprendizajes. En este aspecto, el currículo también señala que *“en su quehacer cotidiano, el docente debe promover un ambiente afectuoso, saludable y de bienestar, en el que se encuentren los elementos necesarios para su aprendizaje, comodidad, seguridad y alegría”*. (p. 12). En tal sentido, la actitud afectiva del docente en la relación enseñar-aprender brinda oportunidad al niño para: el desarrollo de habilidades emocionales efectivas, expresión adecuada de sentimientos, identificar sus propias emociones, demostrar seguridad y confianza en sí mismo. De esta manera, el conocer, hacer y convivir se globalizan para alcanzar un solo fin: lograr el

desarrollo del área socio emocional dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Conviene además agregar que, la población estudiantil de educación inicial es disímil, va desde la primera infancia de 0 a 3 años para el maternal y niñez temprana de 3 a 6 años para preescolar, por lo tanto, su atención debe estar bajo la responsabilidad de un profesional con formación idónea en procesos de desarrollo evolutivo integral; manejo de planificación, prácticas efectivas y atractiva que despierten su interés y lo motiven aprender jugando; ser un profesional competente, crítico, reflexivo, investigador, también con características personales, afectivas actitudinales e intelectuales. Currículo de Educación Inicial (2005 p. 67) Desde esta mirada, la familia la escuela y la sociedad podrá contar con el docente de educación inicial constructor de experiencias socioemocionales significativas, por ello es necesario tomar en cuenta la selección del personal que acompañara al niño en su transitar.

### **Lo esperado**

Al llegar a este punto se encuentra lo complejo de esta disertación pero no imposible si conjuntamente se trazan metas para cumplirla. ¿Qué se espera? La sociedad espera mucho de la familia pues en ella se construye al hombre que la representara en un futuro inmediato; por su parte, la familia espera que la escuela forme y desarrolle en el niño de hoy, competencia y habilidades para el mañana; mientras que la escuela espera que la familia acompañe con tiempo de calidad y afectuosamente al niño para consolidar su futuro en la sociedad, y así sucesivamente surgirán más interrelaciones entre familia-escuela - sociedad porque todas esperan de sí mismas y de las demás. Por lo tanto unir esfuerzo y trabajar conjuntamente ser la clave del éxito.

La sociedad espera que en la institución educativa, bajo la mirada del director, el docente sea un agente activo, (fiel representante de las políticas educativas del sistema venezolano) oriente el desarrollo pleno de la personalidad del niño y la niña para hacer de ellos, en su futuro inmediato, un ser humano sano, culto, crítico y apto para convivir en una sociedad democrática, justa y libre. Así mismo, bajo la tutela familiar, (como célula fundamental de la sociedad), el niño (a) sea reflejo de un desarrollo holístico, integral y armónico con sus vivencias y experiencias. En cuanto a la valorización del trabajo, sea capaz de participar activa, consciente y solidariamente en los procesos de transformación social; consustanciado con los valores de la identidad nacional y con la comprensión, la tolerancia, la convivencia y las actitudes que favorezcan el fortalecimiento de la paz entre las naciones y los vínculos de integración y solidaridad latinoamericana.

Para este propósito, es fundamental un sano y óptimo desarrollo de la personalidad desde las edades tempranas que potencie el estímulo socio emocional donde el binomio fundamental Familia- Escuela garantice un proceso armónico para su desarrollo. Bajo esta consideración siempre será importante recordar que para formar al hombre del mañana, es necesario atender oportuna y adecuadamente al niño de hoy, con un proceso formativo eficaz y pertinente; donde el docente con una formación idónea, poseer solida además, de una vocación hacia el trabajo con niños de corta edad pero conocimiento de lo importante y trascendental de lo que implica y significa acompañarlos en su proceso de desarrollo socioemocional.

El marco legal vigente precisa la importancia de la educación inicial y las condiciones que deben prevalecer para garantizar el debido desarrollo evolutivo de niños (as). En ese sentido, la familia y la escuela deben velar por la atención afectiva que se brinda a los niños y tomar en cuenta que en los

primeros años de vida son cruciales para su bienestar, por lo que es necesario hacer seguimiento a su entorno y a lo que suceda en este periodo, porque de la calidad de estas relaciones depende la armonía y plenitud en su desarrollo y crecimiento social y emocional

Por lo tanto, por el bien de la sociedad del futuro, urge atender al niño de hoy, dando cumplimiento de las directrices concebidas en el currículo de educación inicial partiendo de la iniciativa de velar por el adecuado desarrollo socioemocional de los niños, donde el docente encargado de este subsistema cumpla con el perfil necesario para atender este nivel y donde además los padres se involucren en el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales, tal como lo establece la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), en sus Artículos 75 Y 76, donde se determina el carácter protector del Estado hacia la familia, el deber compartido del padre y la madre de criar, educar y asistir a sus hijos. De igual manera, lo establecido en la Ley Orgánica de Educación (2009), en el Artículo 17 le da la importancia a la familia como pilar de la educación del niño y la niña, (P. 20). La Ley Orgánica para la Protección del Niño y del Adolescente (LOPNNA, 1999), en sus Artículos 5, 13 y 54. Los estatutos legales antes mencionados entre otros, protege a la familia, al niño, garantizando una educación gratuita y de calidad, establece la responsabilidad compartida de los padres y docentes de participar activamente en la educación integral del niño y niña de educación inicial.

Es importante también acotar, que los directivos de instituciones educativas de educación inicial han de hacer seguimiento a través del docente a la responsabilidad que tienen los adultos significativos en el desarrollo afectivo socioemocional del niño, considerando que las emociones y sentimientos, no solo están presentes en los espacios de aprendizaje (aula de clase), largo de

toda la jornada diaria, sino también en cada experiencia que el niño viva con su familia y en la comunidad. Cada una de estas vivencias influirá de manera significativa en la creación de su identidad individual y colectiva.

## Referencias

- Cullen, C. (1997) *Criticas de las Razones de Educar*. Tema de filosofía de la educación. Paidós. Buenos Aires
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) Gaceta Oficial. N° 36860. Diciembre 30, 1999. Caracas
- Fernández, Clara I. (2011) *Desarrollo Socio afectivo*. Madrid, ESPAÑA: Editorial CEP, S.L., 2011.
- Ministerio de Educación Cultura y Deporte (2005). *Educación Inicial. Bases Curriculares*. Caracas Venezuela
- Ministerio de Educación Cultura y Deporte (2004). *Currículo de Educación Inicial*. Caracas Venezuela
- Pérez, R. A. ( ) *Desarrollo Socioemocional en la Infancia*. Sociedad de Pediatría Atención Primaria de Extremadura. (N° Vol. X, N° 1, 1 Abril 2013)
- Tovar (2008) *Vínculo emocional*. México: McGraw-Hill
- Ley Orgánica de Educación (2009) *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela N° 5.929*. Extraordinario. Caracas, agosto 15.
- Vigostky, V. (1995). *El constructivismo social*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana
- Asociación Mundial de Educadores Infantiles (AMEI\_WAECE) *Problemas actuales de la educación en la infancia*. PDF Disponible en [www.waece.org › web\\_nuevo\\_concepto › textos](http://www.waece.org/web_nuevo_concepto/textos)
- Centro Mid Sate de Orientación de la Primera Infancia, (2009). *Comprendiendo el Desarrollo socioemocional de los niños de edad temprana*. Boletín. Disponible en <http://ecdc.syr.edu/wp-content/uploads/Spanish-Social-Emotional-Development-bulletin1-1.pdf> 30-6-18

- Isaza, L (2012) "El contexto familiar: un factor determinante en el desarrollo social de los niños y las niñas". Revista *Electrónica de Psicología Social Poiesis*, (S .I N° 23, p 1-6) Disponible en <http://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/poiesis/article/view/332>
- Ley Para Protección de Las Familias, la Maternidad y la Paternidad (2007). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela* Caracas N° 38.773. Disponible: [https://www.oas.org/.../Ley\\_proteccion\\_familia\\_maternidad\\_paternidad\\_Venezuela.pdf](https://www.oas.org/.../Ley_proteccion_familia_maternidad_paternidad_Venezuela.pdf). Consulta: [24 de junio 2018]
- Zeidner M., Matthews G., Roberts R., McCann, C. (2003) Development of Emotional Intelligence: Towards a Multi-Level Investment Model. *Human Development*, 46, 69-96. Doi: 10.1159/0000685802011, p: 377– 398).

**LA PRAXIS PEDAGOGICA: UNA EXPERIENCIA DE SENTIDO****THE PEDAGOGICAL PRAXIS: AN EXPERIENCE OF SENSE****Ledysa J. Mosquera**[ledysamosquera@hotmail.com](mailto:ledysamosquera@hotmail.com)

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

Recibido: 28/11/2018 - Aprobado: 12/04/2019

**Resumen**

El presente trabajo tiene como propósito, hacer un aporte mediante una postura interpretativa comprensiva de la praxis pedagógica de la realidad educativa donde se entretujan las interacciones del mundo de la vida escolar, vista como un proceso formativo y una actividad crítica, para hacer de ella, una experiencia dotada de sentido y significado. Basado en los planteamientos teóricos de Aguilar y Viniegra (2003), quienes entrelazan la teoría con la práctica desde la vigilancia y coherencia epistemológica con actitud crítica y autocrítica de los supuestos en que basamos nuestro quehacer. Se pretende dilucidar algunos aspectos importantes concernientes a la praxis educativa y que están relacionadas con la manera en que el docente concibe el conocimiento proyectándolos en la praxis pedagógica.

**Palabras clave:** praxis pedagógica, actitud crítica-reflexiva, obstáculos epistemológicos, vigilancia epistemológica.

**Abstract**

The purpose of this work is to make a contribution through a comprehensive interpretative position of the pedagogical praxis of educational where the interactions of the world of school life are interwoven, seen as a formative process and a critical activity, to make it, an experience endowed with meaning and meaning. Based on the theoretical approaches of Aguilar and Viniegra (2003), who intertwine theory with practice from surveillance and epistemological coherence with a critical and self-critical attitude of the assumptions on which we base our work. It is intended to elucidate some important aspects concerning educational praxis and that they are related to the way in which the teacher conceives knowledge by projecting them in pedagogical praxis.

**Keywords:** pedagogical praxis, critical-reflexive attitude, epistemological obstacles, epistemological vigilance.

## Introducción

Hay un acuerdo explícito acerca de la complejidad del mundo y de sus manifestaciones en el seno de la sociedad contemporánea. Esta preocupación ha sido y es el centro de interés y del análisis de científicos de variadas disciplinas como Morín (2000) quién hace alusión a un mundo incierto caracterizado por la incertidumbre de lo real. Para este autor, esto no es más que la crisis de los valores ambivalentes donde todo está ligado. Por tanto, plantea, la necesidad de enfrentar tales incertidumbres mirando la educación del futuro centrada justamente en ese foco clave, donde subyacen los nudos que mantienen extraviado el verdadero sentido de la vida humana arguyendo: *“La humanidad no acaba de explicarse la humanidad”* (Morín, 2000, p. 91).

Ciertamente, hemos llegado al siglo XXI con enormes y valiosos avances tecnológicos como comunicacionales, sin embargo, también es preciso cuestionarse el conocimiento que nos llega por diferentes vías para pintarnos la realidad y caer en lo que este científico llama la incertidumbre de las ideas y teorías que traducen la realidad. El conocimiento es fundamental pero hay que constatarlo con las incertidumbres. Por tanto, expresa este destacado científico: *“...hay que saber interpretar la realidad antes de reconocer donde de está el realismo.”* (p. 92).

Por su parte, Pulido (2007) en este mismo centro de interés, refiere el impacto socio psicológico de las neo tecnologías y la denominada “globalización” argumentando que, la rapidez comunicacional hace que la realidad no solo se nubla, sino que se evapora. En tanto que: *“Los ruidos, los slogan, las abusivas simplificaciones nos sumergen en un vendaval de “informaciones”, tan breves, tan resumidas, que nos construimos opiniones sobre diferentes tópicos aun cuando parece contradictorio con una verdadera desinformación.”* (p, 18).

La situación de nuestra generación de relevo es realmente inquietante, dado los valores emergentes de su mundo de vida, que hace inferir según el autor citado, dudoso porvenir, mentalidad pasiva y consumista cuestión que no es imputable a los jóvenes. Las causas son multifactoriales y diversas vinculadas con una serie de fenómenos como señala Bauman (2013) como la ausencia de referentes estables propias de las sociedades líquidas o la falta de perspectivas a largo plazo del nuevo capitalismo. Esto, aunado a los medios de comunicación tradicionales y modernos que, no hacen sino exacerbar conductas consumistas, denigrantes que *“...despiertan en el individuo un apetito genésico insaciable e incrementan la soledad del hombre.”* (Pulido, p. 29).

A pesar de los avances tecnológicos de la era del conocimiento persiste la preocupación por la formación del hombre, dado que su conducta, actitudes y valores están condicionados en gran medida por intereses ajenos al mundo escolar, bajo la mirada a veces indiferente pero enfatizada, influenciada y hasta argumentada por la moda, en el propio contexto familiar y la influencia de agentes de la sociedad. Sin soslayar lo positivo de la era tecnológica, también hay que mirar y atender los efectos negativos que se ocultan y no se escudriñan ni discuten y en ocasiones se justifican, sin la menor voluntad o esfuerzo de ejercitar la capacidad de análisis y de reflexión sobre lo que acontece y afecta tras el uso que se hace de los instrumentos tecnológicos diseñados en la sociedad global y consumista.

Dado que, la escuela, no es la única fuente de conocimientos, no cabe duda que, se encuentra frente a uno de los retos más significativos. Ante las incertidumbres creadas por el pragmatismo y el individualismo que trata de invadirlo todo con sus valores o contravalores que han arrinconado al hombre, despojándole de la voluntad y la conciencia para ser lo que está llamado a

hacer. Y es que, *"Hemos pasado de una sociedad rígida a una exageradamente permisiva..."* (Pulido, p. 40). Este escenario, ha debilitado valores fundamentales como la responsabilidad, el compromiso, el respeto y la honestidad en la persona socavando el sentido del bien común donde se pierde el valor de la solidaridad y en ese sentido se va orientando la vida personal y social.

Por otra parte, la familia ha perdido la fuerza y el calor del encuentro fraterno justificado por una excesiva libertad y autonomía impuesta desde varios contextos que han fracturado la calidad de las relaciones cálidas, comunicativas y afectivas entre sus miembros, a pesar de las innovadoras formas tecnológicas de comunicación que permiten mayor libertad de hacer y en consecuencia, ser una familia cibernética donde el tiempo libre no alcanza para compartir y vivir las experiencias más importantes del calor familiar. Sin duda, el proceso educativo en el ámbito familiar se encuentra severamente comprometido, sin embargo: *"...todavía, la familia resquebrajada aparece como la tabla de salvación de los más importantes valores humanos."* (ob. cit.).

Por su parte, el educador es un profesional que se enfrenta a una variedad de situaciones en ocasiones imprevistas en el mundo de la vida docente y que tiene que abordar o atender dentro de los alcances de su función. Para abordar esta realidad el docente precisa poseer y hacer uso de ciertos dominios propios que exige su quehacer como: la visión que tiene sobre el ser humano, tener conciencia sobre su quehacer, del cómo y para qué, su sentido y significado, además de ser autocrítico es decir reflexionar sobre sus prácticas cotidianas, conocer su disciplina entre otras.

En este orden de ideas, el docente de hoy, necesita confrontar su conocimiento práctico con las situaciones que emergen en el día a día, enfrentar incertidumbres, sobre el cómo hacer, afectando su ser docente. Se plantea entonces, el problema de la inconsistencia e incoherencia epistemológica y como consecuencia, se impone la autocrítica necesaria sobre los supuestos sobre las cuales se basa la práctica pedagógica.

Desde este escenario, es conveniente insistir en la mirada reflexiva del quehacer docente basada en la experiencia y análisis sobre las perspectivas con las que se asume la praxis educativa del día a día, así como, de la significación que tiene para el educando en cuanto al sentido y el alcance de lo que aprende. Flórez (1994), advierte la necesidad de que los maestros se apropien de las formas del pensamiento científico contemporáneo, a fin de lograr dominio de las ciencias que enseñan. Pero, lo más relevante no es la ciencia que enseña, sino cómo enseñarla para un fin y vincularlo con la formación de lo humano.

### **Incoherencias en la praxis pedagógica.**

Barragán (2013) arguye que, *"...la práctica pedagógica es donde se juega el maestro su razón de ser...Sin embargo, no siempre se reflexiona sobre ella y así se deja de lado la posibilidad de pensar sobre aquello que el maestro hace,"* (s./n). Al respecto Jung citado en Cloninger (2002) hace referencia desde su contribución de la Psicología Analítica sobre la individuación, proceso que comprende la conexión entre el yo y el self, donde el "yo" es el centro de la conciencia, mientras que el "self" es el centro de la sique. Según este autor, el último elemento abarca el consiente como el inconsciente y aunque se encuentran separadas forman parte de una solo sistema, el Humano.

Parafraseando estas ideas, la individuación presupone al individuo como autor, diseñador, quien dirige su propia biografía, diluir las certezas de la modernidad y procurar la búsqueda de otros significados con sentido para sí mismo y quienes adolecen de ellas. A la luz de esta postura se evidencia la importancia de la autopercepción, la reflexión de lo que hacemos con nuestras vidas, el compromiso de la misión de orientar a otros con conciencia y sentido de nuestro quehacer de allí que arguye el hecho de expresarse en términos de que la aventura más grande de la vida es la exploración de nuestro mundo interno. (p. 77). Desde esta perspectiva, quien educa, por cuestiones ética y morales ha de procurar la búsqueda constante dentro de su ser de las cualidades que exige su oficio, trascender a la plenitud y alcanzar metas con sentido de su misión. Por tanto, la asunción de la vigilancia y coherencia epistemológica, constituyen dos herramientas fundamentales y necesarias en la autocrítica de la praxis pedagógica. Su ejercicio sistemático y permanente promueve acciones estimuladoras de ambientes de aprendizajes dinámicos y flexibles dado que, procura hacer de las actuaciones educativas un proceso en constante ejercicio de interacción significativa, que se manifiesta en la intersubjetividad de una relación de horizontalidad fundamentada en el diálogo pedagógico, que permite advertir la efectividad y la pertinencia de lo que se enseña y lo que se aprende apuntando principalmente, a la búsqueda del sentido y el significado que persigue la formación.

Desde este marco de ideas, se puede apreciar la importancia pedagógica de estas dimensiones porque actúan como un puente para la toma de decisiones cuando se presentan obstáculos epistemológicos (incoherencias entre la teoría y la práctica) que permiten activar el proceso reflexivo del docente sobre su práctica y lo encaminan a revisar sus perspectivas o posturas y la búsqueda de alternativas para lograr optimizar las condiciones del aprendizaje

con respecto a a lo que se piensa, se hace y se obtiene de la praxis pedagógica. ¿Cuál es la finalidad de esto? Comprender y destacar la necesidad de que al hacer uso sistemático de la vigilancia y coherencia epistemológica, es decir; estar enfrente de una actitud de autocrítica.

Las apreciaciones anteriores llevan a considerar tres aspectos importantes dentro de la actuación educativa. En primer lugar, encontrar incoherencias en la praxis pedagógica. En segundo lugar, revisar y reflexionar sobre lo que se hace y lo que se obtiene. En tercer lugar reflexionar sobre la efectividad de las acciones y el aprendizaje alcanzado desde la vinculación de la teoría con la práctica, asociarlas a fin de mantenerse alerta ante posibles incoherencias entre ellas procurando la necesaria y pertinente coherencia y sentido en el proceso de aprendizaje a partir del cuestionamiento y la búsqueda de respuestas a ciertas cuestiones fundamentales que tienen que ver con nuestro conocimiento y el ejercicio de la práctica, en cuanto que como señalan Barragán, Gamboa y Urbina (2012), la práctica pedagógica va más allá de consideraciones técnicas y hay que pensar más allá de éstas.

De acuerdo con Aguilar (2003), la vigilancia y coherencia epistemológica, permiten conjugar la teoría con la práctica del quehacer educativo, a fin de mantener su articulación como una unidad indisoluble. La vigilancia epistemológica concebida como una actividad reflexiva y al mismo tiempo crítica, de los supuestos en que basamos nuestro quehacer. Este proceso de introspección acerca de lo que hacemos y pensamos de la praxis pedagógica, es una manera de advertir éxitos o alguna inconsistencia de carácter epistemológica en el proceso de aprendizaje.

Los obstáculos epistemológicos están vinculados a situaciones que se generan del quehacer docente que resultan contradictorias o confusas,

percibiéndose una disociación de la teoría con la práctica. *“...algunas teorías no se ajustan al hecho que suponen representan...”* (Bunge, 1996), Es así que, nos enfrentamos a una serie de hechos que tratamos de darles una explicación, por incoherentes y confusos.

La praxis pedagógica entendida como el quehacer cotidiano del docente, precisa contrastarse con los conocimientos profesionales y prácticos. La primera provee de las habilidades, destrezas y competencias para desempeñarse en el ejercicio de las segundas. Es importante que entre ellas se mantenga la vigilancia epistemológica para evitar inconsistencias y corregir incoherencias que suelen presentarse en la praxis educativa.

Trasformar es buscarle el sentido a nuestro trabajo y en consecuencia, lleva a revisar nuestros conocimientos, nuestras habilidades y competencias. Como todo quehacer humano, la praxis educativa requiere ser sometida a un proceso de permanente reflexión. ¿Por qué?, sencillamente porque *“...frente a una realidad finita, el conocimiento siempre se enfrenta a limitaciones, ya que no existe conocimiento capaz de abarcar todo.”* (Osorio, p.58). No obstante, desde la praxis pedagógica es posible integrar la teoría con la práctica educativa de una manera integral, donde los conocimientos, habilidades y competencias deberán combinarse con la vocación docente para hacer de ella una experiencia plena.

Como se ha reseñado en párrafos anteriores, los obstáculos epistemológicos, son aquellas situaciones del quehacer docente en las que se presentan inconsistencias entre la teoría y la práctica. Aguilar (2003), refiere en este sentido, que cada docente puede constatar desde su práctica cotidiana, como los conceptos subyacentes acerca del conocimiento o el aprendizaje, oponen resistencia para operar un cambio, vislumbrando dificultades en el proceso

pedagógico. De manera que, tal actitud revela en gran parte, la concepción que tiene sobre el aprendizaje y el conocimiento. Son estructuras subyacentes y arraigadas con la que interpreta o mira el mundo, la vida y en consecuencia se proyecta en lo que hace.

Se puede deducir que, las posturas asumidas por el docente en su práctica pedagógica están asociadas a perspectivas epistemológicas. En este sentido, hay quienes asumen una determinada perspectiva epistemológica en relación con el aprendizaje, es decir, una manera de ver y de hacer su trabajo y desde esa postura dependerá que pueda, como señala la autora precitada, anudar o atar la teoría con la práctica y viceversa. Si el proceso educativo que adopta el docente en su praxis tiene presente la unidad o la articulación de estos dos componentes. Una actitud consciente y autocrítica del docente, lo lleva a examinar con detalles los conceptos que sustentan su praxis pedagógica esto es; la aplicación de la vigilancia epistemológica, atendiendo a ese cuestionamiento producto de las contradicciones entre teoría y práctica. La finalidad de esta tarea es lograr dar con los obstáculos epistemológicos que han impedido desarrollar de manera coherente y significativa el proceso de aprendizaje.

Es pertinente insistir que, los obstáculos epistemológicos además de restarle fluidez y sentido al proceso de enseñanza, requieren ser sometidos al proceso de reflexión y autocrítica del docente, actitud que le permitirá identificarlos, comprenderlos y superarlos, al cuestionar tanto los principios teóricos provenientes de distintos campos del conocimiento como los aspectos metodológicos utilizados. Una forma de poner en juego sus competencias para encontrar alternativas, enriquecer, modificar y aprender a mirar desde otras perspectivas el trabajo docente.

Para ejemplificar lo anteriormente expuesto, supongamos que el docente dice ser partidario del planteamiento piagetiano referido a la construcción del conocimiento, pero en su labor docente acapara la palabra, expone contenidos, conceptos, además de eso, evalúa de acuerdo con objetivos conductuales. En este caso, se puede evidenciar la falta de coherencia epistemológica, entre la teoría y la práctica, por cuanto desde el punto de vista teórico es constructivista, pero en la práctica, conductista. Significa que la lógica interna de cada una de las teorías del ejemplo, (constructivismo y conductismo) no se articula en la práctica, por lo que: *"...no hay congruencia ni relación entre un concepto del conocimiento como efecto de la construcción (constructivismo) y lo que se hace (conductismo)."* (Aguilar, p.21) Desde tiempos pasados hasta en la actualidad, se ha sostenido que el concepto de conocimiento en el quehacer educativo está implícito y basado en ese supuesto. Por tanto, existe la convicción de que todo el mundo tiene claro este o tal conocimiento. En función de esto, hay una tendencia compartida de que el conocimiento es sinónimo de un gran cúmulo de información, algo así como una especie de enciclopedismo que aún se hace sentir y no ha sido superado. Adherirse a esa tendencia es asumir que el avance del conocimiento está asociado con la acumulación, con más información, con años de escolaridad, mayor volumen del currículo entre otros. No significa que deban ignorarse, sino que hay que mantener una vigilancia epistemológica de ellos con el fin de evitar errores que obstaculicen el desarrollo de una praxis pedagógica pertinente.

### **Comprender es orientar y darle sentido a la praxis pedagógica**

Comprender por qué actuamos de una manera determinada viene a constituir una forma de orientar y dirigir el trabajo hacia la superación de los obstáculos

epistemológicos - tal como se reseñó anteriormente- que se presentan con frecuencia en el proceso educativo. Esta acción por parte del educador, expuesta por Aguilar (2003), *“...entraña que algunos de los que percibimos como problemas no son más que síntomas de algo profundo, que la raíz está en los supuestos de nuestras ideas.”*(p.87.)

En este orden discursivo, es preciso convertir la praxis educativa en una fuente no solo de inspiración de lo que deberíamos hacer y lograr, es necesario, diría que imprescindible, también cuestionarse permanentemente sobre lo que se ha trabajado, de lo contrario muy difícilmente se lograrán cambios importantes y significativos en la labor educativa.

De seguro, han sido innumerables los esfuerzos y las veces en que, cómo docente se habrá sorprendido con los resultados de los esfuerzos que ha alcanzado con su praxis pedagógica, quizás ha logrado satisfacciones, pero también muchas angustias y hasta desilusiones que lo han conducido a pensar seriamente en lo que pudiera estar pasando. ¡Qué bien!, esa es una buena señal para empezar a hurgar y desentrañar las diversas situaciones que están detrás de esos resultados inesperados, que ha percibido en la práctica y su experiencia le hace intuir que está en presencia de una inconsistencia entre lo que se dice (la teoría) y lo que se hace (la práctica), en términos de significado para los educandos.

Como aporte, se debe en la autocrítica sobre la praxis pedagógica, desde la reflexión de las diversas situaciones donde se perciben incoherencias que frenan de alguna manera el desarrollo de del proceso pedagógico, pregúntese ¿Qué sucedió en el proceso? ¿Dónde radica la o las Incoherencias? ¿Qué alternativas puedo emplear para erradicar lo que ha impedido el aprendizaje? Comience a revisar sus concepciones acerca del aprendizaje, contrástelas con

las teorías, reflexione sobre que entendieron los educandos, revise si realmente asoció teoría con la práctica, son algunas de las tareas reflexivas a las que tenemos que acudir para buscar o encontrar el sentido y el significado al trabajo educativo.

### **Percepciones sobre el conocimiento**

Cuando se hace una mirada retrospectiva acerca del conocimiento, se encuentran algunos antecedentes históricos que han influido de manera determinante en la adquisición de ciertas formas de ver el conocimiento que pasaron a convertirse en un habitus. De esta manera, la historia nos muestra, dice Reyes (1995), que han sido los agentes del poder quienes se han encargado de juzgar y de evaluar los límites de lo decible, que corresponden a categorías sociales de percepción del mundo.

De igual manera, el autor precitado refiere que, es así como se constituyen y se imponen sus categorías de pensamiento al resto de los individuos. Es por eso que, un determinado concepto de conocimiento adopta un estilo y tipo de discurso, tanto en su lenguaje como en sus acciones. De allí que, la producción social de significado le confiere jerarquía a ciertos saberes. ¿Y por qué a otros no?

Un aspecto a resaltar en este sentido, es el de la actitud natural con que la mayoría de las veces se aceptan ideas y se asumen ignorando sus orígenes. Para este autor y crítico en materia de educación, *"...no hay conciencia de aquellos puntos de vista, ideas, y habitus, porque se producen como efecto de una serie de actividades vistas como naturales y apropiadas y de que así es la realidad o, peor aún, de que se trata de la realidad misma."*(p. 46). Según estos planteamientos, con frecuencia se hace hincapié en la metodología y en

ciertos objetos y situaciones sin cuestionar por qué se presentan de ese modo, por qué se utiliza cierto lenguaje, por qué los alumnos han de responder de cierta manera.

Todos necesitamos conocimientos, habilidades y experiencias, para desempeñar nuestro trabajo. Necesitamos adquirirlas, y para que éstas puedan tener un valor, un sentido y significado, debemos ponerlas en práctica. En tal sentido, se debe vincular la teoría con la práctica, es decir concebirlas como una unidad indisoluble entre todos los componentes de una práctica pedagógica pertinente. Quiénes estamos en él y quiénes incursionarán están incursionando en él, sabemos que es así, más aún, en la dinámica del mundo actual debemos estar atentos para desarrollarlas constantemente ya que también formamos parte de una institución y también debemos compartir nuestros conocimientos, habilidades y experiencias.

Desde este escenario, se pretende hacer algunos aportes que motiven a la reflexión, a la discusión y análisis del quehacer educativo de quienes tienen la ardua tarea de enfrentar el reto de contribuir con su labor educativa a la formación de seres con un nivel de conciencia y de mayor humanidad para enfocar nuestro pensamiento en lo que hacemos con nuestras vidas, en lo que le da sentido.

Finalmente, no está de más recordar algunas de las apreciaciones que hace Pérez (1997) cuando hace referencia al quehacer del docente, su compromiso, no solo con los contenidos educativos sino también, con el proceso de elaboración del conocimiento, con el desarrollo de las habilidades para utilizar ese conocimiento, y con la capacidad de crear nuevas interrelaciones y nuevos saberes a partir del conocimiento adquirido.

## **Metodología**

En este trabajo se asume una perspectiva cualitativa que describe e interpreta la realidad educativa, cuyo propósito es la comprensión de fenómenos educativos en un contexto específico. En este sentido se asumió el método fenomenológico con el que se pretendió la búsqueda de los significados que el docente otorga a sus experiencias en la práctica pedagógica. Una de las características de este método expuesta por Morse y Richards (citados en Álvarez u Jurgenson (2003) es que comprenden las perspectivas filosóficas detrás de la teoría, especialmente el concepto de estudiar cómo una persona experimenta un fenómeno. Asimismo, hace referencia a preguntas de investigación tendientes a explorar el significado que las personas confieren a la experiencia y solicitan que describan las experiencias vividas cotidianamente. La recolección de la información se obtuvo mediante la aplicación de una entrevista en profundidad al sujeto significativo (docente) vinculada con el fenómeno objeto del estudio.

## **Análisis de los resultados**

En esta fase del estudio se asumió el planteamiento de Riessman (2008) obtenidos en la entrevista en profundidad para el ejercicio exegético de contenido y narrativas de las cuales emergieron las unidades de análisis; contextual que constituyeron los elemento más grandes en el texto que pueden entrar en una categoría, la unidad analítica así como las unidades de codificación (elementos más pequeños del material que se puede analizar) siguiendo la fundamentación epistémica de la investigación.

## Conclusiones

El escenario precedente permite resaltar algunos aportes del análisis exegético de la información obtenida donde se observó que la praxis pedagógica es una experiencia que se desvela al calor de la interacción humana en la que se despliegan acciones que deben tener sentido a partir de las acciones emprendidas y el efecto significativo en lo que se enseña, más que en lo que se dice. En este orden discursivo la praxis pedagógica exige la conciencia de lo que somos en el quehacer (identidad y autenticidad), la reflexión de las bases epistemológicas en que sustentamos las acciones para lograr la coherencia epistemológica pertinente en tanto que, admite los alcances y límites del quehacer educativo circunscritos por los conceptos que apoyan la praxis (principios, supuestos) con la teoría y la conducción del proceso educativo.

Las experiencias vividas en la cotidianidad de la práctica pedagógica, es una manera para la reflexión y el autoconocimiento y facilitan el enriquecimiento de la actividad formativa impregnándolas de sentido y significado para los actores del proceso educativo. Por tanto, la actitud ética lleva a asumir la vigilancia epistemológica de los supuestos de la praxis y la teoría desplegada en la cotidianidad -que implica la introspección, reflexión crítica y autocrítica del quehacer educativo- que pudiera advertir algunos obstáculos epistemológicos (disociación entre la teoría y la práctica). De modo que, el cuestionamiento del quehacer pedagógico y educativo es parte de la experiencia humanizadora y humanizante, y en esa medida se acerca a la congruencia entre el ser y hacer, entre la teoría y la praxis revelando el verdadero sentido del aprendizaje.

Uno de los aporte más resaltante, es insistir en que, el proceso de conocimiento no puede ir separado de la experiencia, como lo refiere Aguilar (2003) por cuanto ésta no está dissociada de la toma de conciencia. Al respecto, Pérez (Ob. Cit) aduce que, asegurar la comprensión del conocimiento supone partir del saber del alumno, de sus conocimiento previos, de sus códigos de entendimiento y comunicación. Supone partir de su realidad y de su cultura y la comprensión de que la praxis docente es un quehacer que busca el sentido entre los actores del proceso, sentido que deviene en valores que humanizan al hombre como el centro de dicho proceso.

La idea de considerar la vigilancia epistemológica cobra relevancia si se toma como una condición indispensable, a decir de Aguilar (Ob. Cit) el hecho de que en gran medida nuestras ideas, determinan de manera inconsciente, la forma en que actuamos. Actuar de esta manera genera un conflicto entre lo que idealmente entre lo que se pide de la educación y lo que ésta puede hacer en situaciones concretas, con implicaciones en el proceso de aprendizaje.

Educar significa impregnar de sentido todos los actos y acciones de la vida cotidiana que se desarrolla en el contexto educativo. Para lo cual es preciso comprender la realidad social que nos rodea, las necesidades prioritarias que demandan nuestros estudiantes, la búsqueda de respuestas a sus inquietudes que son una constante que pueden ser una pista para adoptar una postura más crítica sobre el accionar pedagógico. ¿Qué siente un educador cuando es interpelado por las inquietudes de sus alumnos? Desde una postura fenomenológica, las respuestas subyacen en la conciencia del sujeto que educa, el que experimenta tal vivencia, rasgo fundamental en las investigaciones cualitativas de carácter interpretativo. Es en gran medida entrega dedicación, vivencia profunda de su profesión como lo refiere Pérez (ob. cit)) cuando alude a las condiciones y cualidades del docente necesario.

Sí se mantiene la vigilancia epistemológica, se estará en condiciones de corregir errores perniciosos como quién piensa que, cuando los “conocimientos”, en lugar de construirse, elaborarse, solo se usan o de consumen, generalmente quedan inscritos en un ámbito en el que no se relacionan con la experiencia vital de las personas y por ende muy poco dejan.

El conocimiento ha de ser un proceso rebosante de sentido, dirigido a la búsqueda de soluciones. Para enseñar con coherencia se precisa también que el docente aprenda de su quehacer, es decir, de su enseñar, de su reflexionar permanente acerca de su praxis pedagógica, su ser y convivir. Negarse a ello es, convertir el proceso de aprendizaje en un obstáculo epistemológico y una actividad con poco sentido y significación. Teoría y práctica se reconstruyen permanentemente en un proceso inacabado, de búsqueda, experimentación y acción.

## Referencias

- Aguilar E., y Viniestra L. (2003). *Atando Teoría y Práctica en la Labor Docente*. México: Editorial Paidós.
- Álvarez, J.L, G., Jurgenson. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Barragán G., D. F., Gamboa., S., A, A y Urbina C., J., E, (2012). (comp). *Prácticas Pedagógicas. Perspectivas teóricas*. Colección Educación y Pedagogía. Colombia; Ecoe Ediciones.
- Barragán G., D.F. (2013). *Cibercultura y práctica de los profesores*. Bogotá D.C: Universidad de La Salle.
- Bauman, R. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido*. Barcelona: Paidós.
- Bunge M. (1996). *Buscar la Filosofía en las Ciencias Sociales*. Primera edición en español.

Editorial Siglo XXI.

Cloringer., Susan C. (2002). Teorías de la personalidad. Tercera edición. Mexico: Prentice Hall. Russell. Sage College:

Flórez O., R. (1994). Hacia una teoría del Conocimiento. McGraw-Hill: Bogotá

Morín E. (2004). Introducción al Pensamiento Complejo. Edición Española. Trad; Marcelo Carosia. España.: Editorial Gedisa.

Osorio, Jaime. (2001). Fundamentos del análisis social. La realidad social y su conocimiento. España: Fondo Cultura Económica.

Pérez E. A. (1997). Más y mejor Educación para Todos. Caracas. San Pablo.

Pulido, A. (2007). Problemática de la infancia y la juventud en un mundo globalizado. Universidad de los Andes. Colección textos universitarios.

Reyes, A. (1995). La experiencia Literaria. México: Bruguera.

Riessman, C. (2008). Métodos narrativos para las Ciencias Humanas. CA, EE.UU: SAGE Publication 244 ISBN: 978-0-7619-2898-7, EE.UU. [Documento www] Disponible en <http://www.qualitative-reseach.net/indet.php/fqs/article/1418/2806>.

## LA ECONOMÍA VENEZOLANA Y SU VINCULACIÓN CON EL FRACASO ESCOLAR

## THE VENEZUELAN ECONOMY AND ITS LINK WITH SCHOOL FAILURE

José R. Marvez

[jrmarvez@gmail.com](mailto:jrmarvez@gmail.com)

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

Recibido: 11/10/2018 - Aprobado: 15/02/2019

**Resumen**

En la presente disertación el fracaso escolar es entendido en los términos de SCOPEO (2012), es decir, como la separación del estudiante de la dinámica instruccional por razones del bajo desempeño académico. Sin embargo, tras el bajo rendimiento en los espacios educativos son variadas las causas que pudiesen esconderse detrás de un análisis que sólo atiende, por ejemplo, el proceso enseñanza-aprendizaje propiamente dicho. En este sentido, factores de índole social, pasando por lo político y lo económico, pueden tener significativa influencia para desencadenar un rendimiento insuficiente en los centros de enseñanza que al final conduzca a los estudiantes al retiro de la escuela y pasar, de este modo, a formar parte de las estadísticas del fracaso escolar. En este orden de ideas, en el presente artículo se hará especial consideración a la vinculación que el factor económico pudiese tener en los resultados obtenidos por los estudiantes dentro de su proceso formación educativa en Venezuela puesto que, por un lado, resulta innegable la crisis que en el orden económico atraviesa el país y paralelamente, se observa un creciente abandono de los estudiantes de sus escuelas y liceos, y como se percibe, adicionalmente, un desinterés de la familia venezolana por lo relativo al tema escolar y por la educación en general.

**Palabras clave:** Fracaso escolar, rendimiento académico, crisis económica.

**Abstract**

In the present dissertation, school failure is understood in the terms of SCOPEO (2012), that is, as the separation of the student from instructional dynamics due to low academic performance. However, after the low performance in educational spaces are varied causes that could hide behind an analysis that only attends, for example, the teaching-learning process itself. In this sense, factors of a social nature, going through the political and economic, can have significant influence to trigger an inadequate performance in the educational centers that in the end lead the students to the withdrawal from the school and thus pass through to be part of the school failure statistics. In this order of ideas, in this article special consideration will be given to the link that the economic factor could have in the results obtained by the students within their educational training process in Venezuela since, on the one hand, the crisis that is undeniable is undeniable. in the economic order it crosses the country and in parallel, there is a growing abandonment of the students of its schools and lyceums, and as it is perceived, additionally, a disinterest of the Venezuelan family regarding the school subject and education in general.

**Keywords:** School failure, academic performance, economic crisis.

## **A modo de introducción**

En la presente disertación se asume el fracaso escolar en los términos de Fernández, Mena y Riviere (2010), el cual sostiene que “... es la situación del alumno que intenta alcanzar los objetivos mínimos planteados por la institución – los de la educación obligatoria- , falla en ello y se retira después de ser catalogado como tal” (Referidos en SCOPEO, 2012:16).

En este sentido, el fracaso escolar asociado a la deserción como consecuencia de las fallas en el rendimiento académico, entre otras razones, es, sin duda, una nota característica de la educación latinoamericana , sobre todo, en la educación secundaria, así lo confirmaba la jefe de Educación del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), Emiliana Vegas quien apoyada en Informe PISA 2012 afirmaba “tenemos un desafío en la educación secundaria, un 50% de los jóvenes están abandonado la educación secundaria en América Latina” (Revista Semana Educación, artículo en línea, 2016).

En este contexto, señala la publicación anterior que el problema de la deserción escolar es un fenómeno que está presente a toda la región así, por ejemplo, la mayor tasa de graduación en Argentina apenas alcanza el 43%, mientras que en México llega al 48% y en Brasil se ubica en 61% (Revista Semana Educación, *op-cip*).

La vinculación del retiro de la dinámica escolar por parte del estudiantado con respecto a las fallas en el rendimiento académico puede extraerse, de modo preciso, del artículo antes referido donde se señalara respecto a los resultados de la región en el Programa Internacional para la Evaluación de Alumnos de 15 años (PISA, por su siglas en inglés), del año 2012 “en el que de 65 países que participaron en el estudio, los ochos países latinoamericanos

quedaron entre los últimos 14 lugares”, Chile el de mejor actuación regional puesto 51, Perú cerrando la tabla general, puesto 65 (Semana Educación, 2016).

Si se focaliza, ahora, la problemática de fracaso escolar en Venezuela la situación pareciera ser más grave que la de sus vecinos regionales, esto a juzgar por las palabras de Herrera (2000), quien haciendo referencia a la resultados de la educación en el país, señalara de modo determinante “ ..., creo que para nadie es un misterio que está produciendo sobre todo muchísimos fracasos, tiene años produciendo fracasos, la mayoría de los niños que entran en la escuela fracasan, esa es la triste realidad” (p.1).

De igual modo, el fracaso escolar visto como el abandono del estudiante de su centro de formación como consecuencia del un deficiente rendimiento académico, entre otros factores, al igual que sucede en el ámbito regional, se concentra en la formación secundaria, así “En Venezuela la mayor parte de desertores se ubica en la Tercera Etapa de Educación Media, es decir, en los tres primeros años de secundaria, entre los 12 y los 15 años de edad” (Ob. cit: 2009: 254). En este sentido, el autor referido, tomando datos oficiales del Ministerio de Educación (ME), afirma:

En Venezuela en los últimos 8 años, entre el año escolar 1999-2000 y 2005-2006, han sido excluidos del sistema escolar 1.384.723 niños, niñas y jóvenes. Esta cifra representa el 27,8% del total de matriculados el año 2006-2007 y el 29% del promedio de alumnos matriculados entre 1999-2000 y 2006-2007. De estos 1.384.723 excluidos escolares, 82,77% cursaban alguno de los 3 grados de la tercera etapa de Educación Básica, es decir entre 7° y 9° grados. (Memoria y cuenta del ME 2009, referido por Herrera, 2009: 254).

Tomando como referencia datos más cercanos de la realidad educativa venezolana, se puede afirmar que la situación del abandono escolar en el país, focalizada en la educación secundaria, lejos de irse desacelerando pareciera acrecentarse o agudizarse con el correr del tiempo, así se puede inferir a partir de lo que muestran los **Resultados de Encuesta Nacional por la Calidad Educativa** (RENCE), donde se señala que la cantidad de excluidos de la escolaridad en Venezuela, alcanza la cantidad de 775.681 entre niños y jóvenes, de los cuales un porcentaje cercano al 50%, esto es, 365.321, son jóvenes cuyas edades oscilan entre los 12 y los 16 años, es decir, las edades en las cuales se espera que dichos jóvenes se encontrasen cursando estudios en el Nivel de Media General ( RENCE, 2014, referido por UCAB, 2015).

Adicionalmente, Alonso (2016) destaca que “Entre 2005 y 2015, 141.823 estudiantes de primaria y secundaria desertaron, de acuerdo con las propias cifras del Ministerio de Educación, la mayoría de los cuales estaban en centros administrados por el Estado”.

En una misma línea informativa, destacando el fenómeno de la exclusión escolar, Salas (2018) recoge las declaraciones de Eric Ondarroa, quien a nombre de la Fundación Arturo Uslar Pietri (FAUP), puntualizaba que de manera extraordinaria “el sistema escolar venezolano atiende a la misma cantidad de niños que cubría para el año 98, pese a que la población venezolana ha aumentado considerablemente desde entonces” (Tomado de [elimpulso.com](http://elimpulso.com)). De igual modo, refería Andarroa “la educación venezolana está dejando de atender al menos 400.000 niños y jóvenes anualmente. Al respecto rescató que esto ha originado que hasta la fecha cerca de siete millones de infantes se encuentren fuera del sistema escolar” (Op.cit).

En este sentido, referirse al fracaso escolar, y vincularlo a las estadísticas de deserción educativa, antes expuesta, puede resultar algo más difícil que en la región puesto que Venezuela no participa actualmente de ningún programa de evaluación del rendimiento académico como, por ejemplo, PISA, u otro de corte nacional, que permita objetivamente tener referencias al respecto. Sin embargo, se pueden mostrar algunos datos, de la realidad educativa venezolana, que permiten asumir algún criterio respecto de la deserción escolar como consecuencia del bajo rendimiento estudiantil.

Así, bajo un marco de inexistencia de termómetros evaluativos (como PISA) para el rendimiento académico en Venezuela, tal como se refería en el párrafo anterior, se considera oportuno, inicialmente, mostrar una suerte de cronología de situaciones que, a modo de ejemplo, permiten asumir que las fallas de los escolares venezolanos, a nivel del rendimiento académico, como un hecho de vieja data que se ha proyectado en el tiempo. Más adelante se intentará hacer explícita la vinculación de aquel desempeño escolar con el ámbito económico del país y sus ciudadanos.

En este orden ideas, en 1997 se llevó a cabo la primera evaluación comparativa para los países de Latinoamérica. Dicha evaluación fue llevada a cabo por el Laboratorio Latinoamericano de la Evaluación de Calidad de la Educación (Llece) y estaba dirigida a niños de 4to grado, considerando como contenidos a revisar la comprensión de lectura y las operaciones matemáticas. Los resultados: “Nuestros niños quedaron en penúltimo y último lugar en ambas pruebas, respectivamente” (UCAB, 2015: 11).

Luego, en 1998, el Ministerio de Educación aplicó pruebas –a través del Sistema Nacional de Evaluación de los aprendizajes (Sinea)- sobre los mismos asuntos a una muestra de cien mil niños de tercero y sexto grado de todo el país. Los resultados, divulgados ese mismo año, fueron muy pobres. En el 2003 el

Ministerio de Educación realizó la misma prueba y no se atrevió a publicar los resultados. Desde entonces en Venezuela no se han llevado a cabo más pruebas nacionales o internacionales. La hipótesis más probable, entonces, es que la calidad educativa, ya muy debilitada para 1997, haya disminuido aún más (Op.cit.: 11).

Otro dato que pudiera evidenciar, de modo significativo, la deficiente formación y desempeño que están alcanzando los escolares venezolanos, esta vez considerando la formación secundaria, puede ser lo señalado, en el 2013, por Evelyn Abdala (referida por Arcaya, 2103), encargada del Programa PIO ( curso preparatorio, o de nivelación, ofrecido por la Universidad Simón Bolívar a los estudiantes a los bachilleres provenientes de instituciones públicas y privadas del Distrito Capital, Vargas y Miranda), quien afirmaría que los estudiantes presentan serias deficiencias en contenidos básicos o fundamentales como lo son las matemáticas y la habilidad verbal. En este sentido, Abdala puntualizaba lo siguiente:

En los últimos cuatro años, los resultados de las pruebas diagnóstico en PIO han sido desalentadores, [...]. En el examen de matemática, en el que se prueban conocimientos básicos de cuarto, quinto y sexto grado, estudiantes de cuarto y quinto año de bachillerato no logran superar los 7 puntos en base a 20. En habilidad verbal, aunque la media mejora un poco, apenas ronda los 10 puntos. De los que cursan PIO, sólo 30% logra acceder a la universidad. (Abdala, referida por Arcaya, 2013).

En virtud de los datos mostrados, seguramente, no sería temerario sostener que en la región latinoamericana y, de manera particular, en Venezuela se ***la calidad educativa sigue siguiendo una materia pendiente*** puesto que “en

primaria y secundaria muchos estudiantes no están aprendiendo los rudimentos mínimos para que se pueda considerar una educación de calidad y esto tiene incidencia en los años posteriores en el empleo y la integración social” (Sequeira 2012, en el mundo.com).

En este orden de ideas, la deficiente calidad formativa del estudiante venezolano, se considera pudiese estar actuando de manera significativa como detonante de la deserción, es decir, se conjugan rendimiento y abandono para producir el fenómeno que definíamos al comienzo del presente trabajo, esto es, el fracaso escolar. No obstante, aquella pareja no viene sola, varios han de ser los elementos incidentes para que el rendimiento escolar no sea el esperado, desde las políticas educativas, pasando por razones pedagógicas, curriculares, sociales y la situación económica, pueden estar influyendo, de manera conjunta y disfuncional, para impedir la mejor actuación del estudiante venezolano en los recintos escolares. Las páginas por venir estarán dedicadas al análisis del aspecto económico como factor preponderante para producir descuido, indiferencia y deficiencias, en ámbito educativo escolar.

### **El ordenamiento constitucional, una deuda por saldar.**

En correspondencia con la Declaración Universal de los Derechos Humanos que consagra el acceso a la educación de manera privilegiada (art. 26), la **Constitución Nacional** (CNRBV), le asigna a la educación ese mismo status de **Derecho Humano** y deber social fundamental (art. 102), como una forma de proteger y garantizar el acceso al Sistema Educativo venezolano, a los fines que todos los ciudadanos venezolanos puedan gozar de una educación de

integral, de calidad y en igual de condiciones y oportunidades (CNRBV, art. 103).

Sin embargo, a la luz de deserción escolar que se resaltara, en la páginas iniciales del presente trabajo a partir de los datos ya referidos de UCAB (2015) , o como nos los señalara , también al inicio, Alonso (2016), y que de alguna manera pueden estar reflejados en los 400.000 estudiantes que dejan de ser atendidos anualmente por Sistema Educativo venezolano, según nos lo hacía ver, también al inicio, Salas (2018), el cumplimiento del Estado venezolano respecto al cumplimiento de ese marco constitucional relativo a la garantía de la educación se encuentra, definitivamente, en entredicho sino en una clara violación de un derecho humano que como la alimentación resultan vitales para el desarrollo integral de cualquier ser humano.

Pues bien, se ha intentado mostrar, por una parte, que existe un marcado proceso de abandono o deserción escolar, que deja suspendido, levitando, entre comillas, el consagrado derecho humano a la educación. Por otra parte, se intentado reflejar, de igual manera, la deficiente formación del escolar. Ahora bien, en este punto nos preguntamos, ¿Cómo está influyendo la economía venezolana en el binomio rendimiento-deserción para éste produzca el fracaso escolar en los términos como se ha asumido en la presente disertación?

Inicialmente, no resultaría descabellado asumir que, en la actual situación económica de Venezuela donde el desabastecimiento y el deficiente poder adquisitivo son dos de las notas características más resaltantes, la falta de alimentación pudiera estar influyendo en el abandono de los estudiantes de las instituciones escolares para dedicarse, en muchos casos, a las actividades laborales que le permitan obtener una retribución económica que les garantice

a ellos, y sus familias, la obtención de los ingresos económicos necesarios para la adquisición de alimentos que les garantice la subsistencia, aunque esto les conduzca a verse obligados a dar sus estudios.

Al respecto afirman Blanco y Valdivia, referidos por Herrera (2009), “Estudios recientes muestran que el trabajo infantil en Venezuela afecta a un 5% de la población entre 10 y 14 años” (pág.: 260). En el mismo orden, se toma un señalamiento en línea de que permite sostener la problemática del trabajo infantil y vincularlo además con la situación de abandono escolar, “Colectores, ayudantes domésticos, vendedores ambulantes. La crisis económica y social que vive el país ha obligado a los más jóvenes a abandonar la escuela y buscar oficio: todos los miembros del hogar necesitan llevar algo a la mesa” (Sarmiento, 2018).

De la misma manera, se refieren, seguidamente, partes del artículo disponible en línea de Alonso (2016), que se entrelazan a lo expuesto en el párrafo anterior y permite ir estructurando la idea de una triangulación deserción-hambre-trabajo infantil.

La escasez de alimentos también ha provocado un aumento del ausentismo escolar. Una encuesta difundida la semana pasada por la Comisión de Desarrollo Social de la Asamblea Nacional arrojó que el 33,6% de los padres admitió que el año pasado no envió a sus hijos a la escuela algún día porque ellos tuvieron que acompañarlos a buscar comida y el 38,1% porque dijo que algún día no los llevó a clases porque no tenían qué comer en la casa. (Op. cit)

En el artículo anterior, tomando como referencia declaraciones de Mariano Alvarado, ex directivo del Programa Venezolano de Educación-Acción en Derechos Humanos (Provea), nuevamente Salas (2016), permite apreciar la

triada deserción-hambre-trabajo infantil vinculando el último elemento, el trabajo infantil, como la "*tabla de salvación*" que le queda al desertor escolar ante la realidad del hambre que le golpea, al respecto señala "La crisis está sacando a niños de las aulas, no solo porque tienen que acompañar a sus padres a hacer cola para comprar comida sino porque tienen que buscar cómo ganar dinero para ayudar al sustento del hogar" (Op. cit).

El párrafo anterior trae al escenario el aspecto clave que orienta la presente disertación, esto es, la *situación económica* que agobia al pueblo venezolano catalogada, según Tomillo (2017), como "la peor crisis económica de su historia" y como es lógico esperar ha golpeado a casi todos los ámbitos de la vida social, y no resultaría temerario considerar, por lo hasta ahora expuesto, que ha sido la educación uno de los ámbitos mayormente afectados.

Como resultado de la crisis en cuestión, otra vez, puede apreciar otra franca violación, o incumplimiento del orden constitucional vigente, esta vez relativa a los compromisos salariales que el Estado tiene para los ciudadanos los cuales para nada tienen que ver con lo que sucede en la realidad. En este sentido, vale la pena mencionar lo que señala explícitamente la **Constitución Nacional** respecto al compromiso del Estado en cuanto a lo que debe significar el salario de los venezolanos "Todo trabajador o trabajadora tiene derecho a un salario mínimo suficiente que le permita vivir con dignidad y cubrir para sí y su familia las necesidades básicas materiales, sociales e intelectuales" (CRNB, art.91).

Ahora bien cotejando la normativa anterior a la luz de lo que es, según el Centro de Documentación y Análisis Social de la Federación Venezolana de Maestros (CENDAS-FVM), el costo de la Canasta Alimentaria Familiar (CAF), que para enero del 2108 alcanza los 24.402.767,10 de bolívares, se necesitarían 98

salarios mínimos de aquel mes (Bs. 248.510,41), para adquirir los alimentos que la CAF cubre. Desde la perspectiva del día a día, lo anterior se traduce en nada más a Bs. 813.425,57, es decir, más de tres salarios mínimos de enero 2018 para poder cubrir diariamente las necesidades básicas de alimentos de un grupo familiar de 5 personas (CENDAS-FVN, referido en el mundo.com.ve).

En este contexto de precariedad económica, y sus implicaciones en la educación, se considera que el estudiante y su familia, seguramente, serán los más afectados por los embates de la economía venezolana. El Estudio de las Condiciones de Vida 2014 (ENCOVI 2014), revela que a pesar de que la pobreza del venezolano desde 1998 al 2014 ha sufrido una especie de anclaje, variando sólo 3% (del 45 al 48) a nivel de hogares, “en términos de personas la pobreza alcanza al 52,6% de los venezolanos” (ENCOVI 2014. Referido por UCAB, 2015:5). De 15.882.000 personas en condiciones de pobreza para el 2014, el 25,2% de esas personas se encuentran en pobreza extrema (INE, referido por UCAB, 2015).

A la luz de los datos referidos, resulta lógico pensar que la alimentación, el vestido, la salud, y el material educativo, necesarios para enfrentar, desde el hogar, la dinámica escolar, están seriamente comprometidos en la actual situación de escaso poder adquisitivo de la familia venezolana. Pero si, por ejemplo; solamente se consideramos la alimentación, aspecto fundamental para que la población estudiantil encarare en las mejores condiciones y disposición la dinámica escolar se puede referir, tomando como fundamentos datos de la publicación anterior de la UCAB, que data del 2015, cuando la situación económica no estaba tan grave como en los actuales momentos, se puede inferir que se han multiplicado, desde entonces, las dificultades alimenticias de los estudiantes y sus familias, minimizándose a su vez las posibilidades de que aquellos puedan mantenerse dentro de la dinámica

escolar y gozar del “derecho a la educación”, así “La dieta del venezolano ha desmejorado en cantidad, variedad y cantidad y calidad de alimentos. Los alimentos más ricos en proteínas las carnes, los granos y el huevo aparecen en muy baja proporción o ya no están en la lista de los más consumidos. El 11% de la población indica que sólo come dos veces al día” (*op.cit.6*).

Pudiera sostenerse, sin embargo, como un contra argumento a lo antes expuesto, y favor de la alimentación escolar, la implementación, por parte de Estado, del Programa de Alimentación Escolar (PAE), no obstante Ondarroa (referido por Salas 2018), señala que el “90% de las escuelas venezolanas hoy no cuentan con el Programa de Alimentación Escolar (PAE)”, por lo que “más del 50% de los alumnos de la educación pública oficial no acuden a sus aulas de clases debido a la ausencia del PAE” (Op.cit).

En este orden de ideas, si bien el rendimiento escolar deficiente puede ser un detonante para el abandono escolar, no resultaría ilógico asumir, según lo expuesto, que una de las causas de mayor incidencia en el deficiente rendimiento, que a su vez estimularía la deserción, pudiera estar en el deterioro económico del poder adquisitivo de la familia venezolana el cual debe estar resultando insuficiente para que el estudiante, y su familia, puedan cumplir diariamente, en las mejores condiciones materiales y la mejor disposición de ánimo, con la exigencias que las obligaciones escolares suponen. En tanto, si el Estado realmente desea aplicar correctivos al fenómeno del fracaso escolar sería pertinente que considerara revisar, y poner en contexto, sus obligaciones constitucionales de corte educativo y salarial con la familia venezolana, lo contrario se podría considerar como desconocer el comportamiento de la propia naturaleza humana que en la encrucijada entre el estudiar o comer, para subsistir, siempre la segunda opción, desde la lógica de las necesidades maslowina, resultará la más favorecida.

## **El auténtico apostolado educativo**

En las páginas anteriores se ha intentado hacer notar el cómo la situación de descalabro económico que actualmente vive Venezuela, ha afectado las condiciones de vida del estudiante venezolano, y su familia, y cómo ello puede estar incidiendo de manera significativa para propiciar fallas en el rendimiento escolar que finalmente conduzcan al abandono de la escuela, es decir, al fracaso escolar. En este contexto, pueden ser muchas las dificultades de carácter material por las cuales atraviesa la familia venezolana para mantener a sus hijos dentro de los planteles educativos, sin embargo, se ha pretendido colocar el énfasis en la que debería resultar las más importantes de las necesidades, la necesidad de comer y subsistir, puesto que como se dejaba entrever, al final del párrafo anterior, el rendimiento académico, y la vida escolar en general, pasa a un plano secundario, o probablemente al olvido, cuando se compara con el requerimiento indispensable de la alimentación.

Sin embargo sería absurdo considerar, que solamente el estudiante y su familia están siendo azotados por la aguda crisis económica de Venezuela, el docente parte fundamental de la dinámica escolar cotidiana y directamente responsable, junto con la familia, de orientar el proceso educativo de los jóvenes que les son puestos en sus manos es otra víctima más de los embates de una situación económica plagada de carencias y pobreza.

En este sentido, la labor del profesor venezolano se ha convertido, por las limitaciones materiales en las cuales le ha correspondido administrar la docencia, en un auténtico **Apostolado Educativo** pues, “en condiciones de carencia, la enseñanza es un apostolado” (Apostolado, s/f. Artículo en línea). La magnitud de la crisis, la gran cantidad de carencias de bienes y servicios con las que ahora debe sortear el día a día el ciudadano venezolano de a pie, dentro

de los cuales se cuentan a los educadores, generan condiciones indignas de trabajo, y de vida en general, que se traducen para los profesionales de la docencia, de manera particular, en actitudes y condiciones que hacen probablemente inviables cualquier iniciativa pedagógica renovadora y transformadora, de compromiso con los estudiantes, y minimizan, de este modo, cualquier posibilidad de la manifestación de la calidad educativa, trayendo consigo, seguramente, una y otra vez indicadores del fracaso escolar.

En este contexto, de una situación económica tan asfixiante resulta sumamente probable que poco, o nada, se dedique desde la economía familiar, y desde el propio docente para inversión en educación, y materiales educativos, lo poco que permita el presupuesto seguramente será destinado a tratar de cubrir cuanto se pueda de alimentación, medicina, transporte y vestido, y seguramente se acentuará lo que Albornoz (1998) señalara como una postura tradicional respecto a la inversión en el equipamiento para la formación “Mis datos empíricos recogidos en el país y publicados 1996 me revelan que los consumidores venezolanos no tienen una partida, en sus gastos, para lo que se pudieran denominar materiales educativos; incluso los propios docente no contemplan gastos en materiales de lectura” (p.196).

En este orden de ideas, la tendencia a la desinversión del docente en el equipamiento para su propia formación profesional probablemente se acentúa proporcionalmente, cada vez más, con el desmejoramiento paulatino del poder adquisitivo del profesional de la educación.

Es evidente el deterioro del salario del maestro. Cada vez se hace más difícil disponer dinero para comprar un libro, tener acceso a internet desde la casa, cubrir el monto de los créditos de las asignaturas de un postgrado o un curso de

actualización, ampliar su mundo con viajes al exterior o salir a una obra de teatro (Ramírez, 2006).

En esta situación de vulnerabilidad económica del profesional de la docencia en Venezuela, cuyo "... ingreso está muy lejos de adecuarse a su "elevada misión", tal como lo prevé la Constitución. Según un estudio de ENCOVI, referido por la UCAB (2015), 500.000 maestros y profesores enfrentan condiciones materiales de mera de subsistencia, con ingresos que apenas rozan el salario mínimo, lo que se traduce, según el estudio, en uno de los elementos que frenan el avance del país en materia educativa. Así, resulta oportuno señalar, en este contexto de interdependencia economía-educación, las palabras de Pérez Esclarín (2015), "Si queremos que la educación contribuya a acabar con la pobreza, debemos acabar primero con la pobreza de la educación, y con la pobreza de los educadores"

Así, la triada más importante del hecho educativo estudiante-familia-docente, viven en un estado de pobreza que se agudiza y se hace insostenible cada día con mayor fuerza, siendo una labor más que titánica para el tridente anterior los esfuerzos por, al menos, mantenerse dentro del Sistema Educativo puesto que esperar que cada cual pueda realizar su mejor labor dentro de las responsabilidades que le compete resulta, en las actuales condiciones, una posibilidad contra natura.

Por todo lo expuesto, queda en evidencia el progresivo deterioro de la cotidianidad del venezolano, así, las posibilidades materiales de la familia venezolana parecen haberse venido a menos y con ello se han ido, igualmente al suelo, muchas de las actividades que cada cual desarrolla. Con el transcurrir de los días los venezolanos muestran un preocupante, y creciente, nivel de

pobreza que parecen pulverizar poco a poco la deficiente calidad de vida que reflejaba ya el estudio ENCOVI 2014, referido en páginas precedentes.

Así una pobreza observable de facto, más allá de cualquier estadística contrapuesta, limita las posibilidades de éxito en el plano escolar pues tal como lo señala Riutort, referido por Herrera (2009), “entre los factores relacionados con el hecho de ser pobres, destaca en primer lugar el número de años de escolaridad aprobados en el Sistema Educativo formal” (pág. 256). En este sentido, “se hace evidente [...] la relación entre la condiciones socio-económicas de los alumnos y su probabilidad de éxito o fracaso escolar, es decir, de ser o no excluido del sistema educativo” (*Op.cit.* 257).

### **Aproximaciones conclusivas: El comienzo del fin y la revisión del concepto de gratuidad de la educación**

Ubicando el fracaso escolar, como se ha hecho, en relación a la penosa situación económica que actualmente atraviesa la población venezolana, se considera oportuno que una de las formas de iniciar un sincero proceso de detención, y probable eliminación, del fenómeno de fracaso escolar, pasa indefectiblemente por un proceso de honesta revisión y ampliación del concepto de la gratuidad de la educación consagrada, como se ha hecho mención en el art. 102 de la CNRBV, como también lo especifica la Ley Orgánica de Educación (LOE), cuando señala que en todos los planteles educativos del Estado se debe garantizar el derecho a la gratuidad de la educación hasta el pregrado universitario (LOE, art. 6b).

Sin embargo, este concepto de gratuidad, consideremos, debe revisarse muy exhaustivamente pues pareciera que dicho derecho es concebido bajo la premisa de una limitada perspectiva cuyo rango de acción abarca sólo la

exoneración de una matrícula de inscripción, pero tal como lo señalara Piaget (1981), “cuando la escuela es gratuita queda claro, por otra parte, que la simple supresión del costo de la inscripción no suprime el problema financiero que se le plantea a la familia” (pág. 28).

Hoy en Venezuela, como nunca antes, la no cancelación de una matrícula escolar para nada garantiza el mantenimiento de un joven dentro de la dinámica escolar, además tampoco supone un estado de ánimo adecuado para enfrentar las exigencias intelectuales a las que se debe someter diariamente un estudiante. Dónde queda el problema del pago de transporte para aquellos jóvenes cuyos centros escolares les amerita dirigirse en transporte público. Cómo queda además la situación de los altos costos de un uniforme escolar (zapatos, medias, camisas, pantalón, etc.) y particularmente cómo queda el problema de la adquisición oportuna del material educativo, cómo comprar, por ejemplo, un cuaderno, un lápiz, un sacapuntas, por decir lo menos, sin dudas, representa un dolor de cabeza para la gran mayoría de la familia venezolana que ven como sus hijos no pueden gozar de lo mínimo para asistir diariamente a clases “el principio de la gratuidad del material escolar debe ser considerado como el corolario natural y necesario de la obligación escolar” (Piaget, op.cit: 24).

Exigir a los estudiantes el ánimo, la actitud, la disposición intelectual necesaria para asistir alegre, y diariamente, a clases es colocarse de espalda a una realidad que golpea sin piedad a la población humilde de Venezuela. Se reconocen alguna iniciativas estatales relacionadas a cubrir en parte, sólo en partes, aspectos que tienen que ver con las dificultades que vive la sociedad escolar venezolana, pero en un país donde la gran mayoría depende de un salario mínimo tales medidas como, por ejemplo, la asignación de computadoras Canaima, útiles y uniformes escolares, tendrían una real

significación si, al menos, si alcanzaran a todos los estudiantes, y familias por igual, y no sólo a los que el Estado seleccione bajo condiciones que lucen, sin duda, discriminatorias.

Una probable solución, se considera, es la figura de la beca que como ayuda directa al estudiante, y su familia, puede ser administrada por aquellos en función de sus realidades particulares. No obstante, el otorgamiento de este beneficio debe estar ajustado a la realidad económica del país, del mismo modo que se debería universalizar su otorgamiento pues éste pareciera estar equivocadamente condicionado al rendimiento estudiantil, u otras condiciones, cuando si bien es cierto la beca puede funcionar como un premio y servir de estímulo, no es menos cierto que, quienes no alcanzan un buen rendimiento quizás sea, tal como se ha intentado plantear, por no contar con los recursos económicos que lo permitan.

...las becas no deben, en lo absoluto, ser reservadas a los alumnos mayores dotados, sino que deben tender a generalizar a todo el mundo de la educación secundaria y, por otra parte, que una beca no es la expresión de la generosidad estatal sino la respuesta a una obligación concreta de la sociedad (Piaget, op.cit: 29).

En este sentido, y en una época dónde “los bonos y ayudas económicas” aparecen por doquier, sería oportuno que el Estado considerara la generalización de la beca escolar, en condiciones de suficiencia y de regularidad, que les permitan a nuestros estudiantes, y sus familias, hacer frente al problema del fracaso escolar y transitar en condiciones verdaderamente dignas el camino de la educación formal y que realmente se pueda afirmar con letras mayúsculas LA GRATUIDAD DE LA EDUCACIÓN.

---

## Referencias

- Albornoz, O. (1998). Estado, ideología y educación. Dirección de Medios y Publicación de la Universidad de Carabobo. Venezuela.
- Alonso, J. (13 de 09 de 2016). Crisis origina creciente deserción escolar en Venezuela {Artículo en línea}. Obtenido de <https://www.diariolasamericas.com/america-latina/crisis-origina-creciente-desercion-escolar-venezuela-n4102851>. {Consulta: 29/03/2018}
- Apostolado. (s.f.). Obtenido de <https://es.wikipedia.org/wiki/Apostolado>. {Consulta: 31/03/2018}
- Arcaya, C. (2013). Deficiencias en lenguaje y matemáticas crean más desigualdades en sistema escolar {Artículo en línea}. Obtenido de <http://camiloarcaya.info/nacionales/deficiencias-en-lenguaje-y-matematica-crean-mas-desigualdad-en-el-sistema-escolar/> {Consulta 21/12/2017}
- CENDAS. (2 de febrero de 2018). Canasta Alimentaria Familiar de enero se ubicó en Bs. 24.402.767,10 {Artículo en línea}. Obtenido de <http://www.elmundo.com.ve/noticias/economia/politicas-publicas/cendas-canasta-basica-familiar-enero-se-ubico-bs-24-402-76710/>. {Consulta: 30/03/2018}
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (1999). {Documento en línea}. Obtenido de [https://es.wikipedia.org/wiki/Constituci%C3%B3n\\_de\\_Venezuela\\_de\\_1999](https://es.wikipedia.org/wiki/Constituci%C3%B3n_de_Venezuela_de_1999). {Consulta 02/02/2108}
- Declaración Universal de los Derechos Humanos. (1948). {Documento en línea}. Obtenido de [https://es.wikipedia.org/wiki/Declaraci%C3%B3n\\_Universal\\_de\\_los\\_Derechos\\_Humanos](https://es.wikipedia.org/wiki/Declaraci%C3%B3n_Universal_de_los_Derechos_Humanos). {Consulta: 20/02/18}
- Esclarín, A. P. (2015). Necesitamos educadores {Artículo en línea}. Obtenido de <http://www.centrodeformacion.com.ve/web/necesitamos-maestros/>. {Consulta: 31/03/2108}

- Herrera, M. (2000). Hay que acabar con el fracaso escolar {Artículo en línea}. Obtenido de [https://quadernsdigitals.net/datos\\_web/articles/candidus/candidus2/acabar.doc](https://quadernsdigitals.net/datos_web/articles/candidus/candidus2/acabar.doc). {Consulta: 22/04/2107}
- Herrera, M. (2009). El valor de la escuela y el fracaso escolar. Revista iberoamericana sobre calidad educativa y cambios en educación. Vol 7. N° 4, 253-263. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/551/55114094013.pdf>. {Consulta: 23/11/2017}
- Piaget, J. (1981). A dónde va la educación. 5ta Edición. Traducción: Pedro Villanova. Editorial TEIDE, S.A: Barcelona: España.
- Ramírez, T. (2006). Ser maestro en Venezuela {Artículo en línea}. Obtenido de [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0798-97922006000100005](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922006000100005). {Consulta: 09/10/2108}
- Revista Semana Educación. (2016). En América Latina la mitad de los estudiantes no acaban la escuela secundaria {Artículo en línea}. Obtenido de <http://www.semana.com/educacion/articulo/la-alta-desercion-escolar-en-america-latina/468077>. {Consulta: 26/03/2018}
- Salas, J. (14 de 4 de 2018). Más de 50% de alumnos no asisten a la escuela por ausencia del PAE. {Reportaje en línea}. Obtenido de <https://www.elimpulso.com/noticias/nacionales/mas-50-alumnos-no-acuden-escuelas-oficiales-ausencia-del-pae>. {Consulta: 22/4/2018}
- Sarmiento, M. (27 de 2 de 2108). La crisis cada vez saca más niños de la escuela y los obliga a trabajar {Artículo en línea}. Obtenido de [http://www.el-nacional.com/noticias/sociedad/crisis-cada-vez-saca-mas-ninos-escuela-los-obliga-trabajar\\_224711](http://www.el-nacional.com/noticias/sociedad/crisis-cada-vez-saca-mas-ninos-escuela-los-obliga-trabajar_224711). {Consulta: 09/06/2108}
- Tomillo, M. (6 de septiembre de 2017). El por qué Venezuela vive la peor crisis económica de su historia en 10 claves {Artículo en línea}. Obtenido de <http://www.caraotadigital.net/economia/el-porque-venezuela-vive-la-peor-crisis-economica-de-su-historia-en-10-claves/>. {Consulta: 7/9/2108}
- UCAB. (2015). El país que queremos. Propuestas Venezuela 2015 {PDF files}. Obtenido de

[http://w2.ucab.edu.ve/tl\\_files/Investigacion/PropuestasVzla2015completo.pdf](http://w2.ucab.edu.ve/tl_files/Investigacion/PropuestasVzla2015completo.pdf) . {Consulta: 05/01/2018}

ARJÉ

**Ensayos**  
**Essays**

**EL PENSAMIENTO DIVERGENTE: ENFOQUE SOBRE UNA NUEVA FORMA DE REFLEXIÓN TEÓRICA****THE DIVERGENT THINKING: FOCUS ON A NEW FORM OF THEORETICAL REFLECTION****Elys Rivas**[rielys@hotmail.com](mailto:rielys@hotmail.com)

UPEL-IMP. Extensión académica, Guanare, Portuguesa. Venezuela

Recibido: 14/12/2018 – Aprobado: 28/06/2019

**Resumen**

Se propone el pensamiento divergente como una nueva forma de reflexión teórica. Se habla de un mundo sin fronteras. Un mundo donde parece que todo es válido. Donde la "aldea global" perdió sus límites y en el caso de la educación, se habla de crisis. Hasta se plantea la necesidad de un repensar de la educación, por eso la intención de transformarla en una educación divergente y lateral que no es más que desmontar los patrones establecidos y formar alumnos que piensen creativamente. Esto se hace bajo un nivel descriptivo con enfoque socio crítico en el contexto de un modelo epistémico hermenéutico. Con el propósito de diseñar un principio con directrices para aprender a pensar distinto.

**Palabras Clave:** Pensamiento, divergente, reflexión-teórica, educación, convergente.

**Abstract**

That is why divergent thinking is proposed as a new form of theoretical reflection. We are talking about a world without borders. A world where everything seems to be valid. Where the "global village" lost its limits and in the case of education, there is talk of crisis. And there is even the need to rethink education that is why the intention is to transform it into a divergent and lateral education that is nothing more than dismantling established patterns and forming students who think creatively. This is done under a descriptive level with a socio-critical approach in the context of a hermeneutic epistemic model. In order to design a principle with guidelines to learn to think differently.

**Keywords:** Thought, divergent, reflexion-theoretical, education, convergent.

## Consideraciones iniciales

Se vive un momento de vértigo. Particularmente por la velocidad con la que se están produciendo los cambios en el mundo. Cambios que involucran todos los órdenes. Y aquí la educación no es ajena a todas estas transformaciones. Especialmente cuando se habla de que la sociedad del siglo XXI es la sociedad del conocimiento y de la Era virtual, de la crisis de la realidad.

De modo que no debe olvidarse que hoy estamos frente al estilo de la vida digital como parte de una nueva lógica cultural. Y como anuncia Toffler (1991): *“Navegamos en un océano de nuevas realidades”* (p. 72), y las nuevas realidades no pueden ser asumidas desde viejas perspectivas convergentes y verticales. Por eso nos dice Correa de Molina (1999), *“cobra fuerza la idea del papel protagónico que debe asumir la educación como política integral de reconstrucción social y humana”* (p. 11).

## Camino de peregrinación teórica

Se habla de los *“tiempos hipermodernos”* (Lipovetisky, 2006, p. 56). De un mundo sin fronteras. Un mundo donde parece que todo es válido. Donde la *“aldea global”* (McLuhan, 1991, p. 27) perdió sus límites, es decir, nos desplazamos por trochas que no son más que espacios perdidos. En el caso de la educación, se habla de crisis a lo que se le suma una crisis de valores. Hasta se plantea la necesidad de un repensar de la educación, por eso proponemos transformarla en una educación divergente y lateral que no es más que desmontar los patrones establecidos y formar alumnos que piensen creativamente en medio de toda esta ironía.

Aspecto que concuerda con lo que sostiene De bono (2000) cuando afirma que *“la aplicación del pensamiento lateral y la enseñanza tienen su razón de ser en el hecho de que el último fin de ésta no es la memorización de los datos, sino su uso óptimo”* (p. 22).

Especialmente cuando se señala que la educación en América Latina, y, particularmente en Venezuela, no cumplió sus objetivos. Sobre todo en lo concerniente a lo de asumir su rol de integrador social, por señalar alguno de los papeles que tenía que representar, la educación perdió su norte ante esta crisis de la realidad.

Hoy cuando se dice que en el futuro las guerras ya no serán por las fuentes energéticas. Que la materia prima será el pensamiento. Y miramos alrededor y nos damos cuenta que nuestras condiciones no son las más aptas para hacerle frente a ese nuevo mundo que venden y que cabalga a trote limpio por el sendero de la tecnología.

Ratificamos, entonces, que la educación, en los mal llamados países emergentes, perdió el horizonte como el ciego Orión en busca del sol naciente que ahora representa el mundo virtual. Por eso García Guadilla (1996) señala que *“revertir la distancia en la distribución del conocimiento entre los países y entre grupos sociales es uno de los desafíos fundamentales, ya que hoy, más que nunca, la redistribución del conocimiento implica redistribución de la riqueza”* (p. 17).

Y en el contexto de lo que hoy pudiéramos considerar como la *“educación planetaria”* (Axelos, 1969, p. 44; Morín, 2000, p. 37), ese es el desafío que nos presenta la globalización, por eso la necesidad de promover la cultura del entusiasmo, como centro motor de la educación divergente, con el propósito de desarrollar, fomentar, determinar, una pasión apostólica.

Dado que la educación transnacional se nos presenta como el inquilino que se ha hospedado como ha dicho el desaparecido Uslar Pietri (1971) en el *“Gran Hotel del Abismo”* (p. 72). Entonces tenemos que preguntarnos, ¿qué están haciendo nuestros gobiernos para hacerle frente al desafío que nos brinda la globalización? ¿Nos hemos preparado técnica e intelectualmente para asumir el reto de la deshumanización o transhumanización tecnológica que nos obliga a ir hacia un neohumanismo en el siglo XXI como resultado de la crisis del sujeto?

América Latina debe asumir este reto que implica montarse en el tren de la Globalización más que un polizone. Hasta ahora no se han tomado las medidas ni se ha realizado la planificación pertinente no sólo para involucrarnos sino para transformarnos en actores y dejar de ser simples espectadores. Las políticas educativas de nuestros gobiernos son solo paliativos convergentes y verticales. Parches que mitigan el dolor pero no lo suprimen.

En este sentido, nuestros gobernantes están obligados a tomar decisiones con *“mano de hierro, pero con guante de seda”* (Puzo: 1984, p. 62), que no es otra cosa sino hacer que la gente común se enamore del conocimiento, del saber, y para eso la educación divergente debe desarrollar, formar, un equipo de apóstoles ya que tiene que evangelizar porque esa es la esencia del apostolado para poder aproximarse y aprehender al sujeto de la nueva época.

El reto entonces estriba en asumir decisiones que nos permitan formar parte del equipo que nos ha de conducir por lo que debe ser la educación del Tercer Milenio: una educación divergente. Educación de la sociedad del conocimiento. Educación del mundo virtual en esta nueva lógica cultural para el siglo XXI. Ahora bien el asunto no es tan simple. Dado que este nuevo siglo

XXI se nos muestra aquí y ahora: ya cabalgamos sobre sus lomos en la bestia del conocimiento.

Como ha dicho Vásquez (1994) *“necesitamos formar un hombre que pueda convivir en la nueva sociedad de este nuevo milenio”* (p. 53). Ese hombre no es otro que el hombre divergente que logre pensar creativamente y con imaginación, decidido a trazarse su propio camino. Pero esto es posible solo a través de la educación bajo el paradigma de la educación divergente, como la nueva etiqueta heurística de la post-postmodernidad, para que pueda generar nuevas ideas empleando la innovación como su salsa secreta. Y donde el Estado debe desempeñar un rol fundamental más allá de su propia crisis.

Pero si la materia prima, en el nuevo siglo, será el pensamiento y estamos enfrentando nuevas realidades, no puede seguir siendo ese pensamiento convergente con las mismas directrices de ayer. De modo que si hay nuevas realidades estas deben ser abordadas, asumidas, bajo una nueva forma de pensar cónsonas con esas nuevas realidades para poder generar nuevas ideas lo que implica pensar creativamente.

En esto consiste el pensamiento divergente: desmontar los patrones establecidos como principio para pensar distinto. Esto amerita *“deconstruir”* (Feyerabend, 1984, p. 38) con las nuevas ideas las viejas ideas para poder contemplar la realidad de modo diferente, lo que no significa si no el ideal de las mejores ideas en las mejores mentes. Aspecto que ratifica De Bono (2000) al afirmar que *“la liberación del efecto polarizador de las viejas ideas y el estímulo de nuevas ideas es una doble función del pensamiento lateral”* (p. 24).

Es posible que pensar creativamente no sea visto como algo nuevo dado que si se revisa *“la historia de la humanidad”* (Gallo, 2005, p. 33; Van Doren, 2006,

p. 42), que no es más que la historia del pensamiento, del saber, podemos encontrar que las grandes transformaciones que han gestado la construcción del mundo, en el que vivimos, son producto de los atisbos de creatividad que promovieron las ideas que hicieron nuestro tiempo. Incluso, hoy por hoy, señala Loreto (1987) *“la creatividad sigue siendo una facultad de pensamiento y habilidad práctica sumamentepreciada, pese a todo el progreso cibernético y tecnológico”* (p. 12).

Pero la creatividad no emerge sola, hasta ahora se ha hecho notorio que todo proceso creativo se mantiene íntimamente vinculado, relacionado, con la imaginación. Caso específico el de Einstein. De él afirma Macdonald (1993): *“La apariencia externa de Albert también ocultaba una viva imaginación”* (p. 7). Todo aquel que le da vuelo libre a su imaginación muestra la fuerza contundente de su creatividad.

Esta pudiese ser la respuesta a la pregunta, ¿cómo ser creativo? Y la misma no sería otra sino: dándole vuelo libre a la imaginación. Por tanto, mientras más intensa es la creatividad mayor es la muestra de imaginación. De aquí que se asuma que la imaginación es el camino, el método, de encontrar la dirección y explorar nuevas posibilidades creativas como la energía para crear algo nuevo fomentando nuevas maneras de pensar como el ingrediente mágico del éxito, promoviendo la posibilidad de trascender.

La consideración que se asume es que hasta ahora el grueso de las personas ha hecho descansar sus esfuerzos sobre el pensamiento vertical o convergente, una forma de pensamiento que se sustenta en lo lógico y matemático y en este sentido sigue una sola direccionalidad como una fórmula para acumular conocimientos. Lo que lo transforma en una forma

limitativa de pensamiento dado que sigue una única dirección en la resolución de algún problema.

En esto se evidencia una clara oposición al pensamiento divergente o lateral en vista de que este último asume direcciones diferentes y originales para tratar de interpretar, comprender y resolver un problema como principio y pensar distinto. Circunstancia que corrobora Loreto (1987) cuando sostiene que *“el pensamiento divergente, a diferencia del convergente, es el que ha dado lugar a la aparición de nuevas ideas y enfoques, y soluciones originales a problemas difíciles”* (p. 49).

Aquí pueden estar los secretos de la innovación, pero hay que encontrar inspiración por todas partes desarrollando la cultura del entusiasmo y haciendo que la gente común se enamore y entienda la necesidad que existe de *“dejar una marca indeleble en la humanidad”* (Gallo, 2011, p. 28). Pero manteniendo la mirada puesta en el futuro, sin olvidar que hoy estamos frente al estilo de la vida digital, de la sociedad del conocimiento, de la era virtual, que no es otra cosa que la revolución de la telemática y los tiempos de la nanotecnología como parte de la nueva cultura del siglo XXI.

Por supuesto, es necesario reconocer que hay ideas que no son nuevas, solo que se consideran cosas que otros no se atrevieron a verlas como nuevas oportunidades para elaborar ideas frescas, es decir, lo que aparentemente no parece posible lo hacemos posible. En otras palabras, ver las cosas de manera distinta a como la ven los demás: eso es pensar divergente, percibir de manera diferente las cosas como pensadores de la época y dejar una marca en el universo con la posibilidad de trascender.

La mayor preocupación de Machado reflejada es sus obras *La Revolución de la Inteligencia* (1975) y *el Derecho a ser Inteligente* (1978), fue encontrar el secreto de la fórmula para aprender a pensar y no sé si él estuvo consciente de que al afirmar, que muchas veces el secreto de una cuestión está en que no existe secreto alguno, estaba dando con la clave para aprender a pensar y es que no existe tal fórmula, o modelo, para aprender a pensar a menos que se admita que sólo es posible dándole vuelo libre a la imaginación.

Además, al insistir en la necesidad de crear una fórmula Machado (ob. cit.) no estaba sino siguiendo la concepción convergente de una misma dirección para resolver un problema y si queremos aprender a pensar debemos seguir direcciones diferentes y originales y eso no es otra cosa sino ir por el camino del pensamiento divergente y lateral que implica enfocarse en lo que importa siguiendo el instinto para satisfacer una pasión. Esto lo reconoce Morín (2000) al considerar que *“el desarrollo de la inteligencia es inseparable de la afectividad, es decir de la curiosidad, de la pasión, que son, a su vez, de la competencia de investigación filosófica o científica”* (p. 24).

Entonces si queremos dar respuesta a la pregunta, ¿cómo se aprende a pensar? Existe una sola manera de responderla: darle vuelo libre a la imaginación para poder concebir ideas locamente creativas como el ingrediente mágico del éxito en esta nueva lógica cultural. Con esto estamos rompiendo con los esquemas tradicionales porque estamos invitando a contemplar la realidad de una manera diferente y con ello estamos retando nuestros dogmatismos que suelen insistir hacer todo bajo un patrón predeterminado: convergente o vertical.

Y cuando se hace esto se está frenando la creatividad y coartando la imaginación que son las bases del pensamiento divergente o lateral que nos

invita a desmontar los patrones establecidos para poder generar nuevas ideas y nuevas formas de contemplar la realidad. Conectando cosas aparentemente no relacionadas, es decir, encontrando inspiración por todas partes: pensando diferente sobre problemas comunes en una lógica de la fragmentación.

Pensar divergente es pensar fuera de las normas aceptadas, porque el pensador divergente piensa distinto de la mayoría porque no piensa convencionalmente dado que tiene una visión clara y más amplia que el resto, pues descubre lo que ama y ama lo que hace. Pensar divergente es crear y ofrecer una experiencia única porque ve más allá del horizonte en vista de que no existe innovación sin creatividad. Un pensador divergente se distingue por su incansable optimismo y energía positiva que es la energía que se necesita para crear algo nuevo y diferente en lo que pudiéramos denominar la epifanía divergente como un enfoque sobre la nueva manera de pensar que ofrece la posibilidad de transformarse en la nueva etiqueta heurística del post-postmodernismo.

Por eso en algo estaba claro Machado (1975) y era cuando insistía en la *“necesidad de ser creativo como parte del proceso del pensamiento y en la necesidad de diversificar el propio pensamiento y aprender a ver multidimensionalmente”* (p. 19). En esto gira el propósito del pensamiento divergente cuando nos invita a asumir nuevos puntos de vista y enfoques de la realidad como pensadores de la época, porque para pensar diferente, hay que actuar diferente a través de una cultura de la creatividad.

Pero queda la duda de si sistematizando el proceso de pensamiento con fórmulas para llegar a saber pensar, como lo propone Machado (ob. cit.), en sus obras, se puedan encontrar direcciones diferentes y originales que puedan llevar a nuevas posibilidades creativas. Donde la imaginación sea capaz de

practicar su vuelo libre y generar nuevas ideas que impulsen el poder de la visión. Y mantener la mirada puesta en el futuro bajo el poder de la observación, fomentando una nueva manera de ver el mundo con una disciplina correcta, en estos tiempos de hipermodernidad.

Este hecho no quita la posibilidad de sugerir ciertas pautas para encarrilar la imaginación y direccionalizar la creatividad generando nuevas ideas mediante asociaciones inteligentes. Nudo crítico del pensamiento divergente al perseguir la búsqueda de nuevos puntos de vista y enfoques de la realidad encontrando inspiración por todas partes como una nueva manera de ver el mundo.

De aquí que se propongan las siguientes premisas, no como un todo único, ni un plan de ejercicios, ni un modelo, sino como ciertos pilares que sirvan de punto de partida. Desarrollando un pensamiento teórico-reflexivo ante la necesidad de nuevas posibilidades creativas promoviendo nuevas maneras de pensar. Conectando cosas aparentemente no relacionadas para ofrecer ideas y soluciones innovadoras desarrollando las mejores ideas en las mejores mentes, fomentando una dedicación a la excelencia.

Esta postura se asume, siguiendo los instintos, a partir de lo que sugiere Loreto (1987) sobre lo que es *“el poder integral de la mente”* (p. 29) y los procedimientos y técnicas que éste emplea para aumentar la creatividad (las cursivas son del autor):

- a. Intentar combinaciones raras entre los objetos de la realidad, olvidando costumbres y rutinas *–para promover ideas locamente creativas como catalizador de innovación;*

- b. Improvisar dando a las cosas una nueva utilización – *creando nuevas ideas para resolver problemas como un mapa de ruta*;
- c. Engranar diversos elementos de distintos aparatos y máquinas entre sí, para conseguir nuevos efectos y nuevas aplicaciones – *la innovación como la salsa secreta para encontrar inspiración por todas partes*;
- d. Aplicar la imaginación y el pensamiento divergente, a la redacción de un escrito original sobre un tema que, aunque trillado, requiere nuevas ideas o nuevos enfoques – *pensar diferente sobre problemas comunes dado que no existe innovación sin creatividad*.

Como se puede notar la invitación no es otra que a atreverse a hacer las cosas de una manera totalmente diferente a lo que plantean los cánones del dogmatismo en la búsqueda de nuevas posibilidades creativas, desmontando los patrones establecidos para estimular la creatividad en esta cultura de lo efímero.

Con esto no se está sino en la búsqueda de nuevas oportunidades y de nuevas maneras de pensar y resolver las cosas siguiendo direcciones diferentes y originales para encender la imaginación y elaborar ideas frescas. Así lo que se hace es deconstruir con las nuevas ideas las viejas ideas siguiendo nuevas formas de contemplar la realidad que es lo que se persigue con el pensamiento divergente y crear nuevas ideas ilimitadas promoviendo el pensamiento teórico-reflexivo en esta lógica de la fragmentación.

Para ello indudablemente se requiere de una capacitación y una preparación que sólo se logra con la lectura, de manera que se pueda asumir un dominio instrumental del conocimiento que quedará reflejado en una formación teórica, técnica y metodológica. Con esto se deja sentado que no es por azar que se

llegará a tener un proceso de pensamiento divergente, sino que diversos factores deben concurrir para llegar a ser creativos. Pues es necesario desarrollar un alto nivel intelectual –a través de la lectura- para aumentar la capacidad de abstracción en el sujeto de la nueva época.

Y nuestra imaginación vuele con norte determinado y no divague en la nada del horizonte, como el ciego Orión, sino que se inspire a cambiar el mundo creando nuevas ideas para resolver problemas. Ya lo afirmó De bono (2000) al sostener que *“cuanto más elevado es el nivel intelectual de los grupos, mayor es su capacidad de abstracción para desarrollar los procesos y captar los principios en forma tan simplificada”* (p. 34).

Es necesario, entonces, desarrollar y/o fomentar un pensamiento teórico-reflexivo de modo que se puedan generar nuevas ideas asumiendo direcciones diferentes y originales para dejar una marca en el universo. Albert Einstein *“se concentró en la lectura de los clásicos de la filosofía”* (Macdonald, 1993, p. 9) y como él existen diversos casos donde se constata que el acercamiento a la filosofía permitió generar nuevas ideas y nuevas formas de contemplar la realidad, lo que nos conduce a atrevernos a afirmar que allí están ocultos los secretos de la innovación.

Razón por la cual asumimos una conclusión a priori de que el acercamiento a la filosofía –algo como una vuelta a los padres del pensamiento- promueve el pensamiento teórico-reflexivo muy a pesar de que se sostiene que la filosofía no enseña a pensar. Pero se puede considerar como un principio para pensar distinto siguiendo los instintos, satisfaciendo la pasión y así poder crear ideas locamente creativas descubriendo lo que se ama amando lo que se hace. Morín (1999), afirma que *“La filosofía es, ante todo, un poder de interrogación”*

*y de reflexión sobre los grandes problemas del conocimiento y de la condición humana”*(p. 25).

De hecho se señala que la filosofía no se puede enseñar y a lo más que se llega es a enseñar a filosofar. De modo que se puede aceptar que si bien la filosofía no enseña a pensar, a través del filosofar se han de despertar y desarrollar nuevas posibilidades creativas para decidir lo que queremos como catalizador de la innovación. Dado que –como sostiene Morín (ob. cit.)- *“la filosofía tiene que contribuir eminentemente al desarrollo del espíritu problematizador”*(p. 24).

Retando nuestro dogmatismo promoviendo un pensamiento teórico-reflexivo e invitando a contemplar la realidad de modo diferente como la energía para crear algo nuevo. Y esto es lo que se persigue con el pensamiento divergente: desmontar los patrones establecidos para poder pensar creativamente dándole vuelo libre a la imaginación, inspirando a cambiar el mundo manteniendo la mirada puesta en el futuro con la posibilidad de trascender.

Entonces hay que promover la enseñanza del filosofar en todos los niveles y subsistemas de educación hasta la educación universitaria, pero no de la forma dogmática que la hace parecer que es sólo para iluminados. De modo que para entrar en el espíritu de la nueva filosofía hay que despojarse de los antiguos –viejos- paradigmas. En esto ya se ha adelantado Morín (ob. cit.) al considerar que *“la filosofía, si vuelve a renovar su vocación reflexiva sobre todos los aspectos del saber y de los conocimientos, podría, debería, hacer converger la pluralidad de sus enfoques sobre la condición humana”*(p. 48).

Se necesitará entonces de docentes divergentes que se transformen en animadores: con voz firme y que despidan entusiasmo con una pasión

apostólica y en forma magistral de modo que logren sembrar las mejores ideas en las mejores mentes marcando una diferencia y encontrando inspiración por todas parte. Porque el docente como animador es el que hace lo que ama y ama lo que hace, con fervor educativo.

En el aula que se sienta el contagio de la pasión que imprimen a su discurso con un objetivo cósmico. Ni alto ni bajo, simplemente pausado, sereno y conciliador y algunas veces con cierto énfasis en una que otra idea. Que sean capaces de hablar como ningún profesor antes ha hablado y cada una de sus ideas sea como una revelación como muestra de que son apóstoles de un proyecto.

Así lo propone Gallo (2011): *"inspire apóstoles y vea despejar sus ideas y a sí se dejará una marca indeleble en la humanidad"* (p. 54). En pocas palabras: el docente como animador será un motivador e inspirador de la educación capaz de desarrollar la cultura del entusiasmo de modo que haga que la gente común se enamore del saber manteniendo la mirada puesta en el futuro de modo que invite a los alumnos a hacer historia juntos.

Esta enseñanza del filosofar no sólo se limitará a una revisión de los clásicos de la filosofía –a los padres del pensamiento- de todos los tiempos, sino que involucrará también a la filosofía de la ciencia. De modo que se concatene el saber de la filosofía en varios planos del conocimiento filosófico.

Aquí es necesario hacer una salvedad y evitar lo que alguien pudiera asumir como un reproche. Y es porque cuando se invita a leer las obras maestras, en un volver a los padres del pensamiento, en ese retornar a Grecia, es porque parece normal que en el mundo académico se haga referencia al hecho de que debemos estar actualizados. Al tanto de los últimos descubrimientos, en el

universo del conocimiento, en sus diversas áreas, de lo contrario se estaría desfasado, ajeno, a las nuevas realidades en materia de la ciencia. De modo que es válido interrogarse sobre lo que es actual o es tendencia. Y se puede descubrir con que estar actualizado no es más que encontrar en qué piensan los que piensan, en un momento y época determinada, bajo el contexto de lo teórico, técnico y metodológico amparados en la égida de los planos del conocimiento.

Pero, ¿puede uno actualizarse con vieja información? Pues, bien para entender lo nuevo, tienes que conocer lo viejo. Y revisando lo viejo, puedes encontrar algo novedoso. En tal caso, Fromm (1999), refiriéndose a las ideas, llegó a señalar, al respecto, que *"...las viejas adquieren a veces perspectivas nuevas por el hecho de centrarse alrededor de un tema"* (p. 10).

Así que más allá de estar actualizado lo importante, lo valioso, es conocer. Y, posiblemente, mientras vamos conociendo nos vamos actualizando, porque a medida que vamos conociendo vamos aprendiendo cosas, adquirimos información, que ignoramos, desconocemos. Y ¿estar actualizado, no es, justamente, conocer algo que ignoramos, que desconocemos, y que, al conocerlo, se transforma en una visión de revelación? De modo que se puede afirmar que actualizarse, sin miedo a equívocos, es conocer. Ahora bien, ¿no es más importante, entonces, conocer para actualizarse? Definitivamente el secreto del conocimiento, y el saber, está en los libros.

Lo cierto es que hay que saber ver lo que otros no son capaces de ver. Y que es lo que permite fomentar ese pensamiento teórico-reflexivo que se aspira despertar y desarrollar para formar a ese hombre divergente que pueda darle vuelo libre a su imaginación. Y así tenga posibilidades creativas logrando generar nuevas ideas asumiendo el control de su vida y dejar una marca en el

universo con la posibilidad de trascender. Precisamente porque *“la enseñanza de la filosofía podría revitalizarse para el aprendizaje de la vida”* (Morín: 1999, p. 57).

Pero no va a ser mediante una fórmula, o un modelo, o plan de ejercicios, que este saber pensar, o este aprender a pesar, se va a lograr, para ello se asumirán, como punto de partida, las directrices anteriormente propuestas. No en balde tiene que ser el propio aprendiz, a través de todo este proceso, guiado por el mundo de la filosofía, como el ingrediente mágico del éxito, el que vaya desarrollando y descubriendo el modo de resolver las cosas empleando direcciones diferentes y originales y dándole vuelo libre a su imaginación.

Enfocándose desde nuevos puntos de vistas decidido a trazarse su propio camino, retando los dogmatismos para generar nuevas posibilidades creativas. Y contemplar la realidad desde el pensamiento divergente como principio para pensar distinto en el marco de nuevas experiencias como pensadores de la época.

Algo que se debe reconocer es que acercarse, aproximarse, a la filosofía para filosofar, permite alcanzar la salud del alma a través de un asesoramiento filosófico. De modo que es válido ofrecer una nueva filosofía como curación del alma. Asumiendo que frente a esta sociedad del conocimiento, en el horizonte del siglo XXI, surge un pensamiento divergente que amerita tal vez no de nuevas preguntas, pero sí de nuevas respuestas.

Dado que como existen nuevas realidades las preguntas pueden seguir siendo las mismas, pero las respuestas tienen que ser totalmente diferentes para poder responder a esta nueva lógica cultural.

## **A manera de consideraciones finales**

Finalmente, no hay que olvidar que el hecho de que algo sea complicado, no implica que sea imposible. Que no haya sido descubierto, no significa que no exista. Yo he visto que las mariposas también beben agua. Y si uno quiere llegar lejos debe estar consciente del esfuerzo que tiene que hacer para recorrer la distancia que quiere alcanzar. Lo importante es que no dejemos de buscar nuestras propias respuestas. Por eso, no gasten tiempo tratando de demostrar que el otro no sabe, ganen tiempo demostrando que están aprendiendo en esta nueva lógica de la fragmentación.

No cuenten sus historias, aprendan de sus errores, cuando se está en el proceso de aprendizaje no se es más que una brizna en el viento y si continuamente estamos en un proceso de aprendizaje entonces nos somos nada, solo posibilidades. De modo que es necesario alcanzar un dominio instrumental del conocimiento y para ello urge capacitarse, prepararse, lo que sólo será posible a través de la lectura. Lo que nos permitirá obtener un dominio teórico, técnico y metodológico del conocimiento.

La transformación, nace, surge, cuando cambiamos la forma y el sentido de llevar los procedimientos para obtener bien los mismos resultados o resultados totalmente diferentes. Piense entonces de manera diferente cómo investigar. Sea entonces un investigador común, pero con estilo poco común, lo que no implica otra cosa sino hacer en forma extraordinaria las cosas que son ordinarias dado que no debemos olvidar que los huesos solos se hacen fuertes. En definitiva, importa lo que se lea – y hasta la cantidad-, pero vale más lo que se reflexiona y cómo se reflexiona a partir de lo que se lee. Por eso, es preciso aprender siempre, aun envejecido: el que ha nacido con alas, no tiene por qué vivir arrastrándose.

## Referencias

- Axelos, K. (1969). *El Pensamiento Planetario*. Caracas: Monte Ávila.
- Correa De Molina, C. (1999). *Aprender y enseñar en el Siglo XXI*. Bogotá: Magisterio.
- De Bono, E. (2000). *El Pensamiento Lateral*. Buenos Aires: Paidós.
- Feyerabend, P. (1984). *Contra el Método: esquema de una Teoría Anarquista del Conocimiento*. Barcelona: Orbis, s. a.
- Fromm, E. (1991). *El arte de amar*. Buenos Aires: Paidós.
- Gallo, C. (2011). *Los Secretos de Steve Jobs*. Colombia: Norma.
- Gallo, E. (2005). *La maldición de Ser un Genio*. Bogota, D.C: Intermedio.
- García Guadilla, C. (1996). *Conocimiento, Educación Superior y Sociedad en América Latina*. Caracas: Nueva Sociedad.
- Lipovetisky, G. Sebastien, C. (2006). *Los tiempos modernos*. Barcelona: Anagrama.
- Loreto, J. (1987). *El Poder Integral de la Mente*. Caracas: Panapo
- Macdonald, F. (1993). *Albert Einstein*. Colombia: Cinco, s.a.
- Machado, L.A. (1975). *La Revolución de la Inteligencia*. Caracas: Planeta.
- \_\_\_\_\_. (1978). *El Derecho a ser Inteligente*. Caracas: Planeta.
- McLuhan, M. (1991). *La Aldea Global*. Barcelona: Gedisa, s. a.
- Morín, E. (1999). *La cabeza bien puesta*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- \_\_\_\_\_. (2000). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. Caracas: FACES/UCV.
- Puzo, M. (1984). *El Padrino*. Barcelona: Orbis, s.a.
- Toffler, A. (1991). *El cambio del Poder*. Barcelona: Plaza & Janes.
- Uslar Pietri, A. (1971). *Vista desde un Punto*. Caracas: Monte Avila, c.a.
- Van Doren, C. (2006). *Breve historia del Saber*. Barcelona: Círculo de Lectores, S.A.

Vazquez, E. (1994). *Filosofía y Educación*. Mérida: Consejo de Publicaciones-ULA.

**LA HERMENÉUTICA COMO MÉTODO Y FUNDAMENTO DE UNA TEORÍA DE LA GERENCIA EDUCATIVA VENEZOLANA****HERMENEUTICS AS A METHOD AND BASIS OF A THEORY OF EDUCATIONAL MANAGEMENT VENEZUELAN****José E. Álvarez**[josealvarezguaribe@hotmail.com](mailto:josealvarezguaribe@hotmail.com)**Celsa Álvarez Bugallo**[profecelsa@hotmail.com](mailto:profecelsa@hotmail.com)**Einys Fernández**[einnys\\_nathaly@hotmail.com](mailto:einnys_nathaly@hotmail.com)

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

Recibido: 04/12/2018 - Aprobado: 24/05/2019

**Resumen**

En la actualidad ha crecido el interés de realizar investigaciones en el contexto de la gestión educativa venezolana. En este sentido, este trabajo gira en torno a la reflexión en cuanto a la importancia de la Hermenéutica como opción metodológica de abordar el área de las ciencias sociales, y de modo especial, lo referente a la gerencia educativa. Así pues, desde la hermenéutica iniciada por Dilthey se presentan los principios pertinentes que se involucran en la interacción social y las transformaciones de la compleja realidad educativa como encuentro personal y social. Desde la vertiginosa diversidad de los modelos gerenciales educativos y de cultura organizacional que se vienen planteando en la realidad venezolana del siglo XXI, se hace necesaria la reflexión teórica desde la perspectiva hermenéutica, como alternativa al modelo pragmático y al conductismo propio de una concepción positivista del sistema educativo venezolano.

**Palabras Clave:** Gerencia- Hermenéutica - Positivismo-Pragmatismo.

**Abstract**

Today it has grown the interest of conducting research in the context of the Venezuelan educational management. In this sense, this work revolves around reflection on the importance of Hermeneutics as a methodological option to address the area of social sciences, and especially, regarding educational management. Thus, from the hermeneutics Dilthey initiated by the relevant principles involved in social interaction and transformations of the complex educational reality as personal and social encounter are presented. From the dizzying diversity of educational management models and organizational culture that those asked in the Venezuelan reality of the XXI century, theoretical reflection is necessary from the perspective hermeneutics, as an alternative to pragmatic model and at the same behaviorism of a positivist conception of Venezuelan educational system.

**Keywords:** hermeneutics Management-Positivism-Pragmatism.

## **Las Ciencias sociales en la coyuntura epistémica actual de la Cultura gerencial**

### **A manera de introducción**

Reflexionar y plantearse el problema de la investigación en el área de las ciencias sociales es asumir posibles alternativas epistémicas frente al método que se ha elegido. Es decir, el método señala las características de sistematicidad y generalidad de los conocimientos y logros alcanzados y la trascendencia humanista en cuanto a sus aportes teóricos centrados en la realidad del ser humano. Si bien es cierto que la pregunta por la metodología propia de las ciencias sociales no tiene una respuesta científica de carácter universal aceptada sin más en todas las áreas del saber científico (Morín, 2005)

Por otra parte, también es cierto que no todo lo que se valore epistémicamente como no científico ha de ser no-ciencia, lo que muchas veces suele ocurrir referido al campo de las investigaciones sociales; de modo especial, lo que concierne al hecho educativo. Así, pues, se plantea la problemática del método en el área específica de las ciencias sociales; en el fondo, la elección del método de estudio es una opción hermenéutica que se enfrenta a un modo cultural de hacer ciencia presente en el desarrollo histórico del pensamiento occidental.

Ahora bien, la Cultura Occidental tiene su origen y sus raíces fundamentales en la episteme de la racionalidad lógica centrada en el paradigma de simplificación, tal como lo expresa Aristóteles (2011:42) en la introducción a la *Metafísica*: "Mientras que los demás animales viven reducidos a las impresiones sensibles o a los recuerdos, y apenas se elevan a

la experiencia, el género humano tiene, para conducirse, el arte y el razonamiento”.

Se trata del mismo paradigma epistémico, que desde Parménides, con la identificación entre Pensamiento y Ser se establece identidad ontológica entre el ser en sí y el ser en la conciencia, en donde la naturaleza ontológica deja de ser concreta y se transforma en ideas abstracta y universales. En lo referente a la identidad entre el ser pensado y el ser en sí, Aristóteles (1977) en el capítulo XII de la *Metafísica* lo expone claramente, en la supuesta identidad ontológica entre el ser inmaterial y el verdadero objeto inmaterial del conocimiento racional, que determinará la naturaleza del universo, de la sociedad y del hombre:

En las ciencias creadoras, ciertamente, la esencia independiente de la materia y la forma determinada son el objeto de la ciencia, y en las teóricas o especulativas lo son la noción y el pensamiento. Por consiguiente, puesto que en las cosas inmateriales el entendimiento no es distinto del objeto de la intelección, habrá entre ellos identidad y el pensamiento será una misma cosa con el objeto de su pensar. (p.1059)

Lo trascendente de este problema epistemológico es la cuestión que se presenta a lo interno de las ciencias sociales; pues, su objeto de estudio, los “hechos sociales”, le exigen que se diferencie, en lo metodológico, al resto de las llamadas ciencias exactas, cuyo objetos de estudios se reducen a lo físico, químico y biológico, en donde no se incluye el problema de la libertad y de la conciencia presentes en los seres humanos. En este sentido, resultan interesantes los comentarios de Morales (2014) cuando reflexiona en torno al problema de las ciencias sociales en la coyuntura epistémica actual de la Cultura gerencial en todas sus áreas de aplicación:

Iniciar un discurso filosófico de las Ciencias Administrativas y Gerenciales es un gran reto, algo significativo el cual llama la atención en el nuevo milenio. Primeramente porque hay una gran convulsión y revolución epistemológica advertida en la diversa variedad de paradigmas emergentes como respuestas a la crisis dada a finales del siglo XX, al respecto se tiene la consideración del aparente decreto de la llamada "posmodernidad" anunciando el fin de la ciencia. Pudiera decirse, a manera de conjetura, que fue simplemente algo para llamar la atención; sin embargo, otros esgrimen posturas más recatadas pero aluden a una ciencia sin método ni filosofía, entre ellos destaca Martínez (2000) quien en referencia a los grandes físicos comenta el fin de la ciencia convencional y por su parte Lanz (2000) manifiesta una ciencia sin filosofía ni método. Por lo cual las controversias quedan a la orden del día como plantea Damiani (1997) frente a la epistemología como necesidad de buscar discursos mediante los cuales se legitimen las ciencias. (p. 12)

La investigación en el área de las ciencias sociales es un reto frente al cual se llega con fundamentos epistémicos, antropológicos y existenciales. Cada investigador posee una concepción sobre la naturaleza del ser humano, un criterio del sentido y de la vida y un paradigma sobre el hacer científico. Así, pues, los dilemas metodológicos que presentan estas cuestiones medulares acerca de la búsqueda del método científico adaptado a las particularidades de las ciencias sociales, provienen precisamente de la necesidad de interpretar las acciones del sujeto en su perspectiva de reafirmación de sus propias creencias en cuanto al mundo de significados existenciales al que hacen referencia al actuar libremente, de modo especial en cuanto a las tomas de decisiones en el mundo de la cultura organizacional, sobre todo en el área de la gerencia en donde la toma de decisiones es constante, y cobra sentido de diálogo entre personas y de encuentro entre personas en el sistema educativo, la formación educativa es encuentro interpersonal.

De este modo, el hombre se descubre a sí mismo, como un ser inconforme, que no está acabado, que no responde determinado por sus instintos animales, que no posee respuestas terminadas a todos sus planteamientos, como un ser que necesita por esencia salir de sí, conocer, proyectarse, trascenderse a sí mismo constantemente; pero siempre en relación con los demás, ya sea en una relación de conflictividad o de comunión, de identidad o de lucha, de iguales o de contrarios, de amigos o de enemigos, en una relación de vida o de muerte; pero lo cierto es, que el hombre al ser en sí mismo relación siempre busca respuestas al sentido de su vida en compañía del otro, y solamente desde esta realidad de la dignidad del ser persona cobra sentido el arte de la gerencia educativa.

Por otro lado, cabe señalar, que en la existencia concreta, no puede el hombre dejar de ser un yo íntimo en relación con los demás; sin embargo, se pueden dar dos opciones radicales, que son en realidad dos formas alienantes de entender la naturaleza del ser humano. En este sentido, se puede señalar dos formar exageradas en la que la persona pierde su identidad, el yo egoísta, concebido como un centro en torno al cual gira lo existente, un yo como lo más importante del mundo; y el yo difuminado en la masa, ya sea desde una opción política, o desde una opción religiosa, en donde la persona no es más que parte insignificante de una totalidad material o espiritual. Entonces, la gerencia educativa se centra en la realidad personal de los docentes y estudiantes.

Por tanto, las ciencias sociales son científicas solamente en cuanto a interpretación de una realidad humana, es decir, la hermenéutica es la posibilidad metodológica de hacer ciencia sociales, lo humano y social se comprende, se interpreta, no puede reducirse a un mero número o medida estadística. Las ciencias sociales no son objetivas en cuanto a su posibilidad

de reducción a las dimensiones matemática de lo humano, de lo histórico; es decir, su método es relación a la hermenéutica que se acerca al fenómeno humano por excelencia.

En consecuencia, no se trata de una “interpretación de los resultados”, típica de las investigaciones propias del paradigma positivista que se han aplicado en el área educativa, sobre todo en los niveles de postgrado. En ello, el positivismo es claro al considerar que las acciones humanas encierran su propia posibilidad de aplicación del método objetivo –el conductismo psicológico–, tal como ocurre con los postulados del positivismo lógico en su interpretación acerca de los enunciados proposicionales, en tanto descriptores de una “realidad dada” al observador sin más, en donde la subjetividad es considerada como un estorbo epistémico.

Dentro de este paradigma positivista, el sujeto es rechazado y valorado, como perturbación o como ruido, precisamente porque es indescriptible según los criterios del objetivismo, ya que no habría nada en las teorías actuales del pensamiento, del sujeto o de la conciencia que permita distinguir lógicamente entre un objeto como una piedra y un sujeto como unidad de conciencia, el cual aparece sólo como un montón de células si lo ubicamos en el cuerpo de un animal o de un ser humano y lo llamamos “Yo”.

El problema consiste en que para el positivismo todo lo que no es palpable de alguna manera, y en consecuencia, medible no sería objeto de estudio de la ciencia; entonces, el sujeto, el “Yo”, la conciencia son actividades de algunas células del cerebro no observadas en sí mismas, sino, en sus resultados; ni siquiera, las llamadas imágenes o ideas en la conciencia son observadas por un tercero.

El sujeto se vuelve fantasma del universo objetivo, sería la misteriosa sustancia llamada alma que desafía la descripción en términos de predicados aplicables a un objeto contenido en el material y objetivo. Morin (1999) sostiene que a partir de esta disyunción entre sujeto y objeto se fue fraguando la noción clásica de objeto en la ciencia, que nuestro autor describe de esta manera:

La ciencia clásica se fundó bajo el signo de la *objetividad*, es decir, de un universo constituido por objetos aislados (en un espacio neutro) sometido a leyes objetivamente universales. En esta visión el objeto existe de manera positiva, sin que el observador participe en su construcción con las estructuras de su entendimiento y las categorías de su cultura. Es sustancial; constituido de materia que tiene plenitud ontológica, es autosuficiente en su ser. El objeto es pues una entidad cerrada y distinta, que se define aisladamente en su existencia, sus caracteres y sus propiedades, independientemente de su entorno. Se determina tanto mejor su realidad objetiva cuando se le aísla experimentalmente. Así, la objetividad del universo de los objetos se sustenta en su doble independencia con respecto del observador humano y del medio natural. (p. 31)

En el positivismo de cualquier índole, la interpretación subjetiva es la negación de lo científico, se trata de una "lectura objetiva" de lo arrojado en los datos obtenidos. No hay libertad, no hay subjetivismo, no existe el aporte personal.

En consecuencia, en esta reflexión teórica, se pretende un acercamiento a la interpretación de la hermenéutica realizada por Dilthey (1833-1911) como uno de los iniciadores y pilares de la hermenéutica como método antropológico y social, que no se reduce al paradigma positivista, a lo objetivo, sino a lo trascendental de lo humano. La hermenéutica interpreta la dimensión de las acciones libres, de las decisiones; el animal, las cosas no deciden, actúan; el hombre interpreta alternativas y decide, es un ser que ejerce la libertad; el

hombre se hace histórico, así, la hermenéutica se convierte en un problema antropológico, de interpretación de lo vivido, de interpretación aguda de los significados existenciales presentes en las historias de vida de cada persona que protagoniza su propio mundo en relación con los demás.

En efecto, la postura epistémica que encierra el positivismo, es que los enunciados proposicionales propios de un lenguaje objetivo acerca de la realidad material del universo es realmente posible, y por tanto, debe ser aplicado a todos los ámbitos científicos, incluyendo el social y el educativo, ya que en el fondo el hombre es un objeto observable y cuya conducta es medible como la de cualquier animal del planeta. Se plantea entonces, una concepción antropológica, que parte del hecho de que el hombre no sólo existe en el mundo, como si fuese una isla solitaria, sino que se relaciona con el mundo, y de manera especial, con los otros hombres.

De tal forma, que la existencia se interpreta como un convivir en esencia, y es precisamente esta forma de existir, en y desde la convivencia la misma esencia que pertenece a lo más íntimo del yo personal, no se trata por lo tanto, de una condición secundaria del hombre, sino, de una dimensión constitutiva del ser persona que se abre frente a la hermenéutica como método apropiado de comprensión de la complicada trama existencial del hombre. En este sentido, Rodríguez (1987) afirma lo siguiente: “La existencia es un convivir, un vivir con los otros. Se evidencia esta convivencia en la transformación del mundo, en las decisiones culturales, políticas, en el trabajo como condición fundamental de la existencia, en el lenguaje como comunicación” (p. 5)

Dicho de otro modo, el ser humano no existe, ni puede desarrollarse como persona, sino en la intercomunicación personal. En efecto, el yo íntimo de la persona, sólo es tal, en la medida en que se trasciende a sí mismo en la

intersubjetividad. Sin duda, que la presencia dialogal del tú al yo es esencial en el proceso de ser persona desde la misma concepción biológica, hasta la el fin de la existencia el hombre es en sí mismo efecto de la relación intersubjetiva; es decir, el hombre es relación con el otro. Claro, si ello es absolutamente verdadero, entonces, desde esta perspectiva, no es posible establecer tampoco criterios de cientificidad de esa realidad que le da vida mundana, que siempre escapa a lo cuantitativo.

### **El método hermenéutico desde su sentido de aplicación hacia la gerencia efectiva.**

De ahí la importancia teórica de buscar alternativas desde las posturas históricas y hermenéuticas de Dilthey, en donde el hombre y la sociedad cobran su sentido humano, existencial, y no por eso, ajenos a la posibilidad de realizar investigaciones que lleven a la formulación de reflexiones teóricas válidas, de lo que se trata es de comprender, desde la hermenéutica, y no solamente de describir el hecho educativo como si fuese un cúmulo de datos anónimos al estilo del paradigma del positivismo . La opción que se abre al estudio de lo humano es la Hermenéutica como él desde donde se hacen los discursos científicos de lo social.

Se trata de poder acercarse y comprender el método hermenéutico desde su sentido de aplicación, y alcanzar por su intermedio algunos conocimientos de la realidad existencial que vive el sujeto como intérprete y protagonista histórico, en donde cada historia personal se trasciende en lo comunitario.

Entonces, al momento de encarar cualquier contexto o cualquier realidad política o socio-histórica, de modo especial, el hecho educativo y el modo de gerencia propia del sistema educacional, dada la naturaleza humanista del

fenómeno educativo, se debe comprender lo trascendente en cuanto conciencia y libertad de los seres humanos, tal como lo expresa Morales (2013) en sus reflexiones en torno al reencuentro con el diálogo en el aula:

Desde el discurso educativo hay consideraciones y propuestas que plantean una teleología centrada en la realización de lo humano (...) se asume entonces que lo educativo apunta hacia la humanización y plenitud de lo humano; de esta forma, lo fundamental del acto educativo es generar humanidad y no centrarse en el conocimiento, el cual pasa a ser parte importante pero no el centro total del asunto (p. 126)

Desde esta perspectiva, la hermenéutica se hace una opción trascendental en el estudio del sistema educativo en todas sus dimensiones que permita visualizar la cultura organizacional educativa venezolana como un problema antropológico. La actividad organizacional educativa es un área propicia para la reflexión teórica desde la hermenéutica, en donde se hace necesario buscar respuesta a los desafíos, en donde más allá de la apariencia confusa e incierta, se manifiestan los fenómenos y eventos sociales que subyacen en la organización y en la actividad humana, que trasciende la conducta observable, medible y cuantificable.

La realidad existencial del ser humano en su cotidianidad, la comprensión de sus propios dramas vivenciales y conflictos internos, trae inmersa los aires de la complejidad existencial, de totalidad, lo contextual y lo multidimensional de cada momento. La complejidad de lo humano se encuentra presente en todos los rincones de la existencia, y no hay necesidad de ser científico o filósofo, psicólogo o sociólogo para notarlo.

Entonces, al buscar alternativas epistémicas frente a la complejidad de los fenómenos existenciales del hombre, surge la necesidad de acercarse a los

planteamientos del paradigma de la hermenéutica. Al respecto, Morin (2005) plantea la integración de todos los modos de conocimiento que permitan acercarse a la complejidad existencial de lo humano y de todo conocimiento antropológico y social imposible de ser reducido a simples principios universalmente válidos convertidos en fundamentos epistémicos absolutos y universales:

Yo navego entre ciencia y no en ciencia. ¿Cuáles son mis fundamentos?, la ausencia de fundamentos, es decir, la conciencia de la destrucción de los fundamentos de la certidumbre. Esta destrucción de los fundamentos, propia de nuestro siglo, ha llegado al conocimiento científico mismo. ¿En qué creo?, Creo en la tentativa de desarrollar un pensamiento lo menos mutilante posible y lo más racional posible. Lo que me interesa es respetar los requisitos para la investigación y la verificación propios del conocimiento científico, y los requisitos para la reflexión, propuestos por el conocimiento filosófico. (p.140)

En este sentido, es un reto para la educación en todas sus dimensiones, y de modo especial, en su cultura organizacional y gerencial, adecuar periódicamente sus estructuras organizacionales desde fundamentos teóricos y científicos, y no solamente bajo el discurso político, sin crítica epistémica, y así preparar y actualizar al docente para que asuma los retos que establezca la escuela en su proceso de modernización, donde el educador no se reduce a un informador de contenidos, sino, en un guía que interpreta la vida misma en todo su rigor existencial.

En lo esencial, la educación es una búsqueda de sentido de la vida personal y de la Historia de la humanidad. En relación a esto Morín (2004), señala la importancia de las dimensiones antropológicas de la tarea escolar:

La educación del futuro deberá ser una enseñanza cuya prioridad universal esté centrada en la condición humana. Estamos en la era planetaria; una aventura común que se apodera de los humanos donde quiera que se encuentren. Éstos deben reconocerse en su humanidad común y, al mismo tiempo, reconocer la diversidad cultural inherente a todo cuanto es humano. (p.75)

### **La hermenéutica propuesta por Dilthey**

En el inicio del siglo XX, uno de los autores que retomó el tema de la hermenéutica como un modo de aproximarse al fenómeno humano existencial e histórico fue Dilthey. Ya en su clásico texto *Introducción a las ciencias del espíritu*, realiza un esbozo de lo que considera deben ser las ciencias humanistas en su relación epistémica con el resto del quehacer científico, especialmente en su comparación de lo que son las ciencias naturales o físicas. En cuanto a esa distinción entre ciencias del espíritu y ciencias naturales –términos utilizados durante la primera mitad del siglo veinte– Reale y Antiseri (2010), en su libro de historia de la filosofía afirman:

En esta obra, Dilthey distingue entre las ciencias del espíritu y las ciencias de la naturaleza, con base en la diversidad de los objetos que cada una de ellas considera: los hechos de las ciencias del espíritu se presentan a la conciencia “originalmente desde el interior, en cambio, los de la ciencias de la naturaleza se presentan a la conciencia desde el exterior. (p.60)

Es decir, lo humano y lo social son objetos de investigación de las ciencias del espíritu, en cuanto son vividos y sentidos por un ser humano en sí mismo relación con los demás, siendo el hombre histórico protagonista central de la historia y no un simple animal en una manada, que vive solamente para la

especie. El carácter propio y específico de los seres vivos y de la vida, lo constituye justamente la cualidad de sujeto, que alcanza su mayor complejidad en el asombroso cerebro humano, que es capaz de organizaciones sociales que trascienden las necesidades individuales, tal como lo expresa el mismo Marx (2010) refiriéndose a la finalidad trascendental de la lucha obrera: “La emancipación de la clase obrera no es una lucha por privilegios y monopolios de clases, sino por el establecimiento de derechos y deberes iguales y por la abolición de todo dominio de clase” (p. 14) Desde lo social, el sujeto humano trasciende lo individual, aunque siempre fundado en sus raíces biológicas.

Luego, Dilthey coloca como fundamento de las ciencias del espíritu, la psicología analítica; afirma que éstas estudian tanto la uniformidad grupal, como los hechos individuales y que “el tipo” tiene por función la de unir estas dos realidades opuestas del mundo humano; y enfatiza, siempre sobre el tema de la comprensión de los otros, el rol fundamental del comprender que consiste en “revivir” y no en “reproducir objetivamente”. El hombre trasciende lo biológico y lo referido a la especie, es un ser en sí, con valor en sí, con personalidad propia e histórica.

Entonces, revivir y comprender serán elementos esenciales en cuanto a lo hermenéutico. Y este revivir desde la otra persona, es fundamental en el ámbito de la comprensión de lo educativo, de su cultura organizacional y su hacer gerencial en lo vivido por sus personajes reales y concretos que se desarrollan en sus historias de vida personal y comunitaria; es decir, como seres históricos en sí mismo, ontológicamente. Entonces, la cultura organizacional es entendida desde la hermenéutica como diálogo entre personas protagonistas de la vida y de la Historia. El hombre histórico no

puede ser reducido a cosa. La educación es el ámbito de lo histórico, de la vida consciente, protagónica y en libertad.

Por esto, desde una actitud hermenéutica y existencial, el hombre de la sociedad actual se plantea las preguntas sobre el sentido de la vida: ¿Qué es la vida? ¿Qué es la muerte? ¿Qué es el hombre? ¿Qué es la felicidad? ¿Por qué la muerte? ¿Por qué la injusticia? ¿Por qué el amor? Evidentemente, las preguntas surgen de un yo personal y la comprensión de las respuestas responde a un yo íntimo, que no puede ser reducido a ninguna otra totalidad. En este contexto, Gevaert (1976) plantea lo siguiente:

Los interrogantes sobre la esencia del hombre y sobre el significado de su existencia, tanto hoy como en el pasado, no nacen en primer lugar de una curiosidad científica, encaminada al aumento del saber. Los problemas antropológicos se imponen por sí mismos, irrumpen en la existencia y se plantea por su propio peso. La existencia, al hacerse problemática, requiere una respuesta y obliga a tomar posiciones (p.14)

Esta distinción del hombre como un ser existencial, que se plantea los problemas del sentido de la vida en un desde un ser en relación, desde un ser histórico, resulta interesante a los fines establecer las distancias epistemológicas desde el inicio de un proceso de investigación, o en cualquier tarea que tenga como intención la búsqueda del conocimiento. Por tanto, esta diferenciación es una opción condicionada por la naturaleza de los objetos de estudio de cada una de estas especiales "ciencias", pues las reglas de interpretación y de enlace del conocimiento a partir de la hermenéutica, son distintas a los de los métodos tradicionales de las ciencias físicas. Las alternativas desde la hermenéutica son puertas que se abren al estudio de la gerencia educativa en Venezuela.

## **La educación, un área de las ciencias hermenéuticas.**

Entonces, la educación no es un área de las ciencias positivas, sino de las ciencias hermenéuticas. Lo educativo no es un conjunto de datos, sino una historia de muchas vidas en una misma trama humanitaria. La educación no se analiza, se comprende. La educación no es un problema de números, sino de significados existenciales. La educación es cultura, es la huella del ser humano.

Así, retomando las propuestas epistémicas Dilthey (1986), se denomina a las ciencias del espíritu como un todo independiente a las llamadas ciencias de la naturaleza, el autor expresa lo siguiente:

Designamos, por tanto, con la expresión ciencia todo conjunto de hechos espirituales en que se encuentran las notas mencionadas, y al que, por consiguiente, se aplica, por lo común, el nombre de ciencia; señalamos previamente, de acuerdo con esto, el ámbito de nuestra tarea. Estos hechos espirituales, que se han desarrollado históricamente en la humanidad, y a los que se ha dado, según un uso lingüístico general, la denominación de ciencias del espíritu, de la historia, de la sociedad, constituyen la realidad que queremos no dominar, sino ante todo, comprender. (p. 50)

En estas palabras, el autor expone la necesidad de dar un giro epistemológico frente a las ciencias naturales, pues describe con precisión su interés en alcanzar un conocimiento científico, pero hermenéutico sobre el objeto de estudio de estas disciplinas, que en definitiva es el hombre como protagonista de la Historia, y no como una cosa física propia de las ciencias naturales. De este modo, Dilthey fija posición frente la concepción epistémica común de la época en denominar ciencia solamente a todo aquello que emplea el método

científico, pero establece distancias para separar el discurso de las ciencias naturales del de las ciencias humanas, llamadas por él Ciencias del espíritu.

En consecuencia, realizar una investigación sociológica en el área de la cultura organizacional educativa en Venezuela, desde lo vivido, lo histórico y existencial, desde la epistemología hermenéutica planteada por Dilthey, se justifica, por su valor potencial en el momento histórico que vive el país, al encontrarse sumergido en profundas transformaciones culturales educativas, que implican cuestionar y reflexionar sobre las estrategias que se implementan, sobre todo lo que hacemos y cómo las hacemos, tal vez, para dar respuestas al ámbito académico, a la ciencia de la educación, enfocado en la experiencia del ser existencial del gerente educativo como protagonista histórico, como verdadero sujeto del proceso educativo venezolano.

Por ello, teniendo presente una filosofía antropológica de las ciencias administrativas y gerenciales. Morales (2014) expresa como idea central a lo largo de toda su tesis doctoral, la necesidad de una Filosofía Antropológica de las Ciencias Administrativas y Gerenciales desde la praxis y la cotidianidad del gerente venezolano en su contexto, desde una perspectiva hermenéutica que aproxime a la comprensión de lo trascendente del ser humano como protagonista de lo educativo:

Las Ciencias Administrativas y Gerenciales, desde su configuración, han venido incorporando distintas posturas paradigmáticas para su desempeño; sin embargo, cuando se pregunta por su objeto y método frecuentemente se enmarcan dentro de una visión pragmática y funcionalista con las implicaciones que ello conlleva. Por otra parte, en la actualidad se debate en torno a una ciencia sin método y sin filosofía o, como lo viene planteando Martínez (2000) el fin de una ciencia convencional, esto ha iniciado movimientos de teóricos para reflexionar sobre los fundamentos de las

distintas disciplinas; la Ciencias Administrativas y Gerenciales se suman a este proceso (p.9)

En consecuencia, la gerencia educativa debe adecuar sus procesos administrativos y gerenciales desde la vida real e histórica, y no solamente desde teorías abstractas ajenas a la realidad venezolana. Es claro, que al trascender el paradigma positivista, se corre el riesgo de no ser considerado el área de los estudios educativos como una investigación científica, y ser considerado como estudios no válidos.

Sin embargo, lo que va a destacar Dilthey (1986), es la idea de la constitución del círculo hermenéutico como alternativa metódica de investigación, es decir, que alcanzar conocimiento a partir de la realidad dada, sólo es posible mediante el movimiento de ir del todo a las partes y de las partes al todo y así poder reafirmar con toda justeza que el conocimiento adquirido está plenamente justificado en virtud de la comprobación constante, a partir de ese movimiento circular, que incluye la intimidad humana como centro de posible interpretación hermenéutica:

Nuestra imagen de la naturaleza entera se ofrece como mera sombra arrojada por una realidad que se nos oculta, mientras que la realidad auténtica la pensamos únicamente en los hechos de conciencia que se nos dan en la experiencia interna. El análisis de estos hechos constituye el centro de las ciencias del espíritu y así, correspondiendo al talante de la escuela histórica, el conocimiento de los principios del mundo espiritual permanece dentro de este mismo mundo y las ciencias del espíritu constituyen de esta suerte un sistema autónomo. (p. 340)

Desde esta perspectiva, existe una realidad que se oculta detrás de otra realidad con más autenticidad que existe sola en la conciencia y en los

elementos de la experiencia que se guardan en la memoria. Así entonces aparecen elementos que configuran la ciencia y los principios de mundo espiritual.

### **A manera de conclusión**

A modo de conclusión de esta primera entrega, se entiende entonces la hermenéutica como el arte de interpretar para comprender; esta será la nota distintiva de Dilthey. Se comprenden los actos del ser humano, no se reducen a los datos estadísticos como es la pretensión eterna del positivismo en cualquiera de sus modalidades. Por otra parte, Dilthey (1986) muestra la diferencia entre las ciencias del espíritu y las ciencias naturales, precisamente por el carácter explicativo de las segundas, frente al no menos importante carácter histórico de los hechos del espíritu, entre ellos señalamos el educativo, como lugar comunitario por excelencia.

Pero estos lo histórico se sustenta en imperativos, es decir, en mandatos de hacer y de no hacer, en actos de libertad, no predecibles. Con lo cual queda dibujada una buena parte de la doctrina hermenéutica diltheyana, que afirma que las ciencias de los imperativos, de las toma de decisiones son justamente las ciencias del espíritu, de lo humano, de la libertad del ser personal y trascendental. Las ciencias naturales se ciernen sobre la realidad física, que no alcanza para comprender lo realmente antropológico.

### **Referencias**

Aristóteles (1977) *Obras Completas tomo III "Metafísica"*. Aguilar Ediciones: Madrid.

Aristóteles (2011) *Metafísica*. Espasa Calpe. Madrid-España.

---

- Dilthey, W. (1986). *Introducción a las ciencias del espíritu. Ensayo de una fundamentación del estudio de la sociedad y de la historia.* Madrid, España. Alianza Universidad.
- Gevaert, J. (1976) *El problema del hombre.* Salamanca: Sígueme
- Marx, C ; Engels, F (2010) *Obras Escogidas II.* Editorial Progreso. Moscú-Rusia
- Morales, J. (2013) *Al reencuentro con el diálogo en el aula. Pedagogía de la Trascendencia.* Publicado en Realidades Literarias Posdoctorales. Valencia-Venezuela: APUC
- Morales, J. (2014). *Propuesta de una Filosofía de las Ciencias Administrativas y Gerenciales desde la praxis y la cotidianidad del gerente venezolano en su contexto.* Tesis Doctoral presentada ante la Honorable Universidad de Carabobo. Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. Valencia Venezuela.
- Morín E (1999) *El Método I (La Naturaleza de la naturaleza)* Madrid-España. Ed. Cátedra.
- Morín, E. (2004). *Introducción al pensamiento complejo.* Barcelona, España. Editorial Gedisa.
- Morín, E. (2005). *Introducción al Pensamiento Complejo.* Barcelona-España: Cátedra.
- Reale, G. y Antiseri, D. (2010). *Historia de la filosofía. De Nietzsche a la escuela de Frankfurt.* Bogotá, Colombia. San Pablo.
- Rodríguez, J (1987) *Hacia Dios desde las relaciones intersubjetivas, Anthropos, (15), 5-24.*

**APUNTES SOBRE EL PATRIMONIO LINGÜÍSTICO ANTE LA PLANETARIZACIÓN****NOTES ON LINGUISTIC HERITAGE BEFORE PLANETARIZATION****Solveig Villegas Zerlin**[solveigvillegas@yahoo.es](mailto:solveigvillegas@yahoo.es)

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

Recibido: 01/11/2018 - Aprobado: 17/05/2019

**Resumen**

El presente documento ofrece algunos apuntes sobre el proceso de expansión de la cultura occidental, poniendo en relieve la situación del patrimonio lingüístico, en particular la del español y su auge en contraste con las lenguas de los pueblos originarios de Venezuela. Reflexionaremos, por un lado, sobre el fortalecimiento y consolidación de la lengua española, primera de Latinoamérica en número de hablantes; por otro lado, disertaremos a propósito de las circunstancias adversas que han enfrentado desde hace siglos los idiomas hablados por los grupos étnicos venezolanos junto con el resto de su acervo cultural ante el aparentemente irrefrenable impulso planetarizador.

**Palabras clave:** lengua española, lenguas indígenas, planetarización.

**Abstract**

This document offers some notes on the process of expansion of western culture, highlighting the situation of linguistic heritage, in particular that of Spanish and its rise in contrast to the languages of the original peoples of Venezuela. We will reflect, on the one hand, on the strengthening and consolidation of the Spanish language, first in Latin America in number of speakers; on the other hand, we will talk about the adverse circumstances that the languages spoken by the Venezuelan ethnic groups have faced for centuries along with the rest of their cultural heritage before the seemingly unstoppable planetary impulse.

**Keywords:** Spanish language, indigenous languages, planetarization.

## Introducción

El documento que se despliega a continuación esboza algunos apuntes sobre el proceso de expansión de la cultura occidental, poniendo en relieve la situación del patrimonio lingüístico, en particular la lengua española y su auge en contraste con las lenguas de los pueblos originarios del contexto venezolano. Empleamos en este documento el término \*planetarización mismo que ha sido acuñado por el filósofo Edgar Morín (2006) en referencia al fenómeno sociocultural de interconexión y avances tecnológicos ha lugar en el orbe desde el siglo XV y que el pensador francés esgrime preferentemente antes que globalización o mundialización, términos más extendidos.

El proceso planetarizador suele ubicarse a partir del año 1492 fecha que marca, por una parte, el ingreso de pueblos de la Vieja Europa a América, dando inicio al período de invasión, dominio y colonización y, por la otra, el desarrollo de la navegación y la ampliación de rutas de comunicación, comercio (incluido el tráfico humano) e intercambio (Cfr. Morin, 2006; Chela-Flores, 2011). Sin embargo, la década de los 90' del s. XX se considera una nueva fase en la planetarización debido a los avances tecnológicos y el redimensionamiento e impacto de las comunicaciones -redes y plataformas, en las sociedades actuales y el orden mundial. En tal sentido, la tendencia expansionista y avasallante del proceso responde a la necesidad de reproducción de un orden mundial según la lógica capitalista que no solo amenaza la cultura como baluarte de cada pueblo sino la existencia misma de la especie humana a través de la degradación de los ecosistemas planetarios (Cfr. Jameson, 1990; Fernández Colón, 2012).

Los problemas de la sociedad venezolana se insertan en el marco de la región latinoamericana; en primera instancia, se comprende que haya lugar a contrastes dados por los rasgos socioculturales e identitarios, al factor de desarrollo económico, al contexto político, esto es, cada nación de Nuestra América enfrenta retos particulares que marcan su devenir. No obstante, existen numerosas circunstancias en relación directa con la planetarización y sus efectos, que constituyen desafíos de imperativa atención para nuestro país y la región entera, entre los cuales podemos referir: la preservación de los ecosistemas ante el calentamiento global, la carrera armamentista, la intensa ola de migraciones impelida por las situaciones socioeconómicas, políticas y los conflictos propios de cada país (Colombia, México, El Salvador, Haití, Venezuela, por nombrar solo algunos) y asimismo, debido al haz de rasgos multidimensionales que comporta la compleja problemática, en ello queda en juego, también, la preservación del acervo cultural de los grupos humanos ante la tendencia homogeneizadora que ha imperado.

En relación con esto último, consideramos la situación lingüística de los pueblos latinoamericanos ante el proceso de expansión de la cultura occidental, poniendo en perspectiva dos situaciones. Por un lado, el fortalecimiento del español, primera lengua de Latinoamérica en número de hablantes tal y como explicitaremos más adelante que, en las últimas dos décadas, ha llevado a este idioma a convertirse en uno de los más hablados del mundo, sólido como sistema y versátil en la diversidad de sus numerosas variedades entre las que puede mencionarse el español ibérico, el español de Venezuela, Chile, Argentina, Cuba, Perú, etc. (Cfr. Obediente, 2007; Chela-Flores, 2011). Por otro lado y contrastando con el auge del español, la circunstancia adversa que han enfrentado desde hace siglos las lenguas

habladas por los pueblos originarios de nuestra región junto con el resto de su acervo cultural ante el aparentemente irrefrenable impulso planetarizador.

### **Las lenguas indígenas venezolanas ante el español**

La lengua constituye un sistema de sistemas. Desde que el padre de la Lingüística Moderna Ferdinand du Saussure postuló el lenguaje como facultad atestigüadora de la monumental capacidad humana de simbolización en 1916, las ciencias del lenguaje asistieron a la puesta en orden de la doble articulación en los términos de: -lengua: sistema de signos, código de índole social y -habla, capacidad fonatoria, puesta en práctica de la lengua, concreción a través del desempeño de los hablantes cuya índole es individual.

A su vez, el sistema lengua comprende un conjunto de subsistemas o componentes que, aproximándonos de manera general resultan: el fonetológico, el morfosintáctico o gramatical y el componente léxico. Empero, su carácter de sistema de reglas se inserta en la realidad multidimensional que instituye una lengua natural en tanto conjunto de valores, contenedor que abarca los rasgos sociales, afectivo, estéticos y culturales de cada colectivo de nuestra especie que la porta (Cfr. Chela-Flores, 2011). Y es que la identidad de cada grupo humano que ha poblado un rincón dado de la tierra reside, principalmente, en su lengua como impronta inalienable. Piénsese que la configuración de rasgos físicos genéticamente heredados nacen, se desarrollan, envejecen y mueren con cada individuo pero la identidad en tanto legado, se transmite de generación en generación -cambios y transformaciones mediante- a través de la herencia lingüística que nos sobrepasa como colectivo.

Dentro del gran marco de los Estudios Culturales, la antropología lingüística de segunda mitad de siglo XX ha reportado importantes hallazgos a respecto de la evolución del homo sapiens; las indagaciones paleontológicas señalan los cambios en su configuración anatómica y el alcance que, en relación con su asombroso desarrollo del lenguaje, ha mostrado, mismo que se acusa en el fraguado del tejido sociocultural de innumerables pueblos y sus manifestaciones.

Refiriéndonos solo a dos instancias, las ciencias y las artes en tanto baluartes de nuestra especie, se constituyen si y solo si tiene lugar el proceso de simbolización. Los discursos que se articulan y dinamizan los miembros de una sociedad dada, resultan la práctica de la lengua en tanto sistema de signos y valores cuyas repercusiones resultan decisivas en la constante edificación de un colectivo y su cultura.

El gran lingüista Ángel Rosenblat, pionero de los estudios del lenguaje en el ámbito universitario venezolano durante la segunda mitad del siglo XX, fue promotor de una visión cultural que buscaba la articulación de los conocimientos sobre las lenguas y su asunción integradora como argamasa de lo social. Rosenblat (1977: 06) proponía: “La vieja Gramática general, del siglo VII, sostenía que cuanto más lenguas conoce uno, más llega a la convicción de que no hay sino una sola lengua: la lengua del hombre.”

Nos detenemos citando la idea anterior por cuanto encierra ciertas implicaciones que vale la pena considerar. Rosenblat se refiere a la antigua gramática del siglo VII y alude a la gran impronta de nuestra especie, esa formidable capacidad de simbolización vislumbrable en la convergencia de rasgos encontrados, luego de las pesquisas lingüísticas y filológicas, floreciendo en las diversas lenguas naturales del mundo, con lo cual podemos

afirmar que el perjuicio de una lengua es la vulneración de la herencia toda de nuestra especie.

Así pues, en Venezuela, al momento de la invasión española, se estima que existían unos 300.000 pobladores pertenecientes a distintas tribus Arawaco y Caribe. Si bien al decir del gran fonetólogo zuliano Godsuno Chela-Flores (2011:13) sus lenguas y “su cultura, aunque rica y vigorosa, no alcanzaba los niveles logrados por los mayas, aztecas e incas”, resulta indiscutible el valor de los conocimientos ancestrales, costumbres y patrimonios espirituales, arrasados al diezmar su población durante el proceso de conquista con la aniquilación sistemática y, luego, sometidos sus acervos a la cultura occidental a través de la religión cristiana y la lengua española como permanentes armas de dominio.

Recordemos que el español o castellano constituye una de las lenguas romances, románicas o neolatinas provenientes de la dialectalización del Latín, lengua de dominio del Imperio Romano (27 a.C - 476 d.C.) que se impuso en la Península Ibérica y luego en todo lo que hoy se conoce como Europa y parte de Asia y África, a las lenguas prerromanas (celta, ibero, ilirio, ligur, entre muchas otras) existentes allí para el momento. Con el paso de los siglos, el Latín se fragmentó dando como resultado un vasto conjunto de lenguas entre las que puede mencionarse: el francés, italiano, retorromano, provenzal, portugués, aragonés, catalán, rumano, dálmata, gallego, sardo, español, entre otros. Con lo cual hablamos de un idioma que pasó de ser el dialecto latino de Castilla a Lengua de buena parte de Nuestra América. (Cfr. Lapesa, 1979; Moreno de Alba, 1993; Obediente, 2007; Chela-Flores, 2011).

Como hemos mencionado en líneas anteriores, el proceso globalizador o planetarizador empieza en 1492 con la invasión y colonización de América por

parte primeramente de España, y luego, de Portugal, Gran Bretaña, Francia, Holanda; y con ello llegó la imposición: decenas de lenguas habladas en las Antillas, Centro y Suramérica se vieron desplazadas por la supremacía del español como primer instrumento de conquista y sometimiento. Junto con el español, el portugués, inglés, francés y holandés también se instauraron dentro de las fronteras de los territorios invadidos y reclamados por la respectiva potencia conquistadora, desplazando las lenguas que allí hubiere.

En el caso de nuestro país, el fraguado del español de Venezuela inició a partir de la primera mitad del siglo XVI con el poblamiento del territorio ulteriormente demarcado como Nación, teniendo lugar la configuración sociocultural, proceso que supuso la presencia de invasores ibéricos, grupos étnicos autóctonos y los individuos de etnias africanas esclavizados y comercializados durante dicho período.

En el territorio venezolano, las lenguas indígenas en uso son entre veintiocho de treinta y dos, en cuenta de las visiones de los diversos especialistas -incluso al considerar el Censo Indígena efectuado durante el año 1992 (Cfr. Chela-Flores, 2011; Biord, 2004; Mosonyi y Mosonyi, 2000)- muchas de esas lenguas cuentan con descripción y, algunas, han sido revitalizadas. Mosonyi y Mosonyi (2000), proponen como troncos lingüísticos principales en Venezuela el Arawak y el Caribe, y asimismo, las familias Chibcha, Guajibo, Sáliva, Tupi, Yanomama y lenguas Sin clasificar (éstas últimas no deben considerarse "independientes"); en este documento, lejos de querer sumarnos a las álgida elucubraciones sobre el número definitivo de lenguas indígenas venezolanas y/o su clasificación, nos ha interesado reflexionar brevemente sobre la situación de dichas lenguas y el contraste con el auge del español, lengua dominante en nuestra región.

Si bien los idiomas de nuestros pueblos originarios han enfrentado y enfrentan en gradación diversa un notable colonialismo lingüístico frente al español venezolano, variedad hablada por la mayoría (Cfr. Biord, 2004), también es cierto que no han sido pocos los esfuerzos adelantados desde lo antropológico, desde lo lingüístico, desde lo pedagógico y desde lo político, en pro de favorecer y legitimar el multilingüismo venezolano, frente al colonialismo lingüístico imperante durante casi cinco siglos y, con ello, la asunción de la interculturalidad como imperativo de naturaleza impostergable.

En el primer epígrafe que encabeza este documento, el profesor Horacio Biord señala en tanto que “peyorativas” las “representaciones” que, en el ámbito de lo social, tiene el colectivo venezolano a propósito de los grupos indígenas y sus lenguas, y contrasta el fenómeno con la capacidad mostrada por dichos grupos, a lo largo de lo que podemos llamar su historia colonial y postcolonial, para hacer frente a la supremacía del idioma español desde sus respectivas lenguas y visiones de mundo, hecho que no obstante, sigue dejando entrever la profunda vulnerabilidad de sus patrimonios lingüísticos y espirituales.

En tal sentido, Biord (2004) destaca en el complejo panorama de las manifestaciones lingüísticas venezolanas los conceptos de *lealtad* y *deslealtad lingüísticas*, mismos que implican, el primero, el mayor empleo de un idioma, generalmente el materno, por parte de una comunidad que se identifica como perteneciente a la “tradición socio-cultural que en ella [la lengua] se expresa” (ob. cit. 254). El segundo concepto señala la reticencia de uso de la primera lengua de la etnia o grupo lingüístico y su sustitución o desplazamiento por parte de los hablantes, en atención a su desprestigio social, por otra lengua cuyo empleo resulte mayoritario en el contexto de los hablantes, o bien, en razón de supremacía social y política y el dominio de

dicha lengua que se ha impuesto así al hablante en detrimento de su propio idioma.

El autor mencionado enfatiza en el hecho de que la *lealtad y deslealtad lingüísticas*, lejos de resultar opciones aleatorias o libremente escogidas por los hablantes, constituyen fenómenos que responden a las demandas históricas, sociales, económicas, políticas y culturales del entorno ante el cual dan cuenta los integrantes de una comunidad dada. De allí que Biord (2004:261) puntualice:

Si bien la lengua no es el único generador de identidad étnica, el idioma funciona muchas veces como un importante diacrítico socio-cultural, además de servir de medio de transmisión de los conocimientos ancestrales (entre ellos, los sistemas de clasificación), símbolos, literatura, historia sagrada y profana, etc. Obsolescencia y muerte lingüística pueden ser, en muchos casos, la expresión de procesos de transculturación y transfiguración étnica impuestas en situaciones coloniales o neocoloniales.

Como puede verse, los conceptos de *lealtad y deslealtad lingüísticas* anteriormente revisados, se conectan con el llamado de atención de este autor a respecto de la transculturación de las lenguas de ciertos grupos y, con ello, la no identificación con sus culturas y la desaparición de las mismas. La negación del propio acervo cultural por parte de una comunidad, y con esto, el rehusarse a emplear la lengua materna resulta, sin duda alguna, un dramático escollo difícil de sortear por cualquier intención revitalizadora que pudiera emprender investigador alguno.

Precisamente a respecto de esto último, el profesor Jorge Mosonyi (2007: 139), asevera:

Existe un serio peligro de erosión y pérdida de elementos valiosos del acervo lingüístico y etnocultural en general, a causa del acelerado proceso de penetración y absorción de elementos no tradicionales en la mayoría de las etnias indígenas del país. El fenómeno se vuelve más dramático por los cambios de actitud que trae consigo el relevo generacional, en el sentido de que la población juvenil tiende a integrarse exitosamente en la cultura nacional mayoritaria, al paso que descuida o margina, hasta cierto punto, el uso de su propia lengua y la práctica de sus costumbres ancestrales.

Este gran etnolingüista venezolano subraya allí tres aspectos que, a nuestro juicio, resultan cruciales para pensar las circunstancias afrontadas por nuestras lenguas indígenas en la actualidad. Primero, el ingreso de elementos “no tradicionales” a la vida y acervo cultural de los grupos, ello se relaciona con el concepto de “transculturación” alertado por Biord y mencionado en páginas anteriores, como resultado del proceso planetarizador con el cual se conecta la temática objeto de interés del presente documento. Segundo, la brecha o “relevo generacional” que involucra los intereses y desafíos a atravesar por los hablantes jóvenes de una etnia dada, mismos que los distancian del talante conservador que caracteriza a los hablantes mayores de cualquier lengua; tercero, la respuesta de dichos hablantes juveniles ante el contexto que el profesor Jorge Mosonyi apunta en tanto que “cultura nacional mayoritaria”, con el español como lengua dominante.

Téngase en cuenta, no obstante, que al establecerse la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela del año 1999, entra en vigencia el artículo nueve que contempla: “...el idioma oficial es el castellano. Los idiomas indígenas también son de uso oficial para los pueblos indígenas y deben ser respetados en todo el territorio de la República, por constituir patrimonio cultural de la Nación y de la humanidad”.

Con lo cual se da un importante paso en pro del multilingüismo en el país. Al decir del profesor Jorge Mosonyi (2007: 134), la instauración del mencionado marco legal en Venezuela permitió reforzar “los derechos indígenas fundamentales, entre ellos, los relacionados con la lengua y la educación”.

Es importante subrayar que la distinción Lengua/Dialecto de un grupo étnico, lejos de basarse en criterios lingüísticos, ha obedecido a un asunto de \*prestigio social, auspicio económico, status, tenencia de grafía y por tanto normas ortográficas y diccionarios (Cfr. Moreno y Otero 2008, Chela-Flores 2009). Ello ha ocasionado que, por ejemplo, la totalidad de las etnias venezolanas, ágrafas de hecho, vean estigmatizadas sus culturas por carecer de escritura y sus instrumentos de comunicación hayan sido clasificados como dialectos, al menos, hasta finales del siglo XX.

Si bien en las últimas décadas esta situación se ha ido revirtiendo, por un lado, gracias a iniciativas de revitalización lingüística –tales como las adelantadas por investigadores como Jorge Mosoyi (†) y Esteban E. Mosonyi (entre otros), y por el otro, a través de políticas de Estado, tales como el Art. 9. de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, 1999 arriba mencionado, no es menos cierto que la impronta cultural de nuestros pueblos originarios se ha visto severamente comprometida. El desafío de revitalizar las lenguas originarias venezolanas y brindar apoyo y soporte a los grupos étnicos y sus culturas resulta hoy, sin duda, vigente.

### **El español ante el mundo**

Por lo común, se acepta que existen entre 6.000 y 10.000 lenguas naturales habladas y un total de 6.000 millones de habitantes en la tierra. El debate para hacer frente a la extinción lingüística y el patrimonio cultural en ello

comprometido alcanzó hace décadas la palestra internacional y los foros de organizaciones tales como UNESCO, ONU y UNICEF. Los países miembros de dichas instancias internacionales han protagonizado numerosas convenciones y disposiciones a respecto de la preservación de los acervos espirituales de aquellos pueblos que resultan más vulnerables a la amenaza representada por la vorágine planetarizadora.

Echemos un vistazo a las seis lenguas oficiales de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) a partir de las cifras del Atlas de la Lengua Española en el Mundo (Moreno y Otero, 2008). Para el momento de la edición que hemos consultado \*el inglés contaba con más de 398 millones de hablantes; \*el francés con más de 72 millones, \*el español con más de 362 millones, \*el chino mandarín con más de 926 millones, \*la lengua rusa con más de 144 millones y \*el árabe alcanzaba más de 252 millones de hablantes. Hoy, diez años después de dicha edición, las cifras se han incrementado ostensiblemente y solo el español, por ejemplo, se estima el instrumento comunicativo para más de 450 millones de hablantes.

La pregunta: ¿resulta la instauración de las seis lenguas oficiales de la ONU una iniciativa de alcance suficiente para aproximarnos a la equidad, la integración, el respeto a la pluralidad cultural? Las lenguas inglesa y francesa fueron, durante mucho tiempo, las oficiales de la ONU, luego, con la oficialización de las seis lenguas que reúnen mayor cantidad de hablantes del mundo, dicho organismo se planteó dar mayor apertura y participación en sus foros; aun así la respuesta a nuestra interrogante parece desalentadora.

Así pues, consideramos lo propuesto por Fernández Colón (2012) quien llama la atención ante los conceptos de mestizaje e hibridación cultural. El señalamiento de este autor enfatiza en el riesgo de homogeneización que la

aceptación de tales concepciones podría suponer y que acá podemos relacionar. De allí que, en la línea de lo planteado por este autor, el reconocimiento de “nacionalidades indígenas” y sus correspondientes racionalidades pudiera resultar más aproximado a la justa legitimación de sus baluartes culturales, sus patrimonios lingüísticos, sus derechos y su existencia misma.

De igual modo, consideramos el proceso de estandarización social aseverado por Edgar Morín (2006) autor cuyo epígrafe encabeza en segundo lugar el presente documento, y para quien dicho proceso, en el marco de la planetarización, devendría en la asunción del mestizaje y la hibridación a expensas de los elementos y rasgos diferenciadores que integran el tejido de la cultura de uno o varios grupos involucrados.

Para finalizar, consideramos planteamientos como el de Esteban Mosonyi (2012), eminente antropólogo y lingüista venezolano de origen húngaro, para quien el carácter afrodescendiente de la especie humana se fundamenta al haberse constituido el continente africano en el punto de partida del marco evolutivo de nuestra especie, con lo cual, la vasta diversidad de entramados culturales distribuidos por el orbe guardan un mismo origen. En virtud de ello y pese a la complejidad de los procesos económicos, sociales, culturales y políticos, las adversidades, la esclavitud y sometimiento como cruento precedente, éste, entre otros autores, exhorta a no cejar en los esfuerzos por las iniciativas en pro de una formación para lo multiétnico, a favor de lo multicultural y de una interculturalidad cuya puesta en escena registre menos parcialidades, menos inequidades, menos paradojas.

## Consideraciones finales

El proceso globalizador o en términos morinianos la “planetarización”, tiende a avasallar sostenidamente los rasgos, costumbres y tradiciones de los pueblos, la lengua, entre ellos. La llamada homogeneización o estandarización cultural desdibuja y anula los patrimonios de grupos humanos más vulnerables; si bien ello se corrobora de manera patente en Nuestra América, no es menos cierto que en el discurso, la reflexión y las políticas de los pueblos de esta región se registra una resistencia que busca hacer frente a dicho proceso.

Consideramos, en la línea de lo planteado por Fernández Colón (2012), que la asunción de las racionalidades de los pueblos originarios y su legítima participación en la sociedad latinoamericana contemporánea permitiría terminar con el esquema de anulación ontológica y, por ende, epistémica de sus acervos espirituales y abrir un camino de diálogo.

Por otra parte, la ONU amplió sus lenguas oficiales a seis, no obstante, consideremos la metáfora del teatro y su puesta en escena: si la luz cenital se cierne sobre una porción de la palestra todo cuanto esté alrededor queda en penumbra. El compás de los foros internacionales está indudablemente abierto pero las soluciones y respuestas deben provenir de las regiones y sus pueblos protagonistas.

La reflexión a propósito de los patrimonios lingüísticos que coexisten en el tapiz cultural venezolano, más allá de los linderos de las ciencias del lenguaje y sus intereses, demanda una visualización que permea el campo de los estudios culturales y conduce hacia el cuestionamiento sobre la suficiencia de las iniciativas de corte antropológico o lingüístico para la configuración de políticas de Estado que, con menos inequidades, amplíen el lente de la

ciudadanía ante los acervos espirituales y culturales que integran el presente de nuestra región.

Sin duda alguna, es un reto constante reivindicar los derechos de los grupos humanos que pueblan la tierra sin menoscabo alguno de su acervo, de allí que valorar la lengua de cada colectivo, en tanto que impronta fundamental de su identidad, implica comprender que el respeto a la diversidad cultural supone como imperativo preservar el patrimonio lingüístico.

## Referencias

Baudrillard, J y Morín, E. (2006) **La violencia del mundo**. Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamericana.

Biord, H. (2004) *Lenguas en penumbra. Idiomas indígenas y multilingüismo en Venezuela*. En: **Las disciplinas lingüísticas en Venezuela**. (Freites, F. y Pérez, F. Comp.) pp. 254-298. Maracaibo: Universidad Cecilio Acosta.

Chela-Flores, G. (2011) **Lengua, Identidad y frontera: el español de Venezuela en el estado Zulia**. Revista *Cuadernos Latinoamericanos*. Centro Experimental de Estudios Latinoamericanos. Año 22, No. 40-I. pp. 9-21.

**Constitución de la República Bolivariana de Venezuela** (1999) [Portal WEB en línea][Consulta: Marzo 25 de 2018] **Disponible:** [http://www.asambleanacional.gob.ve/documentos\\_archivos/constitucion\\_nacional-7.pdf](http://www.asambleanacional.gob.ve/documentos_archivos/constitucion_nacional-7.pdf)

Fernández Colón, G. (2012) **La transición latinoamericana. Crisis capitalista y construcción de alternativas**. Saarsbrücken: Editorial Académica Española.

Jameson, F. (1991) **El Postmodernismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado**. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S. A.

Lapesa, R. (1979) **Historia de la Lengua Española**. Madrid: Gredos.

Márquez, L. (2005). **Planificación y metodología de Proyectos Socio-comunitarios**. Universidad de los Andes, Facultad de Humanidades y Educación.

- Moreno de Alba, J. (1993) **El español en América**. México: Fondo de Cultura Económica.
- Moreno Fernández, F. y Otero Roth, J. (2008) **Atlas de la lengua española en el mundo**. Madrid: Editorial Ariel, S.A. / Fundación Telefónica.
- Mosonyi, E. **Nuestra herencia africana**. (Jueves 15 de Marzo de 2012). Diario EL NACIONAL Opinión/7 ATresManos Miradas múltiples para el diálogo.
- Mosonyi, E. y Mosonyi, J. (2000) **Manual de lenguas indígenas de Venezuela**. Caracas: Fundación Bigott.
- Mosonyi, J. (2007) *Estado actual de las investigaciones en las lenguas indígenas de Venezuela*. En: **Boletín de Lingüística**. Vol. XIX, Número 27. Enero-Junio. pp133-148. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Obediente, E. (2007) **Biografía de una lengua. Nacimiento, desarrollo y expansión del español**. Mérida: Universidad de Los Andes.
- Real Academia Española. (2018) **Diccionario**. [Portal WEB en línea][Consulta: Marzo 25 de 2018] **Disponible:** [www.rae.es](http://www.rae.es)
- Rosenblat, A. (1977) **Sentido mágico de la palabra**. Caracas: Ediciones de la Biblioteca Central. Universidad Central de Venezuela.
- Saussure, F. (1983) **Curso de Lingüística General**. Madrid: Alianza Editorial.

**LA VIDA DESDE LA PRACTICACIÓN PRIMARIA: UNA APROXIMACIÓN A LA VIOLENCIA ESTUDIANTIL DESDE EL SER DOCENTE****LIFE FROM PRIMARY PRACTICATION: AN APPROACH TO STUDENT VIOLENCE FROM THE TEACHING BEING****Richard Montero**[richardmontero3@hotmail.com](mailto:richardmontero3@hotmail.com)

UNES-Tinaquillo y Liceo Nacional Rural "Eloy Jacinto Díaz Ochoa" Tinaquillo-Cojedes. Venezuela

Recibido: 28/11/2018 - Aprobado: 12/04/2019

**Resumen**

La labor científica desde el enfoque cartesiano en su afán de seguir acumulando datos que legitimen el paradigma impuesto, sin atribuirle el sentido a la vida desde su práctica primaria; no ha logrado conferir al ser el valor que reviste. El presente abordaje ensayístico pretende abrir el espectro de la investigación convivida como una nueva manera de hacer ciencia en torno a la violencia estudiantil desde el ser docente, producto de instaurar una metódica en aras de construir la historia de vida entre el sujeto protagonista y un terapeuta o investigador, tras superar una simple postura epistemológica, otorgándole significado a la vida desde la fusión de horizontes en el contexto sociocultural.

**Palabras clave:** mundo de vida, investigación convivida, práctica primaria.

**Abstract**

The scientific work from the Cartesian approach in its desire to continue accumulating data that legitimize the imposed paradigm, without attributing meaning to life from its primary practice; has failed to confer being the value it has. The present essay approach aims to open the spectrum of coexisting research as a new way of doing science around student violence from the teaching being, product of establishing a method in order to build the life story between the main character and a therapist or researcher, after overcoming a simple epistemological stance, giving meaning to life from the fusion of horizons in the sociocultural context.

**Keywords:** world of life, coexisting research, primary practice.

## Abordaje preambular

El principio de todas las cosas es la vida y, de ello, no cabe la menor duda, incluso, si revisamos con asiduidad en libros milenarios podemos observar como grandes civilizaciones de la humanidad han valorado tal cualidad, al punto de realizarle rituales, como forma de elevarle significación y sentido, a lo que en el más alto grado merece nuestra atención y admiración, por ser la esencia que nos anima, pues, a partir de allí emerge todo lo demás.

Desde este espectro, textos como la Biblia, nuestro referente dogmático como cultura occidental, le atribuye a nuestra deidad la categoría de alfa o principio de todas las cosas y, siendo así, el mismísimo Dios reflejado en la Biblia, asume desde la persona humana de Jesucristo la importancia de la vida que le anima haciéndose llamar “*el camino, la verdad y la vida*” (Juan 14: 6), en otros pasajes bíblicos se le refiere como “el verbo” (Juan 1:1) (Juan 1:14), y no hace falta saber mucho de lingüística para entender que el verbo es acción y denota movimiento y, ello efectivamente, es la vida: “acción y movimiento”. Por otro lado, la famosa canción de Ricardo Arjona (1987) “Jesús es verbo no sustantivo” reafirma la concepción del Dios occidental como principio de vida.

Visto de esta manera, la vida es la esencia y la sustancia. Para definirlo con mayor exactitud, es pertinente citar el Diccionario de la Real Academia Española (2001) para aclarar que la esencia es aquello que “*constituye la naturaleza de las cosas, lo permanente e invariable... lo más importante y característico... principio fundamental de la composición de los cuerpos... lo más puro, fino y acendrado de una cosa*” (p. 655). Por su parte, la sustancia en el pensamiento de Godofredo Guillermo Leibniz constituye el “centro de fuerza, de energía y de actividad”. Por tanto, son definiciones válidas para darle el empuje e impulso que merece la vida.

En efecto, la vida es la que nos presenta las circunstancias, porque sin vida

---

sencillamente no habría nada, no existiría por tanto el sujeto o “ser pensante” que se cuestiona su existencia y todo lo que le rodea y, mucho menos, la duda o la curiosidad por hurgar en cuestiones más profundas, en otras palabras, éste es el pensamiento de Descartes (1981) en su “cogito ergo sum” (pienso luego existo), y todo lo descrito por él en el Discurso del Método, pues para él, el hombre es “*una cosa que duda, entiende, concibe, afirma, niega, quiere, no quiere, imagina y siente*” (p. 60).

En consecuencia, el ser del hombre se reduce a la conciencia que se hace de ese transitar a través de la vida, es por ello que, en palabras de mi gran mentor Alejandro Moreno, “¡la vida no se cuestiona!”, puede cuestionarse todo lo demás, pero ella no, ya que a partir de ella puedo tener un encuentro con los autores que la hacen continuamente, porque es justamente la convivencia la “matriz del conocer” que me induce a interrogarme sobre la vida, la que me genera la curiosidad o, en su defecto, la duda, impulsándome a indagar sobre cuestiones que envuelven mi existencia, y que me preocupan desde mi Dasein o mundo de vida. Por ello, Nietzsche (1998) reconoce abiertamente que “*el valor de la vida es algo que no se puede tasar*” (p. 48), así pues, cuanto el individuo necesita hacer, es velar por su conservación y desarrollo.

### **El origen del conocer y la convivencia**

El punto de partida del conocer no es el conocimiento per se, no son los conceptos, es la vida en relación, es ella en su práctica primaria (Moreno, 2008: 58). Apelando a esa relación, ya Aristóteles en la antigüedad comprendía que “el hombre es un animal político”, de manera que necesariamente le antecede una naturaleza de carácter social, su dimensión fundamental es la sociabilidad o propensión de vivir con los otros de su especie, comunicarse con ellos, hacerlos partícipes de las propias experiencias y deseos; en fin, es imposible para cualquier individuo desligarse del

carácter social que le constituye.

De hecho, el hombre por sí solo no puede venir a este mundo, no puede crecer, no puede educarse, no puede satisfacer sus necesidades más elementales ni realizar aspiraciones más elevadas. Si un individuo viviera aislado de otros hombres, sólo en convivencia con la naturaleza, construiría una forma de sobrevivencia tan elemental como la de cualquier animal, incluso inferior, ya que su constitución natural lo llama a desenvolverse y desarrollarse en el medio esencialmente humano.

En consecuencia, desde la convivencia puedo comprender, interpretar y entender cualquier escenario de vida como posibilidad que ofrece la trama existencial, hurgar en él y hallar las soluciones a los problemas que más nos preocupan. Al respecto, Álvarez (1989) complementa tal idea incorporando el concepto de Aristóteles sobre el hombre como "*animal que habla y, que por naturaleza, tiene que convivir, su "bien" especial será aquél que contribuya a facilitar esa comunicación y hacer posible la convivencia*" (p. 147). Así pues que, Aristóteles (1981) comprendía que el hombre es diferente de todas las demás cosas por su razón, es decir, "*el acto del hombre es la actividad del alma según la razón*" (p. 9). En tal sentido, el hombre es un animal racional que se cuestiona sobre todo lo que le rodea en un momento y espacio determinado en la historia de su vida tratando de buscar explicaciones que le propicien una mejor calidad de vida.

Por su parte, Nietzsche (1980) comprende esta relación de convivencia entre sujetos desde lo temporal y radical de lo humano, por eso, se acentúa en lo histórico, ya que cada grupo humano dependiendo la época y el contexto construye sus propias cosmovisiones paradigmáticas, que se instauran en la subjetividad colectiva creando los conceptos que le permiten comprender y apreciar la realidad desde el plano de la convivencia y sobre la base de la episteme en que se formó, por tanto, "*no existen hechos, sólo interpretaciones*" (p. 315).

## La interpretación como resultado vivencial

La vida en sus prácticas es primero, y la interpretación que se hace de ella, posterior a la vivencia, de manera que, sin vida no hay circunstancias que estudiar, o por las cuales debemos preocuparnos, incluso, ella antecede a la preocupación. De este modo, todo acontecimiento vital tiene un carácter interpretativo, de manera que no hay un conocimiento per se, lo que existe es un grupo de fenómenos escogidos y reunidos por un intérprete (ob. cit., p. 38). El conocimiento, por su parte, resulta sólo ser "fábula", y la verdad un ejército móvil de metáforas necesarias en su momento para la auto-afirmación del ser humano y, como tales, ilusiones de las que se olvida que lo son; de ahí que la objetividad no pase de ser la convención de mentir según una convención fija (ob. cit.). Desde esta perspectiva, se comprende que no existe la verdad absoluta o universal, lo que existe en la vida social y convivida son paradigmas instaurados por el consenso de quienes de alguna manera detentan de formas sociales de poder, y los mismos son desplazados por otros cuando dejan de ser útiles a los intereses de ciertas élites. Por ello, Barbera (2001) dice que:

*Todas las verdades que hemos adorado y protegido son realmente humo, que indican el camino hacia la nada, de donde nunca debieron haber salido. Esas verdades objetivas y reales, no son más que sombras heredadas de una generación a otra, cuya única virtud consiste en haberse convertido en piedras sólidas del pensamiento (p.16).*

Sin duda, esas piedras sólidas del pensamiento emergen de procesos interpretativos fruto de las circunstancias vitales y temporales, convirtiéndose así en una categoría válida para cada grupo humano, resultante del juego azaroso de las fuerzas de poder que construyen dichos grupos, y que deciden aquellos que se apoderan de los sistemas de reglas, de por sí libres de significación esencial, y les imponen la

dirección de su voluntad en una interpretación que hacen ver como verdad objetiva con intenciones de dominación (Foucault, 2000: 41), puesto que la vida con su carácter perspectivo es justamente el proceso de interpretación de sí misma, es decir, de su esquematización en perspectivas y horizontes, en interés de su conservación y escalación tal como lo concibe Nietzsche.

Por lo tanto, no hay otra evidencia que aquello que se muestra como dado, en otras palabras, los hechos, resulte de una interpretación que coloca sobre relieve, la temporal y la finitud del saber humano, lo cual se hace presente justamente en el lenguaje, como mediador del mundo donde se despliega interpretativamente (apalabramiento) el sentido de todo lo que es a manera de “algo como algo”, ya que la interpretación es la estructura originaria de nuestro ser en el mundo.

Desde esta lógica de sentido se cuestiona la forma tradicional de hacer ciencia, porque intenta partir de los teóricos, dicho de otro modo, de los conceptos, y desde esa práctica segunda, se plantea problemas a priori, y peor aún, hipótesis. Por ello, es importante comprender que la lógica es segunda a la vida misma, puesto que ella pertenece al terreno de las ideas, por lo que no deberían existir las hipótesis a priori, ya que lo primero es la vida y el proceso de convivencia que en ella se desarrolla; de allí que toda racionalidad surgiría de la pregunta: ¿Qué (en la relación) es el problema? Ya que en la vida de los sujetos sólo existe “relación”, no interrelación sino relación, porque la vida es una y se comparte entre sujetos a través de un proceso relacional, donde existe una conexión íntima desde la comprensión del otro como otro que es semejante o similar a mí, mientras que lo interrelacional segrega, separa y parcela, creando los ajenos que sólo se vinculan por características afines en función de intereses, desvirtuando lo verdaderamente humano.

Ahora bien, lo radical de este pensamiento no reside en fundamentar el conocimiento, sino fundamentar la vida para llegar a la vida misma, presentarla como

aséptica para volverla universal. Asunto bastante complejo para la élite de los doctos y su forma tradicional de hacer investigación y ciencia, porque tienen que ligarse, mezclarse o confundirse con el vulgo en ese proceso relacional de convivencia (Aristóteles, 1990: 5) (Barbera, 2001: 11) para poder alcanzar el verdadero sentido de la vida y de los problemas que la envuelven, y en ese particular, se hace imprescindible quitar todos los nudos y ataduras que nos condicionan desde los conceptos, desnudándonos y despojándonos de todos aquellos conocimientos preestablecidos por la academia, que más allá de libertad y convivencia, ciegan la mente y la inclinan hacia resultados simples, no cediendo paso al develamiento y comprensión de la realidad vedada, por lo que Husserl, agrega asertivamente que “el fundamento de la ciencia no está en la ciencia misma”, y por ende hay que recurrir a la epojé, ya que con herramientas científicas (los métodos) no se puede conocer la realidad.

Por su parte, Moreno (2008) agrega la crítica de Marx y sus seguidores, quienes reafirman lo anteriormente expuesto, cuando dicen que “...*los fundamentos de la ciencia no están en la ciencia misma, en sus principios, métodos y teorías, sino más allá de ella, y, además, que la ciencia no es un fenómeno natural, sino un hecho histórico*” (p. 33). Entonces, la vida en su realidad y en su carácter convivencial o relacional, puede resumirse en Barbera (2001) como:

*...un proceso de parto, un camino de dolor, un valle de lágrimas, una caverna, una prisión. Algunas almas elevadas o más desarrolladas que la mayoría, les toca sufrir la terrible prueba de andar de “banquete en banquete”, compartiendo el anhelo de encontrar la verdad y tratando de entender el sentido de la vida... (p. 60).*

Desde ese espectro, Ortega y Gasset (1958), incorporan a este concepto de la vida el elemento humano, cuando afirman que el hombre “*no es cosa ninguna, sino un*

*drama su vida, un puro y universal acontecimiento que acontece a cada cual y, en que cada cual, no es, a su vez, sino acontecimiento*" (p. 36), y agregan: "el hombre "no es" sino que "va siendo" esto y lo otro. "Ese 'ir siendo' es lo que, sin absurdo, llamamos 'vivir'. No digamos, pues, que el hombre es, sino que vive" (ob. cit., p. 48). Siendo las cosas así, no hay nada más obvio que las prácticas humanas como fundamento del mundo de vida, en la forma en que un grupo de personas ha de "vérselas con la vida", eso daría lugar a la episteme como modo general de conocer, sistema-huella de representaciones-huellas generales en constante fluencia, producción y reproducción.

### **El horizonte hermenéutico del investigador y la episteme**

El investigador debe apropiarse de la relación en el mundo de vida, ya que reconociendo la existencia de ese mundo de vida podrá comprenderlo y entenderlo desde sus propias claves y horizonte; no como extraño (desde otro horizonte hermenéutico), para lograr así apalabrarlo (ocurre entre la praxis primaria que integra el mundo de vida y la teoría por mediación de la episteme).

En tal sentido, la episteme constituye el fundamento y la estabilidad, pero con la añadidura de dinamicidad y delimitación a una situación histórica determinada, no siendo por tanto un sistema de conceptos (estos giran en el orden de la episteme) porque trasciende la racionalidad en su cualidad de estructura cognoscitiva compleja (no individual), al sumar elementos cualitativos que la convierten en "un modo de vida", por ello, está antes de y en el conocer, con la función de regir todo un conocimiento, desde su esencia como huella, camino o sendero, en la praxis con unos objetos y unos hombres. Este vivido se constituye en mentalidad (habitus general epistémico sin conciencia) a través de una vivencia social en el tiempo, donde la condición de relación es lo que hace la episteme, la "matriz" o "huella

matriz”, donde se implican el sistema y la estructura con característica dinámica y fluyente (sistema-huella de representaciones-huellas generales en constante fluencia, producción y reproducción, de dentro hacia fuera, desde el fondo no representado, pero, representable ante la crítica hermenéutica a la claridad de las representaciones y discursos). La vida-cultura le proporciona el lugar y los lugares, y está regida por los sentidos, integrados en un régimen de todo lo sensorio, vivenciado subjetiva y socialmente (Moreno, 2008).

Es por ello que, por más que intentemos tratar de comprender la actitud de los conquistadores españoles en el intento de imponer su cultura, jamás podremos hacerlo con exactitud, en razón de que pertenecemos a otro horizonte hermenéutico, bajo un orden de vida o episteme distinto, porque se trata de otra época y contexto histórico diferentes, donde los dogmas han perdido significación y el escepticismo se ha abierto campo. Nuestra existencia se rige por el rompimiento de esa modernidad que cede paso a lo postmoderno o contemporáneo, otros le llaman: tiempos de fractura de las ilusiones, modernidad líquida, sociedad del conocimiento y de la información, era digital, entre otros. Son nuevos tiempos donde no se cree en nada ni en nadie, todo se cuestiona, desde los dogmas hasta el hombre mismo y sus ínfulas de superioridad y conocimiento tecno-científico. Los valores han sido resquebrajados y la humanidad necesita hallar nuevas respuestas como un modo de ganar a la vida a los demás desde lo contextual e interpretativo de cada realidad, época y lugar, y desde ese habitus epistémico sin conciencia o episteme, la ciencia debe hacer hincapié.

Ahora bien, desde esa episteme sólo tenemos razón de un “sendero” que es el que conocemos, por el que transitamos sin más, sin preguntarnos siquiera porque está allí, sin darnos cuenta si estamos haciendo bien o mal, puesto que dirige todo nuestro accionar haciéndose ver como normal, tal como le sucedió a los conquistadores que en ningún momento creyeron estar haciendo nada malo e

imprudente, sólo hacían aquello para lo que Dios les había dispuesto y les había dado su venia, en ese complejo trabajo de civilizar a las bestias y convertirlas al cristianismo, por eso, desde la investigación científica para poder develar la esencia de las realidades se hace imprescindible superar la episteme, desde una compleja metamorfosis amparada en una verdadera epojé, pero reconociendo siempre que aun así, nunca podremos deslastrarnos del todo de los conceptos que nos hacen “ser en el mundo”. De ahí que, no nos queda otra opción que criticar, estigmatizar, marginar y maldecir a todas estas gentes (conquistadores) en sus actos inhumanos por imponer una cultura. Pero si hiciéramos epojé, pudiéramos comprender que en tiempos de fanatismo y dogmas religiosos a los cuales se les rendía culto y reverencia, era imposible que ellos actuaran de otra manera. En efecto, Koning (1992) intentaba dar cuenta a esta realidad al referir que:

*...en esa época religiosa y fanática, Colón se destacaba como un muy ferviente católico. Cuando discutía su viaje hacia el oeste, siempre se detenía en sus aspectos religiosos: convertir a los "paganos" asiáticos al catolicismo y/o utilizar su oro para la reconquista de Tierra Santa, en manos de los musulmanes (p. 43).*

Y continúa: “...el tinte cristiano de su plan le brindó a Colón el apoyo de muchos poderosos hombres de la Iglesia y tuvo un papel importante en la aceptación final de su empresa” (1992: 44). En otro orden, el precitado autor se refiere a Colón: “Parecía tan seguro de sí mismo y con tanta prontitud invocaba el nombre de Dios y su inspiración para el plan; además citaba a los sabios desde Seneca hasta los profetas, en su apoyo” (1992: 53), más adelante, cuenta que Colón, luego de alcanzar su objetivo y anclado frente a la Isla de Santa María, escribió un informe dirigido a los reyes que en uno de sus fragmentos decía: “Así pues, eterno Dios, Nuestro Señor, quien le otorga victoria a aquellos que transitan su camino y los convierten en cosas que parecen imposibles...” (1992: 83) y, agrega, en un acto de opinión personal, que

en dicho informe continuaba *"una extensa homilía acerca de cómo había merecido la ayuda del Señor y cómo todos debían regocijarse ante la inminente conversión de tanta gente a "nuestra Santa Fe"* (ob. cit.).

Efectivamente, los conquistadores pensaban que estaban en lo correcto, creían que Dios había confiado en ellos el poder, valor y potestad de tomar decisiones para civilizar a los aborígenes que tanto lo necesitaban, al mostrarles el camino que los llevó a descubrirlos y, que sólo ellos tenían la preferencia del más allá, del divinísimo, por haber sido escogidos e iluminados por la propia mano de Dios para cumplir tal fin. Sólo Bartolomé de Las Casas pudo trascender la episteme y darse cuenta de que habían tomado el camino equivocado.

Por tal razón, Koning (1992), en un acto de empatía expresa: *"No voy afirmar que esto fue todo culpa de Colón. Si bien no había esclavitud sistemática dentro de Europa en ese tiempo, la esclavitud de las razas más oscuras había sido considerada un asunto corriente..."* (p. 90).

En consecuencia, los estudiosos de "Historia de Vida", asumimos una postura similar a Fray Bartolomé de Las Casas, producto de no negar nuestra ontología antropológica, ni perder nuestro horizonte hermenéutico, siguiendo nuestra esencia de almas elevadas en la ruptura intencionada de las ataduras que ciegan como el opio nubla la mente, llegando a contemplar la realidad desde su esencia para luego darnos razón o explicación de ella. Resultan a propósito los comentarios de Platón (1979), quien consideraba que el hombre es el único ser capaz de contemplar:

*...los demás animales ven las cosas sin examinarlas ni dar razón de ellas, ni contemplarlas; mientras que cuando el hombre ha visto una cosa... la contempla y se da razón de ella. El hombre es el único, entre los animales, a quién puede llamarse con propiedad anthropos, es decir, contemplador de lo que ha visto* (p. 261).

## Un giro a lo humano

El retorno a lo verdaderamente humano yace en la admiración y el cuestionamiento sobre todo aquello que nos envuelve, la naturaleza y sus cosas, es volver a ese estado de contemplación que nos ayuda a resolver los conflictos más elementales de la existencia. Es la vuelta a la verdadera sabiduría de hombres como Tales de Mileto, nacido en Mileto (Asia Menor) entre 635 y 639 antes de la Era Cristiana, muerto entre 546 y 548, quien no tenía conceptos, debido a que un sabio en la antigüedad era muy distinto de lo que hoy día conocemos como tal, no tenía nada de académico, vestía de harapos y sandalias, no cargaba libros porque las bibliotecas no eran comunes, y quizás no sabía leer, y aun así, fue considerado uno de los siete sabios de Grecia y fundador de la filosofía.

Tales se enfrentó al mundo con las manos vacías, sólo le guiaba la más profunda admiración ante todo lo que le rodeaba; contemplaba todo lo que aparecía frente a sus sentidos, especialmente, el espectáculo del cielo estrellado, era un astrónomo empedernido enamorado del cosmos. Su contemplación sobre las cosas y el mundo no eran pasivas como aquél que observa el amanecer y dice que es bonito, va más allá del deleite de las bellezas naturales, era algo especial que comprometía su vida como filósofo, que le inspiraba en buscar lo que todos los seres tenían en común, algo así como la semilla del universo y de todo cuanto existe y, de esa admiración especial, surge la pregunta que condicionó toda la historia de la cultura occidental: “¿Cuál es el arjé o elemento originario de las cosas del cual todo procede y a la que todo vuelve?”, su interés era por la sustancia física básica del mundo, lo cual marcó el nacimiento del pensamiento científico.

De esa admiración de Tales de Mileto se han propagado en el curso de la historia anécdotas, como que cierto día, por estar mirando las estrellas, cayó en un hueco y una señora le gritó: “¡eso te pasa por estar mirando hacia arriba sin fijarte donde

pisas!"; no obstante, se dice que esto le permitió predecir el tiempo de una gran cosecha de aceitunas, donde alquiló todos los depósitos que pudo, alcanzando hacer una gran fortuna (Barbera, 1999: pp. 39-41), asimismo, pronosticó el eclipse de sol ocurrido el 28 de mayo del año 585, y en un viaje a Egipto, determinó la altura de la pirámide de Keops, aprovechando la sombra que ésta producía en un determinado momento, a través del cual la longitud de la sombra es igual a la de la pirámide y perpendicular a la base.

Después de Tales, otros personajes de la antigüedad continuaron con ese proceso de admiración no pasiva producto de la inquietud ante la vida, que les permitió seguir realizando descubrimientos y explicarse la realidad, llegando a conclusiones acertadas y, que hoy día con el avance científico, instrumentos y materiales, se confirman haciéndose prevalecer, como es el caso de Aristarco de Samos (310-230a.C), el primer astrónomo griego en afirmar que la tierra giraba alrededor del sol.

### **La forma tradicional de hacer ciencia y la investigación convivida**

No hay nada más cierto que las verdades absolutas son quimeras, y aún hay quienes afirman que existe algo así como un mundo verdadero ajeno a toda interpretación, pero, *"las formas simbólicas producidas por las culturas a través del tiempo, es el único ser que hay, y sólo somos en tanto que existimos en relación con todo ello"* (Vattimo, 1998: 341), sólo el flujo de las interpretaciones es mundo porque la realidad es fenoménica o cambiante. A ello, Barbera (2001) agrega que:

*...las verdades que hemos construido hasta ahora, son productos del "sentido común", que algunas veces, desde el razonamiento lógico se presentan como más refinadas, pero siguen siendo productos del "sentido común". (...) lejos de ser objetivas, son útiles y nos ayudan a sobrevivir, y gracias a esta utilidad se han convertido en "verdades objetivas", que fundamentan una "ética*

*objetiva”, que producen muertes sí son realmente objetivas. Pero, a pesar de su utilidad en el orden de la supervivencia, realmente nos han ocultado el “misterio” de nuestro ser. Las aproximaciones a la realidad tal cual como es en sí misma, se han conseguido avanzando, muchas veces en contra del “sentido común” y de los intereses sociales de los “elegidos”. (pp. 19-20).*

El problema reside en cómo son utilizados estos productos del sentido común (interpretaciones) resultantes de la convivencia entre sujetos de un tiempo y lugar, porque si se quiere prolongar vida y darle calidad, lo ideal es velar por su conservación y desarrollo, utilizándolos para el bien común. Empero, muchas veces son utilizados por grupos dominantes en beneficio de ciertas élites, oprimiendo hasta causar muerte a otros grupos humanos. No obstante, estas verdades alejadas de la realidad nos han ocultado el misterio de nuestro ser, que yace en la comprensión de que “somos uno”, tal como lo indica Neale Donald Wals en su trilogía “Conversaciones con Dios”, avanzando en contra del sentido común, haciendo daño a todo lo que encuentra a su paso, con evidencia en una sucesión de problemas humanos expresados en pérdida de valores, violencia, guerra, hambre, miseria, destrucción del ambiente, profundas grietas en la capa de ozono, corrupción, burocracia, lavado de dinero, narcotráfico, prostitución, entre otros flagelos que han destruido la humanidad.

Todo esto, evidentemente ha llevado en las últimas décadas al cuestionamiento profundo sobre la forma tradicional como se ha venido haciendo ciencia. Al respecto, Moreno (2008) refiere que “*en los años sesenta eclosiona finalmente en todo un talante general que pone en cuestión ya no sólo los métodos y teorías sino el concepto mismo de ciencia, sus razones y su razón*” (p. 33). De allí pues que, las investigaciones producidas en los últimos tiempos deben dar respuesta a los problemas más elementales del hombre. Empero, para ello, hay que partir de lo único que resulta ser verdadero y no puede ser puesto en duda; Moreno (ob. cit.) lo resume

así: *“Lo verdadero es la inmersión vital en la relación real”* (p. 21).

En fin, el resultado de la convivencia tiene que ser uno que surja de la vida, que contribuya a formar, crear y seguir construyendo vida, que no destruya la única bóveda celeste que nos proporciona las condiciones y bondades para existir, comprendiendo que, “el que no vive para servir no sirve para vivir” (Teresa de Calcuta), y que, “sólo una vida dedicada a los demás merece ser vivida” (Einstein).

La lección de todo lo que está ocurriendo a escala global, ha permitido a la humanidad abrir los ojos, dejando de apreciar las realidades como datos en función de beneficios individuales, que dista de comprender lo importante de la vida desde su esencia, en la misión de seguir proyectando vida.

En tal sentido, las academias están comenzando a reconocer el papel de las ciencias humanas como cimiento para un mundo mejor, más espiritual, donde los saberes constituyan la parte medular de la realidad y la convivencia. América Latina es paladín en este saber más sensible y humano que busca el bien colectivo. La Universidad Intercultural Bilingüe AmawtayWasi del Ecuador, a través de su Rector el Dr. Luis Fernando Sarango nos contaba su experiencia, en un simposio organizado por las autoridades de la Universidad de Carabobo y los miembros del Programa Doctorado en Educación (I Simposio Intercultural de Interculturalidad desde Amawtay FaCE-UC. Valencia, Venezuela AbyaYala, celebrado el 23 y 24 de febrero de 2012), donde ellos integran a la academia los elementos de la realidad desde sus propios actores sociales, considerando el conocimiento ancestral de los abuelos, como principio de sabiduría (matriz de sentido y significación, matriz del conocer) fundamental que trasciende la academia y resuelve problemas a nivel de la humanidad.

Estos ancianos, son captados e incorporados a los programas del pensum de estudios para que compartan sus saberes y contribuyan en la resolución de

problemas desde la valoración y preservación de la pachamama y su hábitat, hasta la promoción de la soberanía alimentaria por medio del cultivo de semillas, raíces y otros rubros, tratándose de un compartir ameno y agradable donde la evaluación no es un instrumento de poder o castigo para aplazar, sino el festín o momento más anhelado para dar a conocer lo aprendido frente a la gran familia, en la alegría de alcanzar la meta de ser promovido y desarrollar habilidades y actitudes que elevan la calidad de vida.

### **Visión epilogística desde el dasein del autor como docente**

La historia de vida como una forma de investigación constituye un nuevo paradigma, puesto que se trata de toda una nueva manera de hacer ciencia, es “ciencia revolucionaria”; para ella el punto de partida del conocer no es el conocimiento en sí desde la acumulación de conceptos, sino el “*Dasein*” o vida en relación desde las prácticas humanas o práctica primaria, tampoco se inclina hacia un paradigma particular (cualitativo o cuantitativo), ni mucho menos se enfoca a un método determinado, puesto que para ella es la relación la que induce a utilizar tal o cual forma de hacer investigación, por tanto, prefiere la transdimensionalidad de la metódica en el hecho investigativo.

Así, los argumentos supracitados permiten legitimar mi incursión como investigador ante la vida desde la convivencia y la praxis cotidiana en términos de generar la inquietud de hacer “historia de vida” en la afirmación que las prácticas de vida son primero como hecho relacional y convivido que establecen los seres humanos en el discurrir de la vida, y mi interés como promotor de cambios sustanciales en los ambientes de aprendizajes consiste en abrir el debate de la investigación convivida como una nueva manera de hacer ciencia, consolidando una metódica para emprender senderos epistémicos de reflexión y comprensión de la violencia

estudiantil desde la vida como práctica primaria del ser docente trascendiendo la simple postura epistemológica; atribuyéndole valor a la vida y a la relación, superando el hecho de desarrollar un tejido tesible a nivel de investigación, ya que como lo expresa Moreno (ob. cit.) *“la violencia es producto de la exigencia de la misma acción a partir de la necesidad de comprenderla desde lo fenomenológico”* (p. 23).

Es por ello que, mi inquietud sobre la violencia como realidad social en el contexto estudiantil surgió en la vida, en mi *Dasein como docente* de un liceo rural de Tinaquillo Estado Cojedes, a fin de darle explicación a nivel fenoménico, puesto que en los últimos años la situación de violencia estudiantil se ha vuelto tensa. El sistema educativo ha dado un completo revés, los estudiantes han cambiado totalmente, ya no se dirigen a los docentes con el mismo respeto de antes, el tono de voz tampoco es el mismo, de una comunicación efectiva, donde el respeto y la tolerancia eran el común denominador se pasó a un lenguaje menos relacional, soez y violento; el respeto hacia las autoridades fue cambiado por el libertinaje y la anarquía, que dista de lo vital en el logro de metas como seres humanos, identificándose con valores contrarios a los establecidos, volviéndose en contra de las normas, no sólo a nivel institucional, ético y moral, sino también, desde el ámbito familiar y societal. Pareciera que, la comunidad escolar se convirtió en el lugar idóneo para expresar toda esa carga de rebeldía por ser uno de los lugares donde los jóvenes y adolescentes pueden hacerse notar entre sus compañeros. Peor aún, las drogas, la prostitución y el vandalismo están ocupando los espacios escolares como si le fuesen propios, y los docentes por su parte, se vuelven cada vez más indiferentes; en muchos casos por falta de orientación o acompañamiento a nivel conductual y afectivo; perdiéndose la “autoridad” como sinónimo de respeto y apoyo.

Aunado a ello, la motivación, la vocación y mística docente se degradan paulatinamente, y se crea una especie de temor hacia los estudiantes por no

encontrar los mecanismos cónsonos para conducirlos hacia la aceptación de los valores sociales normados y socializados en términos de la paz y la convivencia; desmoronándose, a su vez, progresivamente, su autoestima por sentirse incompetentes al no poder dar alternativas y soluciones a tan complicado flagelo que tiende a escaparse de sus manos; ganando terreno, situaciones de agravio emocional y psíquico, neurosis y, en consecuencia, situaciones de índole depresiva, lo que eleva exponencialmente el sistema nervioso periférico y central, abriendo el compás a tratamientos a cargo de psicólogos, psiquiatras y psicoterapeutas en términos de ampliar el espectro a nivel de pacientes que atender y, por ende, la proliferación de escasez de medicamentos a nivel neurológico.

Dentro de este marco, las manifestaciones estudiantiles han adquirido connotaciones de violencia cada vez más demarcadas, llegando a diversificarse en todos los espacios del contexto educativo, a tal punto que, el docente que antes era visto como un amigo, ahora parece ser el enemigo que hay que atacar, y aunado a ello, la falta de infraestructura del colegio o institución como parte medular del currículo educativo. Nunca antes en la sociedad estudiantil venezolana se había evidenciado situación similar de violencia con repercusión en instituciones educativas vulneradas, lo cual crea cierto temor de no poder contenerlos, al carecer de métodos y herramientas que sean apoyados por la Ley Orgánica de Protección de Niños, Niñas y Adolescentes y, por supuesto, por no contar con la debida orientación de madres, padres, representantes y responsables; sin dejar de mencionar el papel protagónico de los entes gubernamentales dependientes del Ministerio de Educación y afines, en el seguimiento, control y minimización de tal problemática a través de planes y programas.

En este orden de argumentación, es pertinente acotar que, tal situación de violencia estudiantil no deja de ocuparme hasta alcanzar profundos niveles de reflexión en aras de instrumentar estrategias para adecentar este grave problema que aqueja al

ser docente desde su práctica primaria en el mundo-de-vida; unidas las tres palabras con guiones para que constituyan una sola expresión como unidad integrada a la luz de atribuirle sentido y significados desde lo co-vivencial (Moreno, 2008).

Por ende, mi inquietud más que como activador cognitivo, está imbricada en lo fenomenológico, la cual me encauza a investigar dicha realidad amparada en la violencia estudiantil como proceso de interacción social e intersubjetividad en la educación venezolana, que emerge desde mi convivencia con los estudiantes, sin dejar de mencionar el contexto a nivel global, es decir, desde mi in-vivencia en el ámbito educativo, desde ese vivir de dentro del sistema en el cual formo parte y me implico inexorablemente. Por consiguiente, lo que interesa develar en profundidad es el mundo subjetivo del estudiante venezolano desde su propia historia-de-vida fundamentado en la heterotopía para poder comprender e interpretar con qué se identifica y cuáles son sus prácticas, descifrando de este modo, el plano antropológico cultural (mundo-de-vida) al cual se circunscribe. Una vez obtenido este plano general, llegar a conocer el contexto sociológico, donde éste (el estudiante venezolano) se comprende como parte de un grupo numeroso, representado por los estudiantes venezolanos, y así, llegar a la génesis que permitiría auscultar su conducta violenta a los efectos de construir las estrategias y herramientas que fortalezcan sus niveles de comportamientos a nivel escolar y co-vivencial a fin de alcanzar su calidad de vida como seres humanos.

En suma, con base en el presente tejido discursivo, se pretende proyectar núcleos de sentido siendo fiel a la realidad de la trama de la vida impregnada en la esencia del “ser estudiante venezolano”, y así comprender su actitud. En tanto, desde mi “Dasein” como investigador en proyección del ser docente, destaco la función educativa de “humanizar”, amparada en las definiciones más recientes: “educar es humanizar”; de hecho, el gran pedagogo y sociólogo Fernando Savater en su libro *Educación en Valores*

ya lo reconoce cuando dice "*Hay que nacer para humano, pero sólo llegamos plenamente a serlo cuando los demás nos contagian su humanidad a propósito*" (1991: 22); y el prolífero Maestro Pérez Esclarín, lo corrobora en su obra titulada "Educar para Humanizar".

Dicha visión me hace discurrir que tal realidad en el plano sociológico-ontológico del estudiante venezolano, coadyuva a dilatar nuevas miradas desde el accionar como pedagogos amparado en el suelo fenomenológico, emprendiendo reflexiones desde la conciencia para develar las marcas-guías de la violencia estudiantil en pro de alcanzar la conjunción de horizontes presentes entre investigador y realidad fenoménica, estableciendo criterios que permitan la paz y la convivencia.

## Referencias

- Álvarez, M. E. (1989). *Gane amigos y triunfe en la vida*. Panamá: América.
- Aristóteles (1981). *Ética Nicomaquea* (9a. ed). Colección "Sepan cuantos..." México: Porrúa.
- \_\_\_\_\_ (1990). *Ética Nicomaquea*. México: Harla.
- Arjona, R. (1987). *Jesús es verbo no sustantivo*. Guatemala: Discográfica DIDECA.
- Barbera, G. (2001). *Ética, locura y muerte*. Valencia-Venezuela: Predios.
- \_\_\_\_\_ (1999). *Fundamentos Epistemológicos (Primera Parte-Nivel I)* (2a. ed.). Valencia-Venezuela: Ediciones de la Universidad de Carabobo.
- Descartes, R. (1981). *Discurso del método. Meditaciones metafísicas. Reglas para la dirección del espíritu. Principios de la filosofía* (8a. ed.), Colección "Sepan cuantos...". México: Porrúa.
- Foucauld, M. (2000). *Nietzsche, la genealogía, la historia*. Valencia.
- Koning, H. (1992). *Colón, el mito al descubierto*. Bogotá: Arango.
- Moreno, A. (2008). *El aro y la trama. Episteme, modernidad y pueblo*. Miami: ConviviumPress.

- Nietzsche, F. (1980). *Samtliche Werke, Kritische Studienausgabe*. Berlin: Bd.
- \_\_\_\_\_ (1998). *El ocaso de los ídolos*. Madrid: Edimat.
- Ortega y Gasset, J. (1958). *Historia como sistema*. Madrid: Revista de Occidente.
- Pérez Esclarín, A. (2004). *Educación para humanizar*. Madrid: NARCEA, S.A. DE EDICIONES.
- Platón (1979). *Diálogos* (18a. ed). Colección "Sepan cuantos...". México: Porrúa.
- Real Academia Española (2001). *Diccionario de la lengua española: Tomo 6* (vigésima segunda edición). España: Espasa.
- Santa Biblia (Rev.1960). *Antiguo y nuevo testamentos*. Reina-Valera.
- Sarango, L. F. (2012, Febrero). *Sobre la Universidad Intercultural Bilingüe Amawtay Wasi del Ecuador*. Ponencia presentada en el I Simposio Intercultural de Interculturalidad desde Amawtay FaCE UC Venezuela Abya Yala, Bárbula-Venezuela, Universidad de Carabobo.
- Savater, F. (1991). *El valor de educar* (16ª. ed.). Colombia: Ariel, S. A.
- Vattimo (1998). *Nietzsche and Heidegger*. En: Daniel Conway (ed.) Nietzsche. *Critical assessments, New York, Vol. III*.

**ANTROPOLOGÍA DE LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA DESDE LA PEDAGOGÍA Y ÉTICA DE LA LIBERACIÓN****ANTHROPOLOGY OF THE UNIVERSITY EXTENSION FROM PEDAGOGY AND ETHICS OF LIBERATION****Esmeralda Pérez Domínguez**[dpodont@gmail.com](mailto:dpodont@gmail.com)

Universidad de Carabobo. Facultad de Odontología, Valencia, Venezuela

Recibido 06/12/2018 – Aprobado: 25/04/2019

**Resumen**

El presente ensayo tiene como objetivo desarrollar un análisis sobre la extensión universitaria a la luz de la pedagogía de la liberación contenida en las vertientes filosóficas de Paulo Freire y Enrique Dussel. Metodológicamente se desarrolló mediante la hermenéutica interpretativa, partiendo de revisiones intertextuales para interpretar las premisas antropológicas presentes en la extensión universitaria. Entre las reflexiones finales se planteó que en la ética de la liberación subyacen los fundamentos antropológicos que permiten la evolución de los ciudadanos en los contextos circundantes a las universidades. En este sentido, el docente debe estar en constante actualización para el máximo desarrollo de las comunidades en armonía con los objetivos y metas trazadas por las direcciones de extensión a las comunidades.

**Palabras clave:** Extensión universitaria, ética de la liberación, pedagogía del oprimido.

**Abstract**

The purpose of this essay is to develop an analysis on university extension in light of the pedagogy of liberation contained in the philosophical aspects of Paulo Freire and Enrique Dussel. Methodologically it was developed through interpretive hermeneutics, based on intertextual revisions to interpret the anthropological premises present in the university extension. Among the final reflections it was suggested that the ethics of liberation underlie the anthropological foundations that allow the evolution of citizens in the contexts surrounding universities. In this sense, the teacher must be constantly updated for the maximum development of the communities in harmony with the objectives and goals outlined by the directions of extension to the communities.

**Keywords:** University extension, ethics of liberation, pedagogy of the oppressed. Research: education, society and culture.

## **Introducción**

En la actualidad la extensión universitaria se define como una plataforma de vital importancia para el desarrollo y evolución de las comunidades, ya que mediante ella se abren amplias vertientes para la participación ciudadana en aras del fortalecimiento de las comunidades; en este sentido conforma el sector expedito para el intercambio de saberes necesarios en la reconstrucción social. Ésta junto a la docencia e investigación, constituye una de las tres funciones de la docencia, y complementa el espacio comunicativo ideal para que las comunidades se mantengan en constante dialógesis, lo que favorece la dinámica existencial de emancipación colectiva.

En virtud de lo anterior, el presente ensayo tiene como objetivo desarrollar un análisis sobre la extensión universitaria a la luz de la pedagogía de la liberación contenida en las vertientes filosóficas de Paulo Freire y Enrique Dussel. Sus pensamientos son asumidos como premisas teóricas que buscan la articulación de los principios antropológicos y axiológicos subyacentes en la filosofía de la liberación abordada ante la emergencia de nuevos epistemes como producto de un pensamiento emancipador, tal como lo exige el devenir comunitario de la Venezuela contemporánea. En este discurso, se entiende como episteme a la ciencia fundamentada en las teorías del pensamiento que busca edificar nuevos conocimientos sobre la extensión universitaria en el contexto venezolano.

### **Paulo Freire ante la pedagogía de la extensión.**

Con este autor se abordan los postulados sobre la independencia ideológica contenida en el pensamiento doctrinario contenidos en la

pedagogía de la liberación, en aras de la determinación de mejor destino para el hombre contemporáneo. Dichos postulados constituyen una experiencia intelectual muy interesante porque permite la construcción de nuevos puentes entre las universidades y sus entornos socio-comunitarios. De acuerdo con Freire (1980), el hombre ha de tener conciencia de su condición de explotado, por lo que también debe ser consciente de poseer derecho a su emancipación y desarrollo como ciudadano útil de acuerdo con las necesidades de su entorno sociocultural.

En tal sentido, el postulado sobre el pensamiento liberador presente en el texto Pedagogía del oprimido, alberga la vocación ontológica, la cual se encuentra centrada en la acción comunicacional contenida en la extensión universitaria, pudiendo ser asumida durante el proceso de construcción de nuevos conocimientos y en función de los intereses colectivos. De esta manera, se aborda la pedagogía popular en la enseñanza del adulto como andragogía y sincretismo propio de las comunidades en desarrollo. En concordancia con esto Hernández (2010) plantea que:

*La pedagogía del oprimido, en efecto, radica en hacer respetar la vocación ontológica del hombre de ser más, tanto en el oprimido como en el opresor. En el primero, liberándolo de la deshumanización por medio de una conciencia que permita razonar sobre su puesto en el cosmos. (p.24).*

De acuerdo con lo antes abordado, la vocación ontológica del docente, se define como su capacidad para humanizarse, siendo mejor cada día, y haciéndose sujeto de sí mismo ante el mundo; dicho pensamiento se encuentra recogido en las principales obras de Freire que son: La educación como práctica de la libertad y Pedagogía del oprimido; estos textos constituyen una vertiente filosófica de importancia, por abordar la naturaleza

del ser y su realidad, en este caso lo referente a la pedagogía de la liberación del profesor que aprende de su entorno y simultáneamente brinda las herramientas para que el adulto desarrolle su propio conocimiento.

En este orden de ideas, para González & González citado por Tinoco y Vizarrera (2014), señalan que *"la extensión universitaria es el proceso que tiene como propósito promover la cultura en la comunidad intra y extrauniversitaria como parte de la contribución con el desarrollo"* (p.40) y así poder establecer estrategias para separarse del adoctrinamiento omnipresente en el currículo oculto tal como lo expone Torres (1998), en su abordaje sobre la dominación que está contenida -de manera muy subjetiva y casi imperceptible- en los diferentes programas de las universidades; el mencionado currículo oculto al final logra su cometido como lo es la dependencia ideológica y el subdesarrollo social. Ahora bien, teniendo conciencia de tal realidad, el colectivo podría liberarse de las ideologías y pensamientos opresores abordando el desarrollo cultural intra y extrauniversitario, para poder encontrar su verdadero camino. He allí el carácter liberador antes enunciado.

En tal sentido, Cedeño y Machado (2012), agregan que *"la extensión como institución social, tiene la misión fundamental de conservar, desarrollar y promover la cultura, incluyendo no solo los aspectos científicos, productivos y tecnológicos, si no los valores, sentimientos y tradiciones históricas de la sociedad."* (p.372). Esta misión -de trascendental importancia- permite generar el impacto social que la universidad debe tener en su entorno. En este sentido, los postulados sobre el pensamiento liberador, contienen la filosofía para la emancipación colectiva de los pueblos, siendo importante para el docente de extensión, ya que facilita un nuevo enfoque sobre el aprendizaje de los adultos en función con sus realidades. Esta le permite tener plena conciencia

ideológica y la autonomía sociocultural que por naturaleza antropológica corresponde al hombre en sociedad.

Al estudiar la pedagogía de la liberación, se encuentran muchos autores, entre ellos Hernández (2010), quien expresa que:

*Para Freire, existe la posibilidad de que el hombre salga de su opresión; ve en la educación la oportunidad de aprender el camino que le permitirá ser consciente de su realidad. Buscar dicha salida, implica la cooperación del prójimo y potencializa su capacidad de apertura en el reconocimiento del otro. El reconocimiento del rostro del otro requiere el reconocimiento del sufrimiento en la historia humana. (p.21).*

De acuerdo con lo anterior, los docentes de extensión requieren de continua comunicación bidimensional, lo que facilita la plena conciencia social y el reconocimiento de su realidad; esto podría impulsar los espacios de debate inherentes a los múltiples procesos de formación, atención y servicio que los docentes requieren. Desde esta arista, los profesores pueden integrar un sólido binomio con la comunidad para que juntos sean conscientes de su medio circundante, impulsando de esta manera los cambios del pensamiento y el accionar colectivo en armonía con la conciencia social correspondiente, es decir sus valores de libertad, solidaridad, igualdad, justicia social y ética, entre otros. (Marx, 1975).

Este proceso de conciencia social está enfocado hacia el amplio universo de las relaciones comunitarias, las cuales están vinculadas con la realidad universitaria. Desde esta premisa, la conciencia social, como enfoque político, es una alternativa para que las comunidades se desarrollen y aprovechen los recursos generados, tal como lo expresó Platón en su libro titulado La República, donde abordó las principales bases para la construcción de la

sociedad ideal a partir de los modelos de enseñanza que imperan en sus universidades; en esta la conciencia social crítica, -junto a la política y la ética- facilita la edificación de comunidades más justas para el beneficio del colectivo.

### **Antropología social y la extensión universitaria**

Considerando la antropología como la ciencia social que estudia al hombre desde un enfoque holístico a partir de sus estructuras sociales y culturales, se entiende que la antropología de la extensión universitaria, es una disciplina que facilita la comprensión de las diferentes formas de evolución social, lo que permite -a los actores universitarios- la oportunidad de familiarizarse entre sí, para generar las respuestas ante los problemas del entorno.

Al respecto Tünnermann (2000), expresa que:

*La extensión universitaria debe concebir la función como una actividad estratégica de las instituciones de educación superior, en tanto que favorece la creatividad, la innovación y el contacto con el entorno, permitiendo la generación de respuestas oportunas y flexibles, evitando la obsolescencia. (p.40).*

En virtud de la cita anterior, se interpreta que esta actividad estratégica, podría permitir a la sociedad evolucionar antropológicamente en colectivo, para que los ciudadanos puedan ir apropiándose de los conocimientos que le proporcionen un desarrollo sociocultural conveniente. De acuerdo con lo citado, la extensión universitaria asumida como estrategia puede favorecer la creatividad, la innovación y el contacto real con el entorno. He allí el carácter

filosófico -antropológico antes esgrimido bajo el argumento existencial del hombre sobre su pasado, presente y futuro.

En este sentido Freire (2016), expresa que *la “pedagogía se hace antropología” (p.13)*, en la medida que la extensión universitaria en binomio con la comunidad tengan conocimientos y experiencias educativas liberadoras y creadoras de ciudadanos con conciencia de libertad del hombre. Igualmente, Freire (ob.cit) señala que *“la pedagogía acepta la sugerencia de la antropología: se impone pensar y vivir la educación como práctica de la libertad” (p.23)*. En esta pedagogía se evidencia el carácter antropológico como el proceso de integración social entre la comunidad-universidad, siendo necesaria la formación para el repensamiento hermenéutico, la deconstrucción y reconstrucción, tanto de los métodos como de la relación comunidad-universidad.

En este orden de ideas Degioanni, Montú y Peppino (2018), puntualizan que:

*Por eso pensamos en una Antropología de la Liberación como respuesta posible a este dilema. Para que exista una antropología y una educación liberadoras, será necesario transformar tanto los contenidos como los métodos de aprendizaje; construir una relación educador educando que respete la horizontalidad de saberes; formarnos con la experiencia de las organizaciones sociales, de los trabajadores y diversas formas de organización popular, permite generar los espacios y las condiciones materiales para que el conjunto de la comunidad discuta el para qué de lo que producimos en la Universidad, y las condiciones socioeconómicas para que puedan acceder a ella. (p. 12).*

En atención a lo citado, se comprende que la dinámica social exige constante actualización de la relación comunidad-universidad, la cual debe estar centrada en la horizontalidad de saberes, en este sentido desarrollados con

adecuada organización popular. Esta horizontalidad de saberes, debe responder a una praxiología que conduzca a la transformación de los contenidos como métodos de enseñanza-aprendizaje y así profundizar el compromiso social de la universidad; consecuentemente sería necesario transformar el rol docente para potenciar la extensión, es decir, cambiar las formas de enseñar y aprender, resignificando el potencial educativo, tal como se presenta en la visión antropológica encontrada en la pedagogía del oprimido.

Al respecto Hernández (2010), expone que:

*El análisis sobre una antropología de la educación va estrechamente unido a lo que Freire ha entendido por educación y la transformación que esta debe brindar. La articulación entre los conceptos de hombre y educación, expuestos por el autor, fundamenta una antropología educativa como antropología de la liberación. Plantea de forma concreta la idea del hombre que se pretende educar, los fines que poseen los esfuerzos educativos y los métodos que han de utilizarse para hacerlos viables y concretos. (p.2).*

Los antes citado evidencia, el carácter antropológico de la educación por su estrecho vínculo entre la concepción del hombre en los contextos comunitarios y sus universidades. Esta relación, desde su ontología, impulsa al docente hacia la creación de pensamientos reflexivos encaminados a mejorar las prácticas educativas-extensionistas, lo que permite transitar desde la antropología educativa hacia la antropología de la liberación, implicando un cambio ontológico en las acciones del docente. Lo expuesto recluye un desplazamiento del rol reproductor -alienado en sus tareas individuales y rutinarias- hacia otros roles caracterizados por prácticas educativas

motivadoras, colaborativas y reflexivas, cuyo resultado sea una educación-extensionista-transformadora.

### **Dussel y la ética filosófica de la liberación**

La ética como enfoque axiológico en los juicios valorativos para la liberación del pensamiento pedagógico del docente de extensión universitaria constituye una premisa filosófica que siempre se debe tener como horizonte utópico, ya que permite fundar las acciones que son indispensables en la interacción con la gente, sobre todo, en las sociedades tan complejas como las actuales, donde los matices postmodernos buscan deformar valores morales y éticos contenidos en la liberación ideológica necesaria para la emancipación comunitaria. En tal sentido, Mosquera y Uhía (2018), expresan que *“la esperanza de la utopía postmoderna surge como alternativa posible en los tiempos de la sinrazón y de la ciencia de las respuestas inacabadas”* (p. 17). En virtud de lo anterior, dicha liberación está contenida en una postmodernidad que para muchos es simpleza y para otros un gran cambio de paradigmas contenidos en la relación comunidad universidad.

El horizonte utópico contenido en la extensión, se explica por su constante alcance, ya que siempre está en una continua búsqueda ante el devenir de la vida, y al lograr una meta, inmediatamente surge otra por la cual hay que trabajar nuevamente, traduciéndose en esperanza y expansión de su ontología progresiva. He allí el carácter utópico antes planteado. Aunado a lo anterior Dussel (2016), plantea una nueva racionalidad, fundada en la filosofía y ética de vida basada en el desarrollo histórico social, creativo y liberador. Se refiere a los entramados comunitarios de los oprimidos, en donde la interpretación del mundo cotidiano constituye la noesis para los principales fundamentos de

la liberación de la conciencia ideológica, también abordada por grandes críticos como Nietzsche, (2002); Freud, (1976); Adorno, (1991); Habermas, (2002) y Foucault, (2006).

Esta racionalidad emancipadora se plantea desde el pensamiento liberador expresado por Paulo Freire, dado que los docentes requieren asumir una nueva manera de etnicidad y antropología demandada por las comunidades. En este horizonte se menciona a Romero y Pereyra, (2018) quienes expresan que *“resulta necesario deconstruir supuestos instalados por la academia y repensar los esquemas que entienden y presentan a los universitarios como poseedores del saber” (p.02).*

Fundamentando este planteamiento, se cita a Dussel (1998), quien expresa que:

*... la posición propiamente ética e intersubjetiva-comunitaria del sujeto histórico en el proceso de la concienciación de Paulo Freire, es la situación de una sociedad oprimida en la periferia del capitalismo mundial (...) Freire, no es simplemente un pedagogo, en el sentido específico del término, es algo más. Es un educador con « conciencia ético-crítica» de las víctimas, de los oprimidos, de los condenados del planeta, en la comunidad. (p. 423).*

De acuerdo con la cita precedente Freire (2012), enarbola la concepción oprimida de las masas más desfavorecidas producto del capitalismo mundial, y a partir de esto Dussel (2014), propone una racionalidad filosófica crítica centrada en la premisa medio-fin ante la inminente formación de sujetos realmente autónomos y capaces de reconocer al otro con igualdad de condiciones. En este contexto, los profesores de extensión universitaria están llamados a reconocer la racionalidad ética de la liberación y la relación utilitaria

del hombre universitario con su entorno. Desde este ángulo, se argumenta nuevamente la razón utópica como principio de esperanza y criterio de valoración, ante la construcción de una sociedad posible, tal como está planteado en los textos La República de Platón y en la Política de Aristóteles. En este sentido, la extensión constituye el sendero expedito para tal construcción, lo cual dependerá de los preceptos filosóficos e ideológicos que imperen en sus autoridades.

De acá se desprende, que el principio de la liberación encierra estrecha relación con los postulados sobre el poder de Foucault (2005), debido a que el enfoque pedagógico liberador se busca desvincular la dualidad contenida en el binomio poder-obediencia omnipresente en la acción formativa. En este punto Dussel (2014), cita que *"la ética de la liberación tiene mucho que aprender de Foucault en su análisis dentro del horizonte de la factibilidad crítico-práctico de subsistema o de instituciones"* (p.498). En este sentido, se hace referencia a las instituciones históricas presentes en las universidades.

Por su parte, Dussel (2005), va desarrollando los aspectos lógicos formales de la ética de la liberación como una forma de contestar ante los cuestionamientos filosóficos, a la vez que continúa con el discurso establecido en los postulados de la liberación. En sinopsis, la racionalidad fundamentada en la ética de la liberación, constituye la praxis de la moral comunitaria, permitiendo una visión pedagógica de la vida del oprimido.

### **Responsabilidad social de la extensión universitaria**

La pedagogía de la liberación del oprimido, propuesta por Freire (2004), viene a enfocar un nuevo paradigma dentro de la praxiología contenida en los procesos de enseñanza-aprendizaje, que debe ser asumida desde la extensión,

mediante una visión horizontal del conocimiento, caracterizada por la pasividad y dependencia ideológica con estilo colonialista. En este sentido Ramos (2015), en su libro Educación y compromiso a partir de la pedagogía del oprimido expresa que:

*Paulo Freire es sin duda uno de los grandes referentes de la pedagogía a nivel mundial. El desarrollo de su trabajo teórico, dentro del campo de la educación, puso en juego una nueva perspectiva y un cambio de paradigma a la hora de entender la relación entre educadores y educandos. Esta nueva corriente dentro de la pedagogía latinoamericana conjeturó un cambio radical, ya que, no solo constituyó un nuevo desarrollo teórico y una nueva estrategia pedagógica, sino también, una crítica a los sistemas educativos modernos. (p. 01).*

Desde esta concepción sobre la pedagogía contemporánea, el adulto es concebido como un ser pasivo, negándosele el carácter reflexivo y crítico que por naturaleza debe estar presente en todo proceso pedagógico. Como antítesis, en la educación liberadora, el ciudadano aprende a construir sus conocimientos a partir de la interacción con su medio circundante, convirtiéndose en sujeto consciente de sí mismo y de su mundo en constante evolución, lo cual puede aportar una nueva visión de la extensión universitaria en estos tiempos tan complejos.

Bajo este enfoque, el vecino reconoce y comprende su entorno, lo que le permite relacionarse activamente con su verdadera realidad y con el grupo social en el cual está inmerso; todo esto lo hace a plena consciencia del momento histórico que le corresponde vivir. He allí la gran responsabilidad social que deben tener los docentes, lo cual se traduce en un mejor futuro basado en el cambio de relación comunidad-universidad.

Al respecto Ramos (2015), argumenta que:

*... en su accionar, Freire trabaja estas ideas y conceptos en el terreno educativo. El fundamento teórico de su metodología versa sobre la idea de que, a través de una educación concientizadora, los educandos reflexionan sobre su realidad. Considerando esto como punto de partida, desarrollando sus ideas en búsqueda de una educación liberadora, transformadora e inclusiva, en donde el fin principal sea enseñar críticamente a los educandos, en donde la pedagogía deje de ser opresiva y pase a ser revolucionaria para los pueblos americanos. (p.02).*

En este sentido, la educación liberadora permanente busca abordar nuevas realidades, en obediencia a la naturaleza crítica, reflexiva e inspiradora de los contextos propios del ciudadano, brindando la oportunidad de responder ante los desafíos que les correspondan asumir como parte de la corresponsabilidad social.

Desde este horizonte, se concibe la responsabilidad social de la extensión universitaria como una vertiente epistemológica que se debe tener presente, por encontrarse estrechamente relacionada con los fundamentos éticos y deontológicos de la formación integral de cada ciudadano. En este sentido, fundamentada en la ética de libertad, por lo que su eje teleológico gravita en torno a los aportes que se puedan generar para el desarrollo de las comunidades, siempre con fundamentos democráticos, sentido de igualdad y justicia social. Finalmente, la extensión universitaria se establece en sólidos principios de emancipación colectiva, bajo el ejercicio de la ciudadanía, para el bienestar, la paz, el ejercicio de la virtud del hombre y sus derechos humanos en armonía con la naturaleza del interés social, he allí su carácter eudemonológico.

## **Consideraciones de cierre**

El análisis sobre la extensión universitaria a la luz de la pedagogía de los oprimidos, devela que los postulados sobre la educación liberadora de Paulo Freire son importantes porque sientan las bases para encaminarse en la reconstrucción de la praxis pedagógica conducentes a la liberación plena de la conciencia e independencia de los pueblos, sin embargo en el contexto contemporáneo se requiere de una profunda revisión de sus políticas, ya que están fundada en los principios de la pedagogía positivista, los cuales no responden a los intereses del colectivo.

Lo antes mencionado fundamenta la ética de la liberación tanto a nivel antropológico como axiológico, permitiendo concluir que la evolución del docente -en contextos de extensión universitaria- depende de sus capacidades reflexivas y los beneficios que se pueda producir en los entornos correspondientes.

En este sentido, el profesor debe estar en constante accionar para que se pueda evidenciar el impacto de la extensión universitario en las comunidades.

Finalmente, este análisis permitió comprender que la emancipación del pensamiento ideológico desde la óptica de Dussel, facilita entender que la ética de la liberación del ser y su esencia deben ser repensadas continuamente, por constituir importantes fundamentos en la pedagogía impartida desde la extensión universitaria.

En este sentido, quedan abiertas otras reflexiones tras la necesidad de reconstrucción bajo los fundamentos de la pedagogía y filosofía de la liberación.

## Referencias

- Adorno, T. (1991) *Actualidad de la filosofía*. Barcelona. España. Ediciones Paidós Ibérica.
- Cedeño y Machado, (2012). *Papel de la Extensión Universitaria en la transformación local y el desarrollo social*. Documento disponible en: <http://scielo.sld.cu/pdf/hmc/v12n3/hmc02312.pdf> Consulta: [12/07/2019]
- Degioanni, Montú y Peppino (2018). *Antropología y Filosofía de la Liberación: (re)pensando nuestra formación*. Documento disponible en: <https://rephip.unr.edu.ar/bitstream/handle/2133/14880/Antropolog%C3%ADa%20y%20Filosof%C3%ADa%20de%20la%20Liberaci%C3%B3n%20%28re%29pensando%20nuestra%20formaci%C3%B3n.pdf?sequence=3&isAllowed=y> Consulta: [24/08/2019]
- Dussel, E. (2016). *14 tesis de ética. Hacia la esencia del pensamiento crítico*. México: Trotta Editores.
- Dussel, E. (2014). *Tesis de ética: El fundamento esencial del pensamiento crítico*. México: UAM-Iz. Ediciones.
- Dussel, E. (2005). *De la fraternidad a la solidaridad. Hacia una política de la liberación*. México: UAM-Iz. Ediciones.
- Dussel, E. (1998). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y la Exclusión*. Madrid, España. Editorial Trotta.
- Foucault, M. (2006). *La hermenéutica del sujeto*. México. Fondo cultural económico.
- Foucault, M. (2005). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Madrid. España. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2016). *Pedagogía del oprimido*. México DF. Siglo veintiuno editores.
- \_\_\_\_\_. (2012). *Pedagogía del oprimido*. México DF. Siglo veintiuno editores.
- \_\_\_\_\_. (2004). *Pedagogía de la liberación*. Barcelona, España. Editorial Graó.
- \_\_\_\_\_. (1980). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI Editores.

- Freud, S. (1976). *Sexualidad y erotismo*. Caracas. Venezuela. Monte Ávila Editores.
- Habermas, J. (2002). *Teoría de la Acción Comunicativa*. Tomo I. México. Ediciones Taurus. Primera edición.
- Hernández (2010) *Hacia una antropología de la educación en América Latina desde la obra de Paulo Freire*. Documento disponible en: Dialnet-HaciaUnaAntropologiaDeLaEducacionEnAmericaLatinaDe-3681067 (2).pdf Consulta: [24/08/2019]
- Marx, K. (1975). *El capital*. Madrid, España: Editorial Siglo XXI.
- Mosquera, F. y Uhía J.C. (2018) *Utopía, ética y esperanza. Colección pensamiento cristiano*. Barcelona. España. Editorial Clie.
- Nietzsche, F. (2002), *El libro del filósofo*. España. Taurus Ediciones.
- Ramos (2015). *Educación y compromiso: Paulo Freire y su «Pedagogía del oprimido*. Recuperado de: <http://revistamito.com/educacion-y-compromiso-paulo-freire-y-su-pedagogia-del-oprimido/> Consulta: [25/08/2019]
- Romero y Pereyra (2018). *¿Devolver algo a la sociedad? Discusiones sobre extensión universitaria*. Documento disponible en: <https://ffyh.unc.edu.ar/extension/wp-content/uploads/sites/2/2018/08/compendio-bibliogr%C3%A1fico-sem-Devolver-2018.pdf> Consulta: [25/08/2019]
- Tinoco Y Vizarréta (2014). *Extensión universitaria, proyección social y su relación con la investigación y formación profesional*. Documento disponible en: [https://www.researchgate.net/publication/307180470\\_Extension\\_universitaria\\_proyeccion\\_social\\_y\\_su\\_relacion\\_con\\_la\\_investigacion\\_y\\_formacion\\_profesional\\_en\\_el\\_marco\\_del\\_proceso\\_de\\_acreditacion\\_universitaria\\_en\\_la\\_FII](https://www.researchgate.net/publication/307180470_Extension_universitaria_proyeccion_social_y_su_relacion_con_la_investigacion_y_formacion_profesional_en_el_marco_del_proceso_de_acreditacion_universitaria_en_la_FII) Consulta: [25/08/2019]
- Torres, J. (1998). *El curriculum oculto*. Madrid. España. Ediciones Morata S.L
- Tünnermann, C. (2000). *El nuevo concepto de extensión universitaria*. Universidad de Michoacana de San Nicolás de Hidalgo Morelia. Michoacán. México.

**ETICIDAD DEL DOCENTE EN SU PRAXIS COMO TUTOR/ASESOR DENTRO DE LA CULTURA INVESTIGATIVA UNIVERSITARIA****ETHICS OF THE TEACHER IN HIS PRAXIS AS TUTOR/ADVISER WITHIN THE UNIVERSITY RESEARCH CULTURE****Noraida Fuentes Rondón**[noraida.fuentes@gmail.com](mailto:noraida.fuentes@gmail.com)

Universidad de Carabobo. Facultad de Odontología, Valencia, Venezuela

Recibido:12/12/2018 - Aprobado: 10/06/2019

**Resumen**

El presente estudio tiene como propósito analizar la importancia de la eticidad del docente en su praxis como tutor /asesor de investigación dentro de la cultura investigativa universitaria. El énfasis de las sociedades en el ámbito mundial es el uso responsable de los conocimientos científicos y tecnológicos bajo una visión humanística. Se realizó un análisis documental bibliográfico de diversas fuentes nacionales e internacionales, llegando a la conclusión de que las prácticas educativas en general y dentro de la cultura investigativa en particular, deben estar orientadas axiológicamente hacia la dignificación de la vida humana desde la eticidad como modelo de acciones y fines formativos; y es el docente tutor de investigación, como sujeto práxico, quien se compromete a dinamizar dicha eticidad.

**Palabras Clave:** Eticidad, praxis, tutor/asesor de investigación, cultura investigativa universitaria.

**Abstract**

The present study aims to analyze the importance of teacher ethics in its praxis as tutor / research advisor within the university research culture. The emphasis of societies at the global level is the responsible use of scientific and technological knowledge under a humanistic vision. A bibliographical documentary analysis of diverse national and international sources was carried out, arriving at the conclusion that the educative practices in general and within the research culture in particular, must be oriented axiologically towards the dignification of the human life from the ethics like model of Actions and training purposes; And is the research advisor, as a practical subject, who undertakes to stimulate such ethics.

**Keywords:** Ethics, praxis, tutor / research advisor, university research culture.

## **Introducción**

En el mundo actual, la sociedad del conocimiento dirige sus esfuerzos hacia la democratización de la ciencia y la tecnología; resaltando la necesidad del respeto a la dignidad humana y a la naturaleza, al ejecutarse estas actividades. Por tal razón, el llamado es a hacer uso responsable de los conocimientos científicos y tecnológicos desde una visión humanística; en este orden, las universidades son corresponsables con las demás instituciones de la sociedad para cumplir este cometido.

Éstas como organización social, deben promover procesos dialógicos reflexivos para identificar el tipo de cultura investigativa que se tiene y los valores y antivalores éticos que se practican en la misma, como una manera de redimensionar sus acciones a fin de mejorar y contribuir con el avance de la humanidad.

También, es necesario analizar el rol que viene cumpliendo el docente como tutor de investigación en la formación de actitudes investigativas y correspondiente habitus científico en sus estudiantes, cónsono con dichas exigencias.

Es preciso acotar que la Cultura Investigativa representa el conjunto de conocimientos, creencias, actitudes, aptitudes, valores compartidos, formas de organización, métodos, técnicas, entre otros, para producir el conocimiento científico.

El docente universitario es el principal protagonista para su desarrollo en cada una de las instituciones de educación superior, dado a que en su función investigativa (rol investigador, rol tutor de investigación) transmite "...no solamente ideas y conocimientos, sino fundamentalmente valores, voluntades,

intereses y de manera sutil y siempre efectiva, una tradición socio-cultural” (*Tamayo y Restrepo, 2011; p. 21*).

Tal como se ha indicado, el modelaje del docente tiene una destacada participación siendo lo más importante, la congruencia entre su discurso académico y su forma de actuar en el contexto de acción; en consecuencia, podrá fomentar actitudes éticas en los futuros profesionales, dentro de dicha cultura investigativa. De allí la importancia de la *eticidad* del docente como tutor/asesor de investigación.

A pesar de estos requerimientos, son muchos los problemas que se observan en la formación investigativa del tutorando; por ejemplo, algunos estudiantes presentan trabajos que no cumplen con los niveles de exigencia; en otros casos, no concluye su investigación a pesar de haber terminado la parte académica, recurren a pseudotutores que le elaboran el trabajo de grado, coartando sus posibilidades de adquirir competencias investigativas; ausencia de planificación de las tutorías y poco compromiso por parte del tutor, entre otras situaciones.

Sobre estos argumentos, vale la pena reflexionar sobre nuestra responsabilidad en estos eventos, preguntarnos: en qué condiciones estoy realizando la tutoría, qué debilidades y fortalezas tengo, qué tan comprometido estoy con el estudiante, cómo puedo mejorar en el ejercicio de este rol, entre otras reflexiones (*Morillo, 2009*); fundamentalmente, un análisis y reflexión de dichos procesos desde la misma eticidad.

Dentro de este marco, el propósito de este estudio documental es analizar la importancia de la eticidad del docente en su praxis como tutor /asesor de investigación dentro de la cultura investigativa universitaria.

## **Análisis y Disertación**

### **Eticidad y Praxis en el ámbito Educativo**

De acuerdo a la opinión de algunos autores, existe la necesidad de una nueva ética; donde la responsabilidad sea hacia mí, hacia el otro y hacia el mundo; no es una relación cara a cara sino de lado a lado. En este orden, la eticidad es una unidad dialéctica de la moralidad con la socialidad, pertenece a la persona y, a su vez, a la comunidad; en la cual, la persona de manera reflexiva se identifica, reconoce y asume de manera voluntaria las normas y valores que regulan al colectivo y, a la par, ésta es identificada por el otro y por la comunidad donde hace vida. Tomando en cuenta que algunos de esos valores son producto del devenir histórico de la humanidad, surgen y permanecen en el tiempo, son transmitidos independientemente de los principios morales, trascendiendo; constituyendo así, la base de la eticidad. (*Álvarez Balandra y Álvarez Tenorio, 2011; Viñado Gascón, 2012 y Bianco, 2013*)

Etimológicamente, la palabra eticidad deriva del término *éthos* de origen griego; refiere a la moral y costumbres habituales que los seres humanos experimentan en su vida cotidiana; es decir, a la manera de ser de una persona. Dos dimensiones están relacionadas con el *éthos*, la social, dado que el ser humano es gregario cuyas acciones influyen en otras personas, por lo que encuentra su realización en el seno de una sociedad organizada bajo principios y valores; y la dimensión moral, porque la manera de ser y de accionar como ser social refleja los valores, pautas y normas asumidas como ente que apuesta por la dignidad humana. (*Bianco, 2013; Diccionario actual, s.f.*)

Por tanto, según estos autores, la eticidad se define como todo esfuerzo de realización de valores y de dignificación del ser humano. Añaden que, para

Aristóteles, las acciones del hombre tienen por finalidad alcanzar la felicidad, pero solo se logra siendo virtuoso, y para llegar a ser virtuoso simplemente debe adquirir hábitos como consecuencia de la costumbre. El pronombre *iké* significa relativo a; por lo tanto, *Ethike* se refiere a las costumbre o maneras de hacer las cosas.

De acuerdo a *Bianco* (2013), en el ámbito educativo la eticidad se nos revela como un modelo de acciones y finalidades educativas y sociales y la dignidad sería el horizonte axiológico de la educación. Dignificamos la vida humana cuando luchamos por la libertad de todos los seres humanos y elevamos el nivel de conciencia propio y ajeno, así como cuando reconocemos a las demás personas y a uno mismo como integrantes del género humano.

En este orden de ideas, para *Ortiz López* (2016), la axiología social involucra patrones y conductas establecidas en el campo social; a pesar de ello, y de que la dignidad sea el horizonte axiológico de la educación; en la realidad actual del presente siglo, su práctica para la formación del profesional universitario no está bien definida. Es imperante mejorar la calidad profesional y educativa incorporando valores sociales tales como: justicia, respeto, solidaridad, amistad; y brindando la integración social y una afectuosa convivencia. Al poner en práctica la axiología social como estrategia integradora se obtendrá una educación eficaz que tome en cuenta no solo los las técnicas, métodos, estrategias, recursos y competencias académicas, sino que también incorpore las competencias sociales que le permitan al ser humano interrelacionarse dignamente como ciudadanos y alcanzar la felicidad.

Cabe destacar que en la formación del individuo, entran en juego tres procesos:

- 1) La socialización, mediante la cual el sujeto se incorpora a determinadas integraciones sociales internalizando las

regulaciones básicas de convivencia que les dan forma a dichas integraciones, 2) la enculturación, gracias a la cual se transmiten los elementos culturales que orientan el propio comportamiento, como las creencias, la jerarquía de valores, y, 3) el desarrollo, que resulta de la transformación de esquemas de acción y estructuras cognitivas por efecto de la relación del sujeto con el mundo natural, la sociedad y la cultura. (*Bianco, 2013. 5*).

El sujeto de la eticidad es un sujeto práctico, la praxis se convierte en fuente del valor y este valor desemboca en el proceso de creación de cultura y de auto-creación. Podríamos afirmar que en el campo educativo todo sujeto de eticidad da sentido a la historia cuando crea cultura y se crea a sí mismo. Esto se puede lograr cuando los procesos formativos en las redes de interacción de todos los ámbitos donde se desenvuelva el ser humano, están cargados de valores y no de pseudo-valores.

Conforme a ello, al procurar un ambiente cargado de valores, se desarrollará un proceso de enculturación, sin embargo, debe existir una constante revisión crítica de la jerarquía de los valores que está transmitiendo ciertamente la sociedad. Ahora bien, tal como lo indica esta autora, la adquisición de competencias es importante, pero lo es más aún la eticidad, y una actitud ética y humanística, ya que las mismas contribuyen con la realización de valores morales y sociales tales como la verdad, el bien, la belleza, la humanización los cuales se deben impulsar en estos tiempos de sorprendentes avances científicos y tecnológicos. Cabe agregar:

Una educación como praxis desencadena praxis. Desde esta perspectiva, la intervención tendría que orientarse a lograr que cada uno recuperase su experiencia, se apropiara de la cultura, construyendo su proyecto de vida participando al proyecto de vida de otros. Una educación y una socialización consciente y responsable que tienen como horizonte la

dignidad humana como eticidad, contribuyen a la liberación individual y colectiva en sentido humanista y favorecen el proceso que se desarrolla a través de toda la vida, ya que de ello depende la sobrevivencia del género humano (*Bianco, 2013, Conclusiones, 1*).

En la actualidad, las universidades como instituciones responsables de la formación deontológica de los futuros profesionales, deben tomar en cuenta la constitución de éstos como sujetos prácticos; sujetos que mediante sus acciones sean capaces de transformar las estructuras sociales en forma favorable, y dignificar la vida como una manera de superar el modelo social caracterizado por relaciones de poder, en donde se reproduce una eticidad y moralidad deficiente; por lo tanto, es menester superar la figura de pseudoagente reproductor y del agente auto-referencial. (*Yuren, 2013*)

Según esta autora, se considera la deontología o la ética profesional, como una cultura donde están presentes creencias, valores, maneras de actuar compartidas por aquellas personas que ejercen alguna profesión y que orientan la conducta y toma de decisiones en los contextos de desempeño; ésta es transmitida por medio de procesos de socialización y de enculturación por aquellos que previamente la han adoptado.

Dicha autora, distingue tres dimensiones en la ética profesional:

1. La eticidad como marco de acción para el profesional, es un producto histórico integrado por el conjunto de ideas que se tienen con respecto al obrar bien, los valores que son característicos de la misión que debe cumplir como profesional; y el conjunto de códigos que establecen las obligaciones a cumplir los cuales tienen la bondad de ir enriqueciéndose y ajustándose con la experiencia colectiva.

2. La moralidad, la cual se manifiesta como un sentimiento de obligación o deber, ésta corresponde a procedimientos tales como la deliberación, la reflexión y los criterios de justicia que se llevan a cabo interiormente en el individuo cuando se ve confrontado ante dilemas morales o cuando debe juzgar la rectitud de una norma.
3. El comportamiento moral, o conjunto de actos que se realizan en el plano profesional y que son auto-regulados por el individuo; como una manera de dirigir su propia conducta a fin de transformar los principios morales en prácticas y modos de ser.

En este marco, sostiene *Yuren* (2013):

La eticidad profesional internalizada (bajo la forma de creencias, valores e intenciones), los criterios y habilidades para juzgar la rectitud de una norma o principio, y los modos de auto-regulación y la capacidad de juicio prudencial constituyen el ethos profesional. Éste se conforma por un conjunto de disposiciones (saberes, motivaciones, actitudes, ideales, intenciones) y se va configurando en el proceso de formación y en el ejercicio profesional. Estas disposiciones se activan cuando dicho profesional debe resolver algún problema del campo en el que se desempeña que atañe directa o indirectamente al ámbito social (es decir, a las interacciones de los seres humanos, tanto en el marco de las instituciones como de las relaciones interpersonales) y al moral (porque la posible solución pone en juego los criterios de justicia, bondad y/o equidad). Dicho brevemente, el ethos profesional es el sistema disposicional que se activa frente a problemas del ámbito socio-moral en el campo profesional (Ethos profesional, poder y reproducción. 2).

En cuanto a la praxis, la misma se refiere a la práctica o a toda actividad explicada por la teoría que se realiza con un propósito, en ella se combinan el saber, el actuar moral y el hacer, para producir cambios en la realidad social

(*Sánchez Vásquez*, citado por *Yuren*, 2013). Ciertamente, es necesaria una mirada crítica para poder discernir los posibles problemas que se puedan presentar durante el ejercicio profesional; dado que en ausencia de esta mirada, no nos hacemos consciente de nuestras propias prácticas y esquemas de acción, estando presente posiblemente frente a un reforzamiento de una eticidad deficitaria y, en consecuencia, de manifestaciones de injusticias.

De allí, en la cultura de cualquier ámbito educativo es ineludible una formación ética profesional que afiance la capacidad crítica y autocrítica en el individuo, para que éste pueda fijar posiciones ecuanímes en cuanto al ser y el quehacer profesional; así mismo, como sujeto práxico será capaz de reflexionar y cambiar sus esquemas y prácticas de actuar con las demás personas, logrando la transformación de la profesión y la sociedad.

Argumentan *Álvarez Balandra y Álvarez Tenorio* (2011) que, en esencia, la acción de los seres humanos se realiza en forma individual y subjetiva dentro de un contexto y un tiempo determinado, pero éstas se dan en íntima relación con la cultura en donde se desenvuelven; de tal manera, todo acto humano va a depender de la cultura que lo constituye. Estos autores indican, citando a Eagleton, que la cultura es una forma de subjetividad universal que cada uno de nosotros llevamos dentro. Dentro de la misma, el ser humano se moviliza en la escala de lo que es aceptable o no, en presencia de un mundo de valoraciones particulares y universales que trasciende lo moral. Por tanto, la eticidad, sí reconoce la particularidad moral, pero va más allá, porque proporciona estabilidad y sentido, mediante los universales analógicos fundamentados en valores tales como: bondad, honradez, honestidad, justicia, respeto, entre otros.

## **Formación del Investigador, Eticidad y Cultura**

A juicio de *Lira, Vela Álvarez y Vela Lira* (s.f.), actualmente no se ha considerado un programa educativo para tutores con formación filosófica particularmente ética, que pueda inducirlos a fomentar en sus tutorandos, el interés por la investigación científica con conciencia y responsabilidad. Tal consideración parte del hecho de que usualmente el docente que participa como tutor lo hace por exigencia, por necesidad, por invitación o porque solo se le persuade a cumplir con este rol; lo que evidencia la necesidad de procesos educativos que fortalezcan las competencias en docentes-tutores-investigadores de forma integral.

Así pues, dentro de la cultura de las distintas instituciones educativas es necesario fomentar la preparación del investigador; destacando tres dimensiones en valores: (a) La que hace referencia al valor intrínseco del conocimiento como valor fundamental para las personas en sus deseos de saber o de dar respuestas a inquietudes e interrogantes sobre la realidad que le rodea; mediante el diálogo, la interacción y la integración en comunidad; (b) La relacionada con los procesos de enseñanza aprendizaje dirigidos a la formación investigativa, en la cual, tanto el docente tutor/asesor como el novel investigador “son producto de la condiciones culturales y sociales que caracterizan el momento histórico que se vive” (*Álvarez Balandra y Álvarez Tenorio*, 2011, p. 99); acentuando los principios mínimos que norman el adiestramiento de los investigadores, como son: el tomar en cuenta los distintos enfoques epistémico-metodológico, la rigurosidad metodológica, la honestidad en el manejo de la información, entre otros; y (c) La relacionada con el conocer en profundidad la realidad social o natural bajo la praxis investigativa con visión ética y humanista.

Como investigadores y formadores de estudiantes, estamos conscientes del poder del conocimiento científico, es necesario buscar su sentido práctico reflexionando profundamente sobre sus consecuencias morales y sociales; resaltando el conocimiento como un medio y no un fin personal, pero sí el fin de brindar bienestar a la humanidad. Si consideramos las tres dimensiones indicadas en la formación del investigador, se podrá contar con profesionales capacitados científicamente, corresponsables con el qué, cómo y para qué investigar; además, el aprendiz podrá aprender el habitus científico y seguir el ejemplo de quien lo forma pero con conciencia crítica. De hacerlo así, se estará en presencia de:

Un mentor que perfeccione el intelecto y oriente la práctica con valores como el respeto, la equidad, la honestidad y la libertad. Una cátedra en la que el discípulo y el maestro procedan de manera juiciosa en el aprendizaje y enseñanza de los corpus teóricos (sustantivos y epistémico-metodológicos). Una educación ética en la que se reconozca el dinamismo de los valores, sin perder de vista que en su dialéctica, a lo largo de la historia, conservan mínimos de universalidad para lograr y apoyar la buena convivencia. Se propone una formación enfocada a transmitir y mostrar las virtudes de la constancia, del orden, de la sistematicidad, de la metodicidad; principios base que se acompañan de un quehacer crítico, dialógico, honesto, honrado y respetuoso (*Álvarez Balandra y Álvarez Tenorio, 2011, p. 102*).

Tal como se puede apreciar, según estos autores, lo que se busca es una formación en valores cimentada en la praxis y en la justicia; en la cual, la educación considere -aparte de la razón y la teoría- la actualidad de la eticidad; como una manera de extender su libertad de acción con respecto a la creatividad e innovación, bajo la mirada de preservar la dignidad de la humanidad, de la naturaleza y de los sujetos en general.

La formación para la investigación es una tarea en la práctica, dado a que se aprende investigando, es permanente y de alto valor, no culmina. Tiene la bondad de beneficiar tanto al tutorando (asesorado) como al tutor (asesor). Es una relación simétrica, de intercambio de conocimientos, en ella se da un proceso de aprendizaje y actualización para ambos, enriquecimiento académico, además le permite al tutor sentirse útil a la persona y a la comunidad en general.

### **Tutor y Asesor de Investigación**

Tanto la denominación tutor de investigación como la de asesor metodológico son conceptos que se deben ver de manera integrada, ambas figuras tienen la misma importancia, incidencia y responsabilidad, porque quienes cumplen estos roles, orientan el proceso de formación investigativa de los estudiantes en la adquisición de competencias para la producción de conocimiento. Al tutor en su praxis, le corresponde generar encuentros dialógicos que permitan orientar, guiar y redimensionar dichos procesos formativos, tomando en cuenta valores como el respeto, el compromiso y la relacionalidad horizontal (*Coordinación de Investigación de la Universidad Militar Bolivariana de Venezuela, 2016; Fuentes, 2016*)

Por lo tanto, el compromiso y responsabilidad de ambos, tutor y tutorando, durante todo el proceso formativo son de vital importancia; los acuerdos se dan entre ambos desde el mismo momento inicial de la relación de tutoría. Para el desempeño exitoso del tutor, éste debe contar con las siguientes características: dominio del área de conocimiento, buena disposición para el trabajo en conjunto, planificar los encuentros y dedicarle el tiempo necesario al tutorando realizando una revisión detallada del trabajo investigativo, con el

propósito de identificar las debilidades y fortalezas de tutorando y orientar el proceso formativo eficientemente. También, buena disposición al trabajo en conjunto, revisión constante y detallada del trabajo, incentivar al estudiante hacia la realización del mismo y resaltar el compromiso personal que debe tener éste en su realización, entre otros aspectos. (*Coordinación de Investigación de la Universidad Militar Bolivariana de Venezuela*, 2016; Morillo, 2009)

Aun cuando lo planteado anteriormente representa el ideal, se advierte en la cotidianidad de las universidades debilidades en los docentes con respecto a dicha praxis tutorial, las mismas se mencionan a continuación; algunas de ellas están basadas en *Álvarez* (s.f.):

- J Solo se limita a dar información al estudiante para que complemente las piezas de un rompecabezas.
- J Suele retardarse o demorar, con la emisión de orientación o la lectura de los manuscritos o informes presentados por el tutorando
- J Elabora artículos científicos solo para cumplir requisitos de ascenso, y al elaborar dichos artículos estos no cumplen con las pautas.
- J Acepta la tutoría sin tener dominio o conocimiento profundo sobre el área o temática de investigación, al igual que de los conocimientos epistemológicos y metodológicos.
- J Persuade al tutorando, irrespetando las ideas de éste imponiendo sus criterios personales.
- J Trabaja con el tutorando solo por interés personal, como requisito para poder optar a estímulos académicos, becas, ascensos, o su principal motivación es mercantilista.
- J Habla mal delante del tutorando de la forma como conducen sus colegas los temas científicos y las tutoría

- J No se actualiza, no cuenta con bibliografía suficiente, tampoco asiste a congresos, cursos, seminarios o diplomados
- J Le exige al tutorando lo que él mismo no pone en práctica; no tiene record académico en investigaciones realizadas. El tutor forma cuando practica lo que desea transmitir, es decir, es un buen investigador.
- J Incumplimiento de los lapsos programados: No respeta el horario de programación de las tutorías, ni el tiempo de dedicación pautado, por lo tanto menoscaba la calidad del proceso formativo.
- J En el momento de la tutoría sale constantemente del cubículo o del lugar donde se ejecuta la misma; y/o permite interrupciones de otros visitantes o recibe llamadas telefónicas entorpeciendo el desarrollo del proceso formativo e irrespetando al tutorando.
- J Usa al tutorando como un instrumento para lograr un fin, lo utiliza como “mano de obra” para que realice el trabajo tedioso de alguna investigación que él realiza.
- J Falsea los resultados obtenidos en la investigación, manipulando solo por cumplir con las hipótesis planteadas, contraviniendo con la veracidad y el rigor científico.
- J Exigen aparecer como autores de artículos científicos a pesar de que su contribución fue pobre o nula.
- J Presentan el artículo en congresos adjudicándose su autoría, negando así, la autoría del estudiante del producto intelectual.

### **Promoción de Principios Éticos en la Tutoría de Investigación**

Educar es informar y, a la vez, formar; para el caso de los tutores, su labor es extraordinaria cuando acompañan al tutorando en forma integral y reconocen

su parte humana, respaldando un auténtico desarrollo humano. El docente en su rol de tutor formador propicia oportunidades para abrir la mente del discente, le ayuda a pensar, razonar, a hacerse preguntas, a argumentar; además, le muestra el sentido de la realidad, comunica valores y los demuestra con su ejemplo, ya que tiene una forma de ser, percibir, afrontar, vivir los valores y actuar en la vida. Lo fundamental es una relación interpersonal inspiradora de valores que se consideren importantes y formadores, de esta manera, el tutorando podrá lograr mayor plenitud y responsabilizarse de sus actos.

El ser humano se edifica en sólidos cimientos cuando toma decisiones acertadas y hace un adecuado uso de su libertad, inteligencia y voluntad; en este orden, debe utilizar su capacidad crítica y reflexiva para discernir entre lo virtuoso y lo inmoral, y optar por la actuación correcta (*Garza y Patiño, citado por Morillo, 2009*). Considerando estas premisas, tal como lo indica Morillo, el tutor de investigación tiene la responsabilidad de fomentar en la tutoría, principios éticos que a la larga repercutirán tanto en el tutorando como en la comunidad beneficiaria de los resultados de las investigaciones, por ejemplo, el respeto por la diversidad cultural, el respeto de las ideas de otros investigadores citándolos correctamente en el estudio, entre otros.

Para finalizar, según *Fernández (2013)*, se requieren ciertos principios que inspiren éticamente la praxis educativa; sin embargo, para su aplicación, previamente deben estar presentes en el docente tutor tres virtudes: la prudencia, la reflexión y la capacidad tutorial. Entre estos principios podemos mencionar:

1. *Principio de beneficencia*: Sus acciones deben estar orientadas hacia la búsqueda del mayor bien posible para el tutorando. Presupone por

parte del tutor perfeccionar las habilidades y conocimientos necesarios que le permitan incentivar al tutorando en su desarrollo. También aplica a la actuación hacia sus pares, hacia la comunidad donde se desempeña, al ejercicio de las demás funciones dentro de su profesión.

2. *Principio de No maleficencia*: El tutor no debe causar daño alguno al tutorando. Por ejemplo actos que impidan el desarrollo del estudiante: cuando prioriza sus propios intereses por encima del bien del estudiante, entre otros ejemplos como los indicados con anterioridad.
3. *Principio de autonomía*: Respetar las particularidades de cada ser. El tutorando es un individuo independiente del tutor, con una forma de pensar particular que se debe respetar. Por lo tanto, lo que se aspira es que el docente-tutor tenga una actitud hacia el estudiante de cooperación o colaboración; no imponer criterios que menoscaben su integridad.
4. *Principio de veracidad y justicia*: El trato con sus tutorandos debe ser equitativo. Su praxis debe aplicarse de forma igualitaria tanto para sus estudiantes como para el resto de los miembros de la comunidad educativa y la sociedad en general.

## **Conclusiones – Reflexiones Finales**

Las ideas anteriormente expuestas se resumen de la siguiente manera:

1. Todo acto educativo se orienta axiológicamente hacia la dignificación de la vida humana y es la eticidad como modelo de acciones y fines formativos, la que permitirá alcanzarla; en este caso, es el docente como sujeto práxico quien está llamado a dinamizarla. La congruencia entre su discurso académico y sus acciones en su rol de investigador

y tutor de investigación permitirá fomentar el habitus científico y actitudes éticas en los futuros profesionales, elementos fundamentales para la evolución de la sociedad. Una educación con praxis genera praxis.

2. En la cultura universitaria conviene afianzar la formación ética profesional, tanto del tutor de investigación como del tutorando, resaltando la capacidad crítica, autocrítica y reflexiva para que sea capaz de cambiar los esquemas y formas de actuar con respecto a las personas. En la formación, se resalta el valor del conocimiento para la persona que desea comprender el mundo, los aspectos relacionados con el proceso formativo en investigación científica y la necesidad del conocimiento científico profundo de la realidad social y natural desde una visión ética y humanística.
3. El tutor en su praxis debe tener en cuenta valores como el respeto, el compromiso y la relacionalidad horizontal, pero además, contar con virtudes como la prudencia, la reflexión y la capacidad tutorial. En su acompañamiento, ayuda al tutorando a pensar, razonar y cuestionar la realidad para comprenderla.; esto le permitirá una interrelación favorable con el tutorando.
4. En la praxis tutorial se requiere el cumplimiento de los principios de beneficencia referido al alcance del mayor bien posible hacia el tutorando; el principio de No maleficencia en cuanto a no causarle daño alguno; principio de autonomía donde la actitud del tutor sea de colaboración y no de imposición de criterios, y el principio de veracidad y justicia donde la verdad y el trato igualitario se dé tanto con sus estudiante como los demás miembros de la comunidad.

## Referencias

- Álvarez Balandra, A. y Álvarez Tenorio, V. (2011). Formación de Investigadores Educativos y Eticidad. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9 (2). Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num2/art06.pdf>
- Álvarez C. (s/f). Código de Ética para Tutores. Facultad de Odontología, Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de <http://148.213.1.36/Documentos/Encuentro/PDF/102.pdf>
- Bianco, G. (2013). Eticidad. Proyecto: Diccionario del Pensamiento Alternativo II. *Revista CECIES. Pensamiento Latinoamericano y Alternativo*. Recuperado de <http://www.cecies.org/articulo.asp?id=157>
- Coordinación de Investigación de la Universidad Militar Bolivariana de Venezuela (Febrero, 2016). Nota Informativa N° 7: Tutorando-Tutor-Asesor Metodológico una Trilogía Ética en el Proceso Investigativo. Parte II, recuperado de [http://www.umbv.edu.ve/eepaer/images/notas\\_informativas/NOTA\\_INFORMATIVA\\_7\\_y\\_8.pdf](http://www.umbv.edu.ve/eepaer/images/notas_informativas/NOTA_INFORMATIVA_7_y_8.pdf)
- Diccionario Actual (s.f.) ¿Qué es eticidad? Recuperado de <https://diccionarioactual.com/eticidad/>
- Jiménez, P. (2006). Teoría ética de Lévinas. *Revista Cuaderno de Materiales de Filosofía y Ciencias Humanas*. Recuperado de <http://www.filosofia.net/materiales/num/num22/levinas.htm>
- Fernández, M. (julio, 2013). Ética en la Acción Tutorial. *Revista de Clasesdehistoria*. Recuperado de
- Fuentes, N. (2016). Reflexiones sobre la Mediación y el Acompañamiento en la Acción Tutorial del Docente dentro de la Cultura Investigativa. En *Producción Intelectual en Ciencias de la Educación "Investigación y Creación"*. Repositorio institucional de la Universidad de Carabobo-UC-. Recuperado de <http://riuc.bc.uc.edu.ve/bitstream/123456789/4249/12/cap3.pdf>

- Morillo, M. (julio-agosto-septiembre 2009). Labor del Tutor y Asesor de Trabajos de Investigación. Experiencias e Incentivos. Revista Educere. Año 13, N° 47 p.p. 919-930.
- Lira, Y., Vela Álvarez, H. y Vela Lira, H. (s/f) Exhortación a la Formación del Tutor-Investigador. Recuperado de [http://ujed.mx/Todo/documentos/pdf/eje\\_4/4\\_03.pdf](http://ujed.mx/Todo/documentos/pdf/eje_4/4_03.pdf)
- Ortiz López, L. (Noviembre-Enero 2016-2017). La Axiología Social como Estrategia Integradora en la Educación Universitaria Venezolana. Revista Scientific. - Ensayo Arbitrado 1 (2). p.p. 363-379. Recuperado de [http://www.indtec.com.ve/ojs/index.php/Revista\\_Scientific/article/view/41/38](http://www.indtec.com.ve/ojs/index.php/Revista_Scientific/article/view/41/38)
- Tamayo, M. y Restrepo, M. (2011). Cultura investigativa en la universidad. Cali, Colombia: Universidad ICESI.
- Viñado Gascón, I. (septiembre 2012). Ética e Infinito (1982) -Emmanuel Lévinas. Blogspot El libro de la semana. Recuperado de <http://isabelvinado.blogspot.com/2012/09/etica-e-infinito-1982-emmanuel-levinas.html>
- Yuren, T. (2013). Ética profesional y praxis. Una revisión desde el concepto de "agencia". Revista Perfiles Educativos, vol. 35 n° 142, México.

**EJERCICIOS FÍSICOS AL AIRE LIBRE Y SU PRÁCTICA EN ESPACIOS NATURALES.  
UNA APROXIMACIÓN A LA ACTIVIDAD FÍSICA ECOLÓGICA  
PARA LA SALUD DE LAS PERSONAS**

**PHYSICAL EXERCISES IN THE OUTDOOR AND IT'S PRACTICE IN NATURAL SPACES.  
AN APPROACH TO ECOLOGICAL PHYSICAL ACTIVITY FOR PEOPLE'S HEALTH**

**Ángel A. Vásquez Araujo**

[avasaru15@gmail.com](mailto:avasaru15@gmail.com)

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

Recibido: 13/11/2018 - Aprobado: 10/04/2019

**Resumen**

El siguiente ensayo tiene como propósito fundamental dar a conocer la práctica de ejercicios físicos en espacios naturales como una aproximación a la actividad física ecológica para la salud de las personas, su planteamiento explica la necesidad de hacer ésta aproximación, su basamento teórico se apoya en conceptos que están relacionados con la actividad física, los fundamentos ecológicos y su acción social. El diseño metodológico comprende un nivel de trabajo monográfico que sugiere espacios naturales donde se puede aplicar el diseño de un programa de ejercicios. A manera de conclusión las disertaciones finales hacen referencia a que este diseño puede ser una alternativa de solución para la actividad física realizada en un ambiente menos contaminado.

**Palabras clave:** Ejercicios Físicos, Espacios Naturales, Actividad física Ecológica.

**Abstract**

The main purpose of the following essay is to present the practice of physical exercises in natural spaces as an approximation to physical activity for the health of people, its approach explains the need to make this approach, it's theoretical basis is based on concepts which are related to physical activity, ecological foundations and its social action. The methodological design includes a level of monographic work that suggests natural spaces where the design of an exercise program can be applied. As a conclusion, the final dissertations refer to the fact that this design may be an alternative solution for physical activity performed in an environment with less contaminated.

**Keywords:** Physical Exercises, Natural Spaces, Ecological Physical Activity.

## Introducción

En las sociedades de todos los países ya sean desarrollados o en vías de desarrollo queda en evidencia qué, el sedentarismo representa un factor de riesgo que propicia el surgimiento de una gran diversidad de enfermedades que afectan la salud de la población en general, donde las más comunes y las que tienen mayor prevalencia son las enfermedades cardiovasculares y las de síndrome metabólico, tales como la tensión arterial alta, la diabetes, los triglicéridos y el colesterol alto, siendo estas anomalías orgánicas fisiológicas, las que representan los principales detonantes de mortalidad en los espacios sociales donde desarrollamos nuestros estilos de vida, de allí pues que, mantenerse físicamente activos, produce numerosos beneficios en cuanto a la calidad de vida integral de las personas.

Considerando lo anteriormente expuesto se debe reflexionar y buscar alternativas de solución para esta problemática, ya que de una u otra manera existen elementos que permiten establecer que la actividad física enmarcada bajo una concepción integral, debe ser el producto de estrategias que aporten ideas que prevengan el sedentarismo en las personas. Por otra parte, si tomamos como referencia a nuestro desarrollo histórico cultural, podemos evidenciar que en Venezuela muchos de los problemas en nuestra sociedad actual, se originan a partir del abandono del medio rural, ésta situación como bien es sabido, ha sido ocasionada por el auge petrolero desde su explotación en las primeras décadas del siglo XX, ya que ello provocó las grandes migraciones hacia los centros poblados que hoy son espacios urbanos.

En este sentido, una de las estrategias que permitiría combatir el sedentarismo, es difundir en todas las instituciones programas de ejercicios que imbrique a la actividad física y su desarrollo en el medio ambiente, como

una manera de establecer una acción que permita generar alternativas de solución para la prevención de la hipo-dinámica de las personas, y por ende el mejoramiento de la salud en consonancia armónica con la naturaleza, dándole relevancia a la correspondencia de lo natural-ecológico como un espacio para activar la fisiología del movimiento del cuerpo humano.

### **Fundamentos Ecológicos de la Actividad Física**

La actividad física en el desarrollo de las diversas manifestaciones culturales, ha adquirido un reconocimiento, una importancia en la vida del hombre de hoy, y por ende es necesario buscar una vía que muestren los mejores resultados en la tarea de hacer llegar sus beneficios a todos los seres humanos, independientemente de sus antecedentes: históricos, sociales, económicos, educativos y culturales, una de las funciones ideal de la actividad física sería el de complementar en grado significativo las relaciones del ser humano con la naturaleza.

En este orden de ideas, es imperante diseñar programas de actividad física en espacios naturales como una estrategia para mejorar la salud de las personas, por consiguiente Pineda, J. (1997) explica que, la contribución para establecer una concepción holística y sistémica de las relaciones entre las sociedades humanas y los ecosistemas, es estar en armonía con la naturaleza y el medio ambiente. (p. 64).

La relación que existe entre el medio ambiente como un espacio donde el hombre históricamente ha realizado los movimientos de su cuerpo, la actividad física siempre ha tenido un protagonismo en lo que respecta a la salud de las personas, en este sentido hay propuestas que destacan a los términos ecología y actividad física como categorías que se acercan cada vez

más y guardan una estrecha relación, esta unidad categórica aparece en el Diccionario de Ciencias del Deporte (1992), que define la ecología deportiva, como la implantación óptima de ejercicios físicos en medios naturales o ecosistemas y las relaciones recíprocas entre el participante sistemático y los factores ambientales y antropogénicos (p. 136).

La importancia de la actividad física desde lo ecológico como una forma de activar la fisiología del cuerpo humano, indica el camino hacia la tendencia de realizar un tipo de ejercicio distinto a la de otras actividades deportivas (juegos olímpicos, destrezas deportivas, etc.), ya que a través de la ejecución de ejercicios en medios ecológicos, permiten al hombre relacionarse con experiencias directas con la naturaleza en grandes y pequeños ecosistemas, lo que puede considerarse de vital importancia para las poblaciones en la satisfacción de sus necesidades de movimiento físicos en las ciudades acosadas por el tráfico, la congestión, el ruido y la contaminación atmosférica, factores que ha llevado a algunos grupos de personas a plantearse aspiraciones, las cuales apuntan al mejoramiento de la salud.

Por otra parte Lupategui E. (2000), explica que las actividades físicas en los espacios naturales, de auge en su ejecución por poblaciones de distintas edades, tiene como objetivo desarrollar capacidades físicas y cognitivas, para conjugar lo instructivo con la educación ambiental a través de actividades físicas y recreativas (p. 122). Si razonamos con referencia a lo que explica el autor, las actividades recreativas físicas en los ecosistemas dan respuesta a las necesidades educativas de movimiento, de socialización, de comunicación, autoestima y confianza (en las personas), desde un entorno natural y a través de un medio que hace del participante sea el máximo exponente, ya que es él quien desde ese papel de protagonista: piensa, programa, organiza y realiza.

Otro aspecto relacionado con la salud y el medio ambiente, lo muestra García M. (1991), quien señala que, se debe promover la reflexión y el respeto con el medio, no se concibe una persona capaz de realizar las más disímiles actividades en el medio natural, sin el conocimiento de la flora, la fauna, el bosque, el clima, el suelo, el agua, el relieve y el respeto necesario al medio en el que dichas actividades se desarrollan, además de lograr grandes beneficios para la salud, ya que de una u otra manera para conseguir conocer estos ecosistemas, es necesario la activación de la parte motriz-fisiológica del cuerpo humano (p. 73).

Por otra parte no es menos importante mencionar que, en los espacios urbanos en la actualidad muchas personas toman la iniciativa de realizar ejercicios al aire libre, es muy común observar personas realizando caminatas y trotes en avenidas, calles, parques a diferentes horas del día, de hecho los gobiernos municipales han desarrollado en los últimos diez años en las diferentes ciudades de nuestro país, los denominados gimnasios al aire libre sin tomar en consideración o por desconocimiento, que existe gran cantidad de gases contaminantes producto del tránsito vehicular presentes en el ambiente, lo que podría representar algo perjudicial para la salud.

Sobre este aspecto Gabaldón, J. (2008), en su trabajo titulado el Cambio Climático y sus Posibles Efectos en Venezuela, detalla lo siguiente: "Los gases que contribuyen en mayor grado a la contaminación del ambiente y el efecto de invernadero son el Dióxido de Carbono (CO<sub>2</sub>), el Metano (CH<sub>4</sub>), Óxido Nitroso (N<sub>2</sub>O), los aerosoles y otros gases que también contribuyen a la contaminación del aire y propician el efecto de invernadero, pero en mucho menor grado que los anteriores por diversas causas"(p. 15).

Sin duda alguna en nuestro país el tráfico vehicular cada día es más numeroso, lo que es muy evidente en las colas que se forman en las autopistas, avenidas y calles, esto nos indica que los gases detallados por el autor llámese Dióxido de Carbono (CO<sub>2</sub>), el Metano (CH<sub>4</sub>), Óxido Nitroso (N<sub>2</sub>O), en gran medida contaminan nuestro ambiente lo que constituye un factor de riesgo para la salud de las personas que dedican a realizar actividad física en estos espacios, y es por esta razón que es de vital importancia diseñar de programas de ejercicios físicos para orientar su práctica utilizando espacios los naturales, los cuales están parcialmente libre de esa contaminación.

### **Propósitos de la actividad física ecológica**

Sobre la base de los argumentos anteriormente expuestos, ellos permiten plantear la siguiente interrogante: ¿Es posible el diseño de un programa de ejercicios físicos para su práctica en espacios ecológicos naturales que contribuya a mejorar la salud de las personas? En tal sentido esta interrogante a la vez abre el camino para esbozar los siguientes propósitos dirigidos a:

1. Seleccionar los ejercicios físicos para la práctica en espacios naturales que beneficien la salud de las personas.
2. Desarrollar actividades físicas dirigidas a optimizar las capacidades aeróbicas y anaeróbicas de las personas enmarcadas en ambientes y espacios naturales.
3. Elaborar un esquema de indicaciones para la ejecución de los ejercicios.
4. Diseñar un programa de actividad física que contribuya a mejorar la salud de las personas y la óptima utilización de los espacios ecológicos naturales.

## **Importancia de la actividad física ecológica**

Para nadie es un secreto que la condición física de un sujeto, individuo o persona está estrechamente relacionada con una diversidad de variables, de las cuales podemos mencionar algunas como las características antropométricas, los factores nutricionales, hábitos tabáquicos, consumo indiscriminado de alcohol, el consumo de sustancias psicotrópicas y estupefacientes, la presencia de patologías, la obesidad, el sedentarismo e inclusive factores que involucran el aspecto psicológico y emocional de las personas.

Ahora bien, las referencias de esta diversidad de variables, para la dinámica científica e investigativa abren las brechas para generar aportes con relación al aspecto ecológico, el medio ambiente y su conexión con la actividad física, y si se relaciona con el aspecto que involucra a la salud esto cobra aún más relevancia, ya que se pueden abordar muchos aspectos, con las que pueden surgir múltiples escenarios y contextos, pero el objeto de estudio que es determinante para esta propuesta, es diseñar y proponer un programa de ejercicios físicos para su práctica en espacios ecológicos naturales en función de mejorar la salud de las personas, lo que probablemente pueda contribuir a optimizar la praxis de la actividad física desde un punto de reflexión que permita a las personas activarse y obtener beneficios para su calidad de vida, además de servir como una referencia de estudio, que probablemente ayudaría a profundizar y complementar más la información que este trabajo pretende proponer, para continuar la prosecución futuros proyectos, ensayos, trabajos documentales monográficos e investigaciones.

## **Desarrollo de la capacidad física en medios ecológicos**

La condición física depende del comportamiento complejo de las personas, pero algunos indicadores permiten parcialmente descifrar esa complejidad, a través de una metodología que señale los elementos referenciales que pueden llevarse a la práctica para este aspecto de diferentes maneras, ello como una medida integrada de las funciones del cuerpo humano (músculo-esquelético, circulatorio, cardio-respiratorio, psico-neurológico, endocrino-metabólico), los cuales participan activamente en el quehacer diario nuestras actividades cotidianas.

En el caso de esta propuesta se han considerado aspectos que son muy importantes desde el punto de vista teórico, uno de los cuales según Hartard, (2009), sugiere que la condición física de una persona, en términos generales depende de muchos componentes primordiales, los cuales pueden ser intrínsecos y extrínsecos en general, dentro de estos factores externos al ser humano está su relación con el medio ambiente, que siempre ha sido utilizado a través de la historia por él para su sobrevivencia (p. 91).

Esta afirmación hoy en día cobra más vigencia, ya que el sedentarismo en el ser humano es uno de los factores que produce grandes deterioros en la salud, y en la actualidad realizar actividades físicas al aire libre, en espacios naturales y ecosistemas nos permite mantenernos en contacto con el medio ambiente, y seguir utilizando estos espacios con fines beneficiosos para nuestra salud sin provocar ningún daño en ella o impacto negativo.

Por otra parte Fernández, G. (2008) propone que el desarrollo de las actividades físicas busca la satisfacción de las necesidades de movimiento y espirituales, la participación de la comunidad, la protección del ambiente y la localización de la comunidad en un espacio determinado, busca que los

procesos locales y globales se complementen, su meta es el desarrollo en el nivel local, de la comunidad. (p. 82). En consonancia con lo que plantea este autor, la ejecución de actividades físicas realizadas en función de beneficiar la salud, también deben ir acordes con la protección del medio ambiente, ya que así lo estaríamos preservando como espacios comunes en la que podemos obtener beneficios hoy, y para nuestras generaciones en el futuro.

Inder, (2004). La actividad física es cada día más necesaria para el ser humano en todas las edades, la vida diaria con sus múltiples actividades hace relegar ese importante factor de salud y bienestar que es el ejercicio, la mayoría de las personas no tienen tiempo u oportunidad para asistir a un gimnasio o área deportiva, pero si todos a través de una capacitación creativa podremos ejercitarnos en los espacios al aire libre y la naturaleza (p.159).

El instituto de deporte y recreación física de la habana Cuba, especifica claramente que una de formas más sencillas, económicas y fáciles de realizar actividad física la podemos encontrar utilizando los espacios que nos da la madre naturaleza, de manera tal que, podemos ganarle la batalla al sedentarismo y por ende prevenir enfermedades que deterioran nuestra salud.

Por otra parte, el diseño del programa de ejercicios físicos se enfoca en mejorar las capacidades aeróbicas y anaeróbicas de las persona, tal como indica uno de sus propósitos, en este sentido se hace indispensable referir definiciones teóricas en este aspecto fisiológico:

### **Resistencia Cardio-respiratoria (Capacidad Aeróbica)**

La resistencia cardio-respiratoria está relacionada íntimamente con la resistencia cardiovascular, ella, según muchos especialistas de la Educación física, es el indicador más importante de la capacidad física de una persona, y

más aún desde el punto de vista médico y fisiológico donde todos sus fundamentos lo demuestran así, en este aspecto también está involucrado el proceso de la respiración de los seres humanos, una buena parte del oxígeno se toma del medio ambiente, luego es procesado por nuestros pulmones y el corazón, el cual se encarga de transportarlo a los músculos a través de la sangre, pero este proceso al momento de realizar ejercicios físicos o practicar algún deporte se producen cambios significativos en la dinámica del consumo de oxígeno, apareciendo factores como el cansancio y la fatiga.

En este punto Weineck (1992), define la resistencia cardiovascular como “la capacidad física que posee un individuo para resistir la fatiga, entendiéndose como la fatiga la disminución transitoria de la capacidad del rendimiento del aparato cardiorrespiratorio”. (P.17). Por otra parte existen teorías que fundamentan esta resistencia cardiorrespiratoria con factores asociados al tiempo, en tal sentido, Navarro (1994), utiliza el término resistencia cardiovascular, “Como la capacidad de realizar un ejercicio con la activación de grandes grupos musculares, a intensidad moderada o alta, durante un prolongado espacio de tiempo”. (p.19)

Es evidente que durante la ejecución del ejercicio físico una mayor cantidad de energía es necesaria para realizar el trabajo, por consiguiente los pulmones, el corazón y los vasos sanguíneos deben llevar un mayor abastecimiento de oxígeno a los tejidos de la musculatura estriada, y otros órganos que suministran esa demanda de energía requerida, según sea el ritmo y la intensidad del ejercicio, sobre este aspecto Heyward, (2008) establece que “la resistencia cardiorrespiratoria relacionada con la resistencia cardiovascular, es la capacidad que posee un individuo cuando, a cierto ritmo, es capaz de realizar un trabajo (Ejercicio) en equilibrio de oxígeno” (p.109). También es importante señalar lo que explica Hoeger, (2005) “la capacidad

cardiorespiratoria se mide a través de lo que se denomina el Máximo Consumo de Oxígeno" (p.85).

Ambos autores hacen referencia al elemento oxígeno como algo esencial para la fisiología de nuestro cuerpo, el cual es más puro en los ambientes y espacios naturales, lo que da un gran valor al diseño del programa de ejercicios físicos que se propone en este trabajo.

### **Velocidad, fuerza y resistencia (Capacidad Anaeróbica)**

Desde el punto de vista de la física, la velocidad, es el cociente entre el espacio recorrido y el tiempo empleado en recorrerlo, sin embargo, dentro del ámbito específico del deporte, el concepto que define esta cualidad física básica es sin duda más complicada, es por ello que, en teoría representa la capacidad de un sujeto para realizar acciones motoras en un mínimo de tiempo y con el máximo de eficacia, al respecto Harre (1987) la define como: "La capacidad que se manifiesta por completo en aquellas acciones motrices donde el rendimiento máximo no quede limitado por el cansancio." (p.139).

Ahora bien, considerando estos elementos conceptuales y teóricos, es necesario mencionar otros aspectos que son vitales para conocer la condición física de los humanos, y su capacidad para desarrollar la velocidad, en esa dirección, hay fundamentos de la fisiología deportiva que consideran la rapidez como un elemento primordial para definir la velocidad, en torno a este término, Frey (2008) "La velocidad en la agilidad motora, es la capacidad de los procesos neuromusculares y de la propia musculatura del cuerpo humano para realizar una acción motora en un mínimo de tiempo." (p.82).

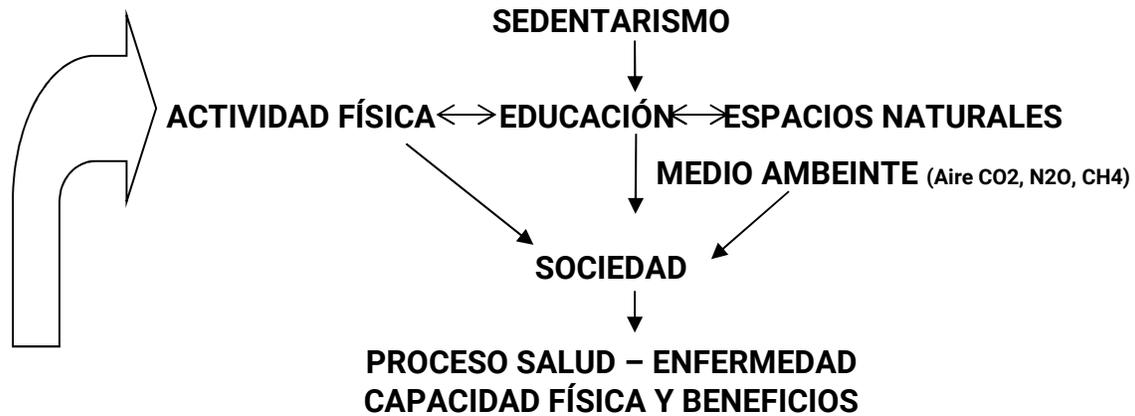
La velocidad lleva implícita la rapidez, la cual permite que las personas realicen movimientos corporales en el menor tiempo posible en la ejecución de una acción, en este sentido Martín-Acero (1995) define a la velocidad como: “La capacidad que permite mover rápidamente, libres de sobrecarga, uno o más elementos del cuerpo.” (p. 142).

Además el autor distingue dos factores determinantes en la eficacia y acción de la velocidad como lo es la energía, (Producción y utilización de energía para generar la fuerza como elemento transmisor de la potencia en los gestos o movimientos específicos), y los factores informacionales (Sensación y percepción del movimiento, control y regulación de la acción, coordinación técnica).

Sin duda alguna que la velocidad implica la ejecución continuada de un movimiento, igual o diferente, al recorrer un espacio y al transcurrir de un tiempo determinado, ella contempla diversos y variados factores así como muchas definiciones, pero para efectos del contexto de esta propuesta se ha tomado como referencia a todos los aspectos antes mencionados, ya que de manera global, son indicadores de la condición física de las personas y más en este caso, como lo es practicarlos en un espacio al aire libre del medio ambiente natural.

### **Aspecto social de la actividad física ecológica**

El impacto social que la actividad física ecológica puede proveer, se ve representado con elementos de factores que permiten proponer el siguiente esquema elaborado por Vásquez (2016):



## ACCIÓN SOCIAL

### Diseño Metodológico

#### Nivel del trabajo

En todo proceso de elaboración de proyectos existen diversos y variados grados de profundidad, en este sentido, el trabajo monográfico presentado tiene una metodología que consiste en el diseño de un programa de ejercicios físicos para ser aplicado en espacios naturales, esto a diferencia de espacios urbanos como calles, avenidas, gimnasios e instalaciones deportivas diversas, sobre este aspecto Pallela, S. y Martín, F. (2007), explica lo siguiente: “El propósito de esta modalidad de investigación, es el de planificar un producto aplicable en cualquier área en el cual resulte pertinente” (p.92).

La pertinencia de este programa de actividad física viene dada porque el mismo se puede aplicar en espacios naturales, tales como bosques, cerros, planicies de los llanos, terrenos y áreas escarpadas, la playa, los ríos, las montañas, lo que permitiría de una manera directa estar en contacto con la naturaleza, y por consiguiente probablemente mejorar la condición física y la salud.

El programa en sí está estructurado para ocho semanas, todo en función de obtener óptimos resultados en el mejoramiento de las capacidades aeróbicas y anaeróbicas, para ello se recomienda realizar dos y tres sesiones semanales, y previo a cada sesión se considera dos aspectos que son de vital importancia, como lo son el acondicionamiento neuromuscular y la toma del pulso como un indicador importante de la frecuencia cardíaca.

El primero explica Guerrero, L. (2003): "El acondicionamiento neuromuscular se compone de un conjunto de ejercicios estudiados que permiten obtener un estado óptimo de preparación psicofísica, como su nombre lo indica, su finalidad principal es preparar el sistema nervioso y muscular, adecuándolos a ejercicios de mayor intensidad" (p.60).

En cuanto a la toma del pulso no es más que una onda sincrónica con los latidos del corazón, donde la sangre que es enviada por éste órgano, ejerce una presión sobre las paredes arteriales, en este aspecto Hoeger, B. (2005) define a la frecuencia cardíaca como "el número de latidos que el corazón realiza en un minuto". (p. 89).

El objetivo del acondicionamiento neuromuscular considerando los dos aspectos antes descritos, es aumentar el flujo sanguíneo hacia los músculos cardíaco y esqueléticos que se ejercitan, aumentar la temperatura corporal, y disminuir la probabilidad de que se produzcan lesiones musculares y articulares, así como la de generar ritmos cardíacos anormales, posteriormente comenzar con el entrenamiento, en este sentido Heyward, M. (2008) explica que el ritmo del ejercicio se debe realizar de manera gradual con el fin preparar al cuerpo para un ejercicio de mayor intensidad que se realizará en la medida que avance el tiempo, el diseño del programa de ejercicios se presenta como un modelo anexo de este trabajo.

## **Conclusiones y recomendaciones**

### **Conclusiones**

Las disertaciones finales de este trabajo se hacen sobre la bases fundamentales de los beneficios que nos proporciona la actividad física enfocada en el ámbito ecológico, y la necesidad de buscar espacios alternativos para el diseño de un programa de ejercicios físicos cuya puesta en práctica son los medios naturales, en este sentido se puede afirmar que:

Ante la problemática de la contaminación del aire por los gases emanados por el tránsito vehicular, el diseño de este programa cuya aplicación comprende la utilización de espacios naturales tales como: bosques, cerros, planicies de los llanos, terrenos y áreas escarpadas, la playa, los ríos, las montañas, todos representa una alternativa de solución como unos espacios con el aire menos contaminado para la actividad física.

El diseño de este programa de actividad física puede contribuir de forma efectiva al desarrollo y el fomento de la conciencia conservacionista, ya que el hecho de utilizar los espacios naturales para la práctica de ejercicios físicos, permite el contacto directo con la naturaleza y apreciar los diversos ecosistemas presentes en ella.

La propuesta de este diseño es económica y sencilla, a la vez es un aporte que da un gran valor a la actividad física y su relación con el medio ambiente, ya que de una u otra manera estos dos componentes pueden generar grandes beneficios para la salud de las personas.

## Recomendaciones

Sobre la base de las conclusiones y en función de mirar hacia el futuro, es indispensable aportar ideas que permitan concretar algunas iniciativas que probablemente contribuyan a fortalecer la consecución de este programa de ejercicios, al respecto se debe considerar:

1. Desarrollar políticas en las instituciones públicas del país, que estén dirigidas a la difusión de este programa de actividad física.
2. Promover la práctica de este programa de actividad física en espacios naturales como un valor esencial de los estilos de vida de las personas.
3. Ofertar a futuros proyectos e investigaciones, la aplicación de este diseño, como un recurso que sirva de base para elaborar programas de actividad física que mejoren los niveles de condición de todos los integrantes de las comunidades y la población venezolana en general.
4. Se recomienda a los entes gubernamentales, ya sean alcaldías, gobernaciones construir los gimnasios al aire libre en los espacios naturales señalados en esta propuesta, con la finalidad de fomentar la actividad física ecológica.

## Referencias

Diccionario de ***Ciencias del Deporte*** (1992): Editorial HYMSA. Barcelona. España.

FERNÁNDEZ, G. (2008): ***Innovación, Desarrollo y Medio Local. Dimensiones sociales y espaciales de la innovación. Revista***

Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales. Universidad de Barcelona.

FREY, M. (2008): ***Fisiología Deportiva, elementos básicos para el entrenamiento.*** Universidad Mayor de Chile. Santiago de Chile. Ediciones

Deportivas.

GABALDON, J. (2008): ***Cambio climático y sus posibles efectos en Venezuela.*** Humana del Sur. Año 3, N° 4. Enero-junio, 2008.

GARCÍA, M. (1991). ***Aspectos sociales del deporte y la actividad física.*** Una reflexión sociológica. Madrid. Alianza editorial.

GUERRERO, L. (2003): ***Ejercicio para la salud. Una vía para una vida plena y feliz.*** Universidad de los Andes. Consejo de publicaciones. Mérida. Venezuela.

HARRE, D. (1987): ***Teoría del entrenamiento deportivo.*** Buenos Aires. Editorial Stadium.

HARTARD, C. (2009): ***Actividad Física Adaptada para la Adolescencia y el Adulto Mayor.*** Universidad Mayor de Chile. Santiago de Chile. Ediciones Deportivas.

HEYWARD, V. (2008): ***Evaluación de la Actividad Física y Prescripción del Ejercicio.*** (5ª ed.). Madrid. Editorial Médica Panamericana.

HOEGER, B. (2005): ***Educación Física de Base.*** Universidad de los Andes. Consejo de publicaciones. Mérida. Venezuela

INDER. (2004): ***Manual Metodológico.*** Programa Nacional de Recreación Física. Dirección Nacional de Recreación. La Habana.

LUPATEGUI, E. (2000). ***Un nuevo enfoque hacia la actividad física y el ejercicio.*** Universidad Interamericana de PR. Disponible en [http://www.salumed.com/documneto/maito:el\\_opateg\\_consulta](http://www.salumed.com/documneto/maito:el_opateg_consulta). Diciembre, 2012.

MARTIN-ACERO, R. (1995): ***Hacia una nueva visión del entrenamiento de la velocidad en los deportes de equipo. Novedades en el entrenamiento deportivo. La laguta (Tenerife).*** Ediciones Escuela Canaria del Deporte. España.

NAVARRO, F. (1994): ***Modelos de la planificación del entrenamiento en deportes de alta resistencia.*** Apuntes del módulo 2.1.6 del master de Alto Rendimiento Deportivo. Madrid. Comité Olímpico de España.

- PALELLA, S. y MARTINS, F. (2007): ***Metodología de la Investigación Cuantitativa***. (2ª ed.) Caracas. Ediciones Fedeupel.
- PINEDA, J. (1997): ***Aspectos sociales del deporte. Una reflexión sociológica***. Madrid. Alianza editorial.
- VÁSQUEZ, A. (2016): ***Salud y Deporte Manual de Educación Física y Deporte para Estudiantes de Ciencias de la Salud***. Valencia. Venezuela. Fondo Editorial Predios.
- WIENECK, J. (1992): ***Biología del Deporte***. Paris. Francia. Vigot.

**EDUCACIÓN: IMAGINARIO HUMANO DEL SUJETO ESCOLAR VENEZOLANO****EDUCATION: HUMAN IMAGINARY OF THE VENEZUELAN SCHOOL SUBJECT****José Roberto León César**[jose\\_leon239@hotmail.com](mailto:jose_leon239@hotmail.com)

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

Recibido: 16/10/2018 - Aprobado: 27/02/2019

**Resumen**

La intencionalidad del presente ensayo dilucida algunas pistas sobre lo fenomenológico de lo humano teniendo como horizonte lo vivido, considerando la historicidad del sujeto y su fraguado desde la educación, ésta como fundante del diálogo que permita el fluir hacia el humano complementario. Así, comprender lo humano, mirar lo vivido, en el Mundo de la Vida. Desde este horizonte se entretajan mundos existenciales, confluyendo intersubjetividades como modos de bosquejar verdades, se configura una visión del Ser y Estar en el Mundo de la Vida educativo. Se intenta una aproximación a los fundamentos del Mundo de la Vida y poner el conocimiento al servicio de la transformación del hombre como proyecto. Se sospecha una perspectiva en el entramado de lo escolar.

**Palabras Clave:** Lo Cotidiano, Imaginario, Educación, Fenomenología.

**Abstract**

The intent of this essay elucidates some clues about the phenomenology of the human having as a horizon they lived, considering the historicity of the subject and it's fragmented from education, as well as the basis of the dialogue that allows the flow to the complementary human. Thus, to understand the human, to look at the lived, in the World of Life. From this horizon, existential worlds are interwoven, converging intersubjectivities as ways of sketching truths; a vision of Being and Being in the World of Educational Life is configured. An attempt is made to approach the foundations of the World of Life and put knowledge at the service of the transformation of man as a project. A perspective in the school framework is suspected.

**Keywords:** The Daily, Imaginary, Education, Phenomenology.

## Introducción

La Sociedad del siglo XXI esta signada por una dialéctica existencial de transición, radicales cambios, en donde las transformaciones socio-epistémicas anuncian tiempos inciertos, épocas estimadas desde la incertidumbre matizadas por fenómenos que incitan al re-pensar el mundo de la vida, la cotidianidad y la historicidad existencial del humano. Esas cotidianidades entretejen las nuevas visiones por reflexionar desde el ámbito fenomenológico, hermenéutico, epistemológico, ontológico. Lo sensible condición fundante de la nueva poiesis de lo humano, reclama idear nuevas aproximaciones de lo social, humano, estético y educativo.

Así es como, cada época y por consiguiente cada cultura, ofrecen una peculiar concepción del hombre: quién es, qué es, y como debe ser. Esto se hace valedero para los más diversos ámbitos de la vida y de la acción. También la educación, esa práctica vivencial existente siempre y en todas partes, se orienta en semejante idea o saber acerca del hombre: sea porque de un modo consciente se pone tal concepto como base de actuación, sea porque el mismo viene inconscientemente a determinar el quehacer educativo. Aquella afirmación a veces oída de que es posible educar sin esa referencia directa o indirecta al hombre no tiene consistencia.

La educación constituye en la actualidad uno de los fenómenos sociales más resistentes para la problematización, entendiendo por tal, la tarea de interpelación del presente que permite, descubrir los estratos sobre los que se asienta una época, levantar las máscaras y develar la trama de poderes, dar cuenta de la constitución de los saberes y de los sistemas de sumisión, para abrir la posibilidad de convertir nuestra actualidad en problema, para ponerla radicalmente en cuestión.

Los profundos cambios, transformaciones, vivencias, que hoy sentimos para alejarnos de toda forma discursiva de experimentación, exigen repensar la educación, creando las condiciones para constituir la como problema, es decir, animamos a desmitificar lo establecido, sacudir hábitos y costumbres, agredir lo sacralizado y re-interrogar a través del ejercicio de la crítica

### **La Escuela va a examen o la Escuela que tenemos**

Así tenemos que, es en la escuela donde toman cuerpo y fundamento todas estas consideraciones porque la escuela es el punto referencial de la educación. La escuela, cuanto se ha escrito, cuánto queda aún por escribir y decir, blanco de múltiples críticas, depositaria a su vez de las mayores esperanzas de transformación, escenario multiforme de sueños o ideas inacabadas.

Nos invita a un recorrido crítico, lleno de esperanza transformadora, un transitar fundamentado en la integralidad de la cotidianidad educativa como fuerza fraguadora del conocimiento histórico y de la educación como arte para la formación del nuevo humano. Es una invitación al recorrido basado primordialmente en la profunda convicción de lo mucho que aún queda por hacer.

La escuela tiene un lugar. Es así, al mismo tiempo un no lugar (una esperanza); los niños empiezan por ser y ocupar un sitio por sí mismos logrando un futuro y un espacio que deberá ser construido desde el ser ahí de lo cotidiano educativo. La Escuela es lo que vemos y también ese imaginado futuro, a veces inverosímil; el mapa de las cosas que fueron y de las que no lograron ser y lo indecible.

En el ideario educativo venezolano se oye casi de manera consensual sobre la urgente necesidad de repensar la educación, gobernantes, funcionarios públicos, docentes, sujetos escolares, padres, dirigentes políticos, sociales, gremiales. La ciudadanía en su conjunto coincide en denunciar la gravedad de la crisis educativa y en reclamar una nueva escuela. Pero, la unanimidad se rompe en el momento de acordar que es lo que hay que cambiar y cómo hacer para lograr el cambio.

Para algunos lo prioritario es modificar los planes y programas de estudio pues su inadecuación y obsolescencia serían las causas fundamentales del problema educativo; otros lo atribuyen a los docentes, quienes carecerían hoy de la inquietud de sí y el compromiso que su función exige. Hay quienes señalan como factor determinante la insuficiencia del presupuesto educativo, generador de bajas remuneraciones docentes y de carencias de todo tipo: edificios, equipamiento, material didáctico. Desde otra perspectiva, la cuestión central es la insatisfactoria formación docente y la falta de un perfeccionamiento sistemático y permanente.

Se muestra indiscutible que todos estos factores, más los que se podrían agregar, inciden en la crisis educativa, pero opera en interacción con los demás. Es ilusorio entonces pensar que se podría resolver la problemática modificando un solo aspecto mientras el resto sigue igual. Por el contrario resulta necesario profundizar el análisis desde la complementariedad del fenómeno educativo para develar con mayor precisión la realidad que se pretende transfigurar.

La escuela como espacio de vinculación e interacción imaginaria simbólica encaminada hacia la conformación de una identidad subjetiva y objetiva, entramada y personal, implica un proceso de personalización y autonomía,

donde el sujeto descubra su identidad como parte de la diversidad, la asuma y respete, donde el consenso y la negociación generen identidades compartidas.

### **Consideraciones sobre la innovación en los Procesos de Aprendizaje**

Un aspecto particular y, al mismo tiempo, interesante que se plantea con respecto a la construcción de una nueva escuela se refiere a la innovación. Esta innovación, como una alternativa para el mejoramiento de la calidad de la educación, implica nuevas maneras de pensar y organizar la escuela y los procesos de aprendizajes que en ella se susciten. De ahí que no exista una única manera de innovar. De lo que se trata es de superar la concepción tradicional de la innovación educativa como un proceso externo a la escuela, que le viene desde fuera, con mucha historia en América Latina. Siempre se ha intentado generalizar las experiencias exitosas como modelos o experiencias innovadoras, esperando que ellas puedan generar los mismos procesos y resultados que en su lugar originario.

Esto plantea, por otra parte, la necesidad de superar la concepción de que la innovación educativa es la búsqueda del modelo o los modelos de escuelas capaces de propiciar los aprendizajes "significativos" a fin de generalizarlos. La nueva concepción, en cambio, parte del supuesto de que cada escuela debe constituirse en su propio modelo de innovación, definiendo su propia misión y visión y los valores que la sustentan.

Esta nueva perspectiva implica que la escuela se piense a sí misma como una estructura compleja de organización social, en su dinámica interna y en su relación con su comunidad, donde tan importante es la dimensión objetiva de su

proceso de cambio ,así como la dimensión subjetiva (actitudes, valores, compromisos, involucramiento de sus actores).

Desde esta perspectiva, se requiere convertir la escuela en una comunidad que establece una red de aprendizajes, donde se construya un sistema educativo pensado y organizado en función de esta nueva escuela. El abordaje que se asume para impulsar y apoyar la formación de redes de Comunidades de Aprendizaje.

### **Una escuela que se posiciona ante el futuro**

No se puede obviar que la escuela de hoy vive en un mundo cambiante, que se transforma constantemente, en un mundo en el que las teorías sobre las cosas y los procesos físicos o químicos cambian, mejoran o se descartan. En este sentido, no se puede olvidar el planteamiento de Thomas S. Kuhn sobre las revoluciones científicas. En un mundo en que las verdades de ayer no parecen constituirse como tales hoy y donde el volumen de los conocimientos se incrementa exponencialmente, la escuela no puede seguir manejando los contenidos como si fueran eternos y, mucho menos, centrarse en ellos como algo inamovible.

Si los aprendizajes son constantes a lo largo de la vida, la escuela está llamada a re conceptualizar su visión de aprendizaje desde la perspectiva de aprender para la vida que. Esto nos sitúa de manera permanente ante lo nuevo y, por tanto, ante el reto de promover las virtudes Meta cognitivas como uno de los ejes fundamentales de la nueva escuela. Se trata de fomentar la capacidad de reflexión en los estudiantes sobre cómo abordar con éxito su propio proceso de aprendizaje, se suscita la capacidad de aprender desde la incompletitud, de incorporar la metodología de solución

de problemas, a partir de una visión del pensamiento fenomenológico e integrador.

### **El Maestro que tenemos**

Asistimos a un momento sin precedentes en el re-pensar de la educación venezolana en lo referente a la figura del maestro venezolano, la escuela como institución reguladora de los saberes, se trata del quiebre de estas figuras gestadas en y para la modernidad, quiebre que se enmarca en un proceso que la sociología ha denominado la no institucionalización en tanto que las instituciones instituían aquellos principios básicos para la vida en sociedad.

En la actualidad la sociedad muestra fragmentaciones, esta consideración no ha de ser vista como una simple queja social si no por el contrario ,como punto referencial en el firmamento turbulento de las transformaciones que se gestan en el nuevo siglo para el análisis e interpretación de las nuevas realidades antro – socio – educativas. Los actores escolares (escuela – maestro) no son ajenos a esta fragmentación, aunque, mientras los nuevos estudios culturales difuminan en el horizonte humano categorías de análisis interpretativas como el paradigma de la complejidad; la fluidez en la sociedad de la información y el conocimiento la fenomenología de lo social – educativo, y la diversidad como fenómeno integrador, la escuela y el maestro intentan ponerse a la altura de las circunstancias, sin hasta ahora poder lograrlo, quizá por su apego al anacronismo institucional.

Por tanto comprender la educación como práctica social institucionalizada requiere de una mirada matizada con destellos fenomenológicos que sea

capaz de analizar fenómenos históricos – socio – educativos como dispositivos de la cultura institucional, e interrogarse a cerca de la intervención y participación del docente como interprete y constructor de la realidad; ahora bien desde este horizonte se fragua una interrogante que forma parte del entramado de la educación como discurso controversial la cual tiene que ver con la formación que reciben los docentes en los centros de estudios, como se fraguan los fundamentos necesarios para develar, interpretar y vivir la realidad como imaginario social desde lo cotidiano o por el contrario, ¿Los docentes son parte de la institución que se va de-construyendo, sin lograr asumir una mirada desde el mundo de la vida para la transformación de las Instituciones Escolares?.

Desde esta mirada se sospecha que la propuesta a transitar se sustenta en la deconstrucción, contextualización, interpretación de una escuela como locus emergente desde lo fenomenológico, asumiendo desde la perspectiva de la formación del maestro, una vez asumido este postulado se posibilita el pensar en el compromiso de transformación de la educación, la escuela y por ende la sociedad venezolana.

Por eso, el entramado educativo se muestra esquivo a las transformaciones profundas que requiere, hubo un tiempo histórico en que la distancia entre la suposición y la presencia era transitable, tolerable y posible. No parece ser nuestra actuación actual debido a que las representaciones sociales no se transforman al mismo ritmo que lo hacen los fenómenos antroposocio educativo y así los maestros van quedando fuera del juego educativo.

Las representaciones sociales muchas veces se convierten en obstáculos epistemológicos para atreverse a idear nuevas formas para la interpretación de la realidad. Debido a esto muchas técnicas y modos de enseñar quedan

inertes ante la realidad de los alumnos, no es una cuestión de didáctica, no es una cuestión de la psicología educativa, sino cambios de actitud en la forma de analizar y emprender la cotidianidad educativa de todos los actores educativos, desde las instituciones de formación de maestros, ya por el contrario estos hábitos naturalizado y las representaciones sociales nos llevarán a una reproducción constante de las estructuras institucionales y los modos de abordar el conocimiento, que en la actualidad se alejan de la perspectiva del formar un maestro reflexivo y transformador desde la cotidianidad educativa.

En esta perspectiva desde la formación de los docentes se ha de propiciar la vincularidad con las incertidumbres de la cotidianidad educativa, ese mundo fenomenológico de lo educativo. Se tendrá que considerar al abordaje de principio de estrategia que permitan afrontar los riesgos, lo inesperado, lo incierto y modificar su desarrollo en virtud de las informaciones adquiridas en el horizonte peregrinado. Más aún, es imperativo que todos aquellos que tienen el compromiso esperanzador del fenómeno educativo estén a la vanguardia con la incertidumbre propia de la cotidianidad educativa, del mundo de la vida de los actores educativos, la vincularidad de estos y esa tragedia llamada educación.

### **Hacia el Maestro Sabio**

En este horizonte, se ubican los maestros, quienes conforman el entretejido educativo dentro de un enfoque fenomenológico en cuyo contexto van a develar su visión desde su propia vivencia que el mundo educativo cotidiano le va proporcionando, al tiempo que están construyendo el mundo, desde su interioridad, en su relación con el otro, desde sus contradicciones, aciertos,

desaciertos, en una condición fenoménica que trata de descubrirse. Cuya intencionalidad se fundamenta en las incompletitudes educativas especiales y la complementariedad de oportunidades para todos.

No Hay respuesta única, ni posibilidad de recomendaciones universales, para la pregunta acerca de qué hacer con la formación docente; no la hay por varias razones: La gran diversidad de contextos y situaciones entre regiones, países y la realidad propia de cada país, la separación usual entre "países en desarrollo" y "países desarrollados"; la complejidad y la situación sumamente crítica a la que ha llegado en el mundo el problema docente, estos y otros temas nos plantean una serie de supuestos que son la base para abordar este importante tema.

La necesidad de reflexionar sobre lo diverso de este conjunto de sujetos genéricamente agrupados como docentes, así como los diversos significados que asume o puede adoptar, en cada caso, la formación docente son algunos de los aspectos que compartiremos en el presente artículo. Cuando hablamos de docentes nos referimos a los educadores que trabajan en el sistema escolar. Al hablar de su formación incluimos tanto a educadores de aula como a directores y supervisores. La importancia de articular estos tres estamentos se hace evidente en el marco de nociones como equipo escolar, desarrollo profesional y gestión escolar, en las dimensiones administrativas como la curricular pedagógica.

Abordemos la cuestión de la formación docente dentro del concepto de aprendizaje permanente, es decir, entendiendo que los saberes y competencias docentes son resultados no sólo de su formación profesional sino de aprendizajes realizados a lo largo y ancho de la vida, dentro y fuera de la escuela, y en el ejercicio mismo de la docencia. Las razones y condiciones

de la formación docente dependen del papel que en cada caso, se asigne a la educación y al sistema escolar.

Sintetizando lo que se afirma de diversas maneras en casi todo este ensayo, el maestro que necesitamos es un docente en permanente construcción de sí mismo en tanto que ciudadanos, como sujetos autónomos y como comunidad pedagógica que les otorga identidad y sentido. Por tanto, formados crítica y profesionalmente, poseedores de un saber del contexto, de un saber del proyecto, de un saber didáctico y de un saber específico.

Educadores con una intencionalidad de mediadores de nuevas relaciones críticas con el conocimiento, la información y las tecnologías, convirtiéndose así en facilitadores de innovación educativa, de nuevas formas de relación solidaria, del arte de aprender a convivir juntos desde las diferencias, de aprender en la vida y desde la práctica, durante toda la vida y con otros. Impulsores, porque lo viven, de una cultura colaborativa, de nuevas formas de organizarse participativa y democráticamente y de recrear y fortalecer una escuela de apasionarse por la tarea educativa de formar ciudadanos conscientes y comprometidos con su realidad, y ellos mismos, a su vez, comprometidos a participar activamente como ciudadanos en la sociedad, desde su especialidad pedagógica.

Para lograr estos educadores necesitamos concretar las condiciones de vida y de trabajo que dignifican la profesión docente y les permite el tiempo-espacio- dedicación necesaria para realizar plenamente su función. Y necesitamos una formación que facilite los aprendizajes en el sentido de los perfiles , aportando a consolidar una valoración social de los educadores, que los posicione, desde su quehacer cotidiano, para impulsar, juntamente con los demás sujetos del proceso educativo, una nueva manera de construir

aprendizajes, relaciones, modos de hacer y valores en la escuela y en la comunidad.

### **Itinerarios Personales**

Aquella aseveración tantas veces repetida y oída de que es posible educar sin esa referencia directa o indirecta al hombre no tiene consistencia, ciertamente que aquel saber acerca del hombre que funda tanto lo vivido como la teoría pedagógica y está implícito en ellas ofrece formas distintas en el espacio y en el tiempo, así como también en lo cuantitativo como en lo cualitativo. Esta afirmación queda claramente confirmada por la existencia de diferentes prácticas y sistemas educativos con el correspondiente abanico de finalidades.

De igual forma toda acción y suceso educativo poseen su dimensión antropológica característica. Poco significado tiene si para referenciar este hecho se utiliza la expresión imagen del hombre u otra cualquiera; lo que con ella se resalta: la teoría y la vivencia pedagógica, han de determinar no una posición del hombre o un código de normas elaboradas desde bases ideológicas, políticas, o desde otra índole sino unas afirmaciones pedagógicas fundadas sensiblemente concernientes a la existencia humana, el modo de ser de la persona y a un punto de vista, universal.

En ello se muestra muy esencial el no someter al hombre a un punto de vista reduccionista. Dado que sobre el aún se sabe muy poca cosa, todas las afirmaciones que hagamos acerca del mismo han de corresponder a los conocimientos ya consolidados. Esto significa que a los caracteres estructurales del hombre se han de presta tanta atención

como a las circunstancias naturales, históricas, educativas y sociales que lo han ido fraguando.

Siendo el destinatario y sujeto activo de la educación, el estudiante, su presencia y significado han quedado oscurecidas en el actual discurso dominante acerca de la enseñanza y de la educación en general. La corriente sensibilizadora hacia las necesidades del alumno, hacia su mundo de la vida, que transita en principio de siglo, se sospecha que no está precisamente, en su momento más cumbre, cuando la educación ha adquirido un papel relevante en la productividad económica y en un motivo de esperanza de inserción en la vida activa, ya que no tanto de movilidad social.

### **De lo Antropológico en la Educación**

Así, tanto las ciencias naturales como las humanas han procurado formular proposiciones que muchas veces naufragan ante el caudal azaroso de lo humano, llegando a puntos de encuentros, consensos y cruces de caminos epistémicos a través del dialogo entre pluri y transdisciplinar, pese a que aún los claroscuros no se disipan sobre tan complejo fenómeno, se puede decir que se vislumbra un notable consenso sobre el hecho de que el hombre ocupa un lugar especial en el intrincado ámbito de los seres vivos, donde el es la imagen, el crisol de un largo, tortuoso y espinoso proceso continuo de evolución.

Es así como, cada época y cada cultura ofrecen una determinada representación del hombre; quien es y que es, por ende que debe ser y que debe hacer para llegar a ser. Esto tal vez se hace referencia para los más diversos ámbitos, de la vida y de la actuación humana. También la educación,

esa vivencia existente siempre y en todas partes, se orienta hacia semejante idea o saber y conocer acerca del hombre; sea porque de un modo consciente se pone tal concepto como fundamento de la actuación, sea porque el mismo viene inconscientemente o determinar más o menos el quehacer educativo

Así tenemos que, tanto la teoría como la vivencia de lo pedagógico se apoyan en aportaciones y conocimientos antropológicos; de ello se desprende una vinculación estrecha entre pedagogía y antropología. Lo que identifica tal vincularidad es que, ambas se nutren de cosas recíprocamente habiendo una simbiosis epistémico entre ellas. La antropológica comunica sus memorias a lo pedagógico, éste que a su vez purifica dichas vivencias y se nutre con aquellas que sustenten las formulaciones y fines para darle posibilidad a los problemas y tareas que el mundo de la vida educativa le propone.

**Tabla 1. A modo de epilogo**

Horizontes Tejedores	Argumentaciones Trascendentales	Tesis o lo fenomenológico o de lo vivido	Argumentos Fenomenológicos	El fenómeno deviene en misterio
* Ontológico: Contextualización del ser del sujeto cognoscente	Interpretación y comprensión del ser ahí como fundamento de la existencia y estar en el mundo	Se percibe: * Existencia de una condición de atomización de la educación.	Al hacernos sujetos desde la reflexión se construyen símbolos	Reconocimiento del entramado del fenómeno educación
*Epistemológico: Saber entretejido en lo fenoménico e incompletitud	El fraguado del conocimiento desde el entramado vivencial del ser	* Se manifiesta una pedagogía de	El fraguado de lo humano desde lo educativo derive en la	El entramado de la ciencia para la contextualización del

del sujeto escolar.	ahí del sujeto histórico cognoscente.	banco (Freire).	singularidad hecha pluralidad	fenómeno educativo.
* Metodológico: Lo fluctuante como horizonte de lo múltiple	Múltiples senderos que se entrecruzan para formar la red que permite el tránsito hacia el conocimiento	* Se hace necesario el resemantizar la educación	El sujeto escolar se configura desde la reflexión cotidiana de su modo de ser	El mundo de la vida educativa como el contexto, donde se teje la trama de la vida
* Dialógico y Comunicativo: Bifurcaciones del ser histórico, social y educativo del sujeto escolar	Como fundamento capaz de denudar la realidad del sujeto y del carácter subjetivo del "logos"	* El conocimiento se fragua desde lo vivido por el o los sujetos históricos-escolares	Lo humano como Proyecto (desde Heidegger),	La razón sensible como deconstrucción de lo instrumental
*Fenomenológico: Aventura exquisita del pensar humano	Lo vivido y su entramado para darle significado al ser ahí del sujeto histórico.	Una pedagogía que arrastra, pretende develar el misterio del otro.	* El diálogo como fuente del fraguado de conocimientos, desde lo sensible.	Visión inestructurada de la problematización de lo educativo.
*Antropológico: Qué es el Hombre?	El sujeto en el mundo de la vida.	¿Cómo se está fraguando al humano?	* El mundo de la vida educativa como contexto para el fraguado del	Hacia lo contextual, lo complementario

			conocimiento desde lo vivido.	
* Pedagógico: Pensar en lo no binario, la no presencia del centro,	Discurso fundamentado en la dialéctica como imán vinculante de la red de símbolos y signos	* Una pedagogía direccional, alienante, una pedagogía negadora de la alteridad.	* Una pedagogía antropológica fundamentada en el diálogo	Construcción del conocimiento como comprensión compartida.
* Sociológico: Ser para la convivencia armónica, desde lo vivido educativo.	Visión de realismo ontológico. Versión de un mundo dado, externo al sujeto	* Sujeto Social desvinculado con el ser complementario.	Fraguado del ser social desde lo deontológico como tejedor de lo simbólico – cultural.	Comprender e interpretar la educación, vinculada con su realidad,

*Fuente: Elaboración Propia (2019).*

## Referencias

- Ricoeur, Paul (2008). El Conflicto de las interpretaciones; ensayos de hermenéutica. Editorial Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires Argentina.
- Kuhn, Thomas (2007). Las Estructuras de las Revoluciones Científicas. Fondo de Cultura Económica. Mexico, DC
- Schütz, Alfred (1972). Fenomenología del mundo social. Editorial Paidós. Buenos Aires Argentina. Vergara, Fernando (2008).

ARJÉ

**Ponencias**  
**Presentations**

**DESARROLLO DEL HABLA INFANTIL BILINGÜE: REGLAS FONOLÓGICAS Y MORFOLÓGICAS DE LAS INFLEXIONES DEL PLURAL DEL ESPAÑOL****BILINGUAL CHILD SPEECH DEVELOPMENT: PHONOLOGICAL AND MORPHOLOGICAL RULES OF THE PLURAL INFLEXIONS IN SPANISH****Mary Allegra**[maryallegra28@gmail.com](mailto:maryallegra28@gmail.com)

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

Recibido: 01/11/2018 - Aprobado: 14/03/2019

**Resumen**

La finalidad de este estudio es describir el desarrollo del habla infantil y la producción oral de los morfemas “-s” y “-es” formadores de los plurales de los sustantivos regulares del español en una niña bilingüe de tres años de edad. En este estudio de campo de tipo descriptivo y de caso se aplicaron dos técnicas de recolección de datos: la entrevista y la prueba de producción oral. Los resultados obtenidos parecen confirmar que los niños bilingües presentan diferencias en cuanto al desarrollo lingüístico de las dos lenguas utilizadas y que el nivel de suficiencia de un niño bilingüe en cada una de las lenguas no es el mismo si éstas son aprendidas en períodos diferentes. Se observó posible transferencia negativa de la regla fonológica y morfológica de la inflexión del plural de la lengua materna (chino cantonés) en la segunda lengua (español) del aprendiz. Por ser éste un estudio de caso, se sugiere efectuar futuros estudios con una muestra representativa de la población.

**Palabras clave:** Bilingüismo, inflexiones del plural, desarrollo del habla infantil.

**Abstract**

The aim of this study is to describe the child speech development and the oral production of the morphemes “-s” and “-es” of the plural form of the regular nouns of Spanish in a three-year-old bilingual child. This descriptive case study was developed using two data collection techniques: an interview and an oral production test. Once the data was analyzed, the study seems to confirm that the linguistic development and the proficiency level of a bilingual child differs in both used languages and are not the same when both languages are learned in different periods of childhood. Possible negative transfer of the phonological and morphological rule of the plural inflexions of the mother tongue (Canton Chinese) into the second language (Spanish) of the child could also occur in this study. It is suggested to carry on future studies with a more representative population sample.

**Keywords:** Bilingualism, plural inflexions, child speech development.

## Introducción

La asombrosa velocidad y capacidad con la que un niño adquiere su lengua materna (L1) ha llamado poderosamente la atención de un gran número de estudiosos durante más de dos siglos. La historia nos indica que los estudios acerca de la adquisición de la lengua materna en niños comenzaron a finales del siglo XIX con las observaciones del habla infantil registradas en diarios por los padres de los niños. Posteriormente, las primeras observaciones empíricas incluyeron el uso de grabadoras para recolectar datos en la L1, esta vez utilizando grupos de niños de diferentes edades (Dietz-Itza, 1992). Desde los años 60, técnicas más especializadas, como el uso del espejo de una sola visión y el micrófono, han permitido realizar observaciones más objetivas. Por otra parte, el uso de equipo acústico más sofisticado para el análisis de las vocalizaciones del niño y otro para captar su habilidad para interactuar con el mundo que lo rodea. Estos últimos estudios son aún más completos que los anteriores ya que analizan uno o varios de los siguientes aspectos del habla infantil: léxico, morfológico, sintáctico, fonológico, semántico y pragmático (Crystal, 2015).

Hoy en día, el estudio del habla infantil bilingüe constituye un área de mucho interés para los lingüistas, especialmente, cuando las lenguas tratadas son tan disímiles como el chino y el español. El presente estudio de campo, de tipo descriptivo, de caso tiene por finalidad describir la producción oral de los morfemas “-s” y “-es” formadores de los plurales de los sustantivos regulares del español en el desarrollo del habla infantil de una niña bilingüe de tres años.

Muy pocas investigaciones han sido desarrolladas tomando en consideración estas dos lenguas: chino y español (Cervera, 2004; Fernández, 1992; Gómez & Rielo, s.f.; Planas, 2009; Ruiz, s.f.). No obstante, la mayoría de ellas reflejan el

desarrollo del habla en aprendices de español, cuya lengua materna es el chino mandarín, lengua oficial de China con más de 836 millones de hablantes. Cabe destacar, que el chino mandarín se habla en el norte, centro y suroeste de China, mientras que el chino cantonés es un dialecto del sur de China muy diferente al mandarín, hasta el punto de que algunos lingüistas las consideran lenguas diferentes (Ann, 1996). Sin embargo, en este estudio se referirá a estas investigaciones, debido a que constituyen la aproximación más cercana a las lenguas aquí comparadas. Morfología

Uno de estas investigaciones es la realizada por Fernández (1992) quien estudió el interlenguaje de aprendices de español procedentes de cuatro diferentes lenguas maternas (alemán, árabe, japonés y francés) y en diferentes estadios del desarrollo. Fernández señala la supremacía de los rasgos lingüísticos universales, al mismo tiempo que enfatiza la idiosincrasia de cada grupo estudiado, no sólo por la influencia de sus respectivas L1, sino también por la forma de relacionarse social y culturalmente con la lengua española.

Gómez y Rielo (s.f.), por su parte, sugieren la incorporación de una estrategia logopédica en la enseñanza de la producción oral del español de 160 estudiantes chinos, de los cuales, 107 recibieron tratamiento logopédico por vía directa y 53 por vía indirecta. Gómez y Rielo señalaron el avance logrado por los estudiantes a quienes se les aplicó el tratamiento, donde se destaca la correcta pronunciación de buena parte de los fonemas del español que difieren del chino mandarín.

Asimismo, Planas (2009) llevó a cabo una investigación para establecer los objetivos y contenidos de un curso para la enseñanza y evaluación de una segunda lengua (L2) basada en la articulación y la distribución de los sonidos, el ritmo y la entonación. Para tal fin, realizó un análisis contrastante entre el

chino mandarín (L1) y el español (L2) de los aprendices. Por último, analizó los resultados de las pruebas administradas a los aprendices para evaluar un método de enseñanza del español como segunda lengua. Planas concluye que los estudiantes chinos tienden a pronunciar los fonemas del español utilizando los fonemas equivalente más parecidos del chino mandarín.

Por otra parte, Ruiz (s.f) exploró a través de un estudio documental algunas de las dificultades con las que puede encontrarse un aprendiz, cuya lengua materna es el chino mandarín, al aprender una lengua románica. En el mismo orden de ideas, Cervera (s.f), a través de un estudio documental, estudió la adquisición y el desarrollo del lenguaje en aprendices en etapa preescolar e inicial, determinando las características y diferencial léxicas, semánticas, morfológicas y fonológicas del chino mandarín y el español.

## **Metodología**

Esta investigación está enmarcada dentro de un diseño de investigación de campo, de tipo descriptivo, de caso. La muestra está conformada por una (1) niña venezolana de tres años de edad, bilingüe, que habla chino cantonés y español.

Los hallazgos de este estudio de caso fueron recogidos a través de dos técnicas de recolección de datos: la entrevista y una prueba de producción oral. Cabe resaltar, que dos entrevistas orales fueron aplicadas: una a la madre y otra a la tía de la niña, quien es profesora de lenguas. La primera parte de la entrevista a la madre pretendía recaudar información acerca de los datos personales tanto de los padres como de la niña misma, relacionados con la edad, nacionalidad, nivel académico (padres), profesión (padres), idiomas, años en el país, número de horas aproximadas de exposición a las diferentes

lenguas y contexto en el cual se utilizan la mismas. La segunda parte de la entrevista contenía preguntas abiertas dirigidas a recolectar datos sobre la adquisición de la L1 (chino cantonés) y la L2 (español) por parte de la niña. Las preguntas fueron las siguientes:

- a. ¿En caso de ser así, cuál fue la primera lengua (L1) que adquirió la niña y cuál adquirió después (L2)?
- b. ¿En qué idioma le habla la madre a la niña y viceversa?
- c. ¿Cuál es idioma favorito de la niña? ¿Cuál habla más?
- d. ¿Cuáles fueron las primeras palabras que produjo la niña en chino cantonés y cuáles en español?
- e. ¿Recuerda alguna reacción especial de la niña en relación a una de las dos lenguas aprendidas o con alguna otra lengua diferente a éstas?
- f. ¿Con quién habla español la niña?
- g. ¿Cuál es la lengua utilizada por la niña con personas desconocidas?
- h. ¿Qué hace la niña con aquellas palabras que no existen en uno u otro idioma?

Posteriormente, se realizó una segunda entrevista a la tía de la niña, quien es lingüista y profesora de idiomas. Esta versó acerca de sus observaciones del desarrollo lingüístico de su sobrina. Dicha entrevista recogió datos acerca de la lengua china con respecto a algunas características sintácticas y morfológicas de la misma. Así mismo, la entrevistada proporcionó información acerca de algunos rasgos sintácticos y morfológicos presentes en el habla de la niña, registrados en un video durante una celebración familiar donde interactuó en chino cantonés y español. Esta entrevista fue realizada utilizando las siguientes preguntas abiertas:

- a. ¿Cuál es el orden sintáctico de una oración en chino cantonés?

- b. ¿Qué tipo de palabras utiliza la niña al hablar en chino cantonés?
- c. ¿Cuál es la longitud de las oraciones de la niña en chino cantonés?
- d. ¿Existe algún morfema en chino cantonés para la formación de plurales de los sustantivos?
- e. Debido a que usted domina los idiomas chino cantonés y español como la niña, ¿En qué idioma se comunica la niña con usted?
- f. ¿Qué tipo de palabras o expresiones en español utiliza la niña más frecuentemente?

Seguidamente, se aplicó un segundo instrumento para estimular la producción oral de los morfemas “-s” y “-es” formadores de los plurales de los sustantivos regulares en español. Este instrumento es casi una réplica del utilizado por Berke- Gleason en 1958 para comprobar la presencia de reglas fonológicas y morfológicas en la producción oral de niños en edad pre-escolar de primero a tercer grado en inglés (Fromkin & Rodman, 1994; Crystal, 2015). El instrumento para esta investigación en particular, estaba conformado por 10 pares de tarjetas con dibujos de caricaturas de animales, a los cuales se les adjudicaron nombres ficticios o sin sentido (Figura 1). Se escogieron caricaturas de animales y no fotos reales de los mismos para que el conocimiento previo de la niña no viciara la investigación. Es decir, se pretendía que la niña no identificara fácilmente los animales y evitara darle el nombre que recibían en chino cantonés y/o en español.

Cada tarjeta con una sola figura animal era mostrada a la niña y se le decía el nombre ficticio del animal en singular. Después se le enseñaba otra tarjeta con dos de estas figuras de la misma especie y se emitía una oración incompleta “Estos son dos\_\_\_\_\_”, con la intención de que la niña la completara, produciendo el sustantivo dado esta vez en plural. La niña, primero, pronunció

todas las palabras en singular sin que se le pidiera hacerlo y luego completaba la frase después de pedírselo o repetirle la oración dos veces.

Además, tanto el número de sílabas de las palabras inventadas, como las combinaciones consonánticas al inicio de palabra, como las sílabas abiertas y cerradas que conforman las mismas fueron controlados. En otras palabras, se utilizaron patrones silábicos y combinaciones consonánticas característicos del español para que las palabras se parecieran lo más posible a las encontradas en esta lengua y la niña no notara la diferencia. El patrón silábico más utilizado en dichas palabras fue el de consonante-vocal (CV), siendo ésta la formación silábica más comúnmente utilizada entre las lenguas del mundo (Quintana de Laya & Laya, 1989; Celce-Murcia, Brinton & Goodwin, 2010).

## **Resultados**

Los datos que proporcionaron estos instrumentos fueron recogidos y subsiguientemente analizados para su interpretación. En la entrevista realizada a la madre, se pudo conocer que la niña estudiada en este caso, de tres años de edad, es venezolana de nacimiento y nunca ha salido de su país natal. Habla tanto chino cantonés como español. Asimismo, le dedica alrededor de 15 horas diarias al chino cantonés, el cual utiliza, principalmente, en su casa donde pasa la mayor parte del tiempo con su abuela paterna (china) y sus dos primos (venezolanos), uno de cinco años y otro de año y medio de edad. Tanto su abuela como los primos hablan chino cantonés y muy poco español. La niña también usa el idioma chino cantonés con sus otros familiares y personas de origen chino. Además, está expuesta, gran parte del día, a programas de televisión hablados en chino. Por otra parte, la madre de la niña expresó que su hija está expuesta entre 1 - 2 horas diarias a la lengua

castellana en su casa cuando habla con su madre, en reuniones familiares y/o con otras personas nativas del español. Al hacer referencia a horas de exposición, se incluye el tiempo dedicado a la comprensión y producción de cada lengua. Cabe destacar, que la informante no pudo determinar el número de horas que la niña dedica a cada una de estas destrezas lingüísticas, es decir, a la comprensión y la producción.

En cuanto a los padres, se pudo conocer que la madre de la niña tiene 28 años de edad, es venezolana de nacimiento y de padres chinos. Además, la madre de la niña es una profesional y comerciante como su esposo. Por otro lado, el padre de la niña tiene 29 años de edad, es chino de nacimiento y de padres chinos. Ambos son bilingües y manejan tanto el chino cantonés como el español. La informante señaló, también, que aunque habla chino cantonés, lo utiliza alrededor de 4 hrs. diarias en la casa, en el trabajo (con su esposo), en reuniones familiares y/o con personas de origen chino. Su esposo (el padre de la niña) utiliza su lengua materna aproximadamente 6 horas al día, un poco más de lo que lo hace su esposa, debido a que él utiliza el chino cantonés en sus actividades comerciales. Asimismo, su esposo emplea esta lengua en los mismos contextos que su esposa. En relación al español, la madre de la niña expresó estar expuesta a esta lengua alrededor de 12 horas diarias, mientras que su esposo unas 10 horas al día. Ambos, utilizan el español muy poco frecuentemente en casa y en reuniones familiares, mientras que lo utilizan mayormente en el trabajo y/o con personas que hablan español.

Por otra parte, durante la aplicación del segundo instrumento, la niña emitió la forma singular del sustantivo en español cada vez que se le mostraba una tarjeta ilustrada. No obstante, no fue capaz de producir la forma plural correspondiente en ninguna de las 10 tarjetas suministradas.

## Discusión

Los datos de la primera entrevista nos indican que la niña estudiada tiene muy poca exposición al idioma español en comparación con el chino cantonés, lo cual parece afectar el desarrollo lingüístico del habla infantil de esta niña. Otros datos que aparecen a continuación ayudaron a confirmar algunas de las hipótesis de investigación planteadas.

En la segunda parte de la entrevista se pudo conocer que la niña comenzó a hablar chino cantonés antes que español. La primera lengua, comenzó a utilizarla a alrededor del año de edad, y la segunda, a los dos años de edad aproximadamente. Por lo tanto, el chino cantonés constituye, en este caso, la L1, mientras que el español, representa la L2. En este caso, la niña podría ser catalogada como una “bilingüe coordinada”, debido a que utiliza dos sistemas lingüísticos para comunicarse en las dos lenguas (Bialystok & Hakuta, 1994; Brown, 2006). Este tipo de aprendices, por lo general comienzan a adquirir la segunda lengua después que tienen conocimientos de la primera (Bialystok & Hakuta, 1994).

Asimismo, se conoció que la niña prefiere interactuar en su lengua materna, ya que se comunica con la madre en chino cantonés con muy pocos intercambios en español. La informante (madre) señaló, además, que las primeras palabras utilizadas por la niña, en orden de aparición, fueron las equivalentes en español a papi, huevo, mami, agua, leche, abuela materna, abuela paterna. Por otra parte, las primeras palabras en español pronunciadas por la niña muestran ciertas semejanzas con las primeras palabras en chino. En orden de aparición éstas fueron las siguientes: mami, papi, agua, leche, chicha. Además, parece utilizar más palabras que sirven para designar miembros de la familia, comida, bebida. Las primeras palabras utilizadas por la niña tanto en chino como en

español parecen coincidir con los datos observados por otros lingüistas en el habla infantil. Estos hechos coinciden con los expresados por Crystal (2015), quien indica que las primeras palabras emitidas por el niño son aquellas de uso cotidiano y a las que el aprendiz está más frecuentemente expuesto.

Adicionalmente, la madre reveló que la niña no ha mostrado ninguna reacción particular en relación al habla del chino cantonés o español; sin embargo, ha mostrado asombro ante personas que hablan otras lenguas diferentes a éstas. La madre también manifestó que la niña sólo se dirige en español a las personas que interactúan en ese idioma. Asimismo, la madre sugirió que la niña parece no reconocer la raza de las personas por su apariencia física, sino que espera que éstos hablen para tomar parte en la conversación. La madre expresó haber observado a la niña cambiar de una lengua a otra sin ninguna dificultad. En relación con las palabras que no existen en una u otra lengua, es decir, aquellas que no tienen equivalentes en la otra lengua, la niña utiliza la expresión correspondiente, ya sea en chino o en español. Por ejemplo, la niña utiliza las palabras “arepa”, “chicha” y “cachapa” en español porque este tipo de alimento no existe en China.

De los datos anteriormente expuestos podemos deducir que la niña estudiada parece manifestar un fenómeno denominado “cambio de código” (code switching). Éste consiste en el cambio realizado por un individuo bilingüe de una lengua a otra para poder expresar sus ideas (Bialystok & Hakuta, 1994). De la misma manera, podría hipotetizarse que este fenómeno se produce por desconocimiento de algún aspecto lingüístico o como una estrategia para comunicarse con otros quienes la persona bilingüe reconoce como hablantes de una lengua u otra.

---

En la entrevista aplicada al segundo informante (la tía de la niña), se pudo conocer que el patrón sintáctico de la lengua china es: sujeto + verbo + objeto. Hecho que luego fue corroborado en la literatura pertinente (Ann, 1996). Se ratificó que la niña utiliza tanto palabras de contenido como funcionales en chino cantonés. La longitud de las oraciones varía entre 6 a 10 palabras por oración aproximadamente. Esto posiblemente sea consecuencia del carácter monosilábico de la mayoría de las palabras en este idioma (Packard, 2000). Este hecho parece reducir el nivel de dificultad durante la producción oral de las mismas, ya que puede utilizar la misma palabra monosilábica para asignar diferentes connotaciones. En chino cantonés, lo único que cambia es el tono que se le da a cada una de esas palabras monosilábicas. Es decir, el tono le confiere el valor semántico a las palabras en chino. Por lo tanto, este aspecto característico podría explicar, parcialmente, la preferencia de la niña estudiada por esta lengua.

La informante (tía), quien es especialista en lingüística aplicada, señaló también que la niña sólo se comunica en chino con ella aunque le hable en español. A la niña prefiere hablar en ese chino cantonés, el cual domina más que el español. Asimismo, expresó que las emisiones producidas por la niña en español son cortas y generalmente formadas por una o dos palabras de contenido. Ella mencionó algunos ejemplos como: “Sambil mami” (indicando que quería ir al centro comercial con su madre) y “mañana parque” (indicando que quería ir al parque).

Contrariamente, la niña parece tener un grado mayor de suficiencia y mejor manejo del idioma chino cantonés, debido a que sus oraciones son más largas y completas que las que utiliza en español. Estas emisiones incluyen palabras de contenido y funcionales. Es más, el lenguaje descrito por la informante parece ser característico de una etapa superior a la telegráfica donde se

utilizan palabras de contenido, en su mayoría. En cambio en español, a pesar de que parece entender lo que se le dice, sus emisiones son más reducidas y características de la etapa de “oraciones de dos palabras” que se adjudica más o menos al segundo año de vida del niño (Crystal, 2015).

El hecho de que la niña no produjese la forma plural de los sustantivos en español durante la administración del segundo instrumento del estudio, hace suponer, en primer lugar, que la niña aún no está consciente de la producción de este morfema en su L2, aunque parece captarlo cuando otros hablantes nativos del español lo producen. El idioma chino cantonés, sin embargo, no admite el uso de morfemas en los sustantivos para indicar pluralidad. La forma plural es indicada por adjetivos o “componentes de medida numérica” (numeral-measured compounds) que se utilizan entre el número y el sustantivo (Ann, 1996). En segundo lugar, este fenómeno de la lengua china puede estar causando algún tipo de transferencia negativa en la L2, es decir, la niña puede estar transfiriendo el conocimiento inconsciente que tiene de la regla gramatical acerca del uso de los sustantivos en su lengua materna a la L2 para poderse comunicar con los otros. Cabe destacar, que la niña parece abstraer la regla para los sustantivos en chino, generaliza la misma y la aplica en su L2. Suponemos que seguirá produciendo la misma forma sustantiva hasta que se dé cuenta de las reglas subyacentes para la formación de los sustantivos plurales en español y añada el morfema correspondiente.

En conclusión, los datos recabados parecen confirmar que los niños bilingües presentan diferencias en cuanto al desarrollo lingüístico de las dos lenguas utilizadas y que el nivel de suficiencia de un niño bilingüe en cada una de las lenguas que maneja no es el mismo si éstas son aprendidas en momentos diferentes durante la niñez. Asimismo, no pueden hacerse generalizaciones a partir de esta investigación por ser este un estudio de caso. En consecuencia,

se sugiere realizar próximos estudios con una muestra representativa de la población.

## Referencias

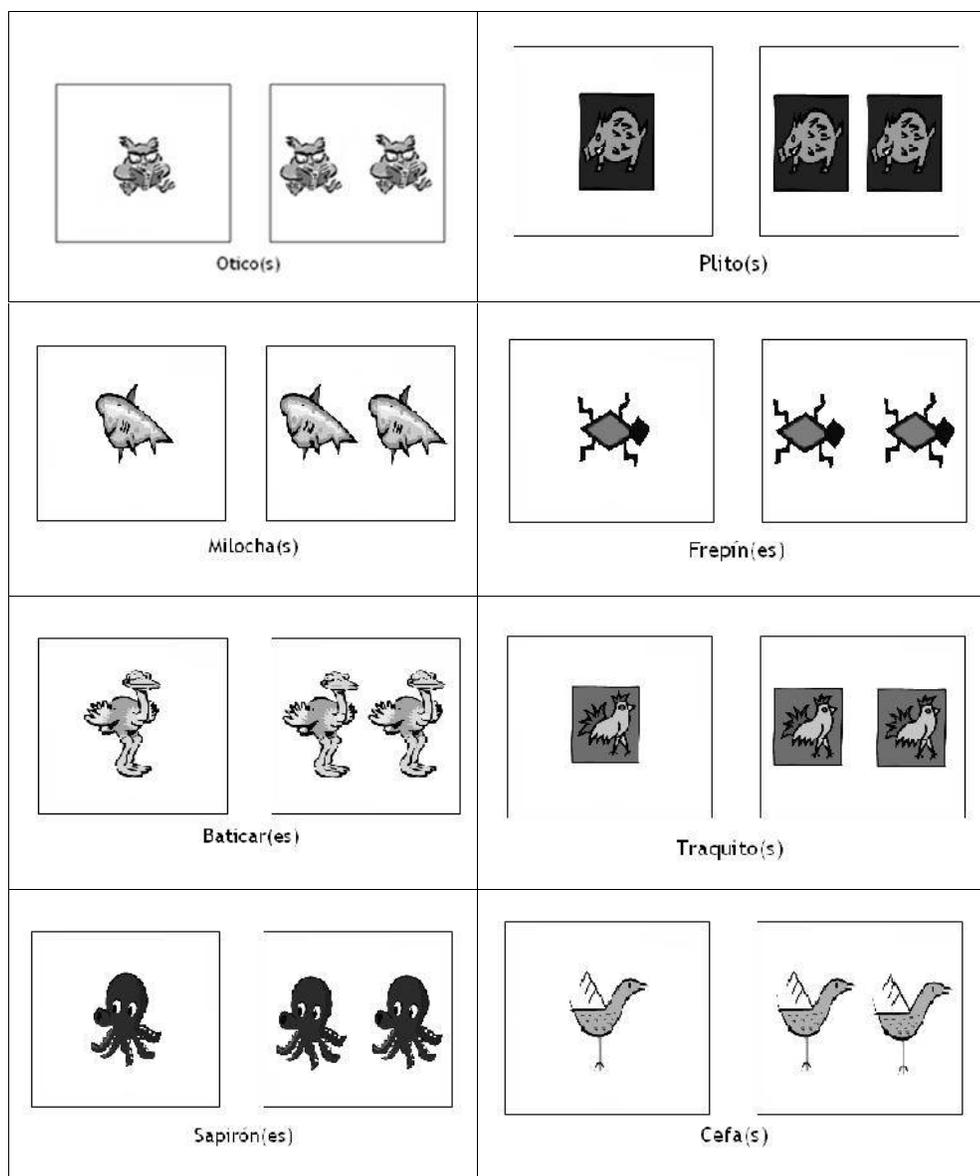
- Ann, T. K. (1996). *Cracking the Chinese puzzles*. Hong Kong: Stockflows.
- Bialystok, E. & Hakuta, K. (1994). *In other words: The science and psychology of second- language acquisition*. New York: Basic Books.
- Brown, H. D. (2006). *Principles of language learning and teaching*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Cervera, J. (2004). Adquisición y desarrollo del lenguaje en preescolar y ciclo inicial. Recuperado el 28 de marzo de 2013, de <http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/02483863101926275976613/p0000001.htm>
- Celce-Murcia, M., Brinton, D., & Goodwin, J. (2010). *Teaching pronunciation: A reference for teachers of English to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crystal, D. (2015). *The Cambridge encyclopedia of language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dietz-Itza, E. (1992). *Adquisición del lenguaje*. Oviedo: Pentalfa.
- Fernández, S. (1992) *Universalidad versus idiosincrasia en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Recuperado 5 de marzo de 2013, de [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/07/07\\_0219.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/07/07_0219.pdf)
- Gómez, A. & Rielo, M. (s.f.). La intervención logopédica en el contexto de la enseñanza del español como lengua extranjera para estudiantes chinos en Cuba. Recuperado el 29 de enero de 2013, de <http://www.monografias.com/trabajos57/espanol-chinos-cuba/espanol-chinos-cuba.shtml>
- Packard, J. (2000). *The morphology of Chinese: A linguistic and cognitive approach*. Cambridge. Cambridge University Press.

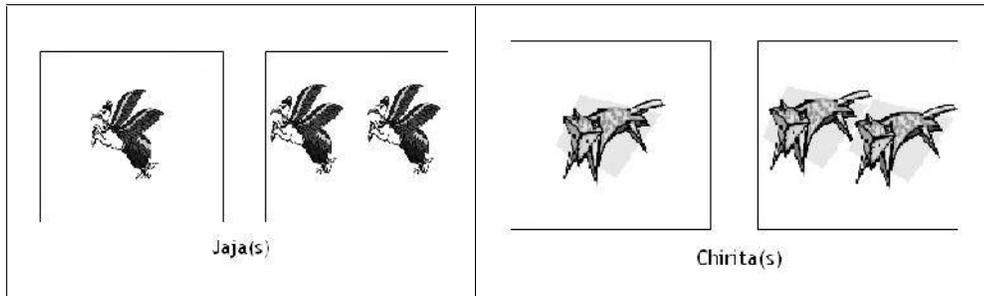
Planas, S. (2009). Enseñanza y evaluación de la pronunciación de E/LE en alumnos chinos. Recuperado el 29 de enero de 2013, de <http://www.educacion.es/redele/RevistaOct09/SilviaPlanasMorales.pdf>

Ruiz, B. (s.f.). *Algunas de las dificultades con las que puede encontrarse un alumno chino al aprender una lengua románica*. Recuperado el 29 de mayo de 2012, de [http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id\\_article=1876](http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id_article=1876)

**ANEXO 1**

**Figura 1. Instrumento N° 2.** Tarjetas con dibujos de caricaturas de animales para la producción de las inflexiones del plural del español.





ARJÉ

**Normas**  
**Rules**

## NORMAS ESTABLECIDAS PARA LA PUBLICACIÓN DE LOS TRABAJOS EN LA REVISTA ARJÉ

1. Todos los trabajos deben ser originales e inéditos y no haber sido publicados ni estar siendo arbitrados por otras revistas. Si el trabajo se presentó en algún congreso o similar, se deben suministrar los detalles correspondientes (nombre completo, fecha, lugar, institución organizadora).

2. El autor debe enviar su trabajo vía correo electrónico a la dirección de la Revista.

3. Utilizar el procesador de textos Microsoft Office Word (o compatible). No incluir restricciones es de lectura y edición a los archivos enviados.

4. La primera página debe contener el título del trabajo en español e inglés, la sección\* en la que será publicado, el correspondiente resumen en español de un máximo de 120 palabras y traducido al idioma inglés (título y abstract); agregar de 3 a 5 palabras clave y la fecha de la entrega o envío del trabajo.

5. Incluir en la primera página el nombre personal con la afiliación institucional del autor (es): [Estructura de Investigación: Grupo, Laboratorio, Unidad, Centro e Instituto (si procede)], [Departamento, Dirección, Hospital Universitario (obligatorio si procede)], Facultad (recomendable)], [Universidad (obligatorio)], [Dirección postal (si procede)], ciudad y país, identificador único ORCID (obligatorio)], [Dirección de correo electrónico Institucional de cualquier universidad, ejemplo: [autor@uc.edu.ve](mailto:autor@uc.edu.ve) (obligatorio)].

Además de una breve reseña curricular que no exceda las 40 palabras y los números de cédula y telefónicos de contacto.

### SECCIONES:

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

6. La extensión en trabajos de investigación, ponencias, ensayos y artículos no debe exceder las 15 páginas, incluida las referencias bibliográficas; para todas las secciones de la Revista se admiten trabajos de menor extensión.

7. Los trabajos deberán estar escritos a fuente Times New Roman, de doce (12) puntos.

El resumen interlineado sencillo. El interlineado del desarrollo del trabajo debe ser 1,5 líneas. Apego estricto a las normas de estilo, redacción, citas y bibliografía establecidas por las normas A.P.A. (American Psychological Association) vigentes. En cuanto a la bibliografía el autor debe incluir solo la citada en el texto. Los cuadros, esquemas y gráficos deberán ser introducidos en el lugar que corresponda dentro del texto que será enviado.

8. Las citas deben ir siempre en cursivas. Si la cita tiene menos de cuarenta palabras va en el texto, entre comillas. Si tiene más de cuarenta palabras, debe ir en un párrafo aparte, con sangría desde el margen izquierdo de 2cms, en un bloque de interlineado a un espacio. Los títulos y subtítulos deben destacarse con negritas y nunca deben ir en mayúsculas todas sus letras.

9. Las referencias bibliográficas se ordenarán por orden alfabético, utilizando para ello la convención de estilo del APA vigente, citando: autor, año (entre paréntesis), título del libro (en cursivas), lugar de edición y editorial. Ej.: Ponte, F. (2016). *La bioética en el ejercicio investigativo*. Caracas: Monte Ávila Editores.

Si se trata de un artículo: autor, año (entre paréntesis), título del artículo (entre comillas), nombre de la publicación (en cursivas), volumen, número de la publicación y páginas (entre paréntesis). Por ejemplo: Illas, W. y Racamonde, M. (2015). "Construcción del Ensayo Postdoctoral". *Revista de Postgrado Nexos*. (Vol. 2, N° 1, p: 12-19).

Cuando se trate de documentos electrónicos, deberá reseñarse al final de la referencia la dirección en la cual se encuentra disponible y entre corchetes deberá señalarse la fecha de consulta. Por ejemplo: Fernández, G. (1998). *La investigación literaria*. Documento disponible en: <http://www.servicio.bc.uc.edu.ve/multidisicplinaras/index.htm> [24/01/2006].

Para mayor información sobre cómo presentar las referencias, puede visitar la página American Psychological Association: <http://www.apa.org/>

10. Criterios para la elaboración de un resumen:

- Para una Investigación Empírica: Problema y objetivo general, descripción del enfoque teórico, tipo de investigación, método, técnica y procedimiento. Resultado del Análisis, conclusiones y recomendaciones.
- Para una Investigación Documental: Objetivo de la investigación, descripción del tópico, enfoque epistemológico, metodología, constructo, alcance, fuentes utilizadas, conclusiones.

11. Cada miembro del Comité de Arbitraje enviará a la Dirección de la Revista un informe escrito, con su evaluación y las respectivas observaciones realizadas al trabajo arbitrado, dicho informe será absolutamente confidencial. El veredicto de los árbitros es inapelable y debe coincidir con algunos de los criterios siguientes:

- a) No Publicar
- b) Corregir y Publicar
- c) Corregir Exhaustivamente
- d) Publicar

La Dirección de la Revista recibirá los informes de los árbitros y elaborará el definitivo que se hará llegar al autor, quien tendrá ocho (8) días, hábiles para entregar la versión corregida cuando corresponda al literal b) y c). En el caso del literal a), la Dirección de la Revista no informará ni mantendrá, posteriormente, ningún tipo de correspondencia con los autores.

12. Para su publicación se respetará el orden de consignación de los trabajos.

13. En caso de no cumplir con las normas anteriormente establecidas, los trabajos serán rechazados en la revisión preliminar que a los efectos realiza el comité editorial. De verificarse el cumplimiento de las normas, se somete a la evaluación de pares a los fines de establecer un dictamen de publicación.

14. El autor(a) o autores(as) debe(n) enviar a la dirección de la Revista, adjunto al documento en extenso:

- a) Una comunicación en la cual se indique el interés de publicar el trabajo; ésta debe estar avalada con la firma del/los interesados(as).
- b) Una declaración ética en la que se dé fe de que el trabajo es el resultado de una creación original, que no han sido copiados ni plagiados de otras obras, en parte o en su totalidad.

La revista rechaza toda práctica de plagio y empleará todos los recursos necesarios para detectarlo (desde software especializados hasta la experticia puesta al servicio de este propósito por parte del comité editorial y de los propios árbitros). La sospecha y constatación de plagio es causal para rechazar el documento. Incluso, después de publicar el trabajo, puede cancelarse su publicación si se presenta una denuncia expresa y formal por parte del autor o autores que han sido víctimas de plagio.

15. Los términos empleados, los datos, el estilo y el contenido en general de los trabajos publicados en Arjé, son de la entera responsabilidad de sus autores, por lo que en ningún momento comprometen al equipo editorial, ni al decanato de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo, institución encargada de su subvención.

16. Los trabajos deberán ser enviados a "ARJÉ Revista de Investigación y Postgrado" de la Facultad de Ciencias de la Educación, a través del correo electrónico [revistarje@uc.edu.ve](mailto:revistarje@uc.edu.ve)

## **INSTRUCCIONES PARA LOS ÁRBITROS**

### **Comité de Arbitraje**

Los árbitros tendrán como misión:

- Evaluar en un tiempo no mayor a ocho (8) días hábiles a partir de la fecha de recibido para arbitraje, los trabajos presentados para ser publicados en la Revista de acuerdo a la normativa establecida previamente.
- Informar al (la) Director(a)-Editor(a) de los resultados del arbitraje, mediante un informe escrito –absolutamente confidencial–, con su evaluación, las observaciones que le merece el trabajo y la respectiva sugerencia, la cual debe coincidir con alguno de los siguientes criterios:
  - a) No publicar
  - b) Corregir exhaustivamente
  - c) Corregir y publicar
  - d) Publicar

Revista

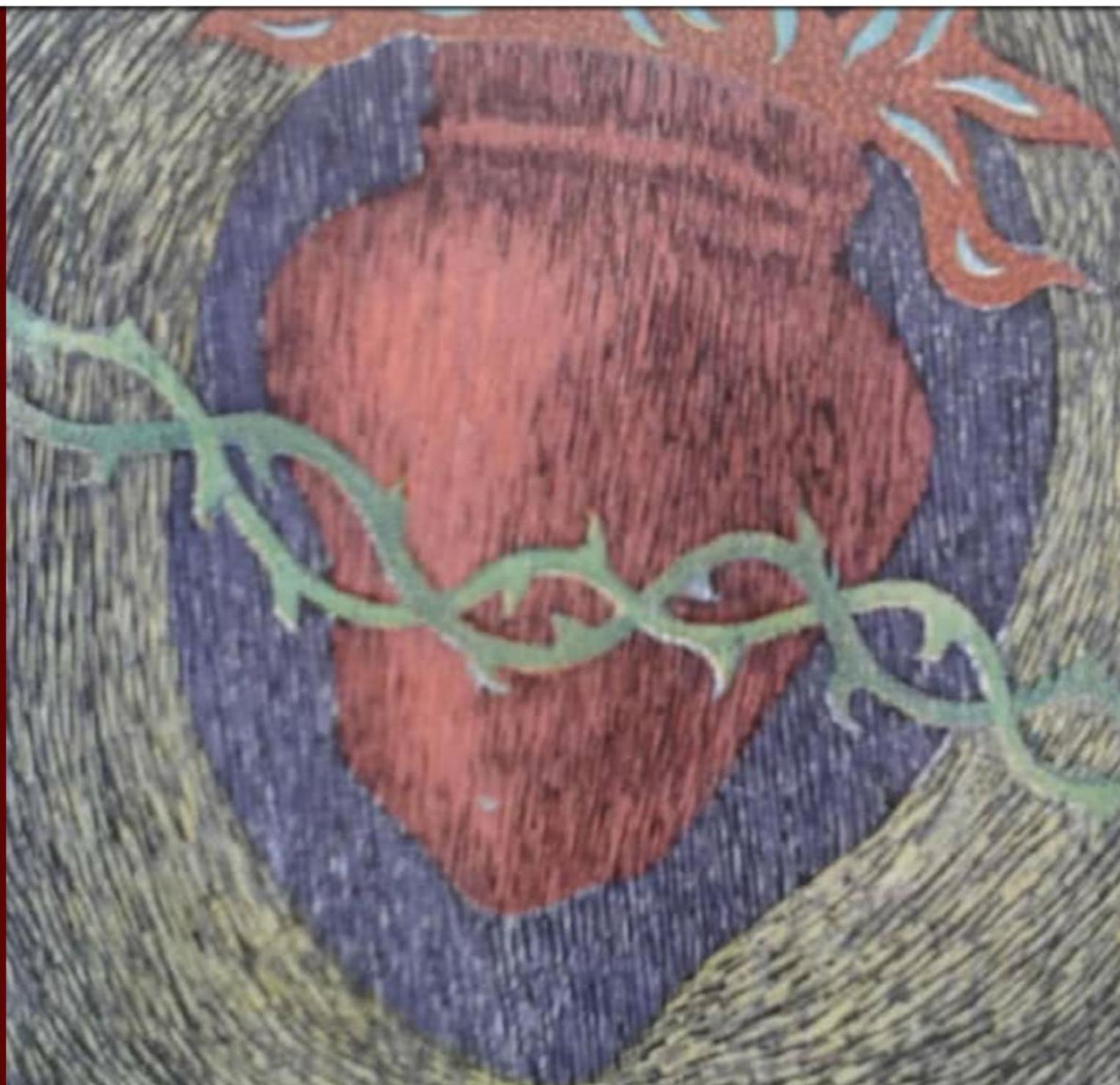
# ARJÉ



Volumen 13, Edición N° 24. Enero - Junio 2019

Versión Impresa ISSN: 1856-9153

Versión Digital ISSN: 2443-4442



**Autor:** Pablo Freitas  
**Título:** Corazón Florido  
**Técnica:** Xilografía  
**Medidas:** 21x19 ctms  
**Año:** 1992

