



Revista Científica

Indizada en:

LATINDEX, CLASE, DOAJ, OAJI, REDIB,
REVENCYT, ROAD, BASE, Crossref, EZB,
INFOBILA, MIAR, OpenAIRE, PKP Index,
Sherpa/Romeo, LatinREV, AVED&EAD, Google
Académico, ESJI, ISI, I2OR, SIS, Academic Keys,
OCLC WorldCat

Sitio Oficial:

www.indteca.com y www.indtec.com.ve
www.sicientific.com.ve

Correo electrónico:

indtec.ca@gmail.com



Open Access



PROHIBIDA SU VENTA

Revista Scientific

Revista Arbitrada de Educación y Ciencias Sociales

Volumen 4, N.º 11 / Febrero-Abril 2019 / Venezuela / Edición Trimestral

Derechos Reservados

Depósito Legal: pp. BA2016000002 / **ISSN:** 2542-2987 / **ISNI:** 0000 0004 6045 0361

Versión electrónica (digital)

Indizada en LATINDEX (Directorio - Catálogo v2.0), México / **CLASE**, México / **DOAJ**, Reino Unido / **OAJI**, Federación de Rusia / **REDIB**, Gobierno de España / **REVENCYT**, Venezuela / **ROAD**, Francia / **BASE**, Alemania / **Crossref**, United States of America and United Kingdom / **EZB**, Alemania / **INFOBILA**, México / **MIAR**, España / **OpenAIRE**, Unión Europea, UE / **PKP Index**, Canadá / **Sherpa/Romeo**, Inglaterra / **LatinREV**, Argentina / **AVED&EAD**, Venezuela / **Google Académico**, Estados Unidos / **ESJI**, Taraz, Kazakhstan / **ISI**, Dubái, UAE / **I2OR**, India y Australia / **SIS**, Texas, USA / **Academic Keys**, EE.UU. / **OCLC WorldCat**, EE.UU.

Registro de Propiedad Intelectual, código Safe Creative: #1804276793302

Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo INDTEC, C.A.

Registrado por ante el Registro Mercantil Primero de la Circunscripción Judicial del Estado Barinas, Venezuela, bajo el Tomo: **20-A MERCANTIL I**, número: **38**, del año **2016**; asignado al número de Expediente: **295-14548**, y debidamente inscrito ante el Registro de información Fiscal (RIF):

J-40825443-3, Impreso y Publicado bajo el Depósito Legal: pp. 201303BA762

Teléfonos: +58(0412)5250699 / +58(0416)1349341 (Venezuela)

Internacional: (+593)0995698654 (Ecuador) / WhatsApp: (+593)0983987173 (Ecuador)

Sitio web de difusión: <http://www.indteca.com> y <http://www.indtec.com.ve>

Sitio web de la revista: <http://www.scientific.com.ve>

e-mail: indtec.ca@gmail.com

EDITOR

© **PhD. Oscar Antonio Martínez Molina** (Universidad Nacional de Educación, **UNAE**, Ecuador),

e-mail: oscar.martinez@unae.edu.ec

CO-EDITORES

PhD. Boris Ramón Hidalgo Hernández (Universidad Nacional Experimental de los Llanos Ezequiel Zamora, **UNELLEZ**, Venezuela), e-mail: bhidalgo2704@hotmail.com

PhD. Alba Marina Peña de Salazar (Universidad Nacional Experimental de los Llanos Ezequiel Zamora, **UNELLEZ**, Venezuela), e-mail: albadosalazar@gmail.com

ASISTENTE DE GESTIÓN EDITORIAL

Consult. Lidmeyo Del Valle Arteaga Contreras (Centro Latinoamericano de Investigaciones

Jurídicas, **CLADIJ**, Venezuela), e-mail: arteaga.contreras.30@gmail.com

COMITÉ ACADÉMICO EDITORIAL

Dra. Carmen Consuelo López (Universidad Pedagógica Experimental Libertador, **UPEL**, Venezuela), e-mail: cecebrandt@gmail.com

PhD. Pedro Rafael Castillo Vásquez (Universidad Fermín Toro, **UFT**, Venezuela), e-mail: amar_a_dios@hotmail.com

MSc. Oscar José Rodríguez (Universidad Politécnica Territorial José Félix Ribas, **UPTJFR**, Venezuela), e-mail: tesis25@gmail.com

PhD. Alonso García Santiago (Universidad de Sevilla, **US**, España), e-mail: sag@us.es
MSc. Marco Vinicio Vásquez Bernal (Universidad Nacional de Educación, **UNAE**, Ecuador), e-mail: marco.vasquez@unaeedu.onmicrosoft.com

Dra. Dajerling Brigitte Silva Parada (Universidad Nacional Experimental de los Llanos Ezequiel Zamora, **UNELLEZ**, Venezuela), e-mail: dajelingsilva@gmail.com

PhD. Zaira Ramírez Apud López (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, **BUAP**, México), e-mail: tajaza@hotmail.com

La Revista está dirigida, a los Educadores en General y aquellos Profesionales interesados en la Temática Educativa

- PhD. Tammara Ramírez Apud López** (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, **BUAP**, México),
e-mail: tammara.ramirezalz@udlap.mx
- PhD. Maria Teresa Pantoja Sánchez** (Universidad Nacional Autónoma de México, **UNAM**, México),
e-mail: mtps2352@gmail.com
- Dra. Gisselle Margarita Tur Porres** (Katholieke Universiteit Leuven, **KU LEUVEN**, Bélgica),
e-mail: gissetur@gmail.com
- PhD. Ricardo Enrique Pino Torrens** (Universidad Central "Marta Abreu" de las Villas, **UCLV**, Cuba),
e-mail: repinotorrens@gmail.com
- PhD. Graciela de la Caridad Urías Arbeláez** (Universidad Central "Marta Abreu" de las Villas, **UCLV**, Cuba), e-mail: gracielauriasarbolaiez@yahoo.es
- Lcda. Isabel Teresa Bastidas Briceño** (Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, **UNESR**, Venezuela), e-mail: isabeltbastidasb@gmail.com

COMITÉ ACADÉMICO CIENTÍFICO

- PhD. Olga Carolina Molano Lucena de Crespo** (Universidad Pedagógica Experimental Libertador, **UPEL**, Venezuela), e-mail: olgacmolano@gmail.com
- Dra. Magdalena Parrillo De Betancourt** (Universidad Pedagógica Experimental Libertador, **UPEL**, Venezuela), e-mail: magdaparrillo@gmail.com
- Dr. Juan Adolfo Salas Ramírez** (Universidad Pedagógica Experimental Libertador, **UPEL**, Venezuela), e-mail: jsalas4112@gmail.com
- PhD. Carina Viviana Ganuza** (Pontificia Universidad Católica Argentina, Santa María de los Buenos Aires, **UCA**, Argentina), e-mail: carinaganuzatagliarini@gmail.com
- PhD. Isis Angélica Pernas Álvarez** (Universidad de Cuenca, **UC**, Ecuador),
e-mail: isisangelicap@gmail.com
- Dra. Carol Del Carmen Terán González** (Universidad Nacional Experimental "Rafael María Baralt", **UNERMB**, Venezuela), e-mail: carolterang@gmail.com
- PhD. Denyz Luz Molina Contreras** (Universidad de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora, **UNELLEZ**, Venezuela), e-mail: denyzluz@gmail.com
- Dra. Flora del Carmen Lamoggia de Ramírez** (Universidad de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora, **UNELLEZ**, Venezuela), e-mail: floravzla@gmail.com
- MSc. Yolimar Gregoria Sánchez Duran** (Universidad de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora, **UNELLEZ**, Venezuela), e-mail: yolimargsanchezd@gmail.com
- Dra. Vanezza Emperatriz Reyes Veracierto** (Universidad de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora, **UNELLEZ**, Venezuela), e-mail: vanezzar@gmail.com
- PhD. Humberto Coromoto Peña Rivas** (Universidad Península de Santa Elena, **UPSE**, Ecuador),
e-mail: hcpr100271@gmail.com
- PhD. José Ignacio Herrera Rodríguez** (Universidad Nacional de Educación, **UNAE**, Ecuador),
e-mail: joseighr2015@gmail.com
- PhD. Mario Alcides Morales Guerrero** (Universidad Experimental Politécnica de la Fuerza Armada, **UNEFA**, Venezuela), e-mail: moralmario@gmail.com
- Dr. Jorge Enrique Castañeda Gómez** (Universidad Experimental Politécnica de la Fuerza Armada, **UNEFA**, Venezuela), e-mail: enriquejorgecasta@hotmail.com
- Dra. Regina Elizabeth Beuses Galué** (Universidad Bolivariana de Venezuela, **UBV**, Venezuela),
e-mail: reginabeuses772@gmail.com
- PhD. Ciro Hernández Valderrama** (Instituto Universitario de Tecnología Puerto Cabello, **IUTPC**, Venezuela), e-mail: cirohv@hotmail.com
- Dra. Beatriz Cecilia Valecillos Urdaneta** (Universidad Fermín Toro, **UFT**, Venezuela),
e-mail: beatrizvalecillosdoc2010@gmail.com
- PhD. Eucaris Violeta Falcón Rodríguez** (Universidad Fermín Toro, **UFT**, Venezuela),
e-mail: draeucarisvalconr@gmail.com
- Dra. Verónica Raquel Vegas Lameda** (Universidad Fermín Toro, **UFT**, Venezuela),
e-mail: verovega@hotmail.com
- PhD. María Nelsy Rodríguez Lozano** (Universidad de Antioquia, **UDEA**, Colombia),
e-mail: maria.rodriguez@unae.edu.ec
- PhD. María Alejandra Carboni Román** (Universidad de la República, **UDELAR**, Uruguay),
e-mail: alejandra.carboni@psico.edu.uy

La Revista está dirigida, a los Educadores en General y aquellos Profesionales interesados en la Temática Educativa

ASISTENTES GENERALES

Lcdo. Luís Enrique García Escobar (Universidad de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora, UNELLEZ, Venezuela), e-mail: luis_gares@hotmail.com
Lcdo. Richard Antonio Martínez Villegas (Universidad de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora, UNELLEZ, Venezuela), e-mail: richardskhard@gmail.com

CORRECCIÓN DE ESTILO

PhD. Alba Marina Peña de Salazar (Universidad Nacional Experimental de los Llanos Ezequiel Zamora, UNELLEZ, Venezuela), e-mail: albadosalazar@gmail.com

REVISIÓN DE TRADUCCIONES

Lcda. María Alejandra Hernández Domínguez (Instituto Universitario de Tecnología Puerto Cabello, IUTPC, Venezuela), e-mail: marialededucadora27@gmail.com

PRODUCCIÓN EDITORIAL, DIAGRAMACIÓN Y DISEÑO

Ing. Oscar Alexander Martínez Villegas (Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo, INDTEC, Venezuela), e-mail: alexander.motoblur@gmail.com

GESTOR DE TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN

Ing. Oscar Alexander Martínez Villegas (Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo INDTEC, Venezuela), e-mail: alexander.motoblur@gmail.com

SECRETARIA

Lcda. Maryuris Nakaris León Oliveros (Universidad de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora, UNELLEZ, Venezuela), e-mail: maryulinda929@gmail.com

EQUIPO JURÍDICO

Abg. María del Socorro Garzón (Universidad Santa María, USM, Venezuela), e-mail: garzonmarias@hotmail.com
Abg. María Fernanda Carrillo (Universidad de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora, UNELLEZ, Venezuela), e-mail: garzonmarias@hotmail.com

RECONOCIMIENTO DE CRÉDITOS

Esta publicación se puede descargar desde:
<http://www.indteca.com>, <http://www.indtec.com.ve>, y <http://www.scientific.com.ve>

El material de esta publicación puede ser reproducido con fines didácticos, citando la procedencia. Los artículos/ensayos, su contenido y las opiniones expresadas en los mismos, son responsabilidad de sus autores.

ESTA REVISTA ES ARBITRADA MEDIANTE EL SISTEMA DOBLE CIEGO

Ejemplar gratuito

La Revista está dirigida, a los Educadores en General y aquellos Profesionales interesados en la Temática Educativa

SUMARIO	Pág.	SUMMARY	Pag.
PhD. Oscar Antonio Martínez Molina Editorial	7	PhD. Oscar Antonio Martínez Molina Editorial	7
ARTÍCULOS		ARTICLES	
Ana María Toro Montilla. Métodos de Enseñanza Apoyados en el Microordenador Canaima: Una Alternativa en la Enseñanza de la Historia Nacional (Investigación en Desarrollo)	27	Ana María Toro Montilla. Teaching Methods Supported in the Canaima Micro-Order: An Alternative in the Teaching of National History (Project in Development)	27
Andrea Karina Manrique Dávila. Acciones Pedagógicas para la Atención de Niños/as con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH)	46	Andrea Karina Manrique Dávila. Pedagogical Actions for the Care of Children with Disorder for Attention Deficiency and Hyperactivity (ADHD)	46
Carlos Reinaldo Patiño Espinal. Juegos Educativos Implementados por el Docente como Estrategia para el Conocimiento Matemático de los Niños.	67	Carlos Reinaldo Patiño Espinal. Educational Games Implemented by the Teacher as a Strategy for the Mathematical Knowledge of Children.	67
Ciro Alberto Palacio Useche. Rol del Gerente Educativo y su Interacción Comunitaria: Una Perspectiva Sociocrítica.	82	Ciro Alberto Palacio Useche. Role of the Educational Manager and its Community Interaction: A Sociocrítica Perspective.	82
Ender Alejandro Morón Hernández. Aprovechamiento del Facebook como Herramienta Tecnológica en el Proceso Educativo Ambiental.	103	Ender Alejandro Morón Hernández. Use of the Facebook as a Technological Tool in the Environmental Educational Process.	103
Lenies Jesús Piña Retamoza. Estrategias Ambientales para la Mejora de las Áreas Verdes en Ciudad Tzacare, Estado Barinas.	121	Lenies Jesús Piña Retamoza. Environmental Strategies for the Improvement of Green Areas in Tzacare City, Barinas State.	121
María Auxiliadora Pérez. Hermenéutica de la Flexibilidad Cognitiva de las Decisiones Estratégicas Empresariales desde la Transcomplejidad.	138	María Auxiliadora Pérez. Hermeneutics of the Cognitive Flexibility of Business Strategic Decisions from Transcomplexity.	138
Mayibe Josefina Agüero Rodríguez. La Transcomplejidad como Agente Integrador de las Tecnologías de Información y Comunicación.	156	Mayibe Josefina Agüero Rodríguez. Transcomplexity as an Integrating Agent of Information and Communication Technologies.	156
Naima Pino Urías; Ricardo Enrique Pino Torrens; Graciela De La Caridad Urías Arbolaez. Competencias comunicativas de los guías de turismo para interpretar el patrimonio.	177	Naima Pino Urías; Ricardo Enrique Pino Torrens; Graciela De La Caridad Urías Arbolaez. Communicative competences of tourist guides to interpret heritage.	177

SUMARIO	Pág.	SUMMARY	Pag.
ARTÍCULOS		ARTICLES	
Ormary Egleé Barberi Ruiz; Gisselle Margarita Tur Porres. Formación Docente Socio Comunitaria en la Carrera de Educación Inicial de la Universidad Nacional de Educación.	196	Ormary Egleé Barberi Ruiz; Gisselle Margarita Tur Porres. Socio-Community Teacher Training in the Early Childhood Education Career at the National University of Education.	196
Richard Manuel Salazar Brito. El Agnosticismo Pedagógico de la Educación Andragógica de los Derechos Humanos.	218	Richard Manuel Salazar Brito. The Pedagogical Agnosticism of Andragical Education of Human Rights.	218
Sandra Isabel García Arévalo. La Gerencia de las Direcciones de Cultura y la Responsabilidad Social Universitaria desde una Cosmovisión Integrativa.	239	Sandra Isabel García Arévalo. The Management of Directorate of Culture and University Social Responsibility from one Integrative Cosmvision.	239
Yajaira Esperanza Araujo Araujo. Danza Tradicional San Benito de Timotes, Patrimonio de Identidad Cultural.	260	Yajaira Esperanza Araujo Araujo. Traditional Dance San Benito of Timotes, Heritage of Cultural Identity.	260
ENSAYOS		ESSAYS	
César Enrique López Arrillaga. Practica Educativa en la Educación Primaria desde la Perspectiva de la Pedagogía del Amor.	280	César Enrique López Arrillaga. Educational Practice in Primary Education from the Perspective of the Pedagogy of Love.	280
Ciro Hernández Valderrama. Docencia y Dignidad del Alumno.	295	Ciro Hernández Valderrama. Teaching and Dignity of the Student.	295
Dalila Pastora González. Lo Noosférico de la Práctica Pedagógica desde la Transcomplejidad.	315	Dalila Pastora González. The Noospheric of the Pedagogical Practice from the Transcomplexity.	315
Giovanni Felipe Torrealba Infante. Gerencia Estratégica y Disrupción.	327	Giovanni Felipe Torrealba Infante. Strategic Management and Disruption.	327
Magdaly Carolina Méndez Omaña. La Argumentación como Modo de Organización Discursiva en la Construcción del Genero Ensayo.	341	Magdaly Carolina Méndez Omaña. The Argumentation as a Discursive Organization Mode in the Construction of the Essay Genre.	341
María Esther Márquez De Pérez. El Trabajo Colaborativo: Una Oportunidad para el Desarrollo del Pensamiento Práctico del Profesional Reflexivo.	360	María Esther Márquez De Pérez. Collaborative Work: An Opportunity for the Development of Practical Thinking of the Reflexive Professional.	360
Zulay Del Carmen Herrera Abache. La Gestión del Conocimiento en las Universidades experimentales de Venezuela.	380	Zulay Del Carmen Herrera Abache. The Management of Knowledge in the experimental Universities of Venezuela.	380
MISIÓN, VISIÓN, OBJETIVOS	396	MISSION, VISION, OBJECTIVES	396
NORMAS GENERALES	398	GENERAL RULES	398

Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo
INDTEC, C.A.

Revista Scientific

Editorial





Consideraciones Epistemológicas

PhD. Oscar Antonio Martínez Molina
Universidad Nacional de Educación, **UNAE**
oscar.martinez@unae.edu.ec
Azogues, Ecuador
<https://orcid.org/0000-0003-1123-5553>

Editorial

Los actores sociales que participan de la cultura no pueden estar ajenos a las variaciones o formas preestablecidas de ésta; así que en el rol de los investigadores se parte de dos premisas básicas. La primera es que, al aproximarse al objeto de la indagación, no se hace de forma desprevenida, sino que dicho acercamiento parte de un interés personal, que implica un saber previo. La segunda es que al constituirse en observadores a su vez se participa del fenómeno que se observa, contribuyendo a su construcción.

A partir de estas ideas básicas se define la postura asumida en la investigación como de carácter cualitativo, por lo que el ejercicio se dirige a la comprensión más que a la explicación; esto quiere decir que el interés es captar los significados e interpretaciones que construyen y comparten los protagonistas que intervienen en la investigación.

Si se toma como punto inicial la teoría de la interpretación socio - cultural del aprendizaje que desarrolla Vygotsky citado (Vargas, 1999a), resultado de una aproximación más histórico-interpretativa acerca de los productos culturales del hombre complementados con la cultura, la construcción de significados y el proceso de significación se construye primero por fuera; es decir, en la relación inter psicológica, cuando se recibe la influencia de la cultura reflejada en toda la producción de material (las herramientas, los desarrollos científicos y tecnológicos) o simbólica (el lenguaje, con los signos y símbolos) En segundo lugar de manera intra psicológica, cuando se transforman las funciones psicológicas superiores, es decir, se produce la

denominada internalización, que afecta el marco interno con una aproximación desde la concepción socio constructivista. Esta última permite ver la cultura como una forma de actividad del hombre y, además, permite construir por medio de la interacción con los protagonistas, teniendo en cuenta el ser individual y la sociedad como una opción de generar conocimientos desde lo social y desde el otro.

En el desarrollo de la Humanidad siempre han estado latentes importantes preguntas: ¿cómo es que una persona construye significados tan particulares o exclusivos?, ¿qué es lo que interviene en ese proceso, para que esa persona diga "Eso me es significativo" aunque para los otros no tengan la misma significación, ¿cuál es el proceso, el mecanismo o los momentos que le permiten construir ese sentido en particular? Acaso será, como afirma Vygotsky citado por Bruner (1995), que la cultura es un conjunto de procedimientos que acceden a un estrato superior, siendo los significados los que facilitan construir un mundo posible social más complejo del que es conocido.

La construcción de significados es capaz de darle a la verdad o a lo correcto, una significación de trascendencia de acuerdo a la afirmación de Calderón (2001), al indicar que la verdad es una construcción personal y, al mismo tiempo, el resultado de las interacciones con diversos mundos posibles mentales y versiones de esos mundos, que lo enriquecen y le dan un mayor desarrollo de ampliación al mundo construido, en este caso, el de motivación a la investigación.

Como ya se mencionó, el proceso de significados de la mayoría de los artículos es en esta edición, trabajados desde Vygotsky citado por Mendoza (2010), quien desarrolla la construcción del conocimiento, que permite evidenciar la raíz social que le atribuye al conocimiento humano como resultado de la interacción de diversos mundos posibles mentales. Estos mundos posibles son primero mentales que físicos, ya que cuando se dice el

vocablo silla se tiene ese concepto en la mente y no es que esté fuera de sí o en el mundo material; ellos pueden ser el medio social, la educación, las relaciones y otros aspectos que influyen en el desarrollo de cada ser humano.

Bajo esta cosmovisión se vería entonces la realidad como multifacética, dinámica y multidimensional. En ella no se considera al universo como absolutamente determinado, sino como generador de diversidades que dan viabilidad a la emergencia de múltiples interpretaciones, es decir, a la posibilidad de construir múltiples versiones del mundo.

Así, este paradigma da cuenta de principios subjetivos que privilegian el acoger aquellas interpretaciones que se producen en contacto con los fenómenos vivenciados por los autores. Por eso se reconoce que los investigadores muestran interés, que parte de aprendizajes previos que son los que complementan para dar respuestas a las inquietudes socio culturales.

Es evidente que con esta revolución cognitiva, cuya base es la interpretación del conocimiento y cuyo centro de interés es la construcción de significados, se trata en primer lugar de descubrir y describir formalmente los significados que los seres humanos crean a partir de sus encuentros con el mundo; luego proponer hipótesis acerca de los procesos de construcción de significados que se centran en las actividades simbólicas empleadas por los seres humanos y, así, construir y dar sentido no sólo al mundo sino también a ellos mismos.

Esta revolución rescató el concepto de mente, entendido como el hecho de hacer consciente los estados intencionales como creer, desear, pretender, captar un significado que permitió la construcción de un conocimiento entorno al concepto de significado y los procesos mediante los cuales se crean y se negocian éstos dentro de una comunidad.

Las construcciones de significados harán posible conocer el sentido de vida o de trascendencia en esos mundos creados socialmente, lo cual hace que el individuo sea parte de un mundo mental que cada uno construye y que,

si comprende y hace suyo, puede crear otros mundos.

Para que puedan existir los mundos posibles es necesario poder construir socialmente ideas y significados públicos o compartidos. Esto es posible porque no existen, son contruidos a partir de ideales, interacciones, negociaciones que se logran a través del lenguaje como un vehículo de construcción, tal como sostiene Platón en el Mito a la caverna. Estos ideales producen niveles de conciencia de los procesos de significación de algo, convirtiendo el lenguaje en vehículo que permite la repetición, reelaboración, construcción o reconstrucción de significados socialmente compartidos con un lugar dentro de la cultura del investigador. De esta forma es posible construir.

Una significación con estructuras y esquemas previos aprendidos, como son las representaciones imaginarias del quehacer del investigador para poder hacer una reelaboración de su desempeño profesional y, así, construir un significado en virtud de su participación en el entorno socio cultural, en el que se integra como uno más.

La forma de vida, adaptada culturalmente, forma parte de los significados y conceptos compartidos y depende, también, de formas de discursos compartidos que sirven para negociar las diferencias de significado e interpretación acerca de la práctica investigadora, se establece así, un mundo posible que se construye día a día en la interrelación de los protagonistas y los diversos contextos con los que entran en contacto y cuya diversidad y entramado se hace más compleja cada día por medio de la construcción diaria de los protagonistas.

Sirva como fundamento para entender un poco más este planteamiento, el Pensamiento Complejo de Morín (1999), quien, basado en la teoría de la información y de los sistemas, la cibernética y en los procesos de autoorganización biológica, construye un método que intenta estar a la altura del desafío de la complejidad. Hay tres principios sobre los cuales construye Morín lo que podría ser el paradigma de la complejidad: Principio de la

Pertinencia del conocimiento, de la Inteligencia General y de los Problemas esenciales. Antes de entrar a desarrollar los principios, se puede analizar ¿Qué es la Complejidad?

A primera vista la complejidad es un tejido de elementos heterogéneos, inseparables y asociados; se presenta como un estadio para el abordaje de la subjetividad del individuo: sentimientos, recuerdos, vivencias expresadas de manera oral, escrita o gráfica, en el que el investigador a través de la actividad intelectual voluntaria e intencional construye su mundo fenoménico.

Desde este enfoque de la complejidad se considera importante la construcción de un modelo sistémico, es decir, un modelo complejo y representativo de la realidad, considerada como un sistema. Ello será posible si se tiene en cuenta la diversidad de los componentes, así como sus interacciones; es decir, la causalidad mutua de los procesos de una dinámica global del sistema en una participación multidimensional en la que la conducta humana es esencialmente compleja, dinámica y cambiante, y está inmersa en un contexto ecológico en el que evolucionan las personas. Además, se aborda otros órdenes de aproximación comprensiva desde la concepción de Morín, buscando trascender a otros paradigmas emergentes que intentan acceder a la dinámica de la realidad.

Dentro de las características de la complejidad hay, tres principios que pueden ayudar a pensar la misma complejidad:

1. Pertinencia del conocimiento, que permite mantener informaciones claves del mundo, que posibilite articular y organizar los conocimientos y así conocer y reconocer los problemas del mundo.
2. Inteligencia General, en este principio se plantea que mientras más poderosa sea la inteligencia general más grande es su facultad para tratar problemas especiales. El conocimiento, buscando la construcción en relación con el contexto global y complejo, debe movilizar lo que

conoce, sabe e interpreta del mundo; dicho de otra forma, los individuos constituyen la sociedad que produce a los individuos. Desde este punto de vista se puede comparar con la construcción de significados originados por la práctica investigadora de los protagonistas que participan en ella y cómo estos protagonistas a su vez de-construyen y re-construyen esta acción integradora.

3. Los problemas esenciales, principio que hace referencia a que la parte está en el todo y el todo está en la parte, como lo sostiene la Gestalt.

La otra perspectiva desde la cual se parte para dar cuenta de este fenómeno es el socio-constructivismo. El mismo se fundamenta en la siguiente premisa: los seres humanos crean y construyen dinámicamente su realidad personal y de esta forma se orientan activamente hacia una comprensión significativa del mundo en que viven, esta construcción se da en y a partir del lenguaje conllevando la formación de significados que dan sentido a la experiencia y marco interno del individuo dentro del mundo, al mundo y a la relación de estos tres.

De acuerdo con esto, lo social para los seres humanos se construye en el lenguaje, en el que se crean a sí mismos; es decir que, el lenguaje es generativo, crea realidades y posibilita la acción. Conectar el lenguaje con la acción posibilita una comprensión nueva de la acción humana, permitiendo la reconstrucción del entorno social en que se enmarca la investigación.

De esta manera, la estructura y el uso del lenguaje está relacionado de forma intrincada con la acción. Dentro de las características esenciales del acto, la intencionalidad cumple un papel fundamental, ya que rompe con la simple posición explicativa del mundo estímulo-respuesta, otorgándole al individuo una amplia gama de actitudes relacionadas con su marco socio cultural. Se posibilita de esta manera, que el hombre pueda tener la opción de elegir e, igualmente se le asigne un papel transformador e histórico al devenir

cotidiano, ya que, al ser protagonista activo en su entorno y coparticipe de la construcción de la cultura, participa dinámicamente en la elaboración del tejido comunicacional.

Vygotsky citado por (Vargas, 1999b), a este respecto, propone que la construcción, resultado de una experiencia de aprendizaje, no se transmite de una persona a otra de manera mecánica como si fuera un objeto, sino mediante operaciones mentales que se suceden durante la interacción del sujeto con el mundo material y social.

Es así como, desde esta perspectiva no se toma un papel de espectadores, pues siempre estamos en interacción, configurando contextos de relación que fluyen continuamente, de modo que no se cristalizan, solo se transforman. Su estabilidad está dada por el cambio constante, por ello el rol de investigadores es activo, se observa y así se participa en la construcción del objeto de estudio. A su vez, desde esta perspectiva la investigación se considera como un hecho motivado desde el interior por intereses individuales y grupales.

De acuerdo con lo anterior, el lenguaje tiene una particular relevancia, pues es asumido (desde el Construccinismo Social) no como un conjunto de signos que representan al mundo y la realidad, sino como la forma desde la que de acuerdo con nuestra condición humana construimos la realidad, de modo que en el lenguaje los individuos se constituyen como seres sociales, creando y recreando la concepción y significado en un proceso en continua reconstrucción.

Desarrollando una epistemología del observador participante, centrada en la pregunta ¿cómo se conoce? y no ¿qué se conoce?, se sostiene lo que se conoce como resultado del observador y no de lo observado. Es el lenguaje el que genera la noción de objetividad, desde la que se puede acceder al conocimiento de la cultura democrática o de la participación de todos los elementos que rodean a los protagonistas. Ello exige que conscientemente se

desarrolle un conocimiento, todo lo consciente que pueda ser, de los valores que llevan a adoptar esta perspectiva, exigiendo que se haga responsable de cómo se conoce y por qué. Pero no se pretende que haya una sola forma de construir el significado o una sola forma correcta de hacerlo. Hay que tener en cuenta que se sustenta en valores, que son los que mejor se adecuan para hacer frente a los cambios y fracturas que se han convertido en un rasgo tan característico de la vida moderna.

Para acceder al proceso de construcción de significados estos artículos toman en consideración la perspectiva socio constructivista. A través de esta se permite acceder a la subjetividad del hombre, a los actos de significado, comprendiéndolos e interpretándolos en su escenario cultural y al individuo como un ser en interacción continua con otros quienes construyen ese ambiente donde se comporta de una determinada forma y en el que participa de la construcción de significaciones, ya que trata de la parte social y sus interacciones.

El investigador hace suyas las propiedades del problema estudiado a partir de la forma en que se orientan, interpretan o representan los protagonistas en su mundo donde son coprotagonistas de sus relatos y narrativas, buscando conceptualizar sobre la realidad con base en el comportamiento y los conocimientos de los actores principales.

El proceso de investigación cualitativa explora de manera sistemática los conocimientos y valores que comparten los protagonistas en un determinado contexto espacial y temporal. De este modo se puede develar que los significados forman parte de ese mundo, de ese compartir acerca del quehacer del ser humano especificando la construcción de significados acerca de su práctica investigadora, como parte de ese ver a través de los ojos de los actores la realidad. Igualmente se pretende indagar como el investigador interviene en los procesos de construcción siendo partícipe de esa dinámica.

En el marco de las observaciones anteriores, se puede señalar que el

individuo es consciente del proceso de investigación cualitativa, el cual requiere un co-construir y ser parte de las diversas interrelaciones que se presentan en la construcción del significado sobre la construcción del conocimiento.

De esta forma se puede comprender que las experiencias y actos de los protagonistas son los que están moldeados por sus estados intencionales y que estos estados sólo pueden plasmarse mediante la participación en los sistemas simbólicos de la cultura donde están inmersos. Además, la investigación cualitativa hace referencia a las distinciones sociales, políticas, humanas y económicas que presentan los protagonistas en la vida cotidiana, siendo conscientes de estas, para enriquecer la deconstrucción y reconstrucción por medio de la significación de las vivencias que se realizan.

Palabras clave: epistemología; investigación; editorial.

Fecha de Recepción: 29-10-2018 **Fecha de Aceptación:** 17-12-2018

Epistemological Considerations

Editorial

The social actors that participate in the culture can not be alien to the variations or pre-established forms of it; so in the role of researchers, we start from two basic premises. The first is that, when approaching the object of the inquiry, it is not done in an unprepared way, but that this approach is based on a personal interest, which implies prior knowledge. The second is that by becoming observers in turn participates in the phenomenon that is observed, contributing to its construction.

Based on these basic ideas, the position assumed in the research is defined as qualitative, so that the exercise is aimed at understanding rather than explaining; This means that the interest is to grasp the meanings and interpretations that are constructed and shared by the protagonists involved in the research.

If we take as a starting point the theory of socio - cultural interpretation of learning that Vygotsky develops cited (Vargas, 1999a), result of a more historical - interpretative approach about the cultural products of man complemented with culture, the construction of meanings and the process of signification is constructed from the outside first; that is, in the inter psychological relation, when the influence of the culture reflected in all the production of material (tools, scientific and technological developments) or symbolic (language, with signs and symbols) is received. Intra psychological way, when the higher psychological functions are transformed, that is, the so-called internalization occurs, which affects the internal framework with an approach from the socio-constructivist conception. The latter allows us to see culture as a form of human activity and, in addition, allows building through interaction with the protagonists, taking into account the individual being and society as an option to generate knowledge from the social and from the other.

In the development of Humanity, important questions have always been latent: how is it that a person constructs such particular or exclusive meanings? What is involved in this process, for that person to say "That is significant to me", although for the others do not have the same meaning, what is the process, the mechanism or the moments that allow it to construct that particular sense? It may be, as Vygotsky says quoted by Bruner (1995), that culture is a set of procedures that access a higher stratum, with meanings that facilitate the construction of a possible social world more complex than is known.

The construction of meanings is capable of giving the truth or right, a significance of transcendence according to the statement of Calderón (2001), by stating that truth is a personal construction and, at the same time, the result of interactions with various possible mental worlds and versions of those worlds, which enrich it and give it a greater development of expansion to the built world, in this case, the motivation to research.

As already mentioned, the meaning process of most of the articles is in this edition, worked from Vygotsky cited by Mendoza (2010), who develops the construction of knowledge, which allows demonstrating the social root that attributes to human knowledge as result of the interaction of various possible mental worlds. These possible worlds are mental rather than physical, since when the word chair is used one has that concept in the mind and it is not that it is outside of itself or in the material world; they can be the social environment, education, relationships and other aspects that influence the development of each human being.

Under this worldview we would then see reality as multifaceted, dynamic and multidimensional. In it, the universe is not considered as absolutely determined, but as a generator of diversities that give viability to the emergence of multiple interpretations, that is, to the possibility of constructing multiple versions of the world.

Thus, this paradigm accounts for subjective principles that privilege the

acceptance of those interpretations that occur in contact with the phenomena experienced by the authors. That is why it is recognized that researchers show interest, that part of previous learning that complements to give answers to socio-cultural concerns.

It is evident that with this cognitive revolution, whose basis is the interpretation of knowledge and whose center of interest is the construction of meanings, it is first of all to discover and formally describe the meanings that human beings create from their encounters with the world; then propose hypotheses about the processes of construction of meanings that focus on the symbolic activities used by human beings and, thus, build and give meaning not only to the world but also to themselves.

This revolution rescued the concept of mind, understood as making conscious intentional states such as believing, wanting, pretending, grasping a meaning that allowed the construction of knowledge around the concept of meaning and the processes by which they are created and they negotiate these within a community.

The constructions of meanings will make it possible to know the sense of life or transcendence in those socially created worlds, which makes the individual part of a mental world that each one constructs and that, if he understands and makes his own, he can create other worlds.

For possible worlds to exist, it is necessary to be able to socially construct public or shared ideas and meanings. This is possible because they do not exist, they are constructed from ideals, interactions, negotiations that are achieved through language as a vehicle of construction, as Plato maintains in the Mito to the cavern. These ideals produce levels of awareness of the processes of meaning of something, converting language into a vehicle that allows the repetition, re-elaboration, construction or reconstruction of socially shared meanings with a place within the culture of the researcher. In this way it is possible to build.

A meaning with structures and previous learned schemes, such as the imaginary representations of the researcher's task to be able to rework their professional performance and, thus, build a meaning by virtue of their participation in the socio-cultural environment, in which they integrate as one more.

The way of life, culturally adapted, is part of the shared meanings and concepts and also depends on forms of shared discourses that serve to negotiate the differences of meaning and interpretation about the research practice, thus establishing a possible world that it is built day by day in the interrelation of the protagonists and the diverse contexts with which they come into contact and whose diversity and network becomes more complex each day by means of the daily construction of the protagonists.

It serves as a basis to understand a little more this approach, the Complex Thought of Morin (1999), who, based on the theory of information and systems, cybernetics and the processes of biological self-organization, builds a method that tries to be up to the challenge of complexity. There are three principles on which Morín constructs what could be the paradigm of complexity: Principle of the Relevance of Knowledge, of General Intelligence and of Essential Problems. Before entering to develop the principles, you can analyze What is Complexity?

At first sight, complexity is a fabric of heterogeneous, inseparable and associated elements; It is presented as a stage for addressing the subjectivity of the individual: feelings, memories, experiences expressed orally, written or graphically, in which the researcher, through voluntary and intentional intellectual activity, constructs his phenomenal world.

From this approach to complexity, the construction of a systemic model is considered important, that is, a complex and representative model of reality, considered as a system. This will be possible if the diversity of the components is taken into account, as well as their interactions; that is, the mutual causality

of the processes of a global dynamics of the system in a multidimensional participation in which human behavior is essentially complex, dynamic and changing, and is immersed in an ecological context in which people evolve. In addition, other orders of comprehensive approach from the conception of Morin are addressed, seeking to transcend other emerging paradigms that try to access the dynamics of reality.

Within the characteristics of complexity there are three principles that can help to think the same complexity:

1. Pertinence of knowledge, which allows keeping key information of the world, which makes it possible to articulate and organize knowledge and thus know and recognize the problems of the world.
2. General Intelligence, in this principle it is stated that the more powerful the general intelligence is, the greater its ability to deal with special problems. Knowledge, seeking construction in relation to the global and complex context, must mobilize what it knows, knows and interprets of the world; In other words, individuals constitute the society that produces individuals. From this point of view it can be compared with the construction of meanings originated by the investigative practice of the protagonists that participate in it and how these protagonists in turn de-construct and re-construct this integrating action.
3. The essential problems, a principle that makes reference to the fact that the part is in the whole and the whole is in the part, as the Gestalt maintains.

The other perspective from which one starts to account for this phenomenon is socio-constructivism. It is based on the following premise: human beings dynamically create and build their personal reality and in this way are actively oriented towards a meaningful understanding of the world in

which they live, this construction occurs in and from the language entailing the formation of meanings that give meaning to the experience and inner frame of the individual within the world, to the world and to the relationship of these three.

According to this, the social for human beings is constructed in language, in which they create themselves; that is to say, language is generative, creates realities and enables action. Connecting language with action enables a new understanding of human action, allowing the reconstruction of the social environment in which research is framed.

In this way, the structure and use of language is intricately related to the action. Within the essential characteristics of the act, intentionality plays a fundamental role, since it breaks with the simple explanatory position of the stimulus-response world, giving the individual a wide range of attitudes related to their socio-cultural framework. It is possible in this way, that man can have the option of choosing and, equally, be assigned a transforming and historical role to the daily becoming, since, being an active protagonist in his environment and co-participant in the construction of culture, he participates dynamically in the elaboration of the communicational fabric.

Vygotsky cited by (Vargas, 1999b), in this regard, proposes that construction, the result of a learning experience, is not transmitted from one person to another mechanically as if it were an object, but by mental operations that occur during the interaction of the subject with the material and social world.

This is how, from this perspective, a role of spectators is not taken, because we are always in interaction, configuring contexts of relationship that flow continuously, so that they do not crystallize, they only transform. Its stability is given by the constant change, for that reason the role of researchers is active, it is observed and thus it participates in the construction of the object of study. In turn, from this perspective, research is considered as a fact

motivated from within by individual and group interests.

According to the above, language has a particular relevance, since it is assumed (from Social Constructionism) not as a set of signs that represent the world and reality, but as the form from which, according to our human condition, we construct the reality, so that in the language the individuals are constituted as social beings, creating and recreating the conception and meaning in a process in continuous reconstruction.

Developing an epistemology of the participant observer, centered on the question, how is it known? and not what is known?, it is sustained what is known as the result of the observer and not the observed. It is the language that generates the notion of objectivity, from which one can access the knowledge of the democratic culture or the participation of all the elements that surround the protagonists. This requires consciously developing a knowledge, as conscious as it may be, of the values that lead to adopting this perspective, demanding that it be held responsible for how it is known and why. But it is not intended that there be a single way of constructing the meaning or a single correct way of doing it. We must bear in mind that it is based on values, which are the best suited to cope with the changes and fractures that have become such a characteristic feature of modern life.

To access the process of meaning construction, these articles take into consideration the socio-constructivist perspective. Through this is allowed to access the subjectivity of man, the acts of meaning, understanding and interpreting them in their cultural setting and the individual as a being in continuous interaction with others who build that environment where it behaves in a certain way and in the one that participates in the construction of meanings, since it deals with the social part and its interactions.

The researcher endorses the properties of the problem studied from the way they are oriented, interpreted or represented by the protagonists in their world where they are co-protagonists of their stories and narratives, seeking to

conceptualize reality based on the behavior and knowledge of principal actors.

The qualitative research process systematically explores the knowledge and values shared by the protagonists in a specific spatial and temporal context. In this way it can be revealed that the meanings are part of that world, of that sharing about the task of the human being specifying the construction of meanings about their research practice, as part of seeing through the eyes of the actors the reality. It is also intended to investigate how the researcher intervenes in the construction processes by participating in this dynamic.

Within the framework of the previous observations, it can be pointed out that the individual is aware of the qualitative research process, which requires a co-construct and be part of the various interrelationships that arise in the construction of meaning about the construction of knowledge.

In this way it can be understood that the experiences and acts of the protagonists are those shaped by their intentional states and that these states can only be expressed through participation in the symbolic systems of the culture where they are immersed. In addition, qualitative research refers to the social, political, human and economic distinctions that the protagonists present in everyday life, being aware of these, to enrich the deconstruction and reconstruction through the meaning of the experiences that are made.

Keywords: epistemology; research; publishers.

Date Received: 29-10-2018

Date Acceptance: 17-12-2018

Referencias

- Bruner, J. (1995). **Actos de significado, más allá de la revolución cognitiva**, ISBN: 9788420648125. Madrid, España: Alianza Editorial, 168 págs.
- Calderón, R. (2001). **Constructivismo y Aprendizajes Significativos**. monografias.com. [Documento en línea], 2 págs. Recuperado de: <http://www.monografias.com/trabajos7/aprend/aprend.shtml>
- Mendoza, J. (2010). **Vygotsky y la construcción del conocimiento**. *Boletín Electrónico de Investigación de la Asociación Oaxaqueña de Psicología A.C.*, 6(1), 159-164. Recuperado de: http://www.imbiomed.com.mx/1/1/articulos.php?method=showDetail&id_articulo=61625&id_seccion=3769&id_ejemplar=6202&id_revista=166
- Morín, E. (1999). **Los siete saberes necesarios para la educación del futuro**. Código del documento: EPD.99/WS/3, EPD.99/WS/4. París, Francia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - Santillana/UNESCO, 67 págs. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117740_spa
- Vargas, M. (1999a,b). **La construcción mental bajo un enfoque social**. Caracas, Venezuela: División de publicaciones UNA.

PhD. Oscar Antonio Martínez Molina
e-mail: oscar.martinez@unae.edu.ec



Nacido es San Cristóbal, estado Táchira, Venezuela. Residenciado en Cuenca, Ecuador. Licenciado en Educación Mención Orientación Educativa y Profesional (Universidad de Los Andes, Extensión Táchira). Magíster en Ciencias de la Educación Superior, Mención Andragogía (UNELLEZ). Doctor en Educación Mención Suma Cum Laude (Universidad de Málaga, España), Postdoctor en Estudios Libres de la Universidad Fermín Toro. Diplomado en Educación Abierta y a distancia (Universidad Fermín Toro). Maestría Experto avanzado en E-learning en la Fundación para la actualización tecnológica de Latinoamérica (FATLA). Maestría Experto en Tecnología Educativa nivel avanzado en la Fundación para la actualización tecnológica de Latinoamérica (FATLA). Profesor Jubilado de la Universidad Nacional Abierta. Categoría Académica de Titular. Director de tesis doctorales y de maestría. Responsable de la línea en enseñanza-aprendizaje de investigación del COBAIND. Representante del convenio Editorial Académica Española-COBAIND. Coordinador de la línea de investigación en Educación en la UNEFA Barinas. Presidente/Fundador del Consejo Barinés de Investigación y Desarrollo. Profesor investigador del Programa de Estímulo a la Innovación e Investigación en categoría "A-2". Docente investigación de la Universidad Nacional de Ecuador.

El contenido de este manuscrito se difunde bajo una [Licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](#)

Revista Scientific

Artículos



Métodos de Enseñanza Apoyados en el Microordenador Canaima: Una Alternativa en la Enseñanza de la Historia Nacional (Investigación en Desarrollo)

Autora: Ana María Toro Montilla

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, UPEL

anamari3500@gmail.com

Barinas, Venezuela

<https://orcid.org/0000-0002-2752-431X>

Resumen

La enseñanza de la historia nacional desde los primeros años de la educación primaria es esencial para forjar los valores inherentes a la identidad nacional, tan necesaria para la formación de ciudadanos críticos, reflexivos y con profundo arraigo a la herencia histórica y cultural de su país. Paralelo a ello, las tecnologías de información y comunicación (TIC), actualmente juegan un papel fundamental dentro del mundo pedagógico, ya que son capaces de aportar gran variedad de actividades, permitiendo enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje; siendo el microordenador Canaima uno de los recursos tecnológicos de esta índole más extendidos en el país. El propósito de la investigación en curso, de tipo proyecto factible hasta la fase de ejecución, es aportar métodos de enseñanza para fortalecer el abordaje del aprendizaje en la historia por medio del recurso antes mencionado. Asimismo, se pretende propiciar el enriquecimiento de la praxis docente aprovechando la versatilidad que brinda dicha herramienta, para impregnar de significatividad el estudio de la historia nacional. Este compendio de información está enmarcado dentro de un estudio en desarrollo, cuya población serán los docentes y estudiantes de segundo y tercer grado de la Unidad Educativa “Alto Barinas Sur”; aspirando evaluar el nivel de profundidad con el que se desarrollan los contenidos, el grado de comprensión e interés de los estudiantes por los mismos, así como el impacto real que posee este microordenador en la dinamización de los contenidos y en el desarrollo de los métodos. Bajo este enfoque se espera promover en la comunidad docente una revisión de los métodos que se están utilizando, la reconsideración inherente al uso de estas y a la trascendencia que tienen los contenidos para los estudiantes.

Palabras clave: método de enseñanza; microordenador; historia nacional; educación básica; calidad de la educación.

Fecha de Recepción: 16-07-2018

Fecha de Aceptación: 03-09-2018

Teaching Methods Supported in the Canaima Micro-Order: An Alternative in the Teaching of National History (Project in Development)

Abstract

The teaching of national history from the early years of primary education is essential to forge the inherent values of national identity, so necessary for the formation of critical, reflective citizens with deep roots in the historical and cultural heritage of their country. Parallel to this, information and communication technologies (ICT), currently play a fundamental role in the pedagogical world, as they are capable of providing a variety of activities, allowing enrich the teaching and learning processes; Canaima microcomputer being one of the most widespread technological resources of this kind in the country. The purpose of the ongoing research, of a feasible project type up to the execution phase, is to provide teaching methods to strengthen the approach to learning in history through the aforementioned resource. Likewise, it is intended to promote the enrichment of the teaching praxis taking advantage of the versatility offered by this tool, to impregnate the study of national history with significance. This compendium of information is framed within a study in development, whose population will be the teachers and students of second and third grade of the Educational Unit "Alto Barinas Sur"; aspiring to evaluate the level of depth with which the contents are developed, the degree of understanding and interest of the students for them, as well as the real impact that this microcomputer has in the dynamization of the contents and in the development of the methods. Under this approach, it is expected to promote in the educational community a revision of the methods that are being used, the reconsideration inherent in the use of these and the transcendence that the contents have for the students.

Keywords: teaching methods; microcomputers; national history; basic education; educational quality.

Date Received: 16-07-2018

Date Acceptance: 03-09-2018

1. Introducción

La enseñanza de la historia nacional desde los primeros años de la escolaridad en la educación primaria es muy importante para forjar valores morales y cívicos de identidad nacional en los niños y niñas, quienes son el futuro de la sociedad, necesitando conciencia y comprensión de los hechos que condujeron su realidad hasta el contexto histórico en que se encuentran. Ello permitirá un aprendizaje con mayor significado que desarrolle en los estudiantes un sentido de pertenencia y mayor arraigo por su país.

En este sentido, es de vital importancia que se imparta la historia de nuestro país a través del uso de las tecnologías, siendo fundamental para que los estudiantes desarrollen habilidades y destrezas, usándolas como herramientas para buscar información con sentido crítico y reflexivo, pues el dominio de ellas brinda variedad de aprendizajes que bajo la tutela de la escuela se convierten en significativos para la cotidianidad de la vida. De esta forma, según el Sistema Educativo Bolivariano (SEB, 2007), una de las finalidades de la educación primaria, contemplada en el Currículo Nacional Bolivariano es:

Impulsar el dominio de las nuevas tecnologías con un enfoque social y como herramienta de trabajo para el manejo y apropiación de la información; replanteándose el uso de los medios para decodificar los lenguajes y apropiarse de ellos, haciendo suya la palabra para transformarla en una conducta crítica hacia las Tecnologías de la Información y Comunicación TIC's (pág. 26).

Esto permite la formación de ciudadanos cultos, reflexivos, críticos y coherentes, conscientes de su futuro rol protagónico en la sociedad del mañana, que sepan usar las nuevas y futuras tecnologías para crear y aportar conocimientos útiles a la sociedad, siendo éste una herramienta que permita impulsar el desarrollo económico, cultural y político, tan pertinente para la solución de los problemas actuales.

Por otra parte, se hace necesario buscar mecanismos que ayuden a motivar al estudiante a desarrollar la habilidad y la creatividad en el estudio y aprendizaje de la historia nacional, por medio de recursos que incentiven la curiosidad y el interés por conocer el proceso histórico del país. Es allí donde las (TIC's), pueden jugar un rol importante como herramientas de enseñanza para el área porque ofrecen gran diversidad de recursos tecnológicos que apoyan las clases.

Así mismo, a partir del año 2009 el Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE) elabora el Proyecto Canaima Educativo, a través de la Dirección General de Tecnología de la Información y la Comunicación para el Desarrollo Educativo (DGTICDE) e incorpora así las tecnologías de información libre en las escuelas, para potenciar la enseñanza y aprendizaje incorporando el microordenador Canaima.

Abordando el tema, Villegas, Marrero y Vásquez (2014): refieren que “el computador Portátil Canaima ofrece un conjunto de herramientas tecnológicas que pueden ser empleadas por el educador a fin de lograr que sus estudiantes se interesen, motiven y descubran su propio aprendizaje” (pág. 44). De allí deriva la importancia que el docente incorpore a su praxis la herramienta para fortalecer la enseñanza en función de propiciar situaciones de aprendizaje significativas.

En este sentido, Quintero (2016): considera que el microordenador Canaima es “una herramienta tecnológica para promover la construcción de significados contextualizados que preparen al educando a aprender de por vida, en cada escenario, gracias a su uso” (pág. 91). Como señalan los autores citados anteriormente, la incorporación de la herramienta al proceso de enseñanza-aprendizaje genera un impacto positivo en la dinamización de este, acorde con las exigencias de una sociedad en constante evolución y desarrollo de todos los saberes construidos y definidos con anterioridad.

Referente a lo anterior, Pumar (2013a): considera que “...más allá de

dar un objetivo y fijar estrategias, es que el alumno se sienta partícipe, y tenga el sentido de la propia identidad de un país” (pág. 8). En relación con ello, esto puede lograrse con una participación activa del estudiante en su aprendizaje, usando la portátil como el vehículo para conocer fechas y acontecimientos históricos que le aporten mayor comprensión del pasado y forjarse valores de identidad nacional.

Para lograrlo, se requiere que el docente se apropie del uso de las tecnologías y así brindar una enseñanza de calidad en concordancia con las exigencias del milenio y de la sociedad. Es allí donde el microordenador Canaima sale a la luz como un recurso beneficioso, que usado adecuadamente potenciaría el aprendizaje de los estudiantes en el conocimiento del área.

De allí que este artículo sea parte de una investigación en curso, titulada “Métodos de enseñanza apoyados en el microordenador Canaima para potenciar la enseñanza de la historia nacional”. La misma se está desarrollando en la institución pública de educación primaria “Unidad Educativa Alto Barinas Sur”, ubicada en la ciudad de Barinas, durante el año escolar 2017-2018. Partiendo de lo anterior, se aspira fortalecer la praxis docente desarrollando métodos de enseñanza, en función de incorporar dicha herramienta, de manera adecuada, en el desarrollo de los contenidos concernientes a la historia nacional.

Asimismo, con esta publicación se pretende dar a conocer información sobre los referentes teóricos que fundamentan la investigación en curso, referidos al accionar pedagógico sobre la enseñanza de la historia nacional, haciendo mención a conceptos que se consideran relevantes para este estudio, entre ellos métodos de enseñanza, el microordenador Canaima, y el área de historia nacional. En última instancia, se hace referencia a la metodología que se está desarrollando, en función de potenciar el uso del microordenador para enseñar la historia de nuestro país.

2. Contexto temático y Abordaje teórico

2.1. Métodos de enseñanza

Los métodos de enseñanza son el conjunto de procedimientos, que basados en técnicas pedagógicas, cumplen la función de llevar a buen término la acción didáctica; en términos simples, se refiere a un conglomerado de acciones realizadas por el docente con un fin pedagógico, claro y específico. Los métodos de enseñanza para los procesos de aprendizaje han sido estudiados por reconocidos expertos, entre ellos, Díaz (2015a), quien opina al respecto:

Las estrategias de enseñanza son medios o recursos para prestar la ayuda pedagógica... el docente debe poseer un bagaje amplio de estrategias, conociendo qué función tienen y cómo pueden utilizarse o desarrollarse apropiadamente. Dichas estrategias de enseñanza se complementan con las estrategias o principios motivacionales y de trabajo cooperativo, de los cuales puede echar mano para enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje (pág. 16).

De tal manera, se puede inferir que los métodos de enseñanza son fundamentales para enriquecer el proceso educativo, por lo cual demanda un amplio conocimiento y la voluntad de innovar por parte del docente, a fin de emplearlas de manera asertiva, con el fin de potenciar los aprendizajes de los estudiantes. Para ello, es menester que el docente seleccione y planifique dichos métodos, y así direccionarlos hacia el fin pedagógico que se quiere lograr. Para Dorante (2015):

Las estrategias didácticas se definen como los procedimientos (métodos, técnicas, actividades) por los cuales el docente y los estudiantes, organizan las acciones de manera consciente para construir y lograr metas previstas e imprevistas en el proceso enseñanza y aprendizaje, adaptándose a las necesidades de los participantes de manera significativa (pág. 54).

El autor considera que las mismas deben estructurarse por medio de

métodos, técnicas y actividades, enfatizando que, tanto el docente como el estudiante deben ser partícipes activos en la construcción de las estrategias, para alcanzar las metas que se planteen o que exija el grado, tomando siempre en consideración las potencialidades y necesidades de los estudiantes.

En concordancia con lo anteriormente señalado, es inequívoca la importancia de los métodos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo necesaria la búsqueda y revisión constante de estas para lograr el impacto pedagógico que se requiere en un área de aprendizaje como la historia nacional, cuyos contenidos deben apoyarse en estrategias innovadoras que propicien la valoración por la herencia histórica y cultural del país. Asimismo, incorporar el uso del microordenador a la enseñanza de esta desarrollaría la creatividad e innovación en el diseño de métodos de enseñanza que permitan el intercambio de aprendizajes entre los estudiantes y el docente, creando un clima de trabajo cooperativo apoyado en el microordenador Canaima; el cual debe ser utilizado como parte del repertorio didáctico en la enseñanza de la historia nacional.

2.2. El microordenador Canaima

Es una herramienta tecnológica con fines netamente educativos, que se inserta en el aula venezolana en el subsistema de educación primaria con el propósito de brindar apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje, en concordancia a los cambios sociales producidos por la llegada de las (TIC's) a los diferentes ámbitos, en especial el educativo. Son varios los autores que han considerado el microordenador como tema de investigación, generando conocimientos desde sus perspectivas para aportar información sobre el impacto que han generado en las aulas de clase, entre ellos, González (2014): quien ha referido que “el computador portátil Canaima Educativo, está considerado como un recurso para fomentar aprendizajes liberadores y emancipadores en el nivel de educación Primaria” (pág. 47).

Este autor señala la función educativa que representa el recurso para impulsar en el estudiante aprendizajes significativos que le aporten autonomía y sentido crítico. De tal modo, se puede inferir que el microordenador es un recurso tecnológico que usado de forma planificada y orientada puede promover situaciones de aprendizaje donde el educando sea partícipe activo, crítico y reflexivo con los contenidos a desarrollar. Además, ofrece innovación en el desarrollo de las clases liberadoras y emancipadoras.

Por otra parte, existe otra definición donde, además de reafirmar la función didáctica del mismo para el aprendizaje de los discentes, le incorpora la utilidad que tiene para el docente al punto de considerarla como recurso de trabajo en pro del fortalecimiento de la praxis pedagógica, con el diseño de clases que potencien las formas de aprendizaje de los estudiantes. Referente a ello, Díaz (2015b): la define como “un instrumento didáctico y una herramienta indispensable de trabajo para el docente, pero requiere de una metodología instruccional que le permita al docente una pronta y eficaz apropiación pedagógica y tecnológica” (pág. 754).

En este sentido, el microordenador es un recurso tecnológico y educativo, que sirve de apoyo para brindar enseñanza de calidad incorporando la tecnología en el aula con el acompañamiento del docente, quien debe adaptar su desempeño a la nueva realidad que plantea la incorporación a la clase de una herramienta como el microordenador Canaima. Esto debe suponer una nueva actitud desde la reflexión profunda, que le permita aperturarse al cambio para orientar el proceso de enseñanza y aprendizaje, adaptado a la nueva realidad que plantea la incorporación de la tecnología.

Luego de revisar estos aportes teóricos se puede reflexionar que el recurso en sí es una ventana informativa que captura la atención de los educandos por ser una herramienta tecnológica que ofrece diversidad de actividades en las que se desenvuelve con gran facilidad; aunque ello no es suficiente para propiciar aprendizaje significativo. Se necesita de la

intervención de un docente con actitud renovada sobre su desempeño en el aula, provista de disponibilidad al cambio, para apropiarse de las bondades que ofrece la herramienta.

2.3. Enseñanza de la historia nacional

La historia del país es un área de aprendizaje fundamental en la educación primaria, ya que forja, en los niños y niñas, los valores de identidad nacional, amor a la patria y el sentido de pertenencia, tan necesarios para desarrollar arraigo hacia sus raíces e identificarse con los hechos actuales por medio de la comprensión del pasado desde el inicio de la primera etapa de educación primaria.

Es así como la historia nacional está inserta en el área de aprendizaje “Ciencias Sociales, Ciudadanía e Identidad”, para impartirse desde el primer grado según los fines y principios del Sistema Educativo Bolivariano (SEB), en los cuales orientan a desarrollar una conciencia patriótica y republicana desde la escuela, consustanciada con la identidad local, regional y nacional. Por consiguiente, es pertinente resaltar la importancia de esta área en la formación de las generaciones presentes y futuras, destacada por varios autores, entre ellos, Pumar (2013b), quien señala lo siguiente:

...es necesario que desde la educación primaria se sensibilice al alumno en el conocimiento histórico mediante un cambio en la práctica docente que le dé un nuevo significado a la asignatura, propiciando el interés y el gusto por el conocimiento histórico, poniendo énfasis en él, sin descuidar el qué enseñar (pág. 30).

De acuerdo con el planteamiento del autor, es pertinente señalar que coincide en su postura con los fines y principios del Sistema Educativo Bolivariano (SEB), al señalar que el área debe impartirse desde la primaria, con el objeto de concienciar al estudiante hacia el conocimiento histórico de su país, pues ello fortalece la identidad nacional. También enfatiza una

modificación en la práctica del docente, considerando reestructurarla, para imprimirle un nuevo significado, haciéndola llamativa para despertar la curiosidad y el interés del educando con actividades planificadas para tal fin y centradas en los contenidos que el Currículo Nacional Bolivariano establece.

En este sentido, es muy valioso considerar el papel del docente como responsable de guiar con creatividad y significado tan importantes contenidos desarrollando clases motivadoras, sin dejar de lado lo que debe enseñar. Para lograrlo, necesita apropiarse de dichos contenidos, haciendo un ejercicio de reflexión en el que se incluya como actor para la construcción de la temporalidad histórica desde el aula, pues la enseñanza de la historia implica un dominio consciente y estructurado de los hechos históricos, tomando en cuenta el tiempo en el que ocurrieron y los personajes que participaron.

Esta comprensión debe fundamentarse en el estudio de la temporalidad histórica, aspecto mencionado por otros autores que lo consideran necesario para comprenderla, y que es interesante revisar para así aportar una visión más concreta en la enseñanza de la historia. En relación con ello, Pagés y Santisteban (2010): plantean que “la enseñanza de la historia en la escuela primaria ha de mostrar a los niños y niñas que el tiempo está presente en todas nuestras acciones o experiencias, en nuestro pensamiento, en nuestro lenguaje y en nuestras narraciones” (pág. 287).

El citado aporte permite reflexionar sobre la importancia de tomar en cuenta la temporalidad en la enseñanza de la historia, pues así se ayuda a los estudiantes a construirla desde la primaria, donde se inician las bases del conocimiento histórico. A este respecto, los mismos autores remarcan la necesidad de ordenar los eventos en base a una cronología, con el fin de comprender mejor la realidad y el contexto social.

3. Metodología

Emprender una investigación no sólo requiere plantearse un problema

desde el contexto en el que se encuentra el investigador, también es imprescindible desarrollar acciones organizadas orientadas a describir, analizar y resolver el fondo del problema que se aspira plantear. Estas acciones consolidan el conocimiento científico que ofrece la metodología a emplear. Al respecto, Behar (2008), considera que la metodología: "...contiene la descripción y argumentación de las principales decisiones metodológicas adoptadas según el tema de investigación y las posibilidades del investigador" (pág. 34).

De acuerdo con lo anterior, la metodología es el camino esclarecedor, argumentativo y científico, que se ajusta a los intereses y necesidades del investigador en el afán de producir conocimiento científico, impactando la realidad circundante. En tal sentido, la investigación en desarrollo se encaminará con la metodología del proyecto factible, definido por el manual de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL, 2016a): como un método que "consiste en la investigación, elaboración y desarrollo de una propuesta de un modelo operativo viable para solucionar problemas, requerimientos o necesidades de organizaciones o grupos sociales" (pág. 21).

En lo anteriormente expuesto se enfatiza la operatividad y viabilidad de la propuesta encaminada a la solución de problemas y satisfacción de necesidades de organizaciones o grupos sociales que así lo requieran. En cuanto a los temas, éstos pueden ser referidos a la formulación de políticas, programas, tecnologías, métodos o procesos fundamentados en investigaciones, ya sean de tipo documental, de campo o un diseño integrado por ambas.

De esta forma, La Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL, 2016b), en el documento titulado "Manual de Trabajos de Grado de Maestría y Tesis Doctorales", especifica las fases a desarrollar para esta metodología, siendo estas:

diagnóstico, planteamiento y fundamentación teórica de la

propuesta; procedimiento metodológico, actividades y recursos necesarios para su ejecución; análisis y conclusiones sobre la viabilidad y realización del Proyecto; y en caso de su desarrollo, la ejecución de la propuesta y la evaluación tanto del proceso como de sus resultados (pág. 21).

En tal sentido, éste referente es de vital importancia para encaminar la investigación que se pretende desarrollar, sobre la base del seguimiento de pasos organizados que permitan producir conocimiento científico y dar respuesta a las necesidades planteadas. Dichas fases conformarán la estructura y contenido del estudio a realizar, con la firme aspiración de aportar posibles soluciones e impactar positivamente la realidad a estudiar; aunque, cabe destacar que para los fines del presente artículo la fase desarrollada hasta el momento es el diagnóstico, planteamiento y fundamentación teórica de la propuesta, siendo este un trabajo investigativo en desarrollo.

La población objeto de estudio es fundamental en un proceso investigativo, puesto que de allí se va a extraer la información inherente al objetivo de la investigación. Según Tamayo (1997), citado por Ramírez y La Cruz (2017): “La población se define como la totalidad del fenómeno a estudiar donde las unidades de población poseen una característica común la cual se estudia y da origen a los datos de la investigación” (pág. 17).

En este orden de ideas, la población objeto de estudio del trabajo en curso son los docentes y estudiantes de segundo y tercer grado de educación primaria de la Unidad Educativa “Alto Barinas Sur”, quienes están familiarizados con el uso del microordenador Canaima durante el desarrollo de las actividades académicas referidas al área de historia nacional, cumpliendo, de esta forma, con las características de interés para la investigación.

Paralelo a ello, las técnicas de recolección de información que se van a aplicar son la observación no participante y la entrevista estructurada. En relación con la observación no participante, Díaz (2010), opina que: “es aquella

en la cual se recoge la información desde afuera, sin intervenir para nada en el grupo social, hecho o fenómeno investigado” (pág. 8). Por otro lado, Arias (2012), en cuanto a la entrevista estructurada, señala que: “Es la que se realiza a partir de una guía prediseñada que contiene las preguntas que serán formuladas al entrevistado” (pág. 73).

Como expresan los autores citados, estas técnicas de recolección de información son las idóneas para obtener información que satisfaga los objetivos planteados, pues estas permiten tomar los datos directamente de la población en estudio de forma natural y precisa, sin obstaculizar su accionar durante el desarrollo de las actividades académicas para el caso de la observación no participante; mientras que, al aplicar la entrevista estructurada, se obtiene información directamente del docente, siendo un participante esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Teniendo en cuenta lo anterior, es necesario establecer de qué forma se aplicarán estas técnicas. En el caso de la observación no participante, se realizará a seis docentes de segundo y tercer grado de la Unidad Educativa “Alto Barinas Sur” durante el desarrollo de dos clases por cada uno, dando un total de doce clases observadas; en las cuales se tomará registro del uso del microordenador para el desarrollo de la clase, y la interacción del docente con los estudiantes. Referente a las entrevistas estructuradas, serán aplicadas a este grupo de docentes, a quienes se les formularán una serie de preguntas relacionadas a la utilización del recurso durante las clases de historia nacional, cuyas respuestas serán grabadas en audio para su posterior transcripción a los instrumentos de recolección de información.

En cuanto al instrumento en el que se plasmará la información previamente obtenida, se plantea utilizar el diario de campo, sobre el que Rusque (2007), señala: “representa el lado personal del trabajo de campo. Contiene ideas, miedos, frustraciones, errores, confusiones, experiencias, problemas que surgen en el transcurso del trabajo del investigador y que se

constituyen en materia prima importante para el análisis” (pág. 76). Basado en ello, este instrumento constituye una parte esencial de la sintetización de los datos obtenidos mediante la observación no participante y las entrevistas estructuradas, debido a que en este es posible plasmar las respuestas obtenidas de los docentes en las entrevistas y los acontecimientos que ocurran durante el desarrollo de las sesiones de clase; todo ello de forma fidedigna y legítima.

Subsiguientemente, se realizará un total de dieciocho diarios de campo (1 por cada entrevista y 1 por cada clase), en los que registrará la fecha, el lugar, la hora de inicio y culminación del evento, y la información recogida, la cual se estructurará de forma diferente para las entrevistas y la observación de las clases; pues, en el primer caso, se anotará la pregunta seguida de la respuesta textual del docente, y, en el segundo caso, se tomará nota del desarrollo de la clase en torno a la utilización del microordenador Canaima y su interacción con los alumnos.

En lo referente a la validación y nivel de confiabilidad del instrumento, Mora (2015), opina:

Se logra cuando el investigador, a través de observaciones y conversaciones prolongadas con los participantes del estudio, recolecta información que produce hallazgos y luego éstos son reconocidos por los informantes como una verdadera aproximación sobre lo que ellos piensan y sienten. (pág. 49).

Como expresa la autora, la credibilidad de un instrumento se basa en su aproximación a la realidad estudiada, ya que la información que aporta la población de estudio es plasmada de forma auténtica y natural. Es por ello que se han elegido los diarios de campo como instrumento clave de esta investigación, puesto que reflejan con autenticidad los acontecimientos observados y las ideas expresadas en el momento en el que se producen.

Como se ha destacado durante el desarrollo del presente artículo, el

mismo forma parte de una investigación en desarrollo, titulada “Métodos de enseñanza apoyados en el microordenador Canaima para potenciar la enseñanza de la historia nacional”; por lo que se encuentra en sus primeras fases (diagnóstico, planteamiento y fundamentación teórica de la propuesta), requiriendo todavía de tiempo para desarrollar etapas posteriores.

Otro aspecto por resaltar, tiene que ver con el análisis e interpretación de los resultados de la investigación en curso, siendo este el proceso más influyente en las conclusiones y aportes finales del trabajo, puesto que se interpretará la información recabada y plasmada en los diarios de campo, dando lugar a las posibles recomendaciones que surgirán dependiendo de la naturaleza de los resultados obtenidos.

Por último, en concordancia con los objetivos planteados se aspira lograr que los docentes desarrollen clases de historia nacional que propicien el conocimiento de los hechos y fechas históricas usando métodos de enseñanza que se apoyen en el microordenador, con el fin de estimular a los estudiantes a la construcción de aprendizajes significativos que fortalezcan su identidad nacional.

4. Consideraciones Finales

La enseñanza de la historia de nuestro país en educación primaria es de vital importancia para forjar el sentido de pertenencia y arraigo por las costumbres y símbolos patrios, así como el orgullo de ser venezolano, pues estos son valores que constituyen la identidad nacional que se persigue formar desde la educación primaria. Por ello, es pertinente el desarrollo de métodos de enseñanza que se traduzcan en la innovación, para impartir los contenidos referidos a la historia nacional, de forma que estos resulten significativos y trascendentales en la construcción y asimilación del proceso histórico.

En este sentido, el docente tiene a disposición el microordenador Canaima, que puede usar como herramienta para elaborar nuevas estrategias

que se adapten a las necesidades e intereses del grupo, permitiéndole así diseñar clases dinámicas en las que se fortalezca la participación, creatividad y trabajo colaborativo entre los estudiantes, profundizando así el estudio de los contenidos inherentes al área de aprendizaje.

5. Referencias

- Arias, F. (2012). **El Proyecto de Investigación: Introducción a la metodología científica**. 6ª Edición. ISBN: 980-07-8529-9. Caracas, Venezuela: Editorial Episteme. Recuperado de:
https://www.researchgate.net/publication/301894369_EL_PROYECTO_DE_INVESTIGACION_6a_EDICION
- Behar, D. (2008). **Metodología de la Investigación. Introducción a la Metodología de la Investigación**. ISBN: 978-959-212-783-7. Colombia: Editorial Shalom.
- Díaz, F. (2015a,b). **Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo, Una interpretación constructivista**. ISBN: 970-10-3526-7. México: McGraw-Hill/Interamericana Editores. Recuperado de:
<https://jeffreydiaz.files.wordpress.com/2008/08/estrategias-docentes-para-un-aprendizaje-significativo.pdf>
- Díaz, L. (2010). **La Observación**. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología. Recuperado de:
http://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/publicaciones/La_observacion_Lidia_Diaz_Sanjuan_Texto_Apoyo_Didactico_Metodo_Clinico_3_Sem.pdf
- Dorante, A. (2015). **Diseño de una Guía sobre Estrategias Didácticas para Fortalecer la Enseñanza y Aprendizaje de la Física**. Naganagua, Venezuela: Universidad de Carabobo, Facultad de Ciencias de la Educación. Recuperado de:
<http://riuc.bc.uc.edu.ve/bitstream/123456789/3130/1/adorante.pdf>

- González, M. (2014). **La Canaima Educativa una Herramienta Tecnológica de Enseñanza en la Educación Primaria Bolivariana.** Venezuela: Universidad Fermín Toro. Recuperado de:
<http://www.uft.edu.ve/campusvirtual/edicion4/Articulo3.pdf>
- Ramírez, M., & La Cruz, O. (2017). **El clima organizacional en una empresa de alimentos y bebidas en el área de lácteos en la ciudad de Lima en el año 2016.** Lima, Perú: Universidad Privada del Norte, Facultad de Negocios. Recuperado de:
<http://repositorio.upn.edu.pe/bitstream/handle/11537/12855/Ramirez%20Vivar%2C%20Mia%20Ximena.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Mora, A. (2015). **Actitud del Docente ante el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación en el Proyecto Canaima Educativo.** Naganagua, Venezuela: Universidad de Carabobo, Facultad de Ciencias de la Educación. Recuperado de:
<http://mriuc.bc.uc.edu.ve/bitstream/handle/123456789/2081/Amora.pdf?sequence=1>
- Pagés, J., & Santisteban, A. (2010). **La Enseñanza y el Aprendizaje del Tiempo Histórico en la Educación Primaria.** Barcelona, España: Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de:
<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v30n82/02.pdf>
- Pumar, L. (2013a,b). **El Papel de la Historia de Venezuela para la Construcción De Identidad y su Metodología de Abordaje para un Aprendizaje Significativo.** Naganagua, Venezuela: Universidad de Carabobo, Facultad de Ciencias de la Educación. Recuperado de:
<http://mriuc.bc.uc.edu.ve/bitstream/handle/123456789/1543/4679.pdf?sequence=3>
- Quintero, E. (2016). **Aproximación Teórica al uso del Proyecto Educativo Canaima como herramienta para fortalecer la Calidad Educativa.** *Revista Científica*, 1(2), 89-109. Recuperado de:

<https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2016.1.2.6.89-109>

Rusque, A. (2007). **De la Diversidad a la Unidad en la Investigación Cualitativa**. 3ra. Reimpresión, ISBN: 980212284X. Caracas, Venezuela: Vadell Hnos. Editores, C.A. Recuperado de:

<https://es.scribd.com/document/239842899/De-La-Diversidad-a-La-Unidad-en-La-Investigacion-Cualitativa-1>

SEB (2007). **Currículo del Subsistema de Educación Primaria Bolivariana**. Caracas, Venezuela: Sistema Educativo Bolivariano, Ministerio del Poder Popular para la Educación. Recuperado de:

http://www.cerpe.org.ve/tl_files/Cerpe/contenido/documentos/Actualidad%20Educativa/Curriculo%20Educacion%20Primaria%20Bolivariana.%202007.pdf

UPEL (2016a,b). **Manual de Trabajos de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales**. 5ta Edición. Venezuela: Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Recuperado de:

<https://es.slideshare.net/mirnalitaquirrez/manual-upel-2016-1pdf>

Villegas, Z., Marrero, L., & Vásquez, W. (2014). **Formación docente para la integración del Proyecto Canaima Educación en el Proceso de Enseñanza de la Matemática. Caso: Escuela Básica “Nueva Guacara**. *Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, 8(3), 41-53. Recuperado de:

<http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/eduweb/v8n2/art04.pdf>



Ana María Toro Montilla
e-mail: anamari3500@gmail.com

Nacida en Venezuela, Profesora en Educación Primaria (UNELLEZ, 1994). Laboro en el turno de la mañana en la Unidad Educativa “Alto Barinas Sur”, Institución Educativa de Dependencia Nacional. Las temáticas en las que me desenvuelvo son: Estrategias de apoyo para el Docente, Aprovechamiento del Recurso “microordenador Canaima”, y Profundización en los Contenidos de Historia de Venezuela. Actualmente cumplo con la función de Coordinadora Pedagógica en la mencionada institución.

El contenido de este manuscrito se difunde bajo una [Licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

Acciones Pedagógicas para la Atención de Niños/as con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH)

Autora: Andrea Karina Manrique Dávila

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, **UPEL**

karikmanrique86@gmail.com

Barinas, Venezuela

<https://orcid.org/0000-0003-1305-2646>

Resumen

El presente artículo tuvo como propósito desarrollar acciones pedagógicas para la atención de niños/as con Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH). Metodológicamente, se enmarcó en un paradigma cualitativo apoyado en una investigación acción a través de las fases: diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación. Los informantes clave estuvieron conformados por (02) docentes de aula, un (01) especialista para recursos del aprendizaje. Para esto, fue aplicado la entrevista y dos instrumentos basados en el guion de entrevista y las notas de campo. Se concluyó que los entrevistados tienen escasez de formación en relación con el tema del Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH). Situación que requiere diseñar actividades en un plan de acción para la atención de las diversas conductas manifestadas por los escolares, cuyos resultados generaron la existencia de serias dificultades en el abordaje de esta condición en los escolares, la cual permito la intervención con la presentación de charlas, estrategias y técnicas para el mejoramiento de la problemática.

Palabras clave: atención; formación; enseñanza; aprendizaje.

Fecha de Recepción: 27-06-2018

Fecha de Aceptación: 25-08-2018

Pedagogical Actions for the Care of Children with Disorder for Attention Deficiency and Hyperactivity (ADHD)

Abstract

The purpose of this article was to develop pedagogical actions for the attention of children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). Methodologically, it was framed in a qualitative paradigm supported by an action research through the phases: diagnosis, planning, execution and evaluation. The key informants were made up of (02) classroom teachers, a (01) specialist for learning resources. For this, the interview was applied and two instruments based on the interview script and the field notes. It was concluded that the interviewees have a lack of training in relation to the issue of Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). Situation that requires designing activities in a plan of action for the attention of the diverse behaviors manifested by the students, whose results generated the existence of serious difficulties in the approach of this condition in the students, which allowed the intervention with the presentation of talks, strategies and techniques for the improvement of the problem.

Keywords: attention; training; teaching; learning.

Date Received: 27-06-2018

Date Acceptance: 25-08-2018

1. Introducción

En el contexto educativo, el trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) contempla una variable multifactorial de suma preocupación para quienes se encargan del proceso de enseñanza aprendizaje, pues los síntomas de inquietud en las funciones propias del individuo provocan sin duda, numerosos rasgos conductuales que se contraponen con las normas y exigencias institucionales, ameritando con ello, un abordaje integral para reorientar sus estímulos inadecuados en favor de su progreso escolar. Sobre este particular Román, Peón, Galeano, Gómez y Martin (2008), plantea lo siguiente:

El Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) es heterogéneo. Sus formas de manifestación son variables y se expresan en la evidente dificultad para concentrar la atención por mucho tiempo en una labor determinada y por las muestras de hiperactividad constante, ésta última manifestada clínicamente de tan variadas formas que lleva a los menores a cambiar de una tarea a otra sin acabar ninguna; todo lo cual, además de afectar la integración social y el rendimiento académico, constituye un verdadero reto para cualquier familia, debido al gran malestar y el deterioro significativo que provoca en el ámbito familiar, personal y/o social del niño (pág. 16).

En este sentido, la atención de los escolares con (TDAH), alberga en muchos casos situaciones contrarias, lo cual ponen entredicho su actuación en el aula, dado a sus innumerables comportamientos que agudizan el clima escolar. Para Liza, Gupta y Sagar (2013): “A pesar de la extensa literatura, para muchos docentes sigue siendo un problema desconocido, lo que dificulta el diagnóstico y por lo tanto retrasa las herramientas de tratamiento” (pág. 142).

Un aspecto importante en este tipo de anomalía, viene dado por una estilo inadecuado de manejo en el contexto cotidiano del individuo y marcado por un complejo diagnóstico desalentador de un profesional o psicólogo,

psiquiatra o pediatra del desarrollo; situación, que por la condición de ser madre o padre, éstos desestiman la presencia de dicho trastorno.

Además, estos niños con sus formas de manifestación hiperactiva, quienes generalmente controlan y les aplican medidas inequívocas para orientar sus comportamientos, lejos de mejorar sus rasgos conductuales, etiquetan su figura como un individuo lleno de características desadaptadas. Esto genera inquietudes que hacen valer el desconocimiento del problema y por lo tanto, contribuye al deterioro del aprendizaje.

Según Flores e Iglesias, (2017): “El Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) presenta una importante prevalencia en la población escolar. El alumnado con este trastorno encuentra dificultades para el aprendizaje, que conducen a un menor rendimiento educativo” (pág. 145). Por ello, los profesionales de la educación deben adoptar intervenciones pedagógicas dirigidas a poner en práctica un trabajo áulico que optimice las diversas áreas de funcionamiento social, académica, atencional y emocional a fin de contribuir con su desarrollo integral, y su vez, crear las condiciones necesarias para potenciar las capacidades creativas en la vida del sujeto y su contexto.

Indudablemente, el papel que juega el profesional docente abarca no solo la precisión de conocer las repuestas en los términos conductuales y cognitivos del escolar con (TDAH), sino configurar acciones pedagógicas que abran la posibilidad de mejorar sus comportamientos indeseados dentro del ambiente en que se desenvuelve. Además, de establecer un conjunto de ciertos criterios didácticos y metódicos que busquen un proceso de adaptación para que responda a las exigencias escolares a fin de suprimir el componente disociativo.

1.1. Propósito de la investigación

Desarrollar acciones pedagógicas dirigidas al docente de aula para el

mejoramiento de la atención de niños/as con trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) en la Unidad Educativa Dr. Ramón Reinoso Núñez durante el periodo escolar 2017-2018.

2. Contexto temático de la situación problema

En las instituciones educativas venezolanas, los niños con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH), representa un conjunto humano con derechos consagrados en la Ley Orgánica de Educación del año 2009, centrada en la idea de alcanzar un nuevo modelo fundamentado en la no exclusión de las escuelas. De manera que estos niños conviven y reciben formación educativa en instituciones regulares, la cual son atendidos por docentes de aula no especializados en el área.

Este panorama de atención escolar, comúnmente presenta dificultades en varios sentidos desde el propio quehacer docente, producto de múltiples deficiencias para configurar intervenciones pedagógicas que respondan de forma rigurosa y efectiva a los comportamientos manifestados por los escolares. Los docentes viven a diario la confrontación de retos, debido a las arduas condiciones en las que desarrollan su profesión, con ciertas limitaciones, con niños/as de diversos comportamientos, que se les espera conocerlos, comprenderlos y tratarlos con infinita paciencia y afecto.

Las intervenciones pedagógicas muestran indicadores pocos favorables para generar resultados positivos en los términos de progreso escolar, por lo cual el profesional docente según Aparicio (2013): “Deben tomar conciencia de los procesos cognitivos que se utilizan en el aprendizaje para aprender a controlarlos, reconducirlos y optimizarlos” (pág. 41). Además, de extender escenarios significativos para reorientar sus estímulos que no excedan su capacidad de atención.

Debido a la complejidad de la labor docente; esta debe resolverse con la colaboración de todas las partes implicadas, familia, escuela y comunidad

para lograr de manera conjunto el éxito de esta condición individual del escolar con (TDAH). Por tanto, el tratamiento de esta respuesta conductual debe valerse de condiciones enmarcadas en la paciencia, tolerancia y flexibilidad como un elemento clave para precisar con profundidad los niveles de comportamiento indeseados y formular tareas de atención pedagógica.

Una de las conclusiones más destacadas desde la propia gestión del docente para abordar este tipo de conducta en la vida del escolar, es la manera en que se organiza y plantea las metodologías de aprendizaje, la cual en muchas ocasiones manifiestan desigualdades por el carácter integral que tiene para ser aplicado de forma individual en el aula escolar. Esto se afirma también con lo que expresa Korzeniowsk y Ison (2008): argumenta lo siguiente:

Los docentes usualmente no disponen de los recursos necesarios para abordar en el aula los síntomas del TDAH. Generalmente, intentan corregirlos con restricciones, castigos y llamadas de atención en público. Sin embargo, estos métodos no resultan exitosos y su uso frecuente suele ocasionar nuevos inconvenientes. El alumno suele ser rotulado como el niño problema del grupo, lo que agudiza aún más sus dificultades académicas, emocionales e interpersonales (pág. 66).

En la actualidad diversas investigaciones en el ámbito escolar, según Jarque, Tárraga y Miranda (2007), citados en Frutos, Gutiérrez y Ortuño, (2014): vinculado a “los conocimientos del profesorado en torno al TDAH pone de manifiesto que en general, la formación en este ámbito no parece ser suficiente para atender adecuadamente las necesidades de estos alumnos y que es preciso que aumenten tales conocimientos” (pág. 3).

Ciertamente, son diversas las variables presenten el proceso de atención del niño/a con (TDAH), en la cual el docente puede convertirse en el eje clave para abrir un campo pedagógico cargado de líneas de acción que facilite un diagnóstico, tratamiento y una atención conjunta de solución efectiva ante los variados comportamientos que se expresan en el contexto académico.

Para ello, desde la actuación docente el abordaje de este trastorno debe precisar, según la opinión de Martínez, Gutiérrez y Ortuño, (2014): “saber que entre los ajustes a realizar no se contempla el aprobarle todo o bajar el nivel de exigencia académica, sino adaptar las tareas y deberes a sus peculiaridades” (pág. 71).

De igual forma se apunta que los síntomas de inatención e hiperactividad pueden provocar rupturas en el progreso escolar, sino se llega a focalizar un adecuado diagnóstico y planear acciones pedagógicas que acompañe la reorientación de la problemática conductual en el trabajo de clase, es decir, albergue los materiales didácticos, las tareas pedagógicas, la organización del ambiente, el comportamiento del grupo y la participación de los implicados como partes esenciales para ayudar a maximizar las potencialidades del escolar con esta condición anómala.

En el marco de estas consideraciones, es evidente entonces, la necesidad de profundizar sobre las deficiencias pedagógicas que afectan el abordaje de este trastorno; por ello, se tiene como finalidad desarrollar acciones pedagógicas dirigidas al docente de aula para la atención a niños(as) con trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) en la Unidad Educativa Dr. Ramón Reinoso Núñez. Por lo antes mencionado, se plantea dar respuesta a las siguientes formulaciones de investigación:

¿Qué acciones pedagógicas utilizan los docentes de aula de la U.E. Dr. Ramón Reinoso Núñez para el mejoramiento de esta patología conductual? ¿Cuáles acciones pedagógicas dirigidas a los docentes de aula se pueden planificar para el mejoramiento de la conducta inapropiada por este grupo escolar? ¿Cómo sería la ejecución de las acciones pedagógicas dirigidas a los docentes en la U.E. Dr. Ramón Reinoso Núñez, para el mejoramiento de la atención de niños/as que presenta TDAH? ¿Cómo se llevaría a cabo la evaluación de las acciones pedagógicas utilizadas por los docentes para el mejoramiento de la atención con niños y niñas que presentan TDAH?

3. Referentes Teóricos

3.1. Teoría Cognitivo Social de Bandura

En la presente investigación las teorías se direccionan hacia la ubicación de la profundidad de la variable de estudio definida en función de acciones pedagógicas dirigidas al docente de aula para el mejoramiento de la atención de niños/as con trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH).

De allí que hacer referencia a la conducta del ser humano es un aspecto complejo, la cual está caracterizado por una serie de explicaciones en distintas vertientes, entre las que destacan las posiciones conductistas y las posiciones cognoscitivistas e incluso se presentan autores que toman postulados de unas y otras referidas a la Teoría Social de Albert Bandura, quien se considera uno de los más importantes representantes del Cognoscitivismo. En esta línea, la Teoría Social, Schunk (1997), sustenta lo siguiente:

Bandura analiza la conducta humana dentro del marco teórico de la reciprocidad triádica, las interacciones recíprocas de conductas, variables ambientales y factores personales como las cogniciones... Según la postura cognoscitiva social, la gente no es impulsada por fuerzas internas ni controlada y moldeada automáticamente por estímulos externos. No, el funcionamiento humano se explica en términos de un modelo de reciprocidad triádica... (pág. 108).

Para Bandura, existen elementos modeladores de la conducta del individuo, que actúan como sinergias para la generación de la respuesta humana, y en ese sentido la mente analiza el contexto concediendo un significado observacional a las experiencias para luego manifestar patrones conductuales que le hacen comprender su contexto.

De esta forma en el ambiente educativo, el ser humano logra un aprendizaje en la medida en que alcanza a asimilar y comprender la realidad adaptando modelos que le presenta el medio, por lo tanto, la conducta es el

resultado de las deducciones, análisis y pensamientos del individuo hacia todos los elementos del medio, desarrollando habilidades, capacidades y competencias en cada uno.

3.2. Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH)

En la vida de individuo con (TDAH), es una de las complejas anomalías responsables de respuestas indeseadas asociados básicamente a la atención y de comportamientos para conservar niveles de atención durante un prolongado tiempo determinado. Para Valenzuela y Gómez (2010): “El Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) es definido como un síndrome conductual de origen neurobiológico, caracterizado por síntomas manifiestos de desatención y/o impulsividad-hiperactividad” (pág. 23).

Además, existen respuestas comunes que se relacionan al observar las personas con relación a este patrón conductual, las cuales se ven reflejadas por las diversas dificultades que compromete su funcionamiento cotidiano, reseñadas por Orjales (2005):

Dificultad de recuperar en su memoria aquello aprendido con anterioridad para aplicarlo a su momento actual, Dificultad en la percepción y control del tiempo, Pobres habilidades de organización de la conducta en el tiempo, Dificultad en hacer referencias a hechos del pasado o del futuro y alteraciones en la utilización de conceptos temporales (pág. 86).

Sobre esto, se deduce que los niños/as con esta anomalía manifiestan una conducta limitada para desarrollar plenamente la percepción y retención en la memoria de hechos o situaciones temporales, que lo conducen a una restringida participación en los procesos académicos y a su vez, interponen serias barreras para adquirir un aprendizaje significativo junto al resto de su grupo escolar.

4. Marco Metodológico

Dentro de este marco, es importante señalar que la estructura metodológica del estudio está circunscrita en la investigación acción participativa, por lo que Petit, Copello y Bianchi (2015): reseñan que “El método de investigación acción participativa es el indicado cuando el investigador se propone no únicamente conocer la realidad específica de un grupo, sino que además desea actuar” (pág. 172).

De forma que a partir de esta modalidad los actores sociales investigados activan su figura como rol de coinvestigadores en cada una de las etapas de procesos de indagación y transformación de su contexto, por cuanto en el transito van adquiriendo patrones de comportamiento asociados a la concienciación, desarrollo y emancipación con respecto a su evento problematizado. De allí que el estudio basado en investigación acción centra su objetivo en desarrollar un plan de acciones pedagógicas dirigidas al docente de aula para el mejoramiento de la atención de niños/as con trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) en la Unidad Educativa Dr. Ramón Reinoso Núñez durante el periodo escolar 2017-2018.

La investigación acción participante genera el conocimiento bajo una metodología que tomó en cuenta el planteamiento de Hurtado y Toro (2001), quienes dividen “el proceso de trabajo de una investigación acción participante en cuatro etapas: diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación” (pág. 120).

Fase I: Diagnóstico: En la investigación acción participación, el diagnóstico contempla la primera fase de la espiral de la intervención, y se refiere a la precisión de la temática o problema del contexto social. Latorre (2007a): afirma que en esta etapa “Es preciso hacer un reconocimiento o diagnóstico del problema encontrado, la finalidad es hacer una descripción y explicación comprensiva de la situación actual, obtener evidencias que sirvan de punto de partida para desarrollar la investigación” (pág. 47).

Fase II Planificación: Esta fase se caracteriza por presentar las acciones que dan solución al problema descrito, el cual está compuesto por una serie de actividades que serán desarrolladas para solventar la realidad existente. Santos, Díaz y Lautín (2011), afirma que esta fase:

Está integrada por el sistema de acciones, tareas y/o indicadores propuestos para alcanzar los resultados esperados y el cumplimiento del objetivo. Estas acciones, tareas y/o indicadores presentan un carácter operativo o educativo, cuantitativo o cualitativo; según se relacionen con las evaluaciones de los diferentes momentos de la investigación (pág. 85).

En tal sentido, esta fase se lleva a cabo a través de un plan de acción con los siguientes elementos: finalidades, actividades, responsable(s), duración, estrategia y la evaluación, tomando en cuenta también el tiempo disponible, recursos humanos y económicos, así como las fechas de ejecución y la evaluación de las acciones.

Fase III Ejecución: Representa la fase que permite poner en práctica las acciones planificadas, describiéndose cada uno de los sucesos ocurridos, cuyo fin es reflejar los resultados de la planificación, procesarlos e interpretarlos, utilizando los recursos previstos y cumpliendo con exactitud las acciones planificadas por medio de su aplicación en el contexto. Latorre (2007b): expresa “pone en marcha el trabajo investigativo propiamente dicho, pues consiste en la aplicación de las actividades y estrategias (...) previstas en el proyecto” (pág. 175).

Fase IV Evaluación: Se caracteriza porque le permite al investigador evaluar los resultados, haciendo las correcciones necesarias del proceso, analizar los logros alcanzados y hacer la negociación respectiva de acuerdo con los resultados obtenidos, mejorando y enriqueciendo lo ejecutado, para tener la posibilidad de establecer nuevas metas. Latorre (2007c): afirma que

Los datos contienen pruebas o evidencias sobre las acciones

que el investigador puede utilizar como particular interpretación y explicación de la acción. Cada vez que se completa un ciclo de investigación acción se disponen de registros de control y evaluación del ciclo. Estos registros son los datos que se puede utilizar para mostrar las mejoras que han tenido lugar (pág. 50).

En este sentido, esta etapa se considera importante dentro del estudio, porque se realiza el análisis de los hechos con base a los resultados que se obtuvieron a partir de las acciones ejecutadas, igualmente se lleva a cabo el análisis para obtener las conclusiones con la intención de mejorar las futuras acciones.

4.1. Enfoque de la investigación

La educación es un campo de estudio sobre la cual, se abordan y se tratan problemas educativos, por esto, es importante considerar la aplicación de metodologías pertinentes que generen nuevos conocimientos. Por esta razón, se inscribe dentro de la investigación de campo, la cual es vista como una acción de análisis sistemático que realiza el investigador en la realidad donde ocurre el evento con la intención de comprender su naturaleza. De acuerdo con esto, Palella y Martins (2010), expresan:

La Investigación de campo consiste en la recolección de datos directamente de la realidad donde ocurren los hechos, sin manipular o controlar las variables. Estudia los fenómenos sociales en su ambiente natural. El investigador no manipula variables debido a que esto hace perder el ambiente de naturalidad en el cual se manifiesta (pág. 88).

En este sentido, la investigación de campo el investigador posibilita herramientas participantes para entrar en contacto con el fenómeno de estudio, y encontrar el sentido de las subjetividades y significados cotidianos que poseen los informantes a fin de enriquecer la descripción contextual de lo que se investiga.

4.2. El contexto y los informantes

Para entrar en contacto con el escenario de investigación, se hizo necesaria la selección de informantes pertenecientes a este grupo social, a fines de ubicar información de interés en la conformación del corpus del estudio. Sobre este particular, Hernández, Fernández y Baptista (2010a): señala que los informantes “es un método antropológico estándar ampliamente usado en las investigaciones y este término se aplica a cualquier persona que pueda brindar información detallada debido a su experiencia o conocimiento de un tema específico” (pág. 21).

De allí que, los informantes de la presente investigación se delimitaron en el ámbito del Grupo Escolar Estatal “Dr. Ramón Reinoso Núñez, por lo que se tomaron en cuenta 3 informantes, dos (02) docentes de aula, un (01) especialista para recursos del aprendizaje.

4.3. Recolección de las evidencias

Al respecto, la recolección de las evidencias es definida por Hernández, Fernández y Baptista (2010b): como aquella que “permite recolectar datos pertinentes sobre variables, sucesos, contextos, categorías, comunidades u objetos, involucrados en la investigación” (pág. 244). De conformidad con esto, las técnicas utilizadas para la investigación fue la observación participante, determinada por Victorelli, Almeida, Dos Santos, Garcia, Ribeiro, y Mendes (2014): “es una estrategia de recogida de la información caracterizada por interacciones sociales profundas entre el investigador y el investigado que ocurren en el ambiente de estos” (pág. 76).

Por su parte, otra técnica empleada en la investigación es la entrevista vista como medio de apoyo para entrar en contacto directo con los informantes a fin de aprehender la información del fenómeno en su ambiente natural, al respecto, Martín (2005), expone que:

La entrevista es un proceso comunicativo en el cual la

interacción de, al menos, un sujeto y un entrevistador intenta recuperar la percepción, el significado de un determinado objeto de estudio mediante la reconstrucción de los procesos, los contenidos y los significados de las experiencias personales del sujeto entrevistado (pág. 171).

Con base a lo planteado, a través de la entrevista se extrae información tacita sobre el evento de estudio, detallándose en aquellos aspectos de interés cualitativo del acontecimiento, relato, sentimientos que son imposibles captarse por medio de la observación.

Por otro lado, y con relación a los instrumentos para el registro de la información, se elaboró un guion, la cual según Valles (2007): “se caracteriza por la preparación de un guion de temas a tratar y por tener libertad el entrevistador para ordenar y formular las preguntas, a lo largo del encuentro de entrevista” (pág. 180). Los guiones utilizados se elaboraron a partir de las principales unidades de análisis de la investigación, aspecto que permitió establecer la interacción del investigador con los informantes clave.

En el mismo orden de ideas, se usó las notas de campo como el instrumento para recoger las anotaciones derivadas de la observación del fenómeno, definido por Monistrol (2007): “el instrumento de registros de datos del investigador de campo, donde se anotan las observaciones (notas de campo) de forma completa, precisa y detallada” (pág. 3). De acuerdo con esto, es una herramienta que permitió a la investigadora sistematizar las experiencias observadas en el desarrollo de las acciones para luego analizar los resultados y contrastar con las teorías relacionadas que sustentan el estudio investigativo.

4.4 Validación y fiabilidad de los hallazgos

En los estudios cualitativos la validez representa sin duda un requerimiento formal para lograr el rigor científico de los datos y con ello,

establecer criterios de credibilidad en la investigación. Para el caso del presente estudio se utilizó la triangulación de datos, según Villamar (2015): es entendida como la “técnica de confrontación y herramienta de comparación de diferentes tipos de análisis de datos de un mismo objeto con la finalidad de contribuir a validar entrevistas, análisis documentales y hallazgos encontrados” (pág. 65).

Bajo esta premisa la triangulación de la información se realizó mediante las observaciones recopiladas por la investigadora en el docente y los estudiantes de 6to año sección “A”, en la que se determinó una estrecha relación entre las entrevistas, las observaciones y los presupuestos encontrados en el aula.

Por su parte, la fiabilidad en las investigaciones cualitativas es un criterio importante para brindarle rigurosidad metodológica a los datos recopilados en el escenario de investigación. Bracker (2000): expresa que “La fiabilidad hace referencia a la posibilidad de replicar los estudios. Es decir, que un investigador que utilice los mismos métodos que otro llegue a los mismos resultados” (pág. 65).

Para lograr lo anterior, se empleó la fiabilidad sincrónica como una técnica para representar las semejanzas de las observaciones en el mismo periodo de tiempo en que se recolectaron, así lo expresa Arriagada, Burgos y Novoa (2008):

La fiabilidad sincrónica es la que da a conocer semejanzas en las observaciones realizadas dentro del mismo tiempo, esto no quiere decir que sean idénticas, sino que los hechos son relevantes y mencionan ciertas igualdades, pero también poseen diferencias características de cada una de ellas (pág. 119).

Con base a esto, en la consistencia o fiabilidad de los instrumentos aplicados, se comprende sus resultados con la intención de que los mismos sean similares en cuanto a su información, de manera que en el estudio la

fiabilidad fue encontrada al momento de comparar los instrumentos, donde se precisó su alto grado de fiabilidad, arrojando debilidades con relación al abordaje pedagógico de las conductas manifestadas.

4.5. Análisis la información

En el tratamiento de la información es indispensable emplear un conjunto de técnicas para captar el sentido de los datos, de allí Quecedo y Castaño (2002): señalan que “el análisis como un proceso de pensamiento que implica el examen sistemático de algo para determinar sus partes, las relaciones entre las partes, y sus relaciones con el todo” (pág. 5).

De acuerdo con esto, en las investigaciones cualitativas por su flexibilidad en el diseño, se organizó la información siguiendo lo plasmado en la triangulación metodológica, es decir, la vinculación existente que se produjeron en el análisis de cada constructo respondido por los informantes clave tales como el docente, los estudiantes y la investigadora encargada del estudio.

5. Consideraciones Finales

Luego de realizar el diagnostico con los instrumentos y recursos de investigación, se demostró que hay una necesidad sustancial que le otorgan significatividad al desarrollo de acciones pedagógicas dirigidas al docente de aula para la atención a niños(as) con trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) en la Unidad Educativa Dr. Ramón Reinoso Núñez, porque los docentes ameritan a un cambio o transposición didáctica en su quehacer pedagógico que contribuya a la reflexión y a la creación de un nueva manera de generar posibilidades didácticas para mejorar el abordaje de ese trastorno en los escolares .

Los docentes poseen dificultades para emprender el trabajo o formas didácticas para atender esta anomalía, lo cual permite establecer escenarios

que imposibilitan la concreción de acciones para atender de manera integral los comportamientos o conductas indeseadas en estos grupos escolares caracterizados por esta anomalía.

Asimismo, las acciones pedagógicas están centradas en la esencia curricular, por lo que los síntomas de inatención, hiperactividad e impulsividad adquieren ritmos de intensidad de carácter desadaptados que perturban la armonía del proceso de enseñanza aprendizaje en el aula escolar.

Del mismo modo, los maestros a pesar de jugar un papel preponderante en la intervención de este grupo escolar; los aspectos en términos de conocimientos, destrezas, habilidades y técnicas para manejar los rasgos de conductas presentan serias dificultades a la hora de su puesta en práctica, lo cuales crean conflictos en las tareas escolares que se concretan en el aula.

En las intervenciones pedagógicas se desarrollaron charlas de sensibilización, construcción de estrategias, técnicas y recursos didácticos basados en mecanismos cognitivos conductuales con la participación de todos los involucrados, en la que se aprendieron formas de abordar la flexibilidad, intolerancia y alteraciones de las impulsividades. Finalmente, se llevó a cabo evaluaciones de las acciones, haciendo énfasis en sus alcances y su efectividad en la institución a objeto de estudio.

6. Referencias

Aparicio, F., (2013). **Orientaciones y estrategias dirigidas al profesorado para trabajar con alumnado con trastorno por déficit de atención e hiperactividad.** España: Materiales de apoyo a la acción educativa.

Arriagada, C., Burgos, Ú., & Novoa, P. (2008). Catastro en el nivel de Educación Parvularia en la Comuna de Chillán. Seminario para optar al título de educadora de párvulos. Chillán, Chile: Universidad de Bío-Bío. Recuperado de:

http://repobib.ubiobio.cl/jspui/bitstream/123456789/171/1/Burgos_Gon

[z%C3%A1lez %C3%9Arsula.pdf](#)

- Bracker, M. (2000). **Metodología de la investigación cualitativa**. Nicaragua: Sinopsis.
- Flores, J., & Iglesias, A. (2017). **Conocimientos sobre el trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) en futuros profesionales del ámbito escolar**. Bordón. Revista de Pedagogía, 69(3), 145-149. ISSN: 2340-6577. Recuperado de: <https://doi.org/10.13042/Bordon.2017.50278>
- Frutos, M., Gutiérrez, E., & Ortuño, J. (2014). **Conocimientos y lagunas de los docentes sobre el TDAH: la importancia de la formación**. Murcia, España: Consejería de educación, Cultura y Universidades.
- Hernández, S., Fernández, C., & Baptista, L. (2010a,b). **Metodología de la Investigación**. México: McGraw-Hill.
- Hurtado, I. & Toro, J. (2007). **Paradigmas y Métodos de la Investigación en Tiempos de Cambio**. Venezuela: Editorial El Nacional.
- Korzeniowsk, C., & Ison, M. (2008). **Estrategias psicoeducativas para padres y docentes de niños con TDAH**. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, XVII(1), 65-71. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281921796006>
- Latorre, A. (2007a,b,c). **La Investigación-Acción Conocer y Cambiar la Práctica Educativa**. Barcelona: España: Editorial Graó.
- Liza, D., Gupta, R., & Sagar, R. (2013). **Effect of educational module on knowledge of primaryschool teachers regarding early symptoms of childhood psychiatric disorders**. *Indian Journal of Psychological Medicine*, 35(4), 368-72. Recuperado de: <https://doi.org/10.4103/0253-7176.122228>
- Martín, M. (2005). **Violencia juvenil exogrupal. Hacia la construcción de un modelo casual**. Madrid, España: Secretaria General Técnica.
- Martínez, M., Gutiérrez, E., & Ortuño, J. (2014). **Conocimientos y lagunas de**

- los docentes sobre el TDAH: la importancia de la formación.** En: Navarro, J.; Gracia, M.; Lineros, R.; y Soto, F. (Coords.). Claves para una educación diversa. Murcia, España: Consejería de Educación, Cultura y Universidades.
- Monistrol, O. (2007). **El trabajo de campo en investigación cualitativa.** *Nure investigación*, (29), 1-4, ISSN: 1697-218X. Recuperado de: <http://www.nureinvestigacion.es/OJS/index.php/nure/article/view/339>
- Orjales, I. (2005). **Déficit de atención con hiperactividad. Manual para padres y Educadores.** Madrid, España: CEPE.
- Palella, S., & Martins, F. (2010). **Metodología de la investigación cuantitativa.** Caracas, Venezuela: FEDUPEL.
- Petit, L., & Copello, M., & Bianchi, Y. (2015). **Reflexiones en torno a las prácticas educativas del Diploma de Operador Socioeducativo en Economía Social y Solidaria en clave de Investigación Acción Participativa.** *+E | Revista de Extensión Universitaria*, (5), 168-173. Recuperado de: <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/ojs/index.php/Extension/article/view/5157>
- Quecedo, R., & Castaño, C. (2002). **Introducción a la metodología de investigación cualitativa.** *Revista de Psicodidáctica*, (14), 5-39, ISSN: 1136-1034. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17501402>
- Román, M., Peón, A., Galiano, C., Gómez, M., & Martín., M. (2008). **Normas de procedimientos diagnósticos y terapéuticos.** Trastorno por Déficit de Atención con /sin Hiperactividad. Habana, Cuba: Ministerio de Salud Pública.
- Santos, H., Díaz, F., & Lautín, I. (2011). **La Investigación Acción Participativa: posibilidades de aplicación en el contexto actual de Cuba.** *Luz*, 10(2), 78-87. ISSN: 1814-151X. Recuperado de:

- <http://luz.uho.edu.cu/index.php/luz/article/view/519>
- Schunk, D. (1997). **Teorías del aprendizaje**. México: Editorial Pearson Educación.
- Valenzuela, A., & Gómez, R. (2010). **Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad**. *Revista médica MD*, 1.2(1), 23-27. Recuperado de: <http://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=39046>
- Valles, M. (2007). **Entrevistas cualitativas**. Madrid, España: CIS.
- Victorelli, K., Almeida, A., Dos Santos, C., Garcia, C., Ribeiro, P., & Mendes, M. (2014). **Hablando de la Observación Participante en la investigación cualitativa en el proceso salud-enfermedad**. *Index de enfermería*, 23(1-2), 75-79, ISSN: 1132-1296. Recuperado de: <http://www.index-f.com/index-enfermeria/v23n1-2/9228r.php>
- Villamar, M. (2015), **La triangulación en la investigación científica como soporte al plan integral para estandarizar gastos logísticos generados por el proceso de transporte internacional de mercancías**. *Yachana*, 4, 65-71, ISSN: 1390-7778. Recuperado de: <http://revistas.ulvr.edu.ec/index.php/yachana/article/view/81/71>



Andrea Karina Manrique Dávila
e-mail: karikmanrique86@gmail.com

Nacida en Venezuela, Licencia en Educación mención Integral (UNELLEZ, 2007), Docente para el Ministerio del Poder Popular para la Educación, cursos realizados adquisición y desarrollo del lenguaje, currículo, edumática, multimedia, didáctica de procesos del aprendizaje en el escolar, introducción a la filosofía, introducción a los medios de comunicación, evaluación escolar en el proyecto de aprendizaje, taller de alternativas metodológicas para la facilitación en el área de ciencias, participó como ponente en actividades de investigación científica.

El contenido de este manuscrito se difunde bajo una [Licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](#)

Juegos Educativos Implementados por el Docente como Estrategia para el Conocimiento Matemático de los Niños

Autor: Carlos Reinaldo Patiño Espinal
Universidad Fermín Toro, UFT
carlosreypati58@gmail.com
Lara, Venezuela
<https://orcid.org/0000-0003-3843-0850>

Resumen

El presente artículo representa un aporte significativo para la enseñanza de la disciplina matemática. El mismo se titula juegos educativos implementados por el docente como estrategia para el conocimiento matemático. Tuvo como objetivo describir los juegos educativos implementados por el docente como estrategia para el conocimiento matemático en los niños de la EIB “María Clementina de Bonilla” del municipio Peña estado Yaracuy. Metodológicamente, se fundamentó en un estudio de carácter descriptivo apoyado en una investigación de campo. La población la conformó quince (15) docentes los cuales constituyeron la muestra tratándose de una muestra censal. Fue aplicado un cuestionario con escala tipo Likert. Para los resultados obtenidos se utilizó la estadística descriptiva de frecuencia y porcentaje representados en cuadros. Dentro de las conclusiones se destacó baja tendencia de los docentes en implementar los juegos educativos como estrategia para el conocimiento matemático. Considerando poca importancia a los objetivos del juego como elemento que precisa el contenido y que afianzan en el niño los procesos cognitivos racionales. Se recomendó capacitación del docente en estrategias didácticas.

Palabras clave: juego educativo; matemáticas; conocimiento.

Fecha de Recepción: 12-07-2018

Fecha de Aceptación: 01-09-2018

Educational Games Implemented by the Teacher as a Strategy for the Mathematical Knowledge of Children

Abstract

This article represents a significant contribution to the teaching of mathematical discipline. It is titled educational games implemented by the teacher as a strategy for mathematical knowledge. It aimed to describe the educational games implemented by the teacher as a strategy for mathematical knowledge in the children of the EIB "María Clementina de Bonilla" of the municipality of Peña Yzacuy state. Methodologically, it was based on a descriptive study supported by field research. The population was made up of fifteen (15) teachers who constituted the sample in the case of a census sample. A questionnaire with a Likert scale was applied. For the results obtained, descriptive statistics of frequency and percentage represented in tables were used. Among the conclusions, there was a low tendency of teachers to implement educational games as a strategy for mathematical knowledge. Considering little importance to the objectives of the game as an element that requires content and that strengthen the child's rational cognitive processes. Teacher training was recommended in teaching strategies.

Keywords: educational games; mathematics; knowledge.

Date Received: 12-07-2018

Date Acceptance: 01-09-2018

1. Introducción

La implementación de estrategias en el estudio del área de la matemática no sólo favorece el pensamiento lógico-matemático de estudiantes, sino también despierta la creatividad, la intuición, la capacidad de análisis y de crítica. En este orden de ideas, las matemáticas han brindado al estudiante un abanico de posibilidades que le permiten asumir actitudes positivas frente al trabajo y perseverar ante soluciones a problemas de la vida cotidiana.

Desde este horizonte, la matemática es avizorada como pilar importante por la función formativa, instrumental y funcional que desempeña en el estudiante al generar la capacidad de construir relaciones, deducción, razonamiento y facilitación de la expresión. En efecto, la enseñanza de la matemática no solo busca la construcción de un lenguaje simbólico, sino construir las significaciones de un razonamiento lógico. Al respecto, cabe destacar el estudio realizado por Flotts, Manzi, Barrios, Saldaña, Mejías y Abarzúa (2016): donde afirman que “la matemática es la vía para..., formar personas capaces de razonar lógicamente y de pensar críticamente..., que dominan ciertos saberes o contenidos propios de esta disciplina, pero que además puedan ser capaz de aplicarlos en la vida cotidiana...” (pág. 26).

Ahora bien, es importante señalar que en el transcurrir de la historia del hombre en lo que respecta al contexto educativo, se ha considerado la enseñanza de la matemática como una asignatura compleja para los niños. Además, en el trabajo de investigación La enseñanza de la matemática, un reto para los maestros del siglo XXI, realizado por López (2014a), explica que:

...existen causas que hacen de la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas un proceso tedioso y poco significativo, como por ejemplo: cuando no existen en el aula los medios para este fin; los espacios para la interacción entre docente y estudiantes..., no son los adecuados; los recursos didácticos no son pertinentes o no se cuenta con ellos; las pedagogías y metodologías con las que se desarrolla la clase no están en

consonancia con los objetivos trazados para la misma... (pág. 57).

Por lo tanto, las limitaciones metodológicas, la carencia de una formación científica en los aspectos pedagógicos de esta asignatura, constituyen limitaciones para impartir el saber, sobre todo el de la matemática. De hecho, el aprendizaje de la matemática ha sido considerado por diversos investigadores, como una de las disciplinas que presenta mayor dificultad para los alumnos.

Al respecto, cabe destacar a investigadores dominicanos como Cabrera (2006); Flores y Lapaix (2008); Mejía (2010); Vincent (2010) y González (2011), citados por Lachapell (2017): quienes aseveran “la carencia de enfoques y modelos pedagógicos congruentes con el trabajo del aula, y la débil comprensión de significados matemáticos..., constituyen barreras para el aprendizaje; así como currículos desprovistos de didácticas específicas... del conocimiento matemático” (pág. 331).

Atendiendo a esto, el Sistema Educativo Bolivariano (SEB, 2007), asume, en su Currículo la concepción de las matemáticas caracterizado por:

La implementación de diversas metodologías de trabajo en el contexto de los espacios de aprendizajes; tales como los proyectos, las estaciones de trabajo, las investigaciones colectivas, los talleres, los seminarios, entre otras. Así, actividades como contar, medir, estimar, jugar, explicar y demostrar son importantes para el proceso de orientación y aprendizaje de las matemáticas, aunado al desarrollo de procesos como: representar, sintetizar, generalizar, abstraer, conjeturar y comunicar, entre otros... En este sentido, la educación matemática bajo el enfoque del SEB, contribuye significativamente en desarrollar lo metódico, el pensamiento ordenado y el razonamiento lógico (pág. 21).

Desde esta perspectiva, se debe brindar un ambiente armónico y coherente que permita el logro de competencias y vencer las limitaciones,

perfeccionando los métodos de enseñanza de la matemática. Al respecto, López (2014b): señala que “las matemáticas, debido a su carácter abstracto, necesitan de ambientes propios, que estimulen en el estudiante el desarrollo del pensamiento matemático y faciliten el proceso de enseñanza y aprendizaje” (pág. 57).

Por tanto, lo expresado por el autor antes citado, permite afirmar que es fundamental la implementación de estrategias pedagógicas más dinámica y constructiva que promuevan en el educando la curiosidad de indagar, de construir su propio aprendizaje desde lo que ya conoce, y de asirse de esos saberes para poder desarrollar su pensamiento lógico matemático sin dificultad. Sin embargo, pareciera ser que las prácticas pedagógicas se estuvieran llevando a cabo en un proceso contrario al que sostiene la concepción constructivista. Al vislumbrarse en la mayoría de los docentes una praxis que no se cimienta sobre la base de lo ya conocido por estudiante, sino más bien, se basa en asignación de ejercicios para la adquisición del dominio algorítmico de las operaciones básicas de la matemática. Conduciendo, esta rutinaria práctica de enseñanza en fobia hacia las matemáticas, fastidio y rechazo.

A la situación descrita, no escapa la Escuela Integral Bolivariana “María Clementina de Bonilla”, del municipio Peña del Estado Yaracuy; donde según registro evaluativo evidenciado por el investigador del presente estudio, las evaluaciones del área de matemática en la mayoría de los niños obtuvieron como calificación el literal “C” y muy pocos el literal “B”, lo que demuestra que no han adquirido los conocimientos necesarios para expresarse matemáticamente. Y en conversación con el director de dicha institución, expresó que los docentes imparten sus actividades diarias con estrategias convencionales que no estimulan a los niños para superar las dificultades en las áreas académicas, sobre todo en matemática.

Por lo antes expresado se evidencia que el conocimiento de las

matemáticas es de gran valor formativo; además de necesario, para cualquier tipo de estudio. De allí, que lo expuesto motiva a la idea de favorecer la labor docente, desde la puesta en prácticas de herramientas que proporcionen el estudio de la matemática. En tal sentido, se describen los juegos didácticos como estrategia para la construcción de conocimientos más dinámicos entorno al área de matemática.

En virtud de la situación planteada, cabe preguntarse: ¿Qué juegos educativos implementa frecuentemente el docente? Esta interrogante proporciona la direccionalidad a este estudio y se traducen en el objetivo general de la presente investigación. Describir los juegos educativos implementados por el docente como estrategia para el conocimiento matemático en los niños de la EIB “María Clementina de Bonilla” del municipio Peña estado Yaracuy.

De acuerdo con lo anteriormente señalado, este estudio se justificó y se consideró relevante por cuanto, pretendió describir los juegos educativos implementados por el docente como estrategia para el conocimiento matemático. En tal sentido, contribuyó a mejorar en lo pedagógico, por cuanto planteó el desarrollo del pensamiento lógico matemático mediante juegos educativos como estrategia dirigida a los docentes con la finalidad de convertir su saber en una instrucción educativa más dinámica y divertida para el niño. En el contexto técnico, permitió a los docentes contar con recursos pedagógico que le proporciona un mejor desempeño en su rol de facilitador. Y en el niño disminuir los fracasos escolares.

2. Marco Teórico Referencial

Entre los referentes teóricos que constituyen el sintagma gnoseológico, referido al tema de estudio en un contexto hermenéutico el autor de este estudio se apoyó en el trabajo de Quintanilla (2016), titulado:

Estrategias lúdicas dirigidas a la enseñanza de la matemática

a nivel de educación primaria tuvo como objetivo proponer estrategias lúdicas dirigidas a la enseñanza de la matemática a nivel del primer grado de educación primaria de la Escuela Básica Estatal “Profesora Teresa de Jesús Narza” de la Parroquia Miguel Peña del Municipio Valencia, del Estado Carabobo. Las conclusiones derivadas..., permiten afirmar..., los docentes sí reconocen que la enseñanza de la matemática debe ser orientada de forma práctica y mediante el uso del juego, pero ellos no poseen las estrategias necesarias o desconocen cual aplicar. Realidad que sustenta la propuesta donde se pone de manifiesto una serie de estrategias..., para brindar un aprendizaje significativo... (pág. 20).

Este estudio sirvió de base a la presente investigación, por cuanto aportó elementos teóricos que sustentaron los juegos didácticos como una de las herramientas de las que el docente puede utilizar para llevar a cabo su labor educativa en cuanto al saber matemático.

2.1. Juegos educativos

De igual manera, se consiguió argumentos que describen los juegos educativos, estrategias didácticas, desarrollo del pensamiento lógico y la teoría Cognoscitiva de Jean Piaget. En este orden de ideas, se consideró como juego educativo a la forma lúdica de organizar la enseñanza. De hecho, Piaget (1976): lo define como “una actividad cuyo fin está en sí misma ejerciendo su adaptación pura en el cual el niño asimila, sin presiones” (pág. 165).

2.2. Estrategias

En otro orden de ideas, se fundamentó el estudio en las estrategias didácticas apuntalándola como la vía para la adquisición de objetivos. Cabe parafrasear, lo planteado por Álvarez (2007), citado por Ayrout (2011): quien la concibe como “una metodología de enseñanza de carácter participativa y dialógica..., que genera aprendizajes significativos...” (pág. 12).

2.3. Conocimiento matemático

Por otra parte, se consideró como fundamentación teórica del conocimiento matemático, el pensamiento lógico de acuerdo con lo planteado por Nieves y Torres (2013): quienes afirman es la “capacidad para utilizar los números de manera inductiva y de razonar adecuadamente empleando el pensamiento lógico..., en la generación de ideas, utilización de representaciones de la realidad y la comprensión del entorno que rodea al niño” (pág. 68).

Del mismo modo, el estudio, se orientó en la teoría de Cognoscitiva de Jean Piaget (1956), para este psicólogo según la revista digital para profesionales de la enseñanza, Temas para la Educación (2010):

El juego forma parte de la inteligencia del niño, porque representa la asimilación funcional o reproductiva de la realidad según cada etapa evolutiva del individuo. Las capacidades sensoriomotrices, simbólicas o de razonamiento, como aspectos esenciales del desarrollo del individuo, son las que condicionan el origen y la evolución del juego (pág. 6).

De acuerdo con lo planteado anteriormente, el juego constituye una herramienta para la adquisición del aprendizaje, permite al niño una vivencia significativa, creativa y de desarrollo de sus capacidades. En resumen, la significatividad que representa el juego en la vida del niño favorece la labor docente. Por tanto, el juego puede ser considerado una estrategia para el conocimiento matemático, por cuanto promueve aprendizajes de forma más agradable, sencilla y divertida para los niños.

3. Metodología

El estudio tuvo como objetivo principal describir los juegos educativos implementados por el docente como estrategia para el conocimiento matemático. Para ello, el investigador siguió y parafraseo los aportes metodológicos de Hernández, Fernández, y Baptista (2006a): al respecto,

señalan que “los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades importantes de las personas, grupos, comunidades, o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis” (pág. 60). En este orden de ideas, la investigación fue de carácter descriptivo apoyada en una investigación de campo, por cuanto los datos fueron recogidos directamente en su ambiente natural.

Con relación a la población objeto de estudio, la conformó quince (15) docentes de la EIB “María Clementina de Bonilla” municipio Peña, estado Yaracuy. Por ser una población pequeña, fueron considerados en su totalidad. Al respecto, Hernández, Fernández, y Baptista (2006b): la denomina como “muestra censal” (pág. 243). Para la búsqueda de información, se recurrió a la encuesta tipo cuestionario estructurado en veintiún (21) ítems, siguiendo el método desarrollado por Rensis Likert. EL instrumento fue validado por tres (03) especialistas: un (01) metodólogo; (01) en redacción y (01) en el área de matemática. Y para conocer la consistencia interna del instrumento se utilizó la técnica de Alfa de Cronbach, mediante la siguiente fórmula:

$$\alpha = \left[\frac{k}{k-1} \right] \left[1 - \frac{\sum s_i^2}{s^2} \right]$$

Donde se obtuvo como resultado:

$$\alpha = \left[\frac{k}{k-1} \right] \left[1 - \frac{\sum s_i^2}{s^2} \right] \quad \alpha = \frac{21}{21-1} \left(1 - \frac{3,3}{42} \right)$$

$$\alpha = 1,05. (1-0,07)$$

$$\alpha = 1,05. \quad 0,93$$

$$\alpha = 0,97$$

4. Resultados

Para el análisis e interpretación de los resultados, se aplicó la estadística descriptiva de frecuencia y porcentaje de cada ítem. Luego, se representaron en cuadros y se le hizo la correspondiente interpretación

cuantitativa y cualitativa, como se presentan a continuación:

Tabla 1. Juego Educativo.

ÍTEM	ENUNCIADO	S		CS		AV		CN		N	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1	Realiza usted juegos con sus alumnos durante el desarrollo de las clases.	1	7	3	20	5	33	6	40	0	0
2	Les gusta a sus niños (as) participar en juegos.	1	7	6	40	5	33	3	20	0	0
3	Toma en cuenta los conocimientos previos detectados en los niños (as) para la selección de los juegos educativos.	1	7	3	20	5	33	6	40	0	0

Fuente: El Autor (2016).

Para el ítem 1, referido a si realizan juegos con sus alumnos durante el desarrollo de las clases, se evidenció que el 40% de los sujetos encuestados expresaron que casi nunca realizan juegos, un 33% expresó que algunas veces y un 20% casi siempre.

Con respecto al ítem 2, sobre si a los niños (as) les gusta participar en juegos el 40% manifestó que casi siempre, un 33% señaló que algunas veces y el 20 % casi nunca.

En relación con el ítem 3, concerniente a si toman en cuenta los conocimientos previos detectados en los niños (as) para la selección de los juegos educativos un 40% de los sujetos encuestados expresó que casi nunca consideran los conocimientos previos, un 33% señaló que algunas veces y un 20% casi siempre.

Los resultados anteriores mostraron, que hay una baja tendencia de implementación de los juegos educativos por parte de los docentes como

estrategia para el conocimiento matemático en los niños de la EIB “María Clementina de Bonilla”. A pesar de que los juegos son considerados como una herramienta que influye poderosamente en la actuación cognitiva del individuo.

Tabla 2. Estrategia.

ÍTEM	ENUNCIADO	S		CS		AV		CN		N	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
4	Utiliza usted juegos o dinámicas para enseñar a los niños (as) matemática.			1	7	3	20	3	20	8	53

Fuente: El Autor (2016).

En cuanto al ítem 4, relacionado a si el docente utiliza juegos o dinámicas para enseñar a los niños (as) matemática, se evidenció el 53% de los docentes manifestaron que nunca, 20% casi nunca y otro 20% casi siempre. Con dichos resultados, se evidenció que existe una baja tendencia de los docentes en facilitar las clases de matemática de manera divertida. Por consiguiente, se puede afirmar que las clases son monótonas y repetitivas con los mismos métodos y estrategias tradicionales.

Tabla 3. Conocimiento matemático.

ÍTEM	ENUNCIADO	S		CS		AV		CN		N	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
5	Utiliza usted juegos didácticos para el desarrollo del razonamiento lógico matemático en las cuatro operaciones básicas.	0	0	1	7	3	20	5	33	6	40

Fuente: El Autor (2016).

Finalmente, para el ítem 5 donde se preguntó si el docente utiliza juegos educativos para mejorar el razonamiento lógico de las cuatro operaciones básicas, se constató que el 40% expresó nunca, un 33% que casi nunca y un 20% algunas veces. Estos resultados, muestran una baja tendencia de los

docentes en considerar importante el desarrollo del pensamiento lógico como un proceso básico para la realización de operaciones racionales en matemática.

5. Conclusiones

De acuerdo con los objetivos propuestos y la información recabada en el instrumento, surgen las siguientes conclusiones:

- Una baja tendencia de los docentes en implementar los juegos educativos como estrategia para el conocimiento matemático en los niños de la EIB “María Clementina de Bonilla”. Considerando poca importancia a los objetivos del juego como elemento que precisa el contenido y que afianzan en el niño los procesos cognitivos racionales.
- Una baja tendencia del docente en realizar actividades lúdicas como estrategia didáctica que permitan o faciliten el desarrollo de destrezas mentales en la realización de operaciones racionales en matemática. Sin embargo, le da importancia a la dramatización como juego simbólico.
- Una baja tendencia de los docentes en utilizar actividades de operaciones lógicas para la construcción de las estructuras internas lógicas-racionales.

6. Reflexiones Finales

Los resultados de esta investigación y sus conclusiones, junto a la necesidad perentoria de perfeccionar el desempeño docente, plantearon las siguientes recomendaciones:

- Proponer al personal directivo la capacitación de los docentes mediante talleres relacionados con la implementación de juegos educativos como estrategia para el conocimiento matemático.

- Más motivación por parte del docente asesor hacia la promoción de los juegos, en los proyectos de aprendizajes ejecutados por el personal de la institución; de manera que los estudiantes puedan desarrollar destrezas mentales en la realización de operaciones racionales en matemática y otras áreas académicas.
- Que los docentes reconozcan los juegos educativos como generador aprendizaje para los estudiantes y de gran valor para el docente, por cuanto le permite desarrollar un conjunto de actividades de manera más motivante para el niño.
- Que las universidades se conviertan en el eje articulador de innovadoras estrategias que permitan el desarrollo del pensamiento lógico matemático.

7. Referencias

- Álvarez, M. (2007). **Estrategias de aprendizaje lúdicas**. México: Universidad de Guadalajara.
- Ayrout, A. (2011). **Efecto de un programa en el uso de estrategias lúdicas dirigido a los docentes de educación primaria**. Trabajo especial de maestría. Maracaibo, Venezuela: Universidad Rafael Urdaneta. Recuperado de: <http://200.35.84.131/portal/bases/marc/texto/9218-11-06704.pdf>
- Flotts, M., Manzi, J., Barrios, C., Saldaña, V., Mejías, N., & Abarzúa, A (2016). **Aportes para la enseñanza de la matemática**. Santiago, Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, OREALC/UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002448/244855S.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2006a,b). **Metodología de la investigación**. México: McGraw-Hill.

- Lachapell, G. (2017) **La formación didáctico matemática del docente de la República Dominicana.** *Transformación*, 13(3), 327-337 ISSN: 2077-2955. Recuperado de: <http://scielo.sld.cu/pdf/trf/v13n3/trf04317.pdf>
- López, G. (2014a,b) **La enseñanza de las matemáticas, un reto para los maestros del siglo XXI.** *Praxis Pedagógica*, 14(15), 55-76. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.14.15.2014.55-76>
- Nieves, M., & Torres, A. (2013). **Incidencia del desarrollo del pensamiento lógico matemático en la capacidad de resolver problemas matemáticos en los niños y niñas del sexto grado de Educación Básica en la escuela mixta “Federico Malo” de la ciudad de Cuenca durante el año lectivo 2012-2013.** Trabajo de grado. Cuenca, Ecuador: Universidad de Politécnica Salesiana. Recuperado de: <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/5576/1/UPS-CT002787.pdf>
- Piaget, J. (1976). **Génesis de las estructuras lógicas elementales.** Buenos Aires, Argentina: Biblioteca Pedagógica Guadalupe.
- Quintanilla, N. (2016). **Estrategias lúdicas dirigidas a la enseñanza de la matemática a nivel de educación primaria.** Tesis de maestría. Bárbula, Carabobo, Venezuela: Universidad Carabobo. Recuperado de: <http://mriuc.bc.uc.edu.ve/bitstream/handle/123456789/3882/nquintanilla.pdf?sequence=1>
- SEB (2007). **Subsistema de Educación Primaria Bolivariana: Currículo y Orientaciones Metodológicas.** Caracas, Venezuela: Sistema Educativo Bolivariano.
- Temas para la Educación (2010). **La estimulación educativa.** *Temas para la Educación*, (11), 1-10, ISSN: 1989-4023. Recuperado de: <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7581.pdf>

Carlos Reinaldo Patiño Espinal
e-mail: carlosreypati58@gmail.com



Nacido en Yaritagua, estado Yaracuy, Venezuela. Licenciado en Educación Integral en la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez de Barquisimeto, estado Lara; Postgrado en Gerencia Educativa en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, núcleo académico San Felipe, Yaracuy; Doctor en Ciencias de la Educación en la Universidad Fermín Toro, Cabudare, estado Lara. Docente Adscrito a la Secretaria de Educación del estado Yaracuy.

El contenido de este manuscrito se difunde bajo una [Licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)



Rol del Gerente Educativo y su Interacción Comunitaria: Una Perspectiva Sociocrítica

Autor: Ciro Alberto Palacio Useche

Universidad Bicentennial de Aragua, **UBA**

ciropalacio@hotmail.com

Turmero, Venezuela

<http://orcid.org/0000-0002-5926-599X>

Resumen

En el actual momento histórico de transformación educativa que vive el mundo, se requiere reafirmar y consolidar el trabajo conjunto del binomio escuela-comunidad. El presente estudio tiene como objetivo generar la aproximación teórica del rol del gerente educativo y su interacción con la comunidad, bajo el enfoque socio crítico, así como también en su entorno, representado en este caso, por los Consejos Comunales. Dichos Consejos Comunales como instancia de participación protagónica de los ciudadanos y ciudadanas en las acciones de la cotidianidad del quehacer social, se han convertido en una herramienta técnica, operativa y funcional que viabiliza la vida comunitaria en sana paz. La investigación fue desarrollada bajo el enfoque cualitativo - interpretativo, a través del método fenomenológico – hermenéutico, lo que permitió develar, conocer, interpretar comprender y construir la aproximación teórica desde el conocimiento empírico y epistémico de los informantes clave. Las técnicas de análisis para el procesamiento de la información fueron el análisis categorial, la estructuración, la contrastación, la triangulación y la teorización. Los resultados obtenidos permitieron conocer las debilidades sobre la interacción de la gerencia con los integrantes de comunidad, así como el desconocimiento en el contexto jurídico y alcance en las políticas públicas y sociales, denotándose una separación que perjudica la formación integral de los estudiantes. Por tanto, se recomienda profundizar el trabajo aquí planteada a fin de permitir la práctica de estrategias y acciones pedagógicas que pudieran beneficiar en ambos sentidos.

Palabras clave: gerente; desarrollo comunitario; interacción social.

Role of the Educational Manager and its Community Interaction: A Sociocrítica Perspective

Abstract

In the current historical moment of educational transformation that the world is experiencing, it is necessary to reaffirm and consolidate the joint work of the school-community binomial. The objective of this study is to generate a theoretical approach to the role of the educational manager and their interaction with the community, under the socio-critical approach, as well as in their environment, represented in this case, by the Communal Councils. These Communal Councils, as an instance of protagonist participation of citizens in the daily actions of social work, have become a technical, operative and functional tool that enables community life in a healthy peace. The research was developed under the qualitative - interpretative approach, through the phenomenological - hermeneutic method, which allowed to unveil, to know, to interpret understand and to construct the theoretical approach from the empirical and epistemic knowledge of the key informants. The analysis techniques for information processing were categorical analysis, structuring, contrast, triangulation and theorization. The results obtained allowed to know the weaknesses about the interaction of the management with the members of the community, as well as the ignorance in the legal context and scope in the public and social policies, denoting a separation that harms the integral formation of the students. Therefore, it is recommended to deepen the work proposed here in order to allow the practice of strategies and pedagogical actions that could benefit both ways.

Keywords: manager; community development; social interaction.

Date Received: 21-07-2018

Date Acceptance: 06-10-2018

1. Introducción

La dinámica actual en el planeta, se encuentra inmersa en un proceso de socialización y de competitividad, por tanto, en las organizaciones que luchan por ser más eficientes y productivas, se comienzan a generar constantes cambios que han ido apareciendo desde las últimas décadas del siglo pasado, bajo una perspectiva de desafíos en la gerencia educativa y su relación con el ámbito político y social en el siglo XXI. Para Valencia (2006), expone que:

Se vive en un mundo de cambio rápido y acelerado que tiene lugar en muchas áreas, abarcando aspectos económicos, políticos, sociales, científicos, tecnológicos, culturales y de comunicaciones, en los cuales los seres humanos y las organizaciones juegan un papel fundamental, pues se nace, se vive, se educa y se trabaja a su interior (pág. 1).

Interpretando a la autora, se necesita de un sistema educativo que abarque diferentes áreas, específicamente, lo social, económico, político, científico, tecnológico, entre otros, en la búsqueda de consolidar a un individuo pleno. Por lo tanto, amerita de nuevas demandas y cambios organizacionales. También, las instituciones educativas, las cuales deben renovar sus currículos especialmente en los niveles de Primaria y Media General para poder lograr una formación integral del individuo que necesita una sociedad altamente tecnificada y plena de adelantos e innovaciones tecnológicas, es decir, un currículum centrado en valores. Según Castro, Miquilena y Peley (2006), que señala:

Dentro de la cultura escolar, el modo como el liderazgo es conceptualizado y percibido por las organizaciones educativas es un factor clave para influir en la capacidad para hacer frente al cambio. Entendido en un sentido transformador encuentran como relevante; establecer una visión clara de la escuela, valorar y utilizar tareas de modo pertinente, entender el liderazgo como función que puede ser ejercida por cualquier miembro (pág. 9).

Una institución es fundamental para el desarrollo normal de las actividades escolares es la comunidad educativa, la cual está integrada por los directivos, docentes, estudiantes, padres y/o representantes y personas proactivas del entorno local. A tal efecto, el personal directivo como gerente resulta altamente comprometidos para motivar al equipo de trabajo hacia una interacción comunitaria. Al respecto, Ander (1986), citado por Terry (2012), expone que la comunidad:

Sirve para designar a una agrupación organizada de personas que se perciben como unidad social cuyos miembros participan de algún rasgo, interés, elemento, objetivo o función común, con conciencia de pertenencia, situados en una determinada área geográfica en la cual la pluralidad de personas interacciona más intensamente entre sí que en otro contexto (pág. 4).

Interpretando al autor, la comunidad representa una organización de individuos que se interacción en un medio social, en la cual sus integrantes interacción con propósitos comunes, con sentido de pertenencia con el entorno donde se encuentra, significa, que se involucran todas las instituciones que encuentren cercana a ella. Por lo tanto, pertenecer a una comunidad se necesita que el individuo aprenda a convivir en otro ambiente fuera de la familia, a ser conscientes de sus deberes, responsabilidades, del rol que le corresponde desempeñar para analizar sus problemas y sus posibles soluciones al usar los recursos materiales y humanos existentes para organizar mejor su consumo y propiciar una vida familiar más feliz.

Las instituciones educativas como centro del quehacer comunitario, representan el papel principal como agente de cambio social. El Artículo 102 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999): refleja “La educación es un derecho humano y un deber social fundamental, es democrática, gratuita y obligatoria...” (pág. 16); por ello debe velar por todos los ciudadanos, involucrándose en su desarrollo, cuestión que puede lograrse

a través de un proceso que busque la integración de todos los integrantes de la comunidad organizada. Este acercamiento le permitirá conocer el sistema de creencias, modos de vida y costumbres, contrarrestando así los antivalores y fomentando la convivencia en sociedad.

Del mismo modo, la vida en comunidad se hace más factible el funcionamiento de todas las instituciones tanto públicas como privadas ofreciendo mutuamente, entre otros: servicios públicos, salud y asistencia de primeros auxilios; servicios municipales, de protección y seguridad; centros culturales, religiosos, recreativos y asociaciones profesionales y gremiales. Pero sobre todas las cosas se espera alcanzar un trabajo compartido entre integrantes de la escuela y la comunidad, para analizar, estudiar, abordar problemas y buscar vías de solución que satisfagan en ambos sentidos. Asimismo, el personal directivo y en especial el director, están llamados a su compromiso de trabajo comunitario ajustándose al momento histórico que vive el país, consustanciado con la formación social y política.

Por ello, Delgado (2011): señala “donde un individuo logre formarse para ser capaz de desarrollar lo verdaderamente humano y comprender las autonomías individuales, la participación comunitaria e internalizar la necesidad de congregarse para vivir en interacción con todo el entorno al que está expuesto” (pág. 45); así como sus habilidades y utilización de nuevas tecnologías para que todo docente como persona y profesional de la docencia necesita de un contexto social y político que los adueñe e identifique con la sociedad como eje integrador. Es muy importante decir que la educación está expuesta a cambios educativos donde el principal fin es, generar una educación social comunitaria en el cual la comunidad sea el principal promotor de cambios que benefician a una educación de avance. Por lo tanto, todo docente es promotor social que no está aislado, sino vinculado estratégicamente en el plantel y la localidad.

No obstante, diversos autores, han planteado que hay evidencia que

ello no siempre se cumple, debido, fundamentalmente a diferencias en los marcos referenciales con los que, tanto profesores como directivos, abordan para desarrollar la interacción social en las escuelas. Entre ellos, Romero (2006), indica: “en el vínculo pedagógico y directivos existen entre familia y escuela, observamos decrecimiento participación de los padres en reuniones, actos escolares, fiestas recreativas y citaciones de los docentes” (pág. 134). Esto evidencia el desarrollo de una praxis docente con gran desarrollo a nivel académico sólo dentro de la escuela, sin embargo, con problemas de corresponsabilidad y conciliación a los diferentes entornos sociales, implicando, visiblemente, un recorrido entre él y lo que incumbe a la visión actual de un mundo compartido.

Por su parte, Gomero (2007): hace referencia que a través de un “...estudio de los procesos comunicativos desarrollado en una institución escolar... se ha demostrado la importancia de las relaciones que se establecen entre las escuelas y el entorno social” (pág. 23), por cuanto, el plantel no es una institución capaz de actuar en forma parte en la formación de niñas y niños. De acuerdo con Creel (2001): es de resaltar que la escuela “...forma parte de una red de instituciones que en mayor o menor medida están implicadas en la educación” (pág. 89). Es por ello, que se considera a la educación es considerada el medio en la formación, en la cual los individuos se establecen en personas sociales, donde se obtienen las características indispensables para comprender el ámbito social.

En consecuencia, la investigación se planteó como objetivo generar la aproximación teórica del rol del gerente educativo y su interacción con la comunidad, bajo el enfoque socio crítico. Es decir, se buscan las transformaciones sociales que ocurren en las instituciones educativas y el acercamiento hacia a ellas. Igualmente, profundizar en el análisis crítico, Interpretativo y hermenéutico del rol que asumen los gerentes frente a los problemas o situaciones de los problemas que en encuentran en las

comunidades, con énfasis en la autorreflexión, el humanismo y valoración de los individuos, en el seno en cual ocurre la realidad del colectivo.

La integración educativa está orientada hacia la colaboración de representantes, docente, directivos y localidad en general, en la búsqueda de una unión fundamental en pro del desarrollo sociocultural educativo, donde el hombre enfoque las ideas y participe de manera espontánea. El gerente educativo se caracteriza por ser un servidor público, y está llamado a propiciar un entorno adecuado para que se consolide la interacción comunitaria. Desde este punto de vista, el presente antecedente muestra la necesidad en los procesos de cambio del entorno escolar para alcanzar los verdaderos objetivos que rigen la educación integral de los estudiantes.

En la actualidad, lo que se busca es crear un seguimiento de las estrategias dando inicio a la integración educativa, fortaleciendo los lazos en la escuela y la comunidad, las cuales deben ser apoyadas y respaldadas por el personal del recinto educativo. Asimismo, fomentar la disposición educativa en cualquier ambiente social conformando así cada una de las familias que conforman la localidad como miembros de rescates educativos y valores que ayuden al aprendiz a crear, una conducta sana del buen vivir.

Todo lo anterior permite precisar, que las teorías relacionadas con el presente estudio tienen estrecha relación en enfatizar la importancia del Gerente Educativo y su interacción comunitaria. Asimismo, resaltar las diferentes situaciones que inciden a favor de la distribución y cumplimiento de acciones dirigidas hacia el alcance de estrategias y metas planteadas por las instituciones educativas.

Por lo tanto, la interacción de actividades afiliadas en las instituciones escolares y las localidades, en la cual los estudios que se han realizado sobre la temática, destacan la relevancia e importancia del protagonismo que tiene las funciones del educador en el rol de actor y gestor en el desarrollo de convivencias, prácticas y experiencias en la interacción permanente en el

proceso enseñanza-aprendizaje. Finalmente, se confirma la importancia de la acción comunitaria y la imperiosa necesidad de impulsar el rol del gerente como productor de ideas, conocimientos, innovaciones y propuestas; así como también la actuación en el desarrollo tareas, programas y proyectos que accedan al acercamiento con los miembros de la comunidad. Lo antes expuesto, requiere se actitudes proactivas, comprometidas, corresponsables con cada uno de los integrantes educativos y comunitarios en función de consolidar la misión, visión y valores de la institución y el entono en el cual se encuentra.

Tal como lo refiere Ruiz (2010a): el aprendizaje como proceso universal “es como el hilo conductor de las organizaciones inteligentes, por tal razón, mediante una educación participativa que facilitaría los procesos que dan como resultados aprender juntos a compartir responsabilidades efectivamente de los factores y los resultados” (pág. 56). Se desarrollan a imágenes y supuestos efectivos en atención a los requerimientos de las organizaciones. Además, las organizaciones inteligentes permiten tener una visión compartida que conllevan a un cambio de comportamiento gerencial, al interrelacionarse las experiencias del personal adscrito en este programa con la experiencia del gerente.

Este enfoque antes mencionado, se puede aplicar a la Educación demostrando así que el gerente deja de ser clásico para ejercer una función de diseñador, administrador, organizador, y planificador; convirtiéndose en un ser activo que interactúa con los medios y el recurso a fin de realizar la toma de decisiones y asumir la responsabilidad de ejecutar los procesos administrativos. De igual manera, Ruiz (2010b), expone:

En el campo educativo, la gerencia es de interpretación conceptual relativamente, por cuanto las organizaciones dedicadas a la enseñanza tienen un fin social, por lo cual en el contexto de su evolución se ha aplicado predominantemente el aspecto administrativo en función de aplicar una efectiva

planeación, que también se desarrollan mediante las funciones de planeación, distribución, dirección y control, pero no con un fin o beneficio económico, sino que procura el fomento del talento humano, según los planteamientos de un proyecto educativo nacional (pág. 56).

En consecuencia, el proceso gerencial, en el campo educativo constituye un proceso fundamental en la evaluación de las organizaciones; ya que debe existir un buen gerente que maneje y ejecute la planificación, la organización, el dirigir y controlar la misma procurando el desarrollo del talento humano, materiales y financieros según un proyecto educativo nacional.

En una organización siempre es indispensable una efectiva gerencia, por lo tanto, es necesario efectuar dos tipos preguntas primordiales: ¿Por qué y cuándo la gerencia es necesaria? De ahí, la respuesta estará en función al origen propio de la gerencia en la cual es garante del éxito o fracaso de una institución. La aseveración de que la gerencia es la responsable del triunfo o fracaso, quiere decir, que se amerita de una gerencia más no indica cuando ella es requerida.

En consecuencia, en toda organización se amerita de un conjunto de personas que busquen objetivos comunes, por lo tanto, se requiere de trabajar en colectivo y unir esfuerzos para alcanzar los propósitos, metas y estrategias en la productividad y bienestar en la misma. Los miembros del equipo deben disciplinar, en determinado término, las aspiraciones individuales para lograr los fines de todos y el gerente debe proporcionar el liderazgo, coordinación y orientación guiadas a la acción grupal. Por lo tanto, en las instituciones, les incube mantener equipos de alto desempeño en consolidar efectiva comunicación y toma de decisiones.

En este orden de ideas, puede observarse que la actividad correctiva del control da lugar, de manera invariable, a una redefinición de los planes, de allí que muchos investigadores en el proceso gerencial piensan que la función

de control-dirección son relevantes y son parte esencial de un ciclo continuo de planificación-control-planificación.

En consecuencia, el proceso gerencial puede precisarse como una serie de funciones separadas, sin embargo, cada una de ellas engranadas cabalmente en un comportamiento aparte. Pero no es así, aunque el proceso, para que pueda comprenderse, debe ser subdividido y cada aspecto analizado por separado. En la praxis el gerente efectúa con frecuencia o lo realiza paralelamente a las funciones de planeación, dirección, organización y control. Esto con la finalidad de mejorar la calidad y elevar la productividad en la misma.

Para Hernández (2000): plantea que “como hombre son muy identificables con los roles por el modo que cumple con las expectativas percibidas cualidades del Gerente Educativo” (pág. 29). El gerente podría desarrollar el rol del director al establecer objetivos y dirigir a sus subalternos en las responsabilidades necesarias para lograr los objetivos preestablecidos, así mismo actuar como coordinador de las acciones del trabajo del staff facilitando el trabajo de las partes integrantes para que cada uno pueda operar con la mayor eficiencia en función del logro de los objetivos organizacionales establecidos por el grupo.

Es decir, como líder orientado hacia el grupo con proposiciones relacionadas tanto con el método, como con la dirección para ser aprobados por el grupo, es de allí donde el gerente educativo capacita al staff para aprobar sus orientaciones teóricas y para desarrollar sus propias bases para la acción. Por otra parte, plantea que el trabajo y la posición del gerente educativo están relacionados al factor antecedente llamado entorno social. En los últimos años algunos autores, tales como Márquez (2000):

Han verificado la tesis de que existe discrepancia entre la naturaleza en las perspectivas del centro educativo como institución y el entorno de posibilidades en términos de: (a) la finalidad de la organización, (b) las acciones a ejecutarse; (c) los

procesos adecuados y (d) el comportamiento del gerente como dirigente y promotor social (pág. 72).

Efectivamente, existe variedad de teorías sobre el liderazgo y el impacto dentro de las organizaciones. Actualmente las organizaciones modernas requieren gran coordinación de esfuerzos comunes, alta especialización y un liderazgo compartido. La Gerencia que puede generar cambios debería proveer las destrezas para implementar y mantener dichos cambios substanciales mientras prestan su utilidad a la organización y a las personas. La realidad no es unilateral sino multicausal y la manera de abordarla es a través de una visión integral.

En este caso el gerente educativo deberá conjugar sus esfuerzos, destrezas de la realidad de su entorno con una actitud positiva o negativa de lo que acontece. Al respecto, Martínez (2001a): afirma que “la actitud es una forma de respuesta, a alguien o a algo aprendida y relativamente permanente” (pág. 86). También, Martínez (2001b) expone “este término de actitud ha sido definido como una reacción afectiva positiva o negativa hacia un objeto o proposición abstracto o concreto denotado” (pág. 44). En otras palabras, las actitudes son estudiadas y el resultado pueden ser características de motivos biológicos y sociales, tales como: el hambre, la sed y el sexo que son aprendidas. Las actitudes suelen permanecer en el tiempo. Las mismas están encaminadas hacia un objeto o símbolo específico. Las actitudes pocas veces son individuales; por lo general son tomadas en equipo y con mayor armonía.

Por consiguiente, las actitudes se conciertan de tres (03) elementos: el pensamiento del individuo (relacionado a lo cognitivo), lo que concibe el sujeto (representa el aspecto emocional) y la propensión a declarar los pensamientos y sentimiento (relativo al componente conductual). Así pues, la teoría afirma que un líder debe presentar cualidades donde el sentido práctico de las acciones encaminadas hacia la consecución de los objetivos, es decir, tener

capacidad para comunicar correctamente la misión, visión y objetivos de la compañía logrando la adhesión de las personas, de igual modo el líder debe transmitir confianza y credibilidad y con un conocimiento de sus propias habilidades y todo esto demuestra que el líder debe poseer cualidades para el control de la atención, del significado de confianza de el mismo como personal para demostrar su habilidades de gerente.

Del mismo modo, la actitud puede precisarse como una manera de motivación social (de carácter secundario) frente a la motivación biológica (de carácter primario), quien es la encargada de guiar y situar la acción en la conclusión de objetivos y fines. Las emociones se vinculan con las actitudes de un individuo frente a determinada situación. Se concibe por actitud una predisposición, habilidad o pensamiento de actuar en un contexto específico. Sin embargo, en la actitud se encuentran inmersos muchos elementos, en los cuales se potencian los pensamientos y sentimientos. Por ejemplo, en la indagación de una carrera profesional, si la actitud es propicia, en ella se hayan pensamientos positivos relativo a ella; así como emociones de apego y afecto por los estudios. Las mociones son elementos esenciales en las actitudes.

Es relevante acotar, que una vez formada la actitud no es fácil que pueda ser modificada, razón por la cual depende de las creencias, convivencias y valores de la familia de origen. Efectivamente, dichas actitudes pudieron crearse en los primeros años de vida del individuo y haberse fortalecido a largo de la vida. Además, otras actitudes son adquiridas en la sociedad, como es el caso de cualidades negativas de robo y de homicidio, y de último otras estriban directamente del sujeto. Sin embargo, existen actitudes que pueden cambiarse o modificarse.

En la interacción continua, se plantea la posibilidad de proteger la imagen, debido a que se accede a interactuar con una mejor fluidez y está imagen es muy importante, porque muchos gerentes se sirven de ella para actuar de forma adecuada frente a cualquier situación o conflicto. Es por lo que

la gran mayoría de las interacciones se efectúan por medio de la utilización del lenguaje y la conversación. En toda interacción debe existir una efectiva comunicación, para que todos los integrantes de la organización mantengan relaciones armónicas, tranquilas y pacíficas en función de resguardar la imagen y por ende garantizar un ambiente en la cual se potencien las actitudes.

En el aspecto educativo y apoyado en el paradigma ecológico, enmarcado en el aspecto ambiental y a las disimiles interacciones en los seres vivos y los objetos que conforman el espacio cercano a ellos, los mimos representan las bases para la integración de la escuela con la existencia de la comunidad; sedimentando el modelo educativo en atención a consolidar el ambiente, la erosión, la destrucción de las especies por parte de parte de los seres humanos, la conservación y resguardo.

No obstante, la ecología humana no aleja al hombre de su ambiente, al contrario, ella comprende la actuación del hombre, tomando en cuenta todos los elementos que se encuentran en el contexto fuera y dentro de ella. Asimismo, involucra a todo el hombre con el ambiente, tal como está presentado, es decir, de manera holística. Esto significa, la forma como se interacciona para consolidar su hábitat, esto da lugar a la caracterización de la estructura de la comunidad, la cual está basada con sus rasgos externos y medibles.

En otro orden de ideas, Harolt (2012): plantea que la integración de padres y representantes, es "...la concurrencia de actores y acciones conducentes a garantizar el ejercicio de los derechos de los niños, las niñas y los adolescentes" (pág. 163); además la integración de los miembros de la comunidad escolar, es un hecho reconocido que se manifiesta en cualquier sociedad democrática, ya que la constitución y pervivencia de ésta se fundamenta en la colaboración de los ciudadanos y ciudadana en la construcción de equipos de trabajos fortalecidos.

De allí que, la intervención de otros miembros de la comunidad educativa en los procesos de organización y gestión está justificada por las leyes (Normativo de Comunidad y Ley de Educación); la complejidad de la gestión reclama la presencia numerosa de personas en función de colaborar en el fortalecimiento de la integración escuela-comunidad, según sus capacidades y competencias. Al respecto, Martínez (2018), plantea que:

La participación comunitaria está vinculada a impulsar el desarrollo de una comunidad, buscando cambios efectivos en la evolución de la realidad en la cual se encuentra inmersa. Además, incidirá en la formación y el potencial en la autogestión de recursos que contribuyan con el bienestar social, educativo, ambiental y cultural de los individuos (pág. 293).

La autora refleja, que la participación comunitaria está directamente asignada a promover integración efectiva en el desarrollo de acciones que contribuyan a mejorar las deficiencias y motivaciones de los integrantes de la localidad, en la cual se les dé incursión a los integrantes de la escuela en función de elevar la educación, el ámbito social, político, económico y ambiental.

2. Metodología

La metodología utilizada fue focalizada en el enfoque cualitativo. La misma es abordada desde la intersubjetividad, por lo que se requirió de operaciones acordes a la naturaleza del fenómeno social estudiado. De allí, Ugas (2011): sostiene “La metodología actúa como una bisagra que relaciona método y epistemología” (pág. 17).

La posición asumida en el estudio, por parte del autor, fue el enfoque cualitativo, que permitió la integración del sujeto investigador y la producción de la postura en la creación del pensamiento y la obtención un conocimiento a profundidad de la realidad que le rodea, partiendo de la complejidad del

pensamiento, bajo un discurso interpretativo que fue manejado en los consejos comunales, todo ello fundamentado en la hermenéutica que se describe de acuerdo a la intencionalidad del investigador en alcanzar la interpretación del conocimiento.

El método que se asumió para la realización del estudio fue el fenomenológico-hermenéutico, porque develó la realidad de los hechos. Se caracterizó por la construcción de un acercamiento teórico o comprensiones de una realidad aproximada. Esto quiere decir, que lo estudiado guardó una relación de correspondencia y pertinencia con las realidades; que no son propiamente reales ni tampoco puramente formales, sino que reveló la posición de las realidades que se viven en determinados momentos en una situación dada.

En este sentido, Sandín (2003): expresa “un estudio fenomenológico describe el significado de las experiencias vividas por una persona o grupo de personas acerca de un fenómeno” (pág. 151). Por lo tanto, la realidad surge no como un punto de vista objetivo, sino como una disposición de los significados que los sujetos dan a dicha realidad, desde cualquier escenario o circunstancia sociopolítica en la cual esté inmerso el fenómeno. En cuanto a los informantes clave, según Robledo, citado por Mejías (2016), considera que:

Aquellas personas que por sus vivencias, capacidad de empatizar y relaciones que tienen en el campo pueden apadrinar al investigador convirtiéndose en una fuente importante de información a la vez que le va abriendo el acceso a otras personas y a nuevos escenarios (pág. 14).

Interpretando a la autora, los informantes clave son aquellos individuos con habilidades, destrezas, capacidad, potencialidad y relaciones pueden proporcionar información relevante con la temática que se esté estudiando. De allí, que los informantes, de la presente investigación estuvieron constituidos por dos (02) gerentes del Liceo Bolivariano “Colinas del Llano” y tres (03)

integrantes del Consejo Comunal del Sector Araguañey de la comunidad de Ciudad Varyna, municipio Barinas del estado Barinas.

De acuerdo con la investigación, el paradigma, el enfoque y la metodología que se utilizó el investigador, se asumieron las técnicas para este estudio tomando en cuenta la naturaleza de esta, es así, que se partió de la observación participante. Al respecto, Taylor y Bogdan (1994), plantean: “involucra la interacción social entre el investigador y los informantes en el *milieu* (escenario social, ambiente o contexto) de los últimos, y durante la cual se recogen datos de modo sistemático y no intrusivo” (pág. 31). Igualmente, se busca la selección del escenario social, el acceso a dicho escenario, la interacción con los porteros que permiten el acceso del investigador al escenario.

Igualmente, se utilizó la entrevista en profundidad, la cual permitió que el investigador pudiera estudiar a los informantes clave en su comportamiento y la creación de conocimiento cognoscitivo. Al hacer referencia de la entrevista en profundidad, como técnica de recolección de información, se destaca, según Gómez (2006): que es “el encuentro cara a cara entre el investigador y los informantes clave” (pág. 62). Esta técnica permitió indagar las realidades de los informantes clave.

Por su parte, la Categorización, de acuerdo a la profundidad del tema en estudio, la cual es descrita por Martínez (2006a): “La categorización consiste en la segmentación en elementos singulares, o unidades, que resultan relevantes y significativas desde el punto de vista del interés del investigador y su equipo” (pág. 164); por ello, la categorización se realizó por unidades de registro, es decir, estableciendo una unidad de sentido haciendo posible la creación de otra, dentro de un contexto teórico registrado.

Del mismo modo, la triangulación, la cual tuvo el propósito de generar mayor soporte teórico a la comprensión teórica estipulada para el estudio, se partió de la triangulación de información o datos, a la cual Martínez (2006b):

manifiesta que “se utiliza una amplia variedad de datos para realizar el estudio que proviene de diversas fuentes de información” (pág. 178). De esta se desprende que, es a partir de la información recolectada por el autor del estudio, se realizó la triangulación de las opiniones de los informantes clave.

3. Análisis e Interpretación de la Realidad

El análisis e interpretación de la realidad fue caracterizada por la heurística por su nivel de abstracción, en donde se descubrieron o develaron nuevos elementos, extraídos de los códigos axiales de los relatos de los informantes clave, extracción que fue sometida a un proceso dialéctico (tesis-antítesis-síntesis), lo que permitió una nueva forma de ver las cosas, estas nuevas cosas, es lo que se llama categorías y subcategorías emergentes, es decir que subyacieron a la postre de la persovisión de los informantes clave.

De allí que, con la aplicación de la categorización, la cual fue obtenida con las expresiones verbales de los informantes clave, tal como se evidencia en las expresiones de algunos de ellos: Informante número 1: Los gerentes no han podido consolidar una buena interacción con los miembros del Concejo Comunal, es posible, por un lado, la diversidad de pensamiento filosófico político, y por otro que los canales comunicacionales parecen ser los menos adecuados. El informante número 2: Los directivos carecen de un rol gerencial efectivo que garantice la participación a los miembros del Consejo Comunal a la problemática que padece la institución.

La información suministrada por lo informantes fue triangulada, obteniendo que los entrevistados coincidieran en fortalecer el rol gerencial del directivo en la interacción con los integrantes del Consejo Comunal y la consolidación de canales eficientes de comunicación. Además, gestionar talleres de formación, en cual se garantice el conocimiento de las funciones que tienen los Consejo Comunales y la participación en la elaboración de planes, programas y proyectos en el ámbito educativo.

Al mismo tiempo, los hallazgos emergentes más significados estuvieron centrados en: la herramienta social para la gestión inteligente, representaciones sociales en la cotidianidad educativa-social y cosmovisión de las funciones gerenciales del gerente. Con estos hallazgos se perfiló en generar la aproximación teórica del rol del gerente educativo y su interacción con la comunidad, en el entorno de los Consejos Comunales. En consecuencia, se perfila innovar y modernizar a los directivos en ámbitos más sinérgicos, proactivos y de comunicaciones efectivas.

4. Conclusiones

Existe una deficiente comunicación entre los miembros del consejo comunal y los gerentes educativos adscritos al plantel. Sin embargo, según los resultados del diagnóstico, se pudo constatar que cada uno de los actores (miembros de la escuela y de los consejos comunales), trabajan de manera individual por el bienestar común.

Por otra parte, se evidenció que cada grupo en estudio se interrelacionan con organismos competentes para la solución de problemas del entorno y sea educativo o comunitario. Lo cual representaría una fortaleza aprovechable si él se conformará equipos de trabajos entre ambos sectores. Aunque existe disposición al trabajo mancomunado por parte de los directivos y los representantes de los consejos comunales no se ha concretado la interacción y el trabajo en equipo en ambos sentidos.

Es importante destacar, que el desconocimiento de las funciones y el perfil de los gerentes educativos por parte de los consejos comunales, ha traído como consecuencia juicios a priori por parte de los mismos, acerca del desempeño de los directivos. Este elemento limita las buenas relaciones entre las poblaciones en estudio. Así pues, resulta oportuno señalar que el liderazgo que se ejerce en la institución educativa es de carácter democrático y con responsabilidades compartidas.

5. Referencias

- Ander, E. (1986). **Diccionario del trabajo social**. 8ª edición. México: Editorial Ateneo, pág. 83.
- Castro, E., Miquilena, E., & Peley, R. (2006). **Las Nuevas Tendencias del Liderazgo: Hacia una Nueva Visión de las Organizaciones Educativas**. *Omnia*, 12(1), 83-96, ISSN: 1315-8856. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/737/73712104.pdf>
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999). **Gaceta Oficial Extraordinaria N° 36.860, 30 de diciembre**. Caracas, Venezuela: Asamblea Nacional.
- Creel, J. (2001). **La Escuela**. México: Humanitas.
- Delgado, L. (2011). **Formación del Individuo**. 3ra. Edición. Madrid, España: McGraw-Hill.
- Gomero, I. (2007). **Procesos Comunicacionales**. Colombia: Norma.
- Gómez, R. (2006). **Los Desafíos Actuales Metodológicos**. España: Romor.
- Harolt, P. (2012). **Integración Educativa**. Madrid, España: Océano.
- Hernández, R. (2000). **Gerente Educativo**. Caracas, Venezuela: Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, FEDUPEL.
- Márquez, L. (2000). **Educación y Formación**. Colombia: Trillas.
- Martínez, C. (2018). **Participación Comunitaria Orientada hacia la Valoración del Patrimonio Cultural**. *Revista Scientific*, 3(8), 290-300. Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2018.3.8.15.290-300>
- Martínez, M. (2006a,b). **Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa**. México: Trillas.
- Martínez, T. (2001a,b). **Actitud**. Buenos Aires, Argentina: Humanitas.
- Mejías, A. (2016). **Articulación en la Promoción Ambiental desde la Tríada: Escuela, Familia, Comunidad**. *Revista Scientific*, 1(1), 8-19.

Recuperado de:

<https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2016.1.1.1.8-19>

Romero, E. (2006). **Pedagogía y Gerencia**. España: Espasa.

Ruiz, L. (2010a, b). **La Gerencia**. México: McGraw-Hill.

Sandín, M. (2003). **Investigación Cualitativa en Educación: Fundamentos y Tradiciones**. España: McGraw-Hill.

Taylor, S., & Bodgan, R. (1994). **Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación. La Búsqueda de Significados**. ISBN: 84-7509-816-9. Barcelona, España: Ediciones Paidós. Recuperado de:

https://iessb.files.wordpress.com/2015/07/05_taylor_mc3a9todos.pdf

Terry, J. (2012). **Aproximación al Concepto de Comunidad como una Respuesta a los Problemas del Desarrollo Rural en América Latina**. CCCSS, *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, (12), ISSN: 1988-7833. Recuperado de:

http://www.eumed.net/rev/cccss/22/concepto_comunidad.html

Ugas, G. (2011). **La Articulación Método, Metodología y Epistemología. Taller Permanente de Estudios Epistemológicos en Ciencias Sociales**. México: Ediciones del TAPECS.

Valencia, P. (2006). **Desarrollo Organizacional Aplicado a la Educación Superior. Modelo de Análisis**. REPES, *Revista Electrónica de Educación y Psicología*, 2(4), 1-8, ISSN: 1692-5637. Recuperado de: <http://revistas.utp.edu.co/index.php/repes/article/view/5257>

Ciro Alberto Palacio Useche
e-mail: ciropalacio@hotmail.com



Nacido en Táriba, estado Táchira, San Cristóbal, Venezuela. Licenciado en Educación Mención Ciencias Sociales: Especialidad Historia y Geografía, Universidad Católica del Táchira; Magister Scientiarum en Gerencia y Liderazgo en Educación en la Universidad Fermín Toro, oficina de Enlace Barias;

Abogado en la Universidad Bolivariana de Venezuela, Barinas; Profesor de pregrado y postgrado en las áreas de: Turismo, Lenguaje y Comunicación, Metodología y Proyectos de Investigación; Instructor Colaborador del INCES en Seminarios de Relaciones Públicas, Toma de Decisiones San Cristóbal, Mérida y Guasdalito, Geografía e Historia de Venezuela, Historia de la Guardia Nacional Bolivariana, Comando Zona N° 33 en la UNELLEZ, Barinas en el año 2003; Coordinador Local en Universidad Bicentenario de Aragua.

El contenido de este manuscrito se difunde bajo una [Licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](#)



Aprovechamiento del Facebook como Herramienta Tecnológica en el Proceso Educativo Ambiental

Autor: Ender Alejandro Morón Hernández
Universidad Pedagógica Experimental Libertador, **UPEL**
arbolmoron@gmail.com
Barinas, Venezuela
<https://orcid.org/0000-0001-6697-9109>

Resumen

La presente investigación tiene como objetivo proponer el aprovechamiento del Facebook como herramienta tecnológica en el proceso educativo, en la ETAS "San José" Barinas. La presente investigación se desarrolló bajo la modalidad de Proyecto Factible, fundamentada en una investigación de campo de carácter descriptivo; con una población de 38 sujetos conformados por Director, Coordinadores, Técnicos de Campos y Docentes de áreas. Para la selección de la muestra por ser pequeña y representativa se tomó la totalidad de la población. Para la recolección de la información se empleó la técnica de la encuesta y como instrumento se utilizó un cuestionario de 20 ítems de preguntas cerradas, con escala de Likert (Siempre, Casi Siempre, Algunas Veces, Nunca). La validez del instrumento se realizó a través de la técnica juicio de expertos. Para la obtención de confiabilidad se aplicó el coeficiente Alpha de Cronbach arrojando resultados de 0,90 En la investigación planteada, la propuesta está dirigida a los docentes para el uso de dicha herramienta tecnológica en el proceso de enseñanza y aprendizaje. De igual manera, incluir dentro de la planificación contenidos relacionados al medio ambiente y diseñar estrategias que logre despertar el interés y la motivación en los estudiantes.

Palabras clave: red social; proceso de aprendizaje; educación ambiental.

Fecha de Recepción: 12-03-2018

Fecha de Aceptación: 20-08-2018

Use of the Facebook as a Technological Tool in the Environmental Educational Process

Abstract

The objective of this research is to propose the use of Facebook as a technological tool in the educational process, at the "San José" Barinas ETAS. The present investigation was developed under the modality of Project Feasible, based on a field investigation of descriptive character; with a population of 38 subjects made up of Director, Coordinators, Field Technicians and Teachers of areas. For the selection of the sample because it is small and representative, the entire population was taken. For the collection of information, the survey technique was used and a questionnaire of 20 items of closed questions was used as a tool, with a Likert scale (Always, Almost Always, Sometimes, Never). The validity of the instrument was carried out through the expert judgment technique. In order to obtain reliability, Cronbach's Alpha coefficient was applied, yielding results of 0.90. In the proposed research, the proposal is aimed at teachers for the use of said technological tool in the teaching and learning process. Likewise, include within the planning content related to the environment and design strategies that will arouse interest and motivation in students.

Keywords: social network; learning processes; environmental education.

Date Received: 12-03-2018

Date Acceptance: 20-08-2018

1. Introducción

La humanidad ha experimentado distintas formas de supervivencia, producto de su evolución que la impulsa constantemente a la búsqueda de alternativas para satisfacer sus expectativas de vida. Entre estas se tiene la protección del ambiente, pues este implica bienestar en el más amplio sentido de la existencia y en su afán de conseguirlo procura interactuar con el entorno, para ello alterna con las nuevas innovaciones tecnológicas, tal es el caso de la red social Facebook, donde ésta hoy día tiene un alto índice de usuarios, de allí la oportunidad para su aprovechamiento en el buen sentido de la palabra, es decir por medio de esta se puede lograr minimizar la amenaza en la que se ha visto sometida el planeta en los últimos años por la contaminación ambiental.

Actualmente la revolución digital lleva a las empresas a comprender la importancia de innovar y que no pasen al olvido. Mejorar las plataformas de servicio y adaptarse a las nuevas necesidades de los usuarios ultra conectados ya no es una opción, de hecho, se ha convertido en algo crucial para mantenerse competitivo en el mercado que es cada vez más virtual y menos físico.

De igual manera, la tecnología evolucionando de forma rápida junto con la comunicación entre los consumidores y las plataformas de negocio, ante la diversificación de los canales de comunicación y las nuevas expectativas de los usuarios, quienes ahora tienen acceso a diferentes dispositivos e innovaciones. Esta tendencia ha provocado que las organizaciones reconozcan la experiencia de las instituciones y/o empresas como un diferenciador clave para conquistar al usuario moderno. Por otro lado, se debe tener en cuenta, que las redes sociales figuran como los principales canales que generan los datos de mayor valor para innovar, donde el manejo adecuado de esta información dependerá de contar con una plataforma calificada para impulsar el crecimiento exponencial y de esta manera, asegurar su

supervivencia en la continua revolución tecnológica.

Bajo esta premisa, emerge la necesidad de sumar voluntades haciendo uso de los distintos medios sociales con el fin de contrarrestar el daño irreparable que sufre el ambiente, En tal sentido, el presente estudio se aborda para contribuir de forma inmediata a la mencionada problemática, por medio del uso adecuado a las redes sociales, el cual favorece el proceso educativo. La humanidad ha experimentado distintas formas de supervivencia, producto de su evolución que la impulsa constantemente a la búsqueda de alternativas para satisfacer sus expectativas de vida. Entre estas se tiene la protección del ambiente, pues este implica bienestar en el más amplio sentido de la existencia y en su afán de conseguirlo procura interactuar con el entorno, para ello alterna con las nuevas innovaciones tecnológicas, tal es el caso de la red social Facebook, donde ésta hoy día tiene un alto índice de usuarios, de allí la oportunidad para su aprovechamiento en el buen sentido de la palabra, es decir por medio de esta se puede lograr minimizar la amenaza en la que se ha visto sometida el planeta en los últimos años por la contaminación ambiental.

Al respecto, existe la necesidad de proteger la naturaleza, a través de la concienciación de la especie humana para el saneamiento del ambiente, pues es fundamental para la vida, por ello surge la inquietud de realizar múltiples investigaciones con el propósito de encontrar soluciones sostenibles a cada uno de los grandes problemas generados por la contaminación ambiental y de esta manera emprender acciones para retribuir a la naturaleza el daño que se le ocasiona. Se requiere la participación activa del proceso educativo en la concienciación ambiental en todos sus ámbitos, niveles, sistemas y modalidades así como en los grupos sociales, para la transformación del comportamiento asumido por el ser humano en cuanto al daño ambiental se refiere, de ahí la necesidad de la presencia en la educación ambiental en el quehacer diario, para que surta efecto multiplicador, no sólo bajo la responsabilidad de los centros educativos, sino con el trabajo

mancomunado de los actores sociales, pues mantener el ambiente en equilibrio es competencia de todos los ciudadanos, sin embargo este hecho social parece ser indiferente para muchos, de acuerdo a publicación editada por VITALIS (2013), señala lo siguiente:

Pocos esfuerzos en materia educativa ambiental, que formen en valores a la ciudadanía y promueva nuevas actitudes en favor de un ambiente sano y ecológicamente equilibrado. Muchos de los esfuerzos desarrollados en el período evaluado se articulan más en campañas publicitarias que educativas, olvidando la necesidad de permanecer en el tiempo para lograr los cambios de conducta necesarios en la materia, a los fines de abordar y resolver los principales problemas ambientales que afectan al país (pág. 9).

En tal sentido, la participación integradora de la ciudadanía es indispensable desde dos vertientes: a). la primera, promoviendo información sobre la educación ambiental con herramientas o estrategias de gran alcance para enfrentar el desafío ambiental y; b). la segunda, asumir el compromiso de dicha información que impliquen cambio o transformación de conductas con las acciones en función del equilibrio ambiental.

En consecuencia, se requiere de manera activa y en todos los ámbitos darle el lugar que merece la educación ambiental en el proceso educativo para dar respuesta a dicha problemática, por ello el aprovechamiento de la red social Facebook como herramienta tecnológica, la cual ha tomado gran importancia en la sociedad, donde además debe instituirse como aliada en los centros educativos, específicamente en la Escuela Técnica Agronómica Salesiana “San José” del estado Barinas, ya que ésta en su filosofía institucional facilita la comunicación y el aprendizaje colaborativo e introduce nuevas formas de trabajo entre los actores del proceso educativo como parte de la formación integral. Así pues, los medios de interacción comunicacional llamados redes sociales, de acuerdo con Cabrera (2014): quien señala en un estudio realizado por comScore Media Metrix, menciona lo siguiente “La

penetración de las redes sociales entre los usuarios de internet es alta en Venezuela, en el 90,2% de las personas de 15 años o más” (pág. 87). La intención plena es idear la forma en que esta herramienta tecnológica sirva de apoyo al proceso educativo ambiental, es decir, que haya un requerimiento de espacios educativos y formativos por parte de los facilitadores de la ETA “San José”, en el uso del Facebook.

De allí, la razón de ser de dicha institución se fundamenta en el área agrícola, comprometida con el quehacer ambiental, y no existen políticas o acuerdos a nivel directivo donde haya aunque sea una (1) asignatura por año escolar vinculada al ambiente, contempladas en el diseño curricular con contenidos para que el docente y el estudiante intercambien espacios ambientales. Lo anterior expuesto, demuestra la ausencia de espacios tecnológicos (red social Facebook) que debe tener el docente como estrategia didáctica ambiental en su proceso de formación académica, en aras de buscar soluciones a la problemática ambiental que se vive a diario.

Por otro lado, se tiene la explicación sobre las redes sociales de Ojeda, Gutiérrez y Perales (2009): “también puede promover una vertiente de sensibilización ambiental y de aportación en campañas de diferente índole” (pág. 320). Es indudable, que las innovaciones tecnológicas han sido pieza clave e indispensable en cualquier contexto, llámese educativo, laboral, organizacional y gubernamental, tanto es así, que se han diseñado programas, proyectos y jornadas a nivel de la Educación Ambiental a nivel mundial, donde a través de diversas campañas de sensibilización y concienciación se promueven trabajos de recuperación de los espacios ambientales. Por otro lado, se difunden por medio de redes sociales, lo cual es una manera de informar y dar a conocer cada proyecto ambientalista que se esté ejecutando y entre otras, permite intercambiar ideas, opiniones y pensamientos sobre la educación ambiental, dentro de este ámbito la participación de la población estudiantil, es atrayente por sus habilidades para

ingresar a las redes sociales.

En este sentido, la problemática suscitada en la ETA “San José” se puede abordar desde la actitud desinteresada, falta de creatividad o iniciativa por parte de los docentes de la institución en darle uso a la red social Facebook o crear espacios relativamente sencillos que sirvan de enlace entre los actores del proceso educativo ambiental, para que haya una integración efectiva y dinámica en cuanto a la amenaza ambiental existente en el mundo, es buscar la forma de difundir campañas en defensa del ambiente a modo de hacer partícipe a todos los ciudadanos con acciones que se requieren para hallar el equilibrio entre hombre y ambiente. Así lo señala Tobasura (2006): “la gente recuerda mejor lo que hace, y para ello se requiere la participación activa” (pág. 398). En consecuencia, surge la siguiente interrogante: ¿Cómo los docentes pueden aprovechar adecuadamente las innovaciones tecnológicas como una herramienta en el proceso de formación ambiental en la Escuela Técnica Agronómica Salesiana “San José” del estado Barinas? De igual forma se plantea el siguiente propósito: promover el aprovechamiento de herramientas tecnológicas para el proceso educativo ambiental en la Escuela Técnica Agronómica Salesiana “San José” Barinas estado Barinas

2. Redes Sociales

En este apartado, se analiza la variable de la red social Facebook es necesario hacer mención de lo general a lo específico, es decir, comentar a groso modo acerca de las redes sociales como elemento de comunicación social, la cual su finalidad es la interacción entre los individuos de la sociedad, quienes hacen uso de distintas redes para comunicarse. Por tanto, Orihuela (2008a), explica claramente:

Las redes sociales en línea, como LinkedIn, Facebook o Tuenti, son servicios basados en la web que permiten a sus usuarios relacionarse, compartir información, coordinar acciones y en general, mantenerse en contacto. Estas aplicaciones son la

nueva forma en la que se representa nuestra red social, pero también son el modo en el que se construye nuestra identidad online y el cauce mediante el que se agrega y comparte nuestra actividad en la red (pág. 58).

En atención a lo expuesto, la invención de dichas redes contribuye a la interacción del hombre, es decir, pasan de un simple ordenador que solo servía para dejar información a convertirse en un intercambio de ideas, opiniones y sentimientos aunado a los intereses de los usuarios; la evolución progresiva de estas innovaciones tecnológicas permite desde el punto de vista pedagógico nuevas posibilidades en el aprendizaje conducidos al quehacer educativo y formativo del ser humano.

Por ello, la aparición de las redes sociales, más la inserción de estas en el campo educativo puede apreciarse como una de las herramientas tecnológicas eficaz para ser aprovechada al máximo en los aprendizajes de la vida, de allí pues la aplicación de dicha herramienta en el proceso educativo ambiental de la ETAS “San José de Barinas, por medio de la creación de espacios o ambientes que fomenten educación y formación en el área ambiental convertirá a la institución antes mencionada en un centro educativo que aprende. En definitiva, Orihuela (2008b), describe las redes sociales así: “las redes sociales son los nuevos espacios virtuales en los que nos relacionamos y en los que construimos nuestra identidad” (pág. 59).

En concordancia, con el autor quien expresa claramente que las redes sociales sirven para que exista comunicación entre grupos según su interés o necesidad, por ello al hacer uso de las redes sociales particularmente del Facebook, según lo referido en la investigación, la cual busca el fortalecimiento de la educación ambiental por medio del proceso educativo, como tema de interés que le concierne al mundo entero.

2.1. Tipos de Redes Sociales

Actualmente, se observa un amplio perfeccionamiento vinculado en las innovaciones tecnológicas, debido al avance que han venido desarrollando en el tiempo y el espacio. De allí la importancia de las redes sociales en la sociedad actual, reflejando la necesidad del ser humano de expresión y reconocimiento, de acuerdo con la necesidad, en fin, todas las que permitan interacción con el entorno. De acuerdo con Boyd y Ellison (2007), citados en Flores, Morán y Rodríguez, (2009), realizó un artículo sobre redes sociales señalado así:

Una red social se define como un servicio que permite a los individuos (1) construir un perfil público o semipúblico dentro de un sistema delimitado, (2) articular una lista de otros usuarios con los que comparten una conexión, y (3) ver y recorrer su lista de las conexiones y de las realizadas por otros dentro del sistema. La naturaleza y la nomenclatura de estas conexiones pueden variar de un sitio a otro (pág. 3).

Es innegable, que los avances en el tema de las innovaciones tecnológica ha venido llenando y ganando espacios hoy en día, las redes sociales tienen ya acaparados todos los espacios en el mundo global, la cibernética ya es indispensable en el ser humano o mejor dicho en la sociedad mundial, allí se expresa, la necesidad de estar a tono, capacitado, abierto a los cambios tecnológicos especialmente en las redes sociales específicamente el Facebook, que ya tiene en el mercado toda la audiencias atenta a cambios y nuevas herramientas de innovaciones tecnológicas.

En este orden de ideas, la mencionada red social, permite desde una perspectiva tecnológica y alcance educativo en el área ambiental una forma de interactuar en cualquier contexto, empresarial o con fines educativo, es decir, ahondar sobre el beneficio que se puede tener con el Facebook como red social, la cual tiene un alto índice de usuarios como posibilidades de crear información que implica la formación académica en el proceso educativo. Bajo

esta premisa, la formación ambiental dirigida a los estudiantes de la ETAS “San José” de Barinas, ya que los mismos se adaptan con facilidad al medio comunicacional masivo que ofrece la tecnología para crear y difundir mensajes educativos ambientales dirigido al contexto educativo orientados y supervisados por los docentes de la institución educativa antes mencionada.

En este mismo contexto, la presente investigación es innovador, ya que permite a los usuarios de la red una herramienta académica que puede ser utilizada desde diversos contextos y ámbitos, siendo aprovechado efectivamente para lograr la comunicación asertiva con el mundo que lo circunda. Por otro lado, se fundamenta en el intercambio de conocimientos, asentando las oportunidades como herramienta tecnológica ofrecidas por medio del ámbito educativo. De esta manera, se debe asumir el compromiso que involucra el aprendizaje en la formación académica, pues no sólo los estudiantes obtendrán provecho en el uso del Facebook, sino todos los actores involucrados en este proceso, ya que la temática a desarrollar busca la interacción hombre-ambiente.

La puesta en marcha de un espacio en Facebook, donde se cumpla con los procesos administrativos, considerando esta herramienta para la educación y formación con estrategias dinámicas, constructiva, permitirá un cambio de conducta en aquellas personas con actitudes negativas ante el sistema ambiental, también genera valores ambientalistas, donde los usuarios sean capaces de crear sus propios espacios en la web a fin de transferir esas capacidades por medio de sus experiencias, fortalecidas en el conocimiento obtenido en el intercambio comunicacional.

Al respecto, la cuenta Facebook es de fácil acceso incluso nada complejo para crearla; se hace referencia a ello, ya que permite observar el abanico de oportunidades que se tiene para crear espacios de educación ambiental, es decir si estos lugares son visitados por una cantidad de usuarios de acuerdo a sus necesidades, entonces el proceso educativo en esta red

social merece el mejor uso y aprovechamiento y con mayor efectividad el tema de saneamiento ambiental de manera específica a nivel nacional, regional y local como empuje al proceso educativo en la ETAS “San José” de Barinas.

Con respecto, a esta premisa en la era digital, lo que se quiere es crear un auténtico cambio de civilización; de acuerdo con un Congreso Celebrado en Granada en el año 2004. Sevillano (2008): afirma que “serían competencias exigibles a todos los docentes, las vinculadas a las TIC, ya que los nuevos saberes relacionados con las tecnologías presentan en la actualidad nuevos contenidos educativos que poseen un carácter instrumental, procedimental y profesionalizador” (pág. 12). Así pues, la sociedad actual brinda relevancia a la educación, convencida de la recompensa brindada tanto el bienestar individual como colectivo. Actualmente las redes sociales tienen un gran impacto en la vida de los estudiantes, por tal razón los profesores se enfrentan día a día ante la disyuntiva de utilizarlas o no como una herramienta didáctica más, con el objetivo de acercarlos a la realidad, ya que es innegable que el uso de las redes sociales constituyen una parte importante en su vida cotidiana, por lo que es necesario garantizar a los estudiantes involucrarse a los nuevos cambio tecnológicos para que sean capaces de desarrollar un espíritu crítico de los contenidos que producen y emiten.

2.2. Educación Ambiental

En otro orden de ideas, se expone la educación ambiental, la cual, representa una alternativa para extinguir el grave problema a nivel mundial, nacional, regional y local, que implica la contaminación ambiental, ésta permite el rescate de valores y cultura para la transformación de la conducta negativa adquirida por los ciudadanos, por tanto, es una herramienta que contribuye a darle el mejor uso a los recursos ambientales. Al respecto, la (UPEL, 2000): señala a la educación ambiental como “un proceso dirigido a mejorar las relaciones ecológicas entre el ser humano y la naturaleza y las relaciones entre

los individuos, con sentido de compromiso con las generaciones futuras” (pág. 19).

Con respecto, la cita hace referencia precisamente al bienestar que obtienen los individuos por su comportamiento armónico con la naturaleza, conociendo que la permanencia en el planeta no es un hecho aislado, sino más bien la suma de esfuerzos y compromiso asumidos por el hombre-mujer en cuanto a la forma en que debe ser tratado el ambiente. La sociedad, debe asumir con responsabilidad las acciones correspondientes al bienestar ambiental, por ello, es válido echar mano a los recursos disponibles en concordancia con el proceso educativo, como sistema social al alcance de todos. En consecuencia, la expansión de posibilidades que brinden apoyo para el cuidado ambiental, representan la buena intención de los actores sociales, por tanto los aportes realizados son válidos considerarlo en función de acciones ambientales, tal es el caso de la inserción del Facebook en el proceso educativo ambiental en la ETAS “San José” del estado Barinas, a fin de obtener una participación masiva y efectiva de los miembros de dicha institución y por ende, beneficios ambientales.

3. Metodología

La metodología utilizada pretende proponer el aprovechamiento de la red social Facebook para la educación ambiental como herramienta tecnológica en el proceso educativo de la ETAS “San José” de Barinas de conformidad a este tópico central se plantean el tipo de métodos y procedimientos técnicos, en cuanto a la naturaleza de la investigación, está enmarcada desde el punto de vista cuantitativo, señalada por Hurtado y Toro (2001): la Investigación Cuantitativa “tiene una concepción lineal, es decir, que haya claridad entre los elementos que conforman el problema, que tenga definición, limitarlos y saber con exactitud donde se inicia el problema” (pág. 76). Por otra parte, este estudio se enmarca, en una investigación proyectiva,

según Hurtado (2006), se ocupa de: “como deberían ser las cosas para alcanzar unos fines y funcionar adecuadamente” (pág. 325). También se orienta con diseño de campo que para Arias (2006): la investigación de campo “consiste en la recolección de datos directamente de los sujetos investigados o de la realidad donde ocurren los hechos, sin manipular o controlar variable alguna...” (pág. 31); Asimismo, la investigación se ubica dentro de la modalidad de Proyecto Factible, apoyado en una investigación de campo de carácter descriptivo y documental. Es un Proyecto Factible, por cuanto el objetivo es proponer el aprovechamiento de la red social Facebook para la Educación Ambiental como una herramienta tecnológica en el proceso educativo de la ETAS “San José” del estado Barinas. Los proyectos factibles permiten una descripción de los hechos o situaciones de la realidad objeto de estudio, realidad esta que despierta el interés del investigador; ´definido este por la (UPEL, 2012a): “Un proyecto factible consiste en la investigación, elaboración y desarrollo de la propuesta de un modelo operativo viable para solucionar problemas, requerimientos o necesidades de organizaciones o grupos” (pág. 21).

También, el proyecto factible comprende las siguientes etapas generales (UPEL, 2012b):

Diagnóstico, planteamiento y fundamentación teórica de la propuesta; procedimiento metodológico, actividades y recursos necesarios para su ejecución; análisis y conclusiones sobre la viabilidad y realización del Proyecto; y en caso de su desarrollo, la ejecución de la propuesta y la evaluación tanto del proceso como de sus resultados (pág. 21).

De la cita planteada, se obtiene que el proyecto factible permite investigar y desarrollar mediante un modelo operativo resolver el problema trazado y aportar soluciones a las necesidades encontradas, que a continuación se describen:

Fase I. Diagnóstico: se indaga a través de la observación, para

comprobar el planteamiento del problema el cual consiste en el desaprovechamiento de la red social Facebook para la educación ambiental como una herramienta tecnológica en el proceso educativo de la ETAS “San José” del estado Barinas. Asimismo, se fundamenta en teorías para llegar al procedimiento metodológico, el cual se aplicó un cuestionario al personal que labora en dicha institución.

Fase II. Factibilidad: en vista de que el presente estudio estará fundamentado en un proyecto factible, se requiere establecer la factibilidad de este, para la viabilidad científica del proyecto. En esta segunda fase en primer lugar consiste en determinar el estudio de factibilidad tomando en cuenta los aspectos como: social, económico y técnico. Con relación al aspecto social a que sujetos van dirigido el estudio, mientras, lo económico se determina mediante la realización de un presupuesto donde se exponen los costos del material. En cuanto a lo técnico son los recursos necesarios ya sean humanos, financieros, materiales, equipos, entre otros. Por otra parte, la planificación, organización, selección de actividades y estrategias que deberá realizar el investigador con el objeto de prever los recursos humanos, técnicos, materiales y equipos, además planificar las etapas requeridas para la aplicabilidad de la propuesta.

Fase III. Diseño de la Propuesta: Finalmente, en la última fase y atendiendo los resultados del diagnóstico con respecto a la problemática planteada se requiere idear una propuesta como alternativa en cuanto, al aprovechamiento de la red social Facebook como herramienta tecnológica orientada a resultados en los procesos de enseñanza y aprendizaje inmersos en el hecho educativo.

Cuadro nro. 1. ¿Usa la red social Facebook como herramienta tecnológica en el proceso educativo?

Criterios	F(a)	F (%)
Siempre	0	0
Casi Siempre	0	0
Algunas Veces	10	26
Nunca	28	77
Total	38	100

Fuente: Datos obtenidos del cuestionario aplicado; El Autor (2018).

Cuadro nro. 2. ¿Considera que la red social Facebook puede usarse como herramienta aplicable a la defensa y custodia del ambiente?

Criterios	F(a)	F (%)
Siempre	3	8
Casi Siempre	25	66
Algunas Veces	10	26
Nunca	0	0
Total	38	100

Fuente: Datos obtenidos del cuestionario aplicado; El Autor (2018).

4. Conclusiones

Se deduce de los resultados obtenidos, que los docentes de la ETAS “San José” Barinas, como se expone en el cuadro nro. 1, en su totalidad no hacen uso de la red social Facebook para impartir el proceso de enseñanza aprendizaje inmerso en el quehacer educativo, pues los mismos consideran que los estudiantes le restan importancia al aprendizaje a través de las redes, que si bien es cierto son utilizadas para fines personales, como chatear, subir fotografías, interacción personal, entre otros, dejando a un lado el fin educativo, sin embargo enfatizan la relevancia de darle uso a las herramientas tecnológicas por medio de las redes sociales para el intercambio de saberes el cual incide en un aprendizaje significativo. Por otro lado, se observa en el cuadro nro. 2, que el más alto índice de repuesta se centra en el criterio “casi

siempre” que representa un resultado favorable para el uso de la red social lo que indica valedera la propuesta orientada a promover y difundir programas ambientales en el proceso educativo en los estudiantes de la ETAS “San José” Barinas. En tal sentido, es necesario recomendar la puesta en práctica de la anteriormente mencionada red social para generar actitudes educativas y formativas en los estudiantes en cuanto a los programas ambientales, con orientación de los docentes.

4. Referencias

- Arias, F. (2006). **El Proyecto de investigación. Introducción a la Metodología Científica**. 5ta Ed. Caracas, Venezuela: Editorial Episteme, C.A.
- Boyd, D., & Ellison, N. (2007). ***Social network sites: Definition, history, and scholarship***. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13(1), 210–230, article 11, ISSN: 1083-6101. Recuperado de:
<https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2007.00393.x>
- Cabrera, M. (2014). **En Venezuela, los usuarios de Facebook son mayoritariamente jóvenes**. Caracas, Venezuela: Instituto Internet. Recuperado de:
<http://blog.institutointernet.net/en-venezuela-los-usuarios-de-facebook-son-mayoritariamente-jovenes/>
- Flores, J., Morán, J., & Rodríguez, J. (2009). **Las redes Sociales**. Enlace Virtual, (1), 1-15. Recuperado de:
http://mc142.uib.es:8080/rid%3D1HY8TVCBB-15599LW-1S6Z/redes_sociales.pdf
- Hurtado, I., & Toro, G. (2001). **Paradigmas y Métodos de Investigación en Tiempos de Cambio**. 4ta ed. Valencia, Venezuela: Episteme.
- Hurtado, J. (2006). **El Proyecto de Investigación. Metodología de la**

- Investigación Holística.** 4ta Ed. Caracas, Venezuela: Ediciones Quirón-Sypal.
- Ojeda, F., Gutiérrez, J., & Perales, J. (2009). **¿Qué Herramientas Proporcionan las Tecnologías de la Información y la Comunicación a la Educación Ambiental?**. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 6(3), 318-344, ISSN: 1697-011X. Recuperado de:
<https://revistas.uca.es/index.php/eureka/article/view/3677>
- Orihuela, J. (2008a,b). **“Internet, la hora de las redes sociales”**. *Nueva revista*, (119), 57-62. Recuperado de:
<http://www.ecuaderno.com/2008/10/14/la-hora-de-las-redes-sociales/>
- Sevillano, M. (2008). **Nuevas Tecnologías en educación Social**. Aravaca, Madrid, España: Editorial McGraw-Hill/Interamericana de España, S.A.
- Tobasura, I. (2006). **Ambientalismos y ambientalistas. El ambientalismo criollo a finales del siglo XX**. 1ra Edición. Manizales, Colombia: Universidad de Caldas.
- UPEL (2012a,b). **Manual de Trabajos de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales**. 4ª Ed. Caracas, Venezuela: Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador FEDUPEL.
- UPEL (2000). **Educación Ambiental**. Caracas, Venezuela: Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador FEDUPEL.
- VITALIS (2013). **Situación Ambiental de Venezuela 2012. Análisis de Percepción del Sector**. Editores y Compiladores: D. Díaz Martín, Y. Frontado, M. Da Silva, A. Lizaraz, I. Lamedá, V. Valera, C. Gómez, E. Monroy, Z. Martínez, J. Apostólico y G. Suárez. 42 págs. [Documento en línea]. Recuperado de:
http://www.ucv.ve/fileadmin/user_upload/cenamb/Situacion-Ambiental-de-Venezuela-2012.pdf

Ender Alejandro Morón Hernández

e-mail: arbolmoron@gmail.com



Nacido en Boconó, estado Trujillo, Venezuela. Licenciado en Educación Mención Docencia Agropecuaria en la Universidad Experimental Simón Rodríguez, Núcleo Araure, estado Portuguesa (2011); Técnico Superior Universitario en Tecnología Agrícola Mención Fitotecnia en la Fundación La Salle de Ciencias Naturales, IUTEMAR, Extensión Boconó. Actualmente me desempeño como Técnico de Campo en la Escuela Técnica Agronómica Salesiana “San José” Barinas, estado Barinas, desde el año 2007. Facilitador en el área de Informática en la Escuela Estatal Cerro de Cunaviche, Parroquia Guaramacal, abril-junio 2007. Municipio Boconó, estado Trujillo.

El contenido de este manuscrito se difunde bajo una [Licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)



Estrategias Ambientales para la Mejora de las Áreas Verdes en Ciudad Tavacare, Estado Barinas

Autor: Lenies Jesús Piña Retamoza

Universidad pedagógica experimental Libertador, UPEL

leniesjp@gmail.com

Barinas Venezuela

<https://orcid.org/0000-0003-0683-405X>

Resumen

Las áreas verdes son el punto de partida para un poblado, ya que estas representan la mayor depuración de cualquier hecho contaminante que suscite en el entorno, producto de las distintas causas entre las que se encuentra crecimiento demográfico, insuficiencia en programas ambientales, indiferencia humana ante los problemas del ambiente, entre otros; la cual incide en la formación integral del hombre, ya que este necesita equilibrio ambiental, es decir hombre-naturaleza. Por tanto, dicho comportamiento ha llevado a reducir y generar un deterioro ambiental. El objetivo principal presentado en este trabajo se enmarca en desarrollar estrategias ambientales para la mejora de las áreas verdes, del sector "C," Terraza Consejo Comunal 28 de julio en Ciudad Tavacare, ubicado en el Municipio Barinas, estado Barinas, la metodología utilizada es de índole cuantitativa, el tipo de investigación es proyecto factible con diseño de campo. El instrumento aplicado para la recolección de datos fue el cuestionario para obtención de los resultados. La población estudiada son 192 sujetos y la muestra quedó representada con 57 sujetos, por otro lado, la confiabilidad quedo demostrada luego de la tabulación del instrumento con un resultado de 0,92. En este sentido, la conclusión se abordó en función a los objetivos sugeridos en la investigación, pues la aplicación de técnicas ambientales contribuyen al mejoramiento, de las áreas verdes a corto plazo, tal es el caso que se presenta en el complejo urbanístico Ciudad Tavacare, donde las áreas verdes son un espacio que se han venido eliminando progresivamente, pues los habitantes del sector no realizan ninguna estrategias para mantenerlas, donde aportan beneficios para sus habitantes y visitantes tanto por la estética del lugar como el esparcimiento que brindan las áreas verdes.

Palabra clave: desarrollo sostenible; participación comunitaria; calidad de vida; educación ambiental.

Fecha de Recepción: 05-04-2018

Fecha de Aceptación: 23-08-2018

Environmental Strategies for the Improvement of Green Areas in Tavacare City, Barinas State

Abstract

The green areas are the starting point for a town, since they represent the greatest purification of any pollutant that arouses in the environment, product of the different causes among which demographic growth is found, insufficiency in environmental programs, human indifference to environmental problems, among others; which affects the integral formation of man, since he needs environmental balance, that is, man-nature. Therefore, this behavior has led to reduce and generate environmental deterioration. The main objective presented in this work is framed in developing environmental strategies for the improvement of green areas, sector C, "Terrace Community Council July 28" in Ciudad Tavacare, located in the Municipality Barinas, Barinas State, the methodology used is of a quantitative nature, the type of research is feasible project with field design. The instrument applied for the data collection was the questionnaire to obtain the results. The studied population is 192 subjects and the sample was represented with 57 subjects, on the other hand, the reliability was demonstrated after the tabulation of the instrument with a result of 0.92. In this sense, the conclusion was addressed according to the objectives suggested in the research, since the application of environmental techniques contribute to the improvement of green areas in the short term, such is the case that occurs in the Ciudad Tavacare urban development. where the green areas are a space that have been progressively eliminated, because the inhabitants of the sector do not carry out any strategies to maintain them, where they provide benefits for their inhabitants and visitors both for the aesthetics of the place and the relaxation provided by the green areas.

Keyword: sustainable development; community participation; quality of life; environmental education.

Date Received: 05-04-2018

Date Acceptance: 23-08-2018

1. Introducción

La contaminación ambiental, va en crecimiento motivado a la complejidad del desarrollo que busca el ser humano tales como: la globalización, indiscriminado uso de la tecnológica, poco interés en creación y/o aplicación de programas ambientales, actitud negativa con respecto al cuidado del ambiente, entre otras. Es importante reconocer que el bienestar de los seres vivos está aunado al equilibrio ambiental entre hombre-naturaleza, por lo tanto, es imprescindible estar atentos a los cambios ocurridos en el entorno para el cuidado y preservación del ambiente, donde esto implica satisfacer necesidades, exigidas por la naturaleza misma del ser humano. En este sentido, se precisa desarrollar estrategias ambientales para la mejora de las áreas verdes, del sector “C”, Terraza Consejo Comunal 28 de julio en Ciudad Tavacare, ubicado en el Municipio Barinas, estado Barinas, las cuales realzan el mejoramiento de las áreas verdes, como alternativa útil y eficaz para evitar la contaminación ambiental, pues la misma ayuda a la purificación del aire.

Bajo esta premisa, en Venezuela el crecimiento poblacional es notable por tanto, se requiere la construcción de viviendas como bienestar social y económico para la población y esto implica la reducción de áreas verdes para realizar prácticas de crecimiento y desarrollo, tal es el caso del estado Barinas, específicamente en la parroquia Alto Barinas, donde se llevó a cabo el complejo urbanístico llamado “Ciudad Tavacare” este contribuyó a la solución del problema de vivienda con la construcción de 5360 apartamentos aproximadamente, dividido en terrazas, a su vez divididos en bloque de 4 pisos, es decir dieciséis apartamento por bloque con una infraestructura, que incluye tres dormitorios, dos salas de baño, sala cocina, comedor y estacionamiento, con pequeñas parcelas destinadas a las áreas verdes del conjunto residencial.

Aunque se puede observar, que existen terrazas (construcción de 4

bloques) donde sus residentes le restan importancia ambiental encontrándose estas en total deterioro, en la que se puede mencionar el Consejo Comunal 28 de julio; consecuentemente, la construcción planificada de urbanismo es una forma de satisfacer la necesidades del hombre, pero se debe considerar las áreas verdes, las cuales son de carácter obligatorio en dicha construcciones, de allí pues, nace la inquietud de buscar estrategias ambientales como alternativa para el cuidado de estos espacios.

Es por ello, que la práctica de siembra de plantas contribuye al efecto positivo en el ambiente incidiendo en beneficios para los involucrados en dicha actividad, es decir la comunidad favorecida del sistema urbanístico, así que el hombre en su afán de buscar el bienestar ha encontrado oportunidades de vivir en común y con ello interactuar con la realidad social buscando soluciones viables que cubran sus expectativas. Tal es el caso de la plantación de árboles acorde al espacio urbanístico, los cuales brindan un sinfín de ventajas a la comunidad antes mencionada: ayudan a minimizar el deterioro ambiental, embellecen el entorno, participación comunitaria, entre otros.

2. Bases Teóricas

La fundamentación teórica plasmada en la siguiente investigación cumple un papel fundamental, pues la misma permite una clara y fácil comprensión del tema. En este apartado se busca la información teórica, pertinentes al estudio atendiendo la postura de diferentes autores y fuentes de información para concretar con precisión aspectos esenciales de las bases teóricas concerniente a la investigación, en tal sentido se presenta la siguiente teoría.

2.1. Estrategias Ambientales

Las estrategias representan habilidades que poseen los individuos para aplicarlas en un momento determinado, tal es el caso requerido para el

desarrollo y aplicación de estrategias ambientales en tiempos cruciales que se vive en el entorno por el deterioro ambiental existente. En tal sentido, Rodríguez (s.f.), señala lo siguiente:

El termino Estrategias Ambientales es mencionado por primera vez en la Agenda 21 documento que fue suscripto en la Cumbre de la Tierra, la más vasta reunión de dirigentes mundiales, que se celebró en (el mes de junio) de 1992, en Río de Janeiro (Brasil) En donde se exhorta a los gobiernos a que adopten estrategias nacionales para el desarrollo sostenible. Estas deberán elaborarse con la amplia participación de todos los sectores, incluidas las organizaciones no gubernamentales y el público en general (pág. 2).

De allí pues, reconocer la importancia de donde proviene el término de estrategias ambientales avizora un panorama esperanzador, ya que el fin único de esta reunión y dejándolo así denotado en el documento es incentivar la población mundial que desde su realidad, aplique técnicas ambientales, las cuales contribuyen a minimizar el daño que se le ha venido ocasionando a la naturaleza y que ha ido creciendo, ya que las personas no aplican estrategia alguna para frenar esta situación, en dicho documento también se incita a los gobiernos que en su plan de estrategias nacionales, involucren al ambiente para motivar así a las personas a participar en ellas, logrando en conjunto un desarrollo sostenible.

2.2. Importancia de las estrategias ambientales

Entre los retos que se plantea el ser humano para alcanzar el máximo bienestar es tener presente el cuidado del ambiente, pues este representa el punto de partida para la conformación social que se encamina hacia el equilibrio ambiental pretendido para lograr la protección del entorno, para ello, debe coexistir un compromiso de participación masiva por parte de la comunidad que los haga conscientes del daño causado a la naturaleza, y así se pueda retribuir con acciones ambientalistas que mejoren la calidad de vida

ambiental, también asumir con criterio las soluciones viables que contribuyan al desarrollo sostenible de la colectividad y a su vez sean modelo a nivel local, regional y nacional que tengan auge a nivel mundial, sin olvidar que se debe comenzar desde lo particular hacia la general, es decir, iniciar por resolver problemas ambientales desde el hogar hasta llegar a aplicar técnicas funcionales a mayor alcance.

No se puede hablar de aplicación de estrategias ambientales sin hablar de educación ambiental, ya que es una forma de buscar soluciones a las problemáticas ambientales, ya que se abarca toda una comunidad completa, por ejemplo si se habla de educación ambiental formal, se hace referencia a la transversalidad inmersa en el diseño curricular; por ello, Tobasura y Sepúlveda (1997), citados por Fuentes, Caldera y Mendoza (2006): señalan “La Educación Ambiental no puede ser un curso aislado en los currículos de los diferentes niveles de la educación, sino un proceso sistémico y organizado que involucre todas las disciplinas y saberes existentes” (pág. 41).

De acuerdo a lo referido por los autores, indica la importancia que tiene la educación ambiental, en la educación formal en cada uno de sus niveles educativos, ya teniendo objetivos claros para impartir la educación ambiental, se obtendrán más fácil las estrategias de aplicación ante alguna problemática ambiental que se presente en un lugar determinado, por ello la preparación académica de los docentes es el punto de partida buenas estrategias afianzadas con su experiencia y el conocimiento que puedan tener y que a su vez se encargan de impartir a los estudiantes, y de aquí ellos llevan soluciones a las instituciones u organismos principalmente.

2.3. Áreas Verdes

Las áreas verdes representan un significativo aporte a la calidad de vida de la población, pues su funcionamiento fortalece las ventajas de un ambiente libre de contaminación, de allí que las mismas requieren especial atención

para su constitución que va desde la ubicación, especies y mantenimiento que necesitan en todos sus ámbitos. Al respecto, áreas verdes las señala Ojeda y Espejel (2014), citados por Márquez (2017), así:

Con una visión más amplia las áreas verdes están constituidas por todos aquellos parques, jardines, camellones, glorietas, áreas naturales y deportivas que forman parte de determinada ciudad, las cuales han pasado de ser elementos secundarios del paisaje, con fines solamente estéticos y recreativos, a convertirse en áreas de gran importancia, debido su funcionalidad y a los beneficios ecológicos que aportan a la sociedad (pág. 234).

La cita antes expuesta, refiere a la identificación de los espacios verdes ubicados dentro de la ciudad, o una comunidad que puede estar rodeadas de plantas de tipo rastreras hasta árboles, es decir una combinación de plantas que hacen de aquel lugar llamativo, recibiendo el nombre de jardín, y que a su vez está aportando beneficios naturales, como respirar aire puro por los seres vivos que están alrededor del mismo, sirviendo también de área de relajación y esparcimiento a quienes interactúan en el lugar.

Consecuentemente, las áreas verdes están constituidas por plantaciones en la que se destacan árboles, arbustos, plantas rastreras siendo estas de cualquier especie, adaptando cada espacio a la necesidad requerida tales como, esparcimiento, recreación, ecología, protección, entre otros. Por ello la trascendencia de estas para que el hombre pueda vivir en armonía con la naturaleza sin ocasionar daño, de allí pues, los individuos deben involucrarse en el aspecto ambiental durante toda su formación académica incluyendo la temática de los espacios destinados para áreas verdes, por los grandes beneficios que aportan estos en la vida del hombre.

Aunque en realidad existen casos deplorables en cuanto a áreas verdes se refiere, pues muestran un escenario distinto al que pretende la educación formal, es decir, se encuentran deteriorados y/o destinados para otros fines.

Por esta razón, es imprescindible la formación educativa ambiental que abarque todos los niveles y espacio de la colectividad (hogar, colegio, comunidad) y así se contribuye al logro de los objetivos orientados a revertir los daños ocasionados al ecosistema.

Por otro lado, no se puede aislar el rol que cumplen las industrias y empresas ya sean públicas o privadas que ocasionan grandes daños al ambiente y por ende las actividades productivas de estas, que se supone están normadas, por cuanto son funciones de las autoridades competentes en conjunto con el estado y las organizaciones ambientalistas, por ejemplo el Ministerio del Poder Popular para Ecosocialismo y Agua, trabajar de la mano para lograr el propósito de recuperar las áreas que alguna vez fueron espacios verdes de manera natural, por ello la interacción con la naturaleza forma parte del cuidado de la salud físico-mental del hombre, es decir, que las áreas verdes son parte de la calidad de vida requerida, pues fortalecen el bienestar de las personas, a través del contacto con los espacios verdes se ayuda a la salud en todos los sentidos particularmente a aquellas personas residentes en ciudades, pues es la forma de sentirse libre, relajados hasta el punto de ser recomendados como terapia en casos puntuales; de allí se conoce que la relación con espacios verdes y abiertos son ideales para reducir el estrés, pero cada quien asume la actitud conveniente hay libertad de decisión “Amar o destruir” y la intención es el amor por la naturaleza así como a las mascotas se le dan los cuidados necesarios, del mismo modo se debe hacer con la naturaleza, lo cual es garantía saludable en un mundo mejor para generaciones presentes y futuras.

2.4. Áreas verdes en urbanismo

Las áreas verdes en urbanismos son espacios utilizados para el esparcimiento, recreación que a su vez sirven para la ornamentación del mismo, donde dicho espacio es óptimo para el disfrute de todos los que habitan

en el lugar, de allí, La Comisión Nacional de Medio Ambiente, citada por Del Pozo (2009), la define: “Como los espacios urbanos, o de periferia a éstos, predominantemente ocupados con árboles, arbustos o plantas, que pueden tener diferentes usos, ya sea cumplir funciones de esparcimiento, recreación, ecológicas, ornamentación, protección, recuperación y rehabilitación del entorno, o similares” (pág. 1).

De allí, la referencia del autor asevera el beneficio que trae consigo las áreas verdes particularmente en los urbanismos, pues ofrecen bienestar integral, ya que las plantaciones urbanas mejoran la calidad del aire.

Al respecto, Ciudad Tavacare, al igual que otro urbanismo en algún momento estuvo conformada por espacios verdes y antes de ser una zona urbana era una finca compuesta por árboles y pasto divididos en potreros, por lo tanto al empezar los movimientos y el replanteamiento del terreno desaparecen todas las áreas verdes trayendo consigo la deforestación total, una vez terminado el urbanismo siembran algunas plantas que por falta de mantenimiento se secaron y otras fueron arrancadas por las personas para colocarlas en los alrededores de sus áreas perimetrales.

Consecuentemente no quiere decir que Ciudad Tavacare no tenga áreas verdes, al contrario los residentes llevan la reforestación de esas áreas al igual que el sector “C” que cuenta con los mismos espacios que se han ido recuperando de manera voluntaria para darle valor agregado tal es el caso del sector “C” terraza consejo comunal 28 de julio, pero no existe una planificación de actividades y para ello es necesario crear un plan organizado que dé respuestas efectivas en cuanto a la recuperación y mantenimiento de los espacios con los cuales cuenta esta comunidad para las áreas verdes.

3. Metodología

La metodología utilizada intenta promover estrategias ambientales para la mejora de las áreas verdes, del sector “C”, terraza consejo comunal 28 de

julio, en Ciudad Tavacare, parroquia Alto Barinas, municipio Barinas, estado Barinas. El enfoque investigativo se orienta a investigación cuantitativa, la cual es señalada por Hurtado y Toro (2005), así:

Desde el punto de vista metodológico se suele denominar cuantitativa a la investigación que, predominantemente, tiende a usar instrumentos de medición y comparación que proporcionan datos cuyo estudio requiere el uso de modelos matemáticos y de la estadística. Por contraste se denomina cualitativas a las investigaciones que usan herramientas de obtención y manejo de información que no parten de la necesidad de utilizar las estadísticas o matemáticas para llegar a conclusiones (pág. 54).

Aunado al enfoque investigativo se tiene el tipo de investigación, la cual se determinó como proyectiva, donde Hurtado (2006): señala “intenta proponer soluciones a una situación determinada a partir de un proceso previo de indagación. Implica explorar, describir, explicar y proponer alternativas de cambio, mas no necesariamente ejecutar la propuesta” (pág. 117).

Consecuentemente, este tipo de investigación también es conocido como “proyecto factible”, que de acuerdo a la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL, 2012): consiste “en la investigación, elaboración y desarrollo de una propuesta de un modelo operativo viable para solucionar problemas, requerimiento o necesidades de organizaciones o grupos sociales” (pág. 21); en este sentido, la investigación presentada es una propuesta, la cual se ejecutó, en función a estrategias ambientales para la mejora de las áreas verdes, del sector “C”, terraza Consejo Comunal 28 de julio en Ciudad Tavacare, estado Barinas; con diseño de campo, que Según Arias (2006a): la señala como “aquella que consiste en la recolección de todos directamente de los sujetos investigados, o de la realidad donde ocurren los hechos...” (pág. 31).

También, se tomó la población como aspecto resaltante para la investigación, donde la misma es señalada por Chávez (2001), como: “el

universo de la investigación, sobre el cual se pretende generalizar resultado. Está constituida en características y sustratos que permiten distinguir los sujetos, unos de otros” (pág. 162); el estudio en cuestión del complejo urbanístico, Ciudad Tavacare, sector “C”, terraza Consejo Comunal 28 de julio, donde está conformado por una población de 192 sujetos; para concretar la investigación era necesario recopilar información de fuente primaria, para ello se utilizó un instrumento denominado cuestionario, donde Arias (2006b): lo define como “modalidad de encuesta que se realiza de forma escrita mediante un instrumento en formato en papel contentivo de una serie de preguntas... y debe ser llenado por el encuestado, sin intervención del encuestador” (pág. 74).

Finalmente, se realiza el procesamiento de datos, los mismos se plasmaron en función de los objetivos, luego se calculó para hacer la agrupación y el análisis respectivo utilizando cuadros de frecuencia con respecto a las respuestas suministradas, Balestrini (2001): sugiere “a partir del análisis e interpretación de los resultados se intentará especificar y mostrar el conjunto de aspectos y propiedades que configuran el problema estudiado” (pág. 171). Para el análisis se presentan dos cuadros con sus respectivos criterios para poder desarrollar un plan estratégico para la mejora de áreas verdes en el sector antes mencionado, objeto de estudio.

Cuadro nro. 1: Existen condiciones físicas para las mejoras de áreas verdes en Ciudad Tavacare Sector “C”

INDICADOR	Si		No		TOTAL	
	Fa	%	Fa	%	Fa	Fr%
Suelo	40	70	17	30	57	100
Superficie	35	53	22	47	57	100
Ubicación	50	88	7	12	57	100
Agua	57	100	0	0	57	100

Fuente: Datos tomados de las respuestas suministradas por los habitantes del sector “C” Ciudad Tavacare, estado Barinas; El Autor (2017).

Con respecto a esta dimensión, la cual se ubica en las condiciones para las mejoras de las áreas verdes, se tienen los siguientes resultados de acuerdo con el cuestionario aplicado:

Suelo: El 70% de los encuestados consideran que las condiciones del suelo sí influyen al momento de las mejoras de las áreas verdes, lo que indica hacer un análisis para conocer los nutrientes y tipo de suelo, para así determinar las especies a sembrar en el mejoramiento de las mencionadas áreas verdes, por otro lado el 30% niega que las condiciones del suelo influyen para el mejoramiento de las áreas verdes, de allí la necesidad de dar orientaciones generales para demostrar que el tipo de suelo y por ende sus nutrientes son la clave para mantener las áreas verdes en excelente condiciones.

Superficie: la superficie destinada para las áreas verdes del urbanismo es considerada en un 35% acorde a lo que requiere el urbanismo, pues el espacio es suficiente para el cultivo y mantenimiento de estas destinadas al embellecimiento de la zona y por ende al cuidado del ambiente. Mientras que un 22% niega que la superficie no es la ideal, pues se requiere de espacios más amplios y acondicionados para el desarrollo y mantenimiento de áreas verdes.

Ubicación: en cuanto a el mencionado indicador, el 88% afirma que los espacios utilizados para las áreas verdes del urbanismo, cumplen con la expectativa, es decir se encuentran ubicadas al margen de los requerimientos habitacionales de allí parte el máximo aprovechamiento para mejorar dichas áreas, mientras que el 12% dice que no están bien ubicados, lo ideal sería darle forma y sentido con las variedades a cultivar y así proyectar la imagen del urbanismo.

Agua: este aspecto es otra de las condiciones inmersa para las mejoras de las áreas verdes, pues es un recurso indispensable para cualquier cultivo, es este caso de plantas ornamentales, de allí, se considera viable el desarrollo

de la propuesta, ya que se cuenta con el mencionado recurso, lo que indica que las condiciones requeridas están dadas para poner en marcha el plan que permitirá accionar las estrategias ambientales efectivas en la solución de la problemática planteada.

Es preciso mencionar, que el recurso hídrico debe ser de fácil acceso, pues las personas comprometidas que en su momento le corresponda cumplir esta función dentro de las responsabilidades asumidas por cada uno de los actores sociales que habita en el sector “C” de la ciudad Tavacare, para las mejoras de las áreas verdes y así evitar que se convierta en una limitante para llevar de manera efectiva el plan establecido.

Cuadro nro. 2: Factibilidad de un plan de estrategias ambientales en el mejoramiento de las áreas verdes.

INDICADOR	Si		No		TOTAL	
	Fa	%	Fa	%	Fa	Fr%
Económica	50	88	7	12	57	100
Técnica	50	88	7	12	57	100
Social	57	100	0	0	57	100

Fuente: Datos tomados de las respuestas suministradas por los habitantes del sector “C” Ciudad Tavacare, estado, Barinas; El Autor (2017).

Uno de los requisitos que se necesitan para la aplicación de un plan estratégico es la factibilidad, el cual es imprescindible para el desarrollo de este, entre los aspectos para la factibilidad se encuentran los siguientes:

Económica: El 88% de los encuestados afirman que económicamente si es factible aplicar un plan estratégico donde se aborden técnicas ambientales para las mejoras de áreas verdes en el urbanismo de Ciudad “Tavacare”, mientras que el 12% niega la factibilidad económica para la aplicación de dicho plan, lo que se deduce que hay imitaciones por el alto costo inflacionario que circunda al país.

Sin embargo, es propio ante esta situación ser crítico, es decir, buscar

alternativas donde se pueda aplicar un plan sin generar una inversión elevada, más aún que el beneficio incide de manera directa a la comunidad “Ciudad Tavacare” en este caso, donde el trabajo en equipo puede generar recursos propios para el mantenimiento y mejoras de las áreas verdes.

Técnica: En cuanto a la factibilidad técnica, el 88% afirmó que si es posible la aplicación de un plan estratégico pues, la tecnicidad puede ser abordada con instrumentos de fácil acceso y útiles para realizar siembra, poda y mantenimiento en general de las áreas verdes. Un 12% niega la factibilidad de la aplicación del plan sin el uso técnico como tal, sin embargo, se puede demostrar hay técnicas de fácil accesibilidad.

Social: el 100% denomina que sí es factible la aplicación de las técnicas ambientales desde el punto de vista social, ya que hay valores sociales que predominan para el logro de objetivos, tal es el caso de las mejoras de las áreas verdes del sector “C” de Ciudad Tavacare. De esta manera, cuando la sociedad se organiza positivamente se beneficia la sociedad misma.

4. Conclusiones

El hombre a nivel mundial toma acciones de manera conscientes e inconscientes sobre las áreas verdes que redundan en su destrucción, sin embargo, hay quienes han hecho conciencia y están trabajando unidos por la causa ambiental, pues se han sumado para participar en programas, proyectos macros y micros con metas alcanzables en un plazo determinado y es imprescindible actuar ahora para un beneficio presente con miras al futuro pensando en el bienestar ambiental. Ciertamente, las plantas son el enlace para la obtención del oxígeno, componente vital para la sana y natural respiración de todo ser viviente.

Bajo esta premisa, la investigación planteada ratifica el beneficio que tienen las áreas verdes como parte de la calidad de vida para la sociedad, aunque conscientes de este factor aún se observa el poco accionar de algunas

personas en sumarse al trabajo de equipo que implica el cuidado de las áreas verdes, insensiblemente no se percatan de la destrucción que se origina de manera progresiva. Por ello, es necesario estímulos internos y externos en las personas para abocarse a este llamado tal es el caso de los residentes del sector “C” de Ciudad Tavacare, específicamente en la terraza, consejo comunal 28 de julio, para acrecentar y fortalecer las áreas verdes, como valor agregado que contribuyen a la imagen corporativa del urbanismo y esparcimiento, tanto para quien vive allí, como quien lo visita, involucrando a niños y adultos, logrando satisfacción personal en aquellas personas que lo realizan y lo cuidan, puesto que con sus acciones están aportando la ayuda que tanto necesita la naturaleza.

Por ello, insistentemente la implementación de estrategias en función a una educación ambiental se orientó a concientización para así evitar que arrojen desperdicios en cualquier lugar, que en vez de caminar por la grama lo hagan por los espacios acondicionados para tal fin, sin olvidar el trabajo en equipo para el mantenimiento y cuidado de estas no basta la siembra sin control, sino mantener en el tiempo y espacio la actitud para el bienestar social desde un equilibrio ambiental.

5. Referencias

- Arias, F. (2006a,b). **El Proyecto de investigación. Introducción a la Metodología Científica**. 5ta. Edición. Caracas, Venezuela: Editorial Espíteme, C.A.
- Balestrini, M. (2001). **Como se elabora el proyecto de investigación**. 5ta Edición. Caracas, Venezuela: Consultores Asociados B.L.
- Chávez N. (2001). **Introducción a la Investigación Educativa**, Maracaibo, Venezuela: Editorial La Columna.
- Del Pozo, S. (2009). **Definición de área verde**. Chile: Universidad de Chile.
- Recuperado de:

<http://arboriculturaurbana.blogspot.com/2009/01/definicion-de-rea-verde.html>

Fuentes, L., Caldera, Y., & Mendoza I. (2006). **La Transversalidad Curricular y la Enseñanza de la Educación Ambiental**. *Revista ORBIS / Ciencias Humanas*, 2(4), 39-59, ISSN: 1856-1594. Recuperado de:

<http://www.revistaorbis.org.ve/pdf/4/4Art2.pdf>

Hurtado J. (2006). **El proyecto de investigación**. 4ta. Edición. Bogotá, Colombia: Editorial Quirón-Sypal.

Hurtado, I., & Toro, G. (2005). **Paradigmas y Métodos de Investigación en Tiempos de Cambio**. 5ta. edición. Valencia. Carabobo. Venezuela: Edición Episteme Consultores Asociados C.A. Recuperado de:

<https://epinvestsite.files.wordpress.com/2017/09/paradigmas-libro.pdf>

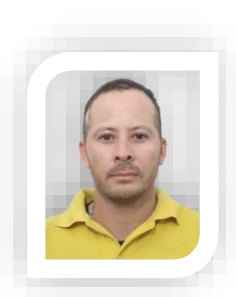
Márquez, O. (2018). **Jardines Ornamentales como Estrategia de Participación local en el Embellecimiento de Áreas Verdes**. *Revista Scientific*, 3(7), 231-249. Recuperado de:

<https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2018.3.7.12.231-249>

Rodríguez L. (s.f.). **La estrategia medioambiental y la formación del profesional**. Holguín, Cuba: Universidad de Holguín "Oscar Lucero Moya". Recuperado de:

<https://www.monografias.com/trabajos75/estrategia-medioambiental-formacion-profesional/estrategia-medioambiental-formacion-profesional2.shtml>

UPEL (2012). **Manual de Trabajo de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales**. 4ta Edición. Caracas, Venezuela: Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, FEDUPEL.



2015.

Lenies Jesus Piña Retamoza

e-mail: leniesjp@gmail.com

Nacido en Maracaibo, estado Zulia, Venezuela. Licenciado en Educación mención Geografía e Historia, en la Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora, UNELLEZ (2009), actualmente me desempeño, como Profesor en la Unidad Educativa Teresa de la Asunción, desde el año

El contenido de este manuscrito se difunde bajo una [Licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](#)

Hermenéutica de la Flexibilidad Cognitiva de las Decisiones Estratégicas Empresariales desde la Transcomplejidad

Autora: María Auxiliadora Pérez

Universidad Centroccidental “Lisandro Alvarado”, UCLA

maperez@ucla.edu.ve

Lara, Venezuela

<http://orcid.org/0000-0002-3663-4895>

Resumen

En el mundo empresarial de hoy, dinamizado por el ritmo exponencial de los cambios tecnológicos y una altísima competitividad, el ecosistema empresarial global, requiere que los directores ejecutivos que conforman equipos de alta dirección amplíen su percepción de este nuevo contexto y de las capacidades individuales que pueden aportar en el complejo mundo de las decisiones estratégicas. Adoptando la postura epistemológica de la transcomplejidad y enmarcada en el paradigma interpretativo, en esta investigación indago el papel que juega la flexibilidad cognitiva en las decisiones estratégicas empresariales, interpretando los hallazgos que emergieron del proceso intersubjetivo con los informantes clave. Por tanto, el enfoque metodológico utilizado es el cualitativo, bajo la corriente filosófica de la fenomenología apoyada en la hermenéutica. Como resultado se obtuvo que la flexibilidad cognitiva en las decisiones estratégicas empresariales se configura como la capacidad del alto ejecutivo para percibir el cambio, explorar nuevas ideas, adoptar nuevos enfoques, centrado en el conocimiento de sí mismo y su experiencia profesional, que le permite romper paradigmas y crear cosas, explorar nuevas ideas y asumir con audacia nuevos retos.

Palabras clave: actitud; análisis cualitativo; gestión; percepción.

Fecha de Recepción: 07-05-2018

Fecha de Aceptación: 30-08-2018

Hermeneutics of the Cognitive Flexibility of Business Strategic Decisions from Transcomplexity

Abstract

In the business world today, boosted by the exponential pace of technological changes and high competitiveness, the global business ecosystem requires managers and in particular members of senior management teams to broaden their perception of this new context and the individual capacities that can contribute in the complex world of strategic decisions. Adopting the epistemological posture of transcomplexity and framed in the interpretive paradigm, in this research I explore the role played by cognitive flexibility in strategic business decisions, interpreting the findings that emerged from the intersubjective process with key informants. Therefore, the methodological approach used is the qualitative, under the philosophical current of phenomenology supported by hermeneutics. The result was that the cognitive flexibility in strategic business decisions is configured as the ability of the top executive to perceive change, explore new ideas, adopt new approaches, focused on the knowledge of himself and his professional experience, allows breaking paradigms and create things, explore new ideas and boldly take on new challenges.

Keywords: attitude; qualitative analysis; management; perception.

Date Received: 07-05-2018

Date Acceptance: 30-08-2018

1. Introducción

En la década y media que ha transcurrido del siglo XXI, la sociedad se encuentra en una nueva etapa de desarrollo, donde la información y el conocimiento, la innovación tecnológica, la alta competitividad empresarial y el fenómeno de la globalización, entre otros, integran el escenario donde los altos directivos toman las decisiones estratégicas que orientan el éxito y sustentabilidad de sus respectivas organizaciones.

Es así como, tomar decisiones se constituye en una de las principales funciones del quehacer organizacional de todo gerente, donde cada decisión es importante en la medida que pueda generar valor para la organización y mejorar su desempeño.

Ahora bien, el proceso de toma de decisiones estratégicas como fenómeno exhibe características complejas, puesto que conecta relaciones, intereses, contradicciones, riesgos y beneficios. Superada la tesis del actuar racional como patrón universal del comportamiento de los agentes de la economía social, entre los cuales los gerentes juegan un papel esencial, las decisiones se encuentran insertas en la dinámica social organizacional, cuyo conocimiento parece necesario a la hora de comprender los cimientos y pilares que guían el proceso de decisiones estratégicas de los directores ejecutivos.

Al mismo tiempo, Maldonado (2008): señala que con el acercamiento entre ciencias duras y sociales, “no solamente las ciencias de la complejidad han ganado extensión y fortaleza sino, lo que es aún más significativo, la comprensión de los procesos, estructuras y dinámicas de los sistemas sociales humanos se han enriquecido enormemente y ganado universalidad” (pág. 154).

Desde el punto de vista gerencial, el sustento del éxito empresarial se encuentra directamente vinculado a las decisiones que toman sus directores ejecutivos en diversos ámbitos, desde el financiero, las relaciones públicas, la gestión del talento humano, el mercadeo, entre otras áreas, hasta la estrategia

y la planificación. Como fenómeno complejo, planteo que entre las habilidades directivas a integrar en el proceso decisional se encuentra la flexibilidad cognitiva, como competencia primordial para el desarrollo del potencial de los directores ejecutivos en materia de toma de decisiones.

Hechas las consideraciones anteriores y señalada por Gray (2016): entre “las diez competencias necesarias para prosperar en la Cuarta Revolución Industrial” (párr. 6); en el Foro Mundial de Davos, en esta investigación indago el papel que juega la flexibilidad cognitiva en las decisiones estratégicas empresariales desde una perspectiva transcompleja.

De acuerdo con lo planteado por el autor, la flexibilidad cognitiva implica que la persona experimente una especie de modificación estructural cognitiva al relacionar pensamientos e ideas, de modo no arbitrario y sustancial, trasladando a nuevos contextos el conocimiento adquirido.

En lo que se refiere a gestión empresarial, el Portal de la Escuela de Negocios (EAE, 2015a): considera que la flexibilidad cognitiva es “la capacidad de moldear, adaptar y aplicar el conocimiento y la experiencia adquiridos a distintas áreas, actividades y procesos - en nuestro caso (y lógicamente) relacionados con la gestión empresarial” (párr. 2).

De igual forma plantea (EAE, 2015b): la flexibilidad cognitiva correctamente administrada, permite afrontar de “modo óptimo, escenarios cambiantes, adaptar actividades, funciones y comportamientos a los requerimientos específicos de cada nuevo contexto... asumir tareas y responsabilidades múltiples, complejas y eventualmente descontextualizadas” (párr. 3).

Por otra parte, el enfoque de la neurociencia cognitiva planteado por Matute (2012): establece que la flexibilidad cognitiva “se refiere a la posibilidad de ajustar el comportamiento ante el cambio de exigencias o contingencias ambientales” (pág. 102).

En este mismo orden de ideas, Braidot (2016): define la flexibilidad

cognitiva como “la habilidad para analizar varias alternativas en forma paralela o simultánea y realizar los ajustes que se necesitan cuando cambia el contexto. Dado que requiere de la imaginación, esta habilidad está relacionada con la creatividad” (párr. 5).

Señala el autor que resultados individuales, como el éxito en el trabajo, el desempeño sobresaliente en los estudios académicos tanto a nivel de escuela como universitario, en la vida social y afectiva, reflejan la buena observancia de las funciones ejecutivas, que dependen, entre otras, de la flexibilidad cognitiva.

Es este mismo sentido, CogniFit (2018a), define la flexibilidad cognitiva como:

la capacidad que tiene nuestro cerebro para adaptar nuestra conducta y pensamiento a situaciones novedosas, cambiantes o inesperadas. En otras palabras, es la facultad de darnos cuenta de que lo que estamos haciendo no funciona, o ha dejado de funcionar y, por tanto, debemos reajustar nuestra conducta, pensamiento y opiniones para adaptarnos al entorno y a las nuevas situaciones (párr. 1).

A propósito del impacto de la flexibilidad cognitiva sobre el grado de racionalidad del proceso de toma de decisiones estratégicas, en las conclusiones del trabajo de Pedraja, Rodríguez y Rodríguez (2008), puede apreciarse que esta capacidad resulta efectivamente representativa en la racionalidad del decisor por lo que su propuesta es favorecer esta competencia en los gerentes de alto nivel, estimulando: “la discusión de muchas ideas diferentes, el análisis de múltiples perspectivas o enfoques diferentes, las diferencias de opinión entre los participantes y la incorporación de nueva información en forma recurrente” (pág. 152).

Asimismo, entre los hallazgos de la investigación de Rodríguez y Pedraja (2009): se tiene que “la flexibilidad cognitiva impacta positiva y significativamente sobre la calidad de las decisiones estratégicas en las

empresas públicas” (pág. 43); constituyendo de esta forma, un componente estructural de la racionalidad del proceso decisional estratégico.

Vinculada directamente con la capacidad de cambio, la flexibilidad cognitiva conforma su base fundamental. A la vez, CogniFit (2018b): refiere la diferencia entre el cambio mental y la adaptación al cambio, señalando que “la flexibilidad cognitiva se refiere a la capacidad de adaptarnos al cambio, el cambio mental se refiere al proceso por el cual nos adaptamos a dicho cambio” (párr. 2).

Adicionalmente, desde la perspectiva empresarial resulta oportuno destacar el papel prominente de la flexibilidad cognitiva en la resolución de problemas complejos, dado que esta capacidad permite a los directores ejecutivos escoger una estrategia de un conjunto de posibles opciones para dar respuesta a las distintas situaciones que se presentan, realizando el reajuste de pensamientos y acciones en función de la información y las exigencias captadas del ambiente, haciéndolo de forma flexible.

Así, el desarrollo de la flexibilidad cognitiva nos otorga la posibilidad de ajustarnos ágilmente a los cambios o acontecimientos, manejar adecuadamente los imprevistos que ocurren durante la resolución de problemas, generando múltiples alternativas de solución.

Como decisores estratégicos, considerar el punto de vista de los miembros del equipo, admitir el pensamiento divergente del otro, acoger otras formas de pensar incluidas creencias y valores, es una expresión sustancial de la praxis gerencial resultante de incorporar la flexibilidad cognitiva en el proceso de tomar decisiones.

En resumen, desarrollar la capacidad de percibir la realidad multidimensional del mundo gerencial en un momento específico desde diferentes perspectivas decidiendo sobre asuntos complejos, requiere muy particularmente, reajustarse rápidamente a los cambios, muchas veces corregir el rumbo, tolerar los errores, es decir, ser flexible cognitivamente.

2. Aspectos teóricos

2.1. Teoría de la Complejidad

Desde la concepción de Morin (1998): “la complejidad es, efectivamente, el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico” (pág. 32). Igualmente, en el contexto actual Morin (2014a): plantea que, “la complejidad también es un modo de conocimiento cuando integramos ciertos principios: el principio de retroactividad, de conectividad, en un principio dialógico. Es una forma de pensar” (pág. 19).

Asimismo, desde el punto de vista sistémico para el estudio y comprensión de fenómenos complejos, Morin (2014b), expresa:

En mi opinión, el concepto de sistemas nos proporciona la información esencial necesaria para adquiriendo conocimiento de fenómenos complejos, en el sentido de que cuando comenzamos a mirar la ciencia clásica desde una perspectiva crítica; vemos que los "objetos" estudiados por la ciencia, y tratados por la ciencia simplemente como objetos de hecho son todos los sistemas (pág. 15).

Adicionalmente señala Martínez (2011): “nuestras realidades cambian según nos encontremos en un nivel de diferente organización o campo” (pág. 8); de manera tal que, para ser aprehendida y expresada, la realidad demanda de un pensamiento complejo.

En particular, la cosmovisión de la complejidad que asume esta investigación, es una actitud de diálogo delante de los fenómenos aceptando lo paradójico, la incertidumbre y lo que no acabado como propiedad de los fenómenos.

Sobre la aproximación al quehacer gerencial desde el enfoque complejo y transcomplejo, Figueredo (2017), realiza el siguiente planteamiento:

El fundamento teórico y praxeológico de la gerencia, está impregnado de múltiples interacciones, relacionales y enfoques disciplinares. No hay un conocimiento específico que

brinde o aporte todos los atributos que exhibe la gerencia y aprehende y aplica el gerente. La gerencia tanto en su discurso teorizante como en su práctica cotidiana, es una especie de crisol donde se forja un conocimiento puesto al servicio del colectivo y a la permanente búsqueda del bienestar humano como propósitos cimeros. La visión transcompleja de la gerencia se orienta entonces a una permanente observación y comprensión de las rupturas paradigmáticas y a las emergencias epistémicas (pág. 330).

Es así como el contexto teórico investigativo está conformado por los aportes de la Cibernética Social o de segundo orden, que permitieron superar la noción de la duplicidad de la realidad externa en la mente del sujeto observador, presentando la circularidad, la retroalimentación, la regulación, la información y la meta y además del orden, el azar y el ruido, entre otros, la Teoría de los Sistemas Sociales para la comprensión y explicación de la complejidad a través de la construcción de una red sistémica de la realidad, donde se procesan de forma selectiva situaciones, elementos y alternativas que permiten transformar la complejidad que caracteriza una diversidad de eventos humanos, hasta la teoría del pensamiento complejo, cuando Morín y Le Moigne (2006): plantean que “todo sistema, cualquiera que sea, es (o puede entenderse) complejo en su naturaleza misma” (pág. 23).

En particular, tomando como referencia el enfoque de transcomplejidad de Morín, planteo que la realidad que percibimos es el resultado de una permanente construcción de eventos entrelazados, acciones e interacciones que determinan las decisiones y acciones que tomamos y que constituye el desempeño que demuestra todo director ejecutivo sobre el rumbo y destino de la organización que dirige.

2.2. Teoría de la Flexibilidad Cognitiva

Centrada en la naturaleza del aprendizaje en dominios no estructurados y complejos, la Teoría de Flexibilidad Cognitiva referida por Spiro, Feltovich,

Jacobson, y Coulson (1999a): se enfoca en la “adquisición del conocimiento, como el reensamblaje flexible del conocimiento preexistente para adaptarse a una nueva situación de acuerdo con nuevas necesidades” (pág. 87). Los autores plantean que no solo recuperamos paquetes de conocimiento antiguo, sino que los ensamblamos para formar nuevas realidades relacionadas.

Adicionalmente, Spiro, Feltovich, Jacobson, y Coulson (1999b), afirman que la flexibilidad cognitiva es la capacidad de:

reestructurar espontáneamente nuestro conocimiento, de muchas maneras, en respuesta adaptativa a demandas situacionales radicalmente cambiantes, en función a la forma en que se representa el conocimiento (por ejemplo, a lo largo de múltiples dimensiones conceptuales bastante simples) y los procesos que operan en esas representaciones mentales (por ejemplo, procesos de ensamblaje de esquemas en lugar de recuperación de esquemas intactos), (pág. 165).

En el entorno de las decisiones ejecutivas empresariales, la teoría de la flexibilidad cognitiva refleja la complejidad que normalmente enfrentan los directores ejecutivos; el contenido y las actividades relacionadas al proceso decisional, frente a la no linealidad de las decisiones y a los diferentes dominios del quehacer gerencial.

Respecto a la Teoría Cognitiva del Aprendizaje, ésta aborda al cerebro como una red en permanente construcción, basada en un enfoque ampliado de la multiplicidad de procesos cognitivos que intervienen para que el aprendizaje ocurra en el individuo. Según Peña, Cañoto, y Santalla (2006): la Teoría Cognitiva del Aprendizaje define la dimensión cognoscitiva de la conducta, “consideraba que los seres humanos no respondían simplemente a estímulos, sino que su comportamiento era guiado por creencias y actitudes y que se esforzaban por alcanzar metas” (pág. 172).

En el contexto de las decisiones estratégica, esta teoría aporta un conjunto de los elementos que permiten caracterizar al proceso decisional

como fenómeno emergente transcomplejo.

3. Metodología

La reflexión sobre el proceso de crear conocimiento, supone un análisis crítico y conlleva la adopción de un paradigma epistémico. En particular, el paradigma que asumo en esta investigación es el interpretativo, centrado en la comprensión de la realidad social desde los significados de los sujetos implicados, estudiando las creencias, intenciones, motivaciones y otras cualidades de hechos sociales no observables directamente, ni susceptibles de experimentación, de la cual, producto de la interacción dialéctica entre el sujeto cognoscente y objeto cognoscible, emerge el conocimiento.

A la vez, el abordaje de la investigación lo realice mediante técnicas cualitativas. Se realizaron entrevistas a profundidad a tres (03) informantes clave que se desempeñan como directores ejecutivos de empresas del sector alta tecnología. Una vez grabadas y transcritas las entrevistas, analicé cada uno de los actores sociales y realicé la comparación entre sí de los testimonios provistos.

En lo que se refiere a la unidad de análisis utilizada, la misma fue una decisión estratégica tomada recientemente con el equipo de alta dirección en la organización donde prestan sus servicios, que comprometió una considerable cantidad de recursos económicos, tecnológicos y humanos, que abarcó un alto número de funciones organizacionales, con alto impacto tanto interno y como externo y cuyos efectos se estiman a largo plazo.

Resulta oportuno señalar que las categorías encontradas están combinadas o sobrepuestas. De igual forma se utilizó la triangulación metodológica de datos, investigadores y teorías, como herramienta para manejar la influencia de la subjetividad de la investigadora en la interpretación de los textos y de los entrevistados.

4. Hallazgos de la investigación

A partir del testimonio de los informantes clave y utilizando la herramienta de software en línea y de computación en la nube para pensamiento visual denominada *Inspiration Software*, organicé la información para posteriormente modelarla mediante redes semánticas para cada uno de los ejes de estudio emergentes.

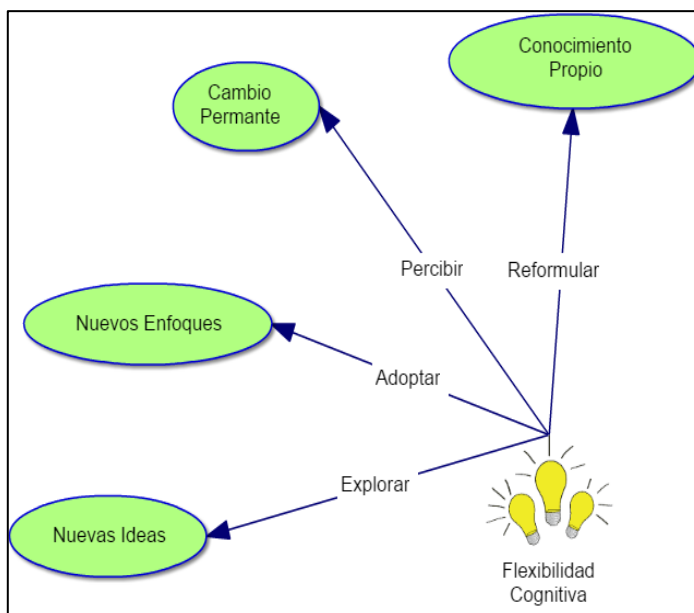
Primeramente, en términos generales ante situación que requiera tomar una decisión estratégica de gran impacto para la organización que dirige. mi primer informante clave señala que su proceso decisional se encuentra en permanente transformación (la toma de decisiones está marcada por la necesidad de cambio); que surge como respuesta a la exploración permanente del mercado donde se desenvuelve (teniendo en consideración estudios serios del contexto mundial, las tendencias tecnológicas del futuro y siguiendo los lineamientos de transformación los grandes líderes en el mercado); que en su caso particular se materializa en la concreción de un nuevo modelo de negocios (de un modelo de negocio basado en venta y soporte de infraestructura tecnológica... a una empresa centrada en un modelo de negocio de servicio); y demanda explorar nuevas ideas (La decisión es entonces, que la organización se transforme en una empresa que ofrezca Servicios en Cloud bajo las premisas del CAMSS).

Asimismo, señala, las decisiones estratégicas requieren de la adopción de nuevos enfoques, (apuntan hacia un mundo más inteligente); e implica superar la resistencia al cambio en un mundo caracterizado por un ritmo exponencial de producción de conocimiento en el ámbito empresarial (soportar los constantes cambios que exige el mercado. Siempre hay temor hacia la transformación, pero cuando la transformación se trata de un asunto de vida o muerte entonces aceptas la transformación como un camino que exige innovación y nuevas potencialidades a explorar y conquistar).

En este mismo sentido, interpreto de mi informante clave, la necesidad

de reformular nuestro propio conocimiento como factor primordial de las decisiones estratégicas empresariales (siempre es al principio en donde surgen las dudas sobre el éxito de la decisión y sobre el cambio que debes emprender. Una vez que analizas los escenarios y entiendes que es necesario la transformación o más radicalmente la necesidad de mutación, aceptas el reto y comienza el trabajo de preparación para afrontar el reto). Figura nro. 1 muestra un modelo de las apreciaciones e interpretación de los aportes del informante clave 1.

Figura nro. 1. Modelo, flexibilidad cognitiva, informante clave 1.

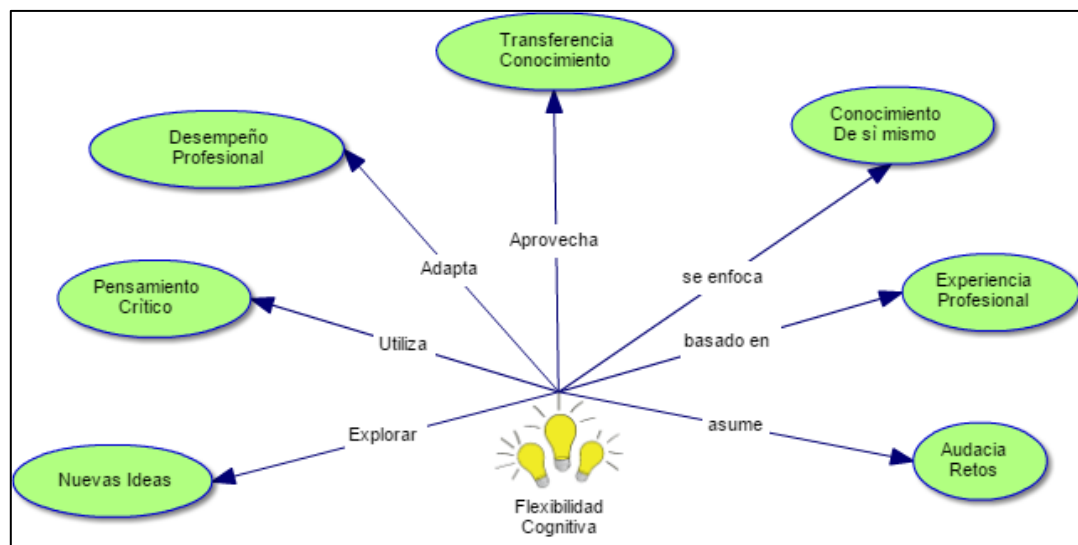


Fuente: La Autora (2018).

Ante la situación planteada, mi segundo informante clave plantea que la base de las decisiones estratégicas que toma es su experiencia profesional (mi experiencia, mi capacidad profesional); centrado en el conocimiento de sí mismo (quería producir un producto de exportación de clase mundial y les pareció bastante interesante y creo que el producto, creo no, estoy ya montado en la creación del nuevo producto...); y la transferencia de conocimiento

(Termino esta pregunta, recordando a Edward Deming, que es conocido como el padre de la calidad en Japón. Deming cuenta una de sus historias que cuando llego a Japón... para poder llevar adelante este país (les estaba hablando a los japoneses), les indicó que la manera de salir adelante era produciendo productos para la exportación y para producir esos productos y poderlos exportar tenían que mejorar significativamente la calidad de estos, Bueno más o menos en ese orden de ideas, es donde yo estoy trabajando. He mejorado significativamente la calidad de mi producto. Le he colocado toda la tecnología, no toda la tecnología, pero si buena parte de la tecnología que yo conozco y me he asesorado), para explorar nuevas ideas (Me convencí de que cualquier producto que hoy en día uno tenga que mercadear en Venezuela tiene que ser con nivel internacional, tiene que ser para exportación) y asumir con audacia nuevos retos (mi osadía para tomar las cosas, para tomar los riesgos. Realmente he tenido la osadía siempre en mi vida de ir a grandes organizaciones a ofrecer mis servicios y de asumir retos importantes). La Figura nro. 2, muestra la red semántica resultante de la interpretación de la praxis de la flexibilidad cognitiva suministrada por mi actor social.

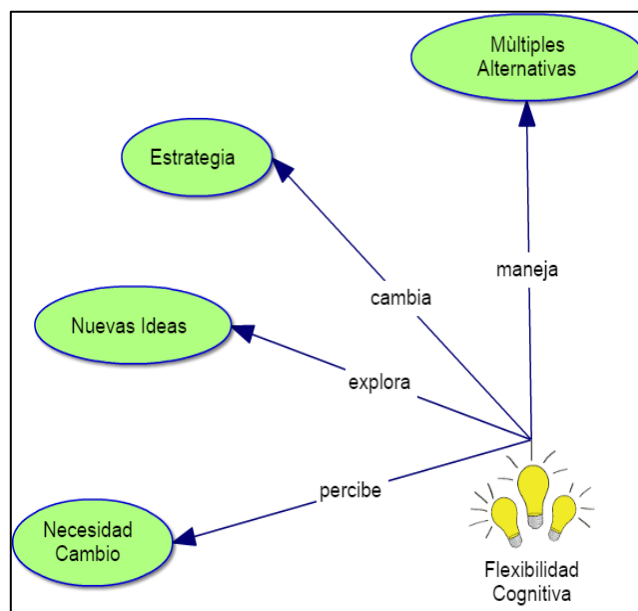
Figura nro. 2. Modelo, flexibilidad cognitiva, informante clave 2.



Fuente: La Autora (2018).

Por otra parte, el análisis del testimonio de la flexibilidad cognitiva facilitado por mi tercer informante clave en las decisiones estratégicas (Figura nro. 3), la manifiesta como capacidad que le permite cambiar de estrategia como respuesta a la percepción de cambios en el entorno (cambiamos la forma en que mercadeamos nuestros productos); explorando nuevas ideas (cambiamos la figura de vender el producto y los términos de renovación del servicio de soporte para el año que viene y a veces nos decían que no, lo cambiamos a alquilar, entonces hablamos de software de alquiler); manejando múltiples alternativas (vimos la oportunidad de que los clientes querían mejores precios, teníamos el conocimiento de convertir cualquier tipo de actividad en servicio, nos enfocamos en esa filosofía y gustó).

Figura nro. 3. Modelo, flexibilidad cognitiva, informante clave 3.



Fuente: La Autora (2018).

5. Reflexiones Finales

De acuerdo con los razonamientos que he venido realizando, la flexibilidad cognitiva en las decisiones ejecutivas empresariales se concibe

como la capacidad del alto ejecutivo para percibir el cambio permanente del entorno empresarial, explorar nuevas ideas y adoptar nuevos enfoques, centrado en el conocimiento de sí mismo y su experiencia profesional, lo que le permite romper paradigmas y crear cosas, explorar nuevas ideas y asumir con audacia nuevos retos.

El papel esencial de la flexibilidad cognitiva, es uno de los aspectos principales del proceso de toma de decisiones estratégicas gerenciales, ya que nos ofrece la posibilidad de variar de estrategia en un determinado curso de acción cuando los resultados obtenidos se desvían de nuestro objetivo, captando diferentes perspectivas de una misma realidad y descubrir múltiples matices de un mismo problema. Una mente flexible nos permite percibir la realidad en términos de oportunidades y responder creativamente.

Dado que el conocimiento es una construcción permanente del cerebro y de ningún modo, un modelo terminado, cuya complejidad asociada incluye la consideración de numerosos elementos, en particular, la flexibilidad cognitiva; y el proceso de toma de decisiones estratégicas básicamente se fundamenta en el conocimiento, éste entrelazado de interconexiones relacionales es lo que permite a los altos ejecutivos adaptarse al entorno empresarial y tomar mejores y eficientes decisiones.

En este sentido, la postura que asumo es por tanto que, a partir de nuestra percepción del entorno y utilizando nuestra capacidad de flexibilidad cognitiva, emergen múltiples posibilidades de reentender y resignificar la realidad, lo que influye significativamente en la forma en que los miembros de equipos de alta dirección toman decisiones estratégicas.

6. Referencias

Braidot, N. (2016). **El Cerebro Ejecutivo**. Buenos Aires, Argentina: Braidot.

Recuperado de: <https://braidot.com/el-cerebro-ejecutivo/>

CogniFit (2018a,b). **Flexibilidad Cognitiva**. Israel: CogniFit. Recuperado de:

<https://www.cognifit.com/es/flexibilidad-cognitiva>

- EAE (2015a,b). **La flexibilidad cognitiva, un valor en alza en la empresa.** Retos en Supply Chain. Barcelona, España: Blog de EAE Business School. Recuperado de: <https://retos-operaciones-logistica.eae.es/la-flexibilidad-cognitiva-un-valor-en-alza-en-la-empresa/>
- Figueredo, C. (2017). **La Gerencia Avanzada en el Proceso de Investigación Científica Universitaria.** *Revista Científica*, 2(6), 322-336. Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2017.2.6.17.322-336>
- Gray, A. (2016). **The 10 skills you need to thrive in the Fourth Industrial Revolution.** New York and San Francisco, EE. UU.: World Economic Forum LLC. Recuperado de: <https://www.weforum.org/agenda/2016/01/the-10-skills-you-need-to-thrive-in-the-fourth-industrial-revolution/>
- Maldonado, C. (2008). **Complejidad y ciencias sociales desde el aporte de las matemáticas cualitativas.** *Cinta de Moebio*, (33), 153-170, ISSN: 0717-554X. Recuperado de: <https://www.moebio.uchile.cl/33/maldonado.html>
- Martínez, M. (2011). **El Paradigma Sistémico, la Complejidad y la Transdisciplinariedad como Bases Epistémicas de la Investigación Cualitativa.** *Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social, REDHECS*, 11(6), 6-27, ISSN-e: 1856-9331. Recuperado de: <http://prof.usb.ve/miguelm/EI%20paradigma%20sistemico%20-%20complej%20y%20transdisc.html>
- Matute, E. (2012). **Tendencias actuales de las neurociencias cognitivas.** 2da. Edición, ISBN: 978-607-448-273-7. México, D.F.: Editorial S.A. de C.V. Recuperado de: <https://books.google.co.ve/books?id=3bPKCQAAQBAJ&lpg=PA108&ot>

[s=5dCTvlr6us&dq=Flexibilidad%20Cognitiva%20neurociencia&pg=PA108#v=onepage&q=Flexibilidad%20Cognitiva%20neurociencia&f=false](https://www.researchgate.net/publication/328111111_Flexibilidad_Cognitiva_y_Transcomplejidad)

- Morin, E. (1998). **Introducción al pensamiento complejo**. Barcelona España: Editorial Gedisa.
- Morin, E. (2014a,b). **Complex Thinking for a Complex World – About Reductionism, Disjunction and Systemism**. *Systema: connecting matter, life, culture and technology*, 2(1), 14-22, ISSN: 2305-6991. Recuperado de: <http://www.systema-journal.org/article/view/257>
- Morín, E., & Le Moigne, J. (2006). **Inteligencia de la Complejidad Epistemología y Pragmática**. París, Francia: Ediciones de l'aube.
- Pedraja, L., Rodríguez, E., & Rodríguez, J. (2008). **Determinantes del Éxito en la formulación de decisiones estratégicas en instituciones universitarias**. *Calidad en la Educación*, (29), 138-158. Recuperado de: <https://doi.org/10.31619/caledu.n29.191>
- Peña, G., Cañoto, Y., & Santalla, Z. (2006). *Una Introducción a la psicología*. Caracas, Venezuela: Universidad Católica Andrés Bello.
- Rodríguez, E., & Pedraja, L. (2009). **Análisis del impacto del proceso de toma de decisiones estratégicas sobre la eficacia de las organizaciones públicas**. *Innovar*, 19(35), 33-46, ISSN-e: 2248-6968. Recuperado de: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/innovar/article/view/28707>
- Spiro, R., Feltovich, P., Jacobson, M., & Coulson, R. (1999). **Cognitive Flexibility, Constructivism, and Hypertext: Random Access Instruction for Advanced Knowledge Acquisition in Ill-Structured Domains**. New Jersey, EE.UU.: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Tolman, E. (1932). **Purpusive Behavior in Animals and Men**. London, England: Century/Random House UK.

María Auxiliadora Pérez
e-mail: maperez@ucla.edu.ve



Nacida en Barquisimeto, estado Lara, Venezuela. Soy Ingeniero en Informática de profesión, egresada de la Universidad Centroccidental “Lisandro Alvarado”, Magister en Ciencias de la Computación Mención Inteligencia Artificial de esta misma casa de estudios, Doctora en Gerencia Avanzada de la Universidad Fermín Toro, Cabudare, Venezuela. Actualmente me desempeño en el cargo de Profesor Asociado a Dedicación Exclusiva de la Universidad Centroccidental “Lisandro Alvarado”, Docente de Postgrado en la Maestría en Ciencias de la Computación del DCyT-UCLA, Docente del Seminario de Innovación y Desarrollo del Doctorado en Ciencias Administrativas y Gerenciales del Decanato de Ciencias Económicas y Empresariales UCLA, Coordinadora de la Sección de Diseño e Innovación Educativa del Departamento Desarrollo Curricular UCLA, Coordinadora de la Comisión de Currículo del Programa de Ingeniería en Informática del DCyT-UCLA. En mi trayectoria profesional me destaco por haber sido Gerente de Telemática y Gerente Corporativo de Sistemas de empresas como: Organización Tunal, Proyectos e Instalaciones Electromecánicas C.A, Deel Ford C.A, Asesoría y Soluciones Empresariales en Sistemas, Carrocerías Larenses C.A., entre otras. Consultora de Innovación a cargo de Diseño y Desarrollo de Proyectos Tecnológicos Complejos e Innovadores de alta criticidad, para diversos clientes y mercados.

El contenido de este manuscrito se difunde bajo una [Licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](#)

La Transcomplejidad como Agente Integrador de las Tecnologías de Información y Comunicación

Autora: Mayibe Josefina Agüero Rodríguez
Universidad Centroccidental “Lisandro Alvarado”, UCLA
mayibe.j.aguero@gmail.com
Barquisimeto, Venezuela
<https://orcid.org/0000-0003-4101-2166>

Resumen

La presente investigación de carácter cualitativo, se abordó mediante el método fenomenológico hermenéutico. El objetivo es conocer la visión que sobre la transcomplejidad como agente integrador de las tecnologías de información y comunicación, posee los docentes universitarios del Decanato de Ciencia y Tecnología de la (UCLA). La metodología se centró en la recopilación de información mediante la técnica de entrevistas en profundidad. En relación con los informantes claves fueron tres (3) docentes adscritos al Departamento de Estudios Básicos y Sociales llamados versionantes. Se tiene como propósito que el educador incorpore nuevas estrategias didácticas para innovar, en otros términos, conocer para crear nuevos conocimientos, más allá del saber técnico-aplicacionista, además de responder a un planteamiento centrado en proponer lineamientos que permita un manejo reflexivo desde una mirada compleja y transdisciplinar. Una vez develada la realidad, a partir de los versionantes y contrastada con los referentes teóricos, concluyo que los docentes universitarios deben integrar las innovaciones tecnológicas al proceso enseñanza y aprendizaje, porque no puede haber innovación en la educación universitaria, sin las innovaciones tecnológica y nuestras universidades son las que deben propiciar un encuentro del docente universitario ante las innovaciones tecnológicas, que garanticen su adaptación a las necesidades de la sociedad actual.

Palabras clave: educación; aprendizaje; enseñanza superior; tecnología de la información.

Fecha de Recepción: 19-05-2018

Fecha de Aceptación: 28-08-2018

Transcomplexity as an Integrating Agent of Information and Communication Technologies

Abstract

The present investigation of qualitative character, was approached by the hermeneutical phenomenological method. The objective is to know the vision that on the transcomplexity as an integrating agent of information and communication technologies, has the university professors of the Dean of Science and Technology of the (UCLA). The methodology focused on the collection of information through the technique of in-depth interviews. In relation to the key informants were three (3) teachers assigned to the Department of Basic and Social Studies called versionantes. The purpose is that the educator incorporates new didactic strategies to innovate, in other words, to know to create new knowledge, beyond the technical-applicationist knowledge, in addition to responding to an approach focused on proposing guidelines that allow reflective management from a perspective complex and transdisciplinary. Once the reality is revealed, starting from the versions and contrasted with the theoretical referents, I conclude that university teachers must integrate technological innovations into the teaching and learning process, because there can be no innovation in university education, without technological innovations and our Universities are those that must promote a meeting of the university professor before the technological innovations, that guarantee their adaptation to the needs of the current society.

Keywords: education; learning; higher education; information technology.

Date Received: 19-05-2018

Date Acceptance: 28-08-2018

1. A manera de Introducción

Las fluctuaciones en el contexto mundial, tomados en consideración científicamente bajo el paradigma posmoderno, proporcionan variaciones en todas las aristas del quehacer del hombre, y en consecuencia, en el sector educativo. No encontramos a nivel educativo con un cambio de paradigma del viejo modelo a uno más humanista, con características más enmarcadas en el plano subjetivo y humano, sumado a la rapidez de las variaciones en el medio circundante.

Desde mi perspectiva, mantener en un equilibrio el nivel de enseñanza universitaria en relación con la de los estudiantes, obliga a la planta de docentes a mantenerse en una constante formación y actualización, que les permita entender y gerenciar las demandas de la sociedad del conocimiento tanto extra como intra curricular con el fin de fomentar su creatividad, competencias y talentos dando respuestas a las exigencias del entorno.

En tal sentido, este fenómeno en desarrollo reta a las casas de estudios universitarios, específicamente a las venezolanas a incorporar a sus comunidades bajo un enfoque científico-humanista donde el proceso del enseñaje requiera de su participación, enmarcado en los esquemas y procesos adecuados y exigidos por las normativas vigentes.

Sin embargo, la dificultad preponderante a la que nos enfrentamos actualmente, es la de ubicar la educación desde un enfoque diferente a la que siempre se ha estado acostumbrado, es decir, un cambio no de forma sino de estilo, tal como lo plantea Morín (2010): cuando dice que es "... una reforma no programática, sino paradigmática, que concierne a nuestra aptitud para organizar el conocimiento" (pág. 22); por lo que puedo señalar que, conocer la esencia del hombre no implica extraerlo del mundo en que vive, se trata más bien de darle su ubicación en él.

Desde esta concepción, la educación como espacio de saberes, no sólo debe estar centrada en los paradigmas de pensamiento, en la investigación y

en la generación de teorías o modelos, sino en buscar vías operacionales que procuren modelar y transformar la praxis educativa en todos sus niveles, claro está, dejando a un lado la visión reduccionista y lineal de la ciencia.

Bajo los cánones de esta perspectiva, el presente estudio no busca solo dar explicaciones sino comprender, interpretar y reflexionar desde una mirada transcompleja en un contexto complejo y transdisciplinario, lo que está más allá de las disciplinas en espacios de saberes, que según González (2012): “es buscar lo que está entre, a través y más allá de las disciplinas mismas. Visto en términos educativos, se trata de una nueva forma de vivir y convivir en la humanidad” (pág. 8); esto fortalece la conceptualización del presente estudio, ya que tiene como finalidad plasmar lineamiento en busca de un aprendizaje más reflexivo, dinámico dando paso a la construcción y reconstrucción en el proceso del enseñanza.

Es pertinente resaltar que, el incorporar las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), a manera de agilizar el proceso del aprendizaje nos conduce a realzar su valor, a la vez de reflexionar su eficacia en la enseñanza. La didáctica en la actualidad es quien se encarga de organizar las reglas de la metodología a utilizar para que el aprendizaje fluya eficientemente. Tal vez este sea el motivo que nos conduzca a comprender el “como” de la enseñanza, la cual ha llevado al solapamiento de ésta con el factor metodológico, una característica primordial de la didáctica que ha sido olvidada en los últimos años.

En tal sentido, es a partir de allí que formamos parte de un conglomerado social que está sufriendo cambios por los inminentes avances tecnológicos, como lo son las redes sociales, la internet, la televisión por cable y satelital, entre otros, en función de los beneficios que estos nos ofrecen de manera acelerada e impresionante. Es necesario acotar que, las (TIC`s) han tenido un avance impresionante en estos últimos años, es tanto así, que le has dado paso a lo que hoy día se conoce como Sociedad del Conocimiento o de

la Información, además, que no hay sitio, lugar o espacios del ser humano que estén aislados al impacto de este desarrollo.

En otro orden de ideas, al estudiar la transcomplejidad como agente integrador de las TIC desde una visión del docente del Decanato de Ciencia y Tecnología (DCyT) de la (UCLA), es necesario conocer los entornos en los cuales se desenvuelven los educadores de la institución objeto de estudio, además de ellos como tal; por su parte, González (2007): cita que “la subjetividad está constituida tanto en el sujeto individual como en los diferentes espacios sociales en que este se desarrolla” (pág. 17); esto motivado a la necesidad de observar el entorno de estudio desde una visión poliocular.

En sintonía con esta misma línea, la incorporación de las TIC en la praxis educativa de los docentes de la (UCLA) perteneciente al (DCyT), la investigadora pretende permear un escenario plegado de múltiples posibilidades y de inconmensurables retos, donde se busque avanzar hacia una comprensión y una acción más profunda, completa y dialéctica sobre la realidad cambiante, abriendo espacios para la emergencia de posturas heurísticas y creativas que intenten modelar pensamientos, sin pretender convertirse en nuevos dogmas, sino que constituyan otra manera de repensar en escenarios complejos y múltiples, no de forma aislada, unívoca, reductiva y excluyente.

Ahora bien, con la finalidad de modelar dicho pensamientos en el docente, es inevitable el fortalecimiento de los procesos cognitivos y de enseñanza, motivado a que es imposible abordar problemas complejos desde una sola arista o disciplina, para ello, se debe desarrollar la pericia del docente, su sincretismo, que le permita la construcción en colectivo de nuevas herramientas, estrategias, recursos, entre otros y así enfrentar nuevos escenarios, en fin nuevos conocimientos transdisciplinarios y complejos, como respuestas a las emergentes demandas educativas de la sociedad postmoderna.

Desde las consideraciones anteriores, es muy importante resaltar que el uso de las (TIC`s) por parte del docente universitario, como una herramienta didáctica en sus procesos didácticos se han traducido como una carencia de seguridad, motivación, miedo, desinterés, pasividad, y sobre todo de reflexión acerca de la forma en la que deben incorporarse y los posibles cambios que generarían en el resto de los elementos del acto de la enseñanza.

De lo indicado, la investigadora señala de manera clara y concreta, que el educador debe manejar un abanico de estrategias innovadoras que le permita a sus educandos involucrarse de manera efectiva en cualquier actividad propuesta, haciendo uso de la investigación y los recursos tecnológico disponibles actualmente en el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que el docente no solo debe basarse en el desarrollo de su praxis pedagógica, impartiendo contenido o información que desvíe la atención de sus discentes sino que contribuya a la producción de un aprendizaje significativo.

Es de acotar, que la autora del presente estudio en la búsqueda de contribuir a la mejora de la academia, realizó la investigación bajo el enfoque cualitativo, con apoyo del método fenomenológico hermenéutico y la metodología se centró en la recopilación de información mediante la técnica de entrevista en profundidad.

El propósito de este artículo es conocer la visión que sobre la transcomplejidad como agente integrador de las tecnologías de información y comunicación, posee el sistema universitario del Decanato de Ciencias y Tecnologías de la (UCLA), considerando que, un educador es capaz de poseer habilidades y destrezas profesionales y que difícilmente puede desarrollarse si previamente no consigue un dominio de su competencia. Ante lo planteado, la pregunta es ¿Cuál sería la visión que tienen los docentes universitarios del (DCyT) de la (UCLA) en cuanto a la integración de las (TIC`s) bajo la transcomplejidad?

Dentro de este contexto, surge para la investigadora el siguiente propósito: Conocer la visión que sobre la transcomplejidad como agente integrador de las tecnologías de información y comunicación, posee el sistema universitario del Decanato de Ciencia y Tecnología de la Universidad Centroccidental Lisando Alvarado de Venezuela.

2. Referentes Teóricos

2.1. Antecedentes

He tomado como antecedente, por brindar un apoyo a mi artículo el cual busca la incorporación de las (TIC`s) bajo una visión transcompleja en la praxis del docente universitario, la tesis doctoral presentada en la Universidad de Jaén, Andalucía España, por Morales (2014a), titulada:

Percepción del profesorado y del alumnado de la facultad de ciencias de la educación de su universidad de Granada, acerca de la utilización de las TIC por parte del profesorado universitario y de su integración en el proceso de enseñanza-aprendizaje (pág. 1).

Dicha tesis tiene como objetivo, según Morales (2014b): “Describir la opinión y percepción del profesorado universitario acerca de la utilización de las TIC y la integración de estas en sus procesos de enseñanza”, (pág. 203). La cual pretende conocer en relación con la utilización de las TIC en la educación superior, tal como lo señala Morales (2014c): “la valoración de los profesores universitarios sobre la integración de estas en sus procesos de enseñanza” (pág. 199).

Entre las conclusiones presentadas por la autora, he tomado la más significativa para el desarrollo de mi estudio la cual plantea Morales (2014d): cuando afirma que, “el profesorado considera que es necesario un proceso de cambio y adaptación para que la introducción de las TIC sea plena por parte del profesorado” (pág. 433); de allí que, estos cambios deben estar

enmarcados en las exigencias de la sociedad para permitirle al docente adaptarse al cambio, de manera que sea necesaria una formación en competencias para el dominio de las (TIC) en los procesos de enseñanza aprendizaje.

La vinculación del trabajo de Morales con el presente estudio, es la necesidad de dotar a los docentes de herramientas y estrategias innovadoras para ser incorporada en el desarrollo de sus procesos diarios de enseñanzas y aprendizajes, a fin de lograr que sus discentes obtengan un aprendizaje significativo, haciendo uso de técnicas relacionadas directamente con las (TIC`s), donde se pueda plasmar diferentes medios didácticos.

2.2. Referentes Teóricos

Este apartado tiene como finalidad presentar la fundamentación teórica del artículo de investigación, el cual tiene como propósito Conocer la visión que sobre la transcomplejidad como agente integrador de las tecnologías de información y comunicación, posee el sistema universitario del Decanato de Ciencia y Tecnología de la Universidad Centroccidental Lisando Alvarado, Venezuela. Además, se centra en los siguientes aspectos: Transcomplejidad, (TIC`s), Didáctica Universitaria.

Desde esta perspectiva, existen muchas formas de ver e interpretar la realidad del mundo, dependiendo del punto de vista, las vivencias, las experiencias, las creencias de cada persona, éstas a su vez se relacionan con una visión epistemológica transdisciplinaria y compleja, que reacciona ante los patrones cognitivos establecidos, bien sea por herencia o por uso.

2.2.1. Educación Transcompleja “Más allá de la Complejidad”

La educación es la base fundamental en cualquier proceso de transformación del individuo en la sociedad, es la fórmula precisa de cambios complejos y de aplicación de estrategias de investigación transdisciplinar.

Desde esta visión, la educación, junto al trabajo, constituye uno de los medios primarios para obtener una mejor calidad de vida en nuestro entorno que debe ser vista como un todo, pero a su vez parte de un mundo representado por la complejidad, por invariables cambios, la incertidumbre, lo caótico, el cual no puede ser descubierto, ni su problema resuelto desde la óptica del pensamiento clásico que ha sostenido la ciencia hasta nuestros días.

Esta teoría sobre la educación transcompleja propone una transformación del sistema educativo, que considere esencialmente la aplicación en un contexto complejo y transdisciplinar, es decir, proponer lineamientos que permitan responder al reduccionismo, aplicado desde su origen al nivel de educación primaria venezolana, donde se enseña apartar los objetos de su entorno, a separar las disciplinas más que a reconocer sus apoyos, a desunir los problemas más que a vincularlos e integrarlos.

Por tal motivo, la autora del presente artículo enfatiza sobre la necesidad de indagar otros modos y formas de transmitir conocimientos, que permitan asumir la educación desde diversos escenarios, de forma integral, de manera compleja y no desde una sola arista o de manera disciplinar, para ello, se debe tomar en cuenta tres elementos como lo son la pedagogía, el currículo y la didáctica.

Es oportuno señalar, que si se desea una transformación en la educación universitaria, no puede seguir funcionando en la actualidad desde una visión disciplinaria y simplista. Por ende, la autora Villegas y Schavino (2012): reflexiona acerca de “la educación desde una visión transcompleja, la cual es asumida como una nueva cosmovisión de complementariedad, donde múltiples visiones se integran para construir propuestas pedagógicas, didácticas y curriculares que fortalezcan la posibilidad de desarrollar seres autónomos” (pág. 55); es decir, que sean libres de pensamientos, reflexivos, creativos, críticos, que puedan establecer mediante diálogos de saberes, reciprocidades argumentativas y propositivos de aportes y no de imposiciones.

Por esta razón, la investigadora destaca que para incorporar las (TIC) en el proceso de enseñanza-aprendizaje, todos los actores del sector educativo a nivel superior debe tener presente estos tres elementos desde una base transcompleja, con el fin de reforzar el modelo académico como fortaleza y proporcionando un clima motivador, que en concordancia con el componente tecnológico, deje a un lado las prácticas tradicionales que dan muestra de agotamiento y decadencia en el logro de las actividades, sino asumir una forma novedosa de hacer las cosas.

2.2.2. Las TIC`s como Agente Integrador desde la Transcomplejidad

Las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC`s), desde mi perspectiva avalada con mi experiencia profesional y docente, consisten en una serie de herramientas que manipulan información, ya sea por medio de redes de computadoras, redes sociales, medios escritos e impresos, radio y televisión, que para el caso de mi investigación, la información es de carácter educativo y la misma pueda llegar a cualquier ámbito de la sociedad. La importancia de estas herramientas es que adicionalmente constituyen estrategias innovadoras que facilitan el registrar, almacenar y difundir contenidos informacionales en la web, como lo es el caso de los blogs, el podcast y por supuesto las redes sociales.

Las (TIC`s) son medios y no fines para todo tipo de aplicaciones en el sector educativo, es decir, son herramientas que ayudan a facilitar el proceso de aprendizaje, la adquisición de habilidades y abre al camino a diferentes formas de aprender, amoldándose a los diferentes estilos y ritmos de los participantes. De modo que la internet deja de ser un instrumento especializado de uso solo de la comunidad científica a ser un repositorio de información que se encuentra al alcance de cualquier persona.

El sistema educativo a nivel mundial y en particular, los países latinoamericanos afrontan el reto de incorporar las (TIC`s) en su sistema

educativo, para que sus estudiantes se apoderen de herramientas innovadoras que les serán de utilidad en la actualidad. Con la arribada de las tecnologías, el docente se ha visto en la necesidad de incursionar sus prácticas hacia una formación centrada en el educando, dejando de un lado el pizarrón y el discurso, enfocándose más hacia clases magistrales y convirtiéndose en un facilitador de enseñanza, a pesar de la apatía, pasividad que todavía existe en las aulas.

Por consiguiente, para poder disfrutar de estos avances tecnológicos, se requiere formar y capacitar al profesional de la educación en el manejo de recursos tecnológicos, como lo son computadoras, Tablet, celulares inteligentes, redes sociales, software, entre otros. Este nuevo evento social implica un esfuerzo y un cambio paradigmático que emerge de una disrupción para adaptarse a una nueva forma de vida, donde se tendría la oportunidad de incorporar en forma integral a las personas por medio de estrategias educativas e innovadoras acordes con nuestro siglo.

El empleo de las (TIC`s) desde un enfoque integrador coadyuvan a la sustitución de métodos obsoletos, por métodos integradores, en el cual se busca cambiar que el estudiante deje de ser pasivo, estático y solo receptor de conocimientos y se convierta en un aprendiz participativo y dinámico. También da la oportunidad de integrar un triángulo interactivo entre docente-contenido-objetivos de aprendizaje-estudiantes, representando un papel esencial en el proceso del enseñaje.

2.2.3. El Sector Universitario en el Contexto de la Transcomplejidad

Es importante contextualizar la universidad, por ser un elemento clave por su articulación directa con el entorno, donde se llevará a cabo el desarrollo de la futura generación de profesionales de nuestro país. La universidad según el Diccionario de la lengua española, editado por la Real Academia Española, DRAE (2017): "es una institución de enseñanza superior que comprende

diversas facultades, y que confiere los grados académicos correspondientes. Según las épocas y países puede comprender colegios, institutos, departamentos, centro de investigación, escuelas profesionales, entre otras” (párr. 1).

Al referirnos a las universidades venezolanas, según la Ley de Universidades (1970): en su artículo 1, expresa que “es una comunidad de intereses espirituales que reúne a profesores y estudiantes en la tarea de buscar la verdad y afianzar los valores trascendentales del hombre” (pág. 1). Desde este enfoque, el conocimiento siempre anda en busca de la verdad, sin obviar los valores humanos, se puede determinar su aceptación o no.

Es necesario acotar que, nuestras universidades se encuentran en desventajas respecto a los países desarrollados, Albornoz (2006): afirma que “el papel de la educación superior en nuestros países, sobre todo en las Universidades, es el de asumir el papel de intérpretes de aquello que acontece en el mundo y traducirlo a nuestras dimensiones y necesidades...” (pág. 28). En vista de que, no se puede competir con los gigantes en estas complejas áreas del conocimiento, pero si, podemos montarnos sobre sus hombros y avizorar el porvenir.

En sintonía con lo señalado y como cierre de este apartado, considero que la educación universitaria como vía para afianzar el progreso y asegurar el desarrollo del país, por ser su objetivo primordial el forjar y crear conocimientos, es un factor esencial en el crecimiento social, pero la actual demanda en decremento y la situación del docente han llevado a un desequilibrio en la formación del talento humano.

Teniendo en consideración, la diversidad de problemas que en la actualidad están presentando las universidades venezolanas, la (UCLA) no escapa de esta realidad, ya que en estos momentos arrastramos un déficit financiero que imposibilita la construcción de nuevas edificaciones o mantenimiento y adecuación de las que ya existen, en vista de que no se

pueden adquirir tecnologías de puntas, problema en el que no está inmersa solo la universidad sino la población en general, de tal modo que es imposible hacer frente a la actual revolución tecnológica. Claro está, que aunque se presentan conflictos, los cambios deben iniciarse desde el componente humano, quien al final será el beneficiado real.

3. Plano Metodológico

Este apartado está dirigido a revelar la forma en la cual se desarrolló el proceso de la investigación y el significado del conocimiento, teniendo como propósito conocer la visión que sobre la transcomplejidad como agente integrador de las tecnologías de la Información y Comunicación, poseen el sistema universitario del Decanato de Ciencias y Tecnología. Se pretende abordar el estudio desde la metodología cualitativa que, según Sandín (2003): 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 hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos” (pág. 123).

3.1. Sustento Metodológico - Método

En coherencia a lo planteado se abordó el fenómeno bajo el enfoque cualitativo, sobre este particular, Taylor y Bogdan (2002), consideran que es una “investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas y la conducta observable” (pág. 20); esto se debe a que un estudio cualitativo persigue la comprensión del fenómeno en estudio en su entorno natural. Adicionalmente, Molina (2018): plantea que “desde la perspectiva del paradigma cualitativo, es inaceptable desligar pensamiento y realidad, se tiene la convicción sobre la realidad modelada y construida por los pensamientos” (pág. 131).

Desde este matiz, se puede aseverar que la presente investigación es

cualitativa, debido a que busca una relación directa con el objeto de estudio donde su participación es subjetiva, y su propósito es conocer la visión que sobre la transcomplejidad como agente integrador de las tecnologías de información y comunicación, posee el sistema universitario del Decanato de Ciencias y Tecnologías de la (UCLA).

Para lograr la integración de las (TIC`s) desde el escenario de la transcomplejidad, se requiere accionar en el ámbito del objeto de estudio bajos escenarios complejos e innovadores; con el fin de contribuir ofreciendo un bagaje de herramientas, que pueden ser incorporadas en cualquier momento, con el fin de favorecer su praxis educativa.

3.1.1 Método

Si bien es cierto, que la encargada de enlazar el sujeto con el objeto es la metodología y sin ella sería imposible llegar al conocimiento científico; cabe señalar, que quien lleva a demostrar la validez de los argumentos de manera más sencilla es el método. De allí, que el autor Gadamer (1996): manifieste que “el método se constituye en una ayuda a la estrategia de investigación, lo cual permite convertirla en un proceso creativo, abierto y flexible a los diálogos y a la forma de expresión que favorecen a las comunicaciones intersubjetivas” (pág. 23).

En virtud de los aspectos mencionados, el presente estudio fue abordado mediante el método fenomenológico, según Martínez (2004): “El método fenomenológico se centra en el estudio de esas realidades vivenciales que son poco comunicables, pero que son determinantes para la comprensión de la vida psíquica de cada persona” (pág. 139); ya que trata de comprender las vivencias desde una visión particular y colectiva para así alcanzar a develar la realidad que se han presentado, manteniendo conciencia del hecho.

Por otro lado, mi percepción como investigadora del estudio me permitió develar el significado de las palabras de mis versionantes, es de allí que,

expreso que es hermenéutica por tratarse de un proceso interpretativo de vivencias, tratando de comprender las situaciones o realidades en cualquiera de sus manifestaciones, esto es afianzado por Habermas (1986), citado en Sosa (2015): quien manifiesta que “la hermenéutica como condición trascendental de la interpretación-comprensión, es una forma penetrante de discernimiento con el principio racional” (pág. 16).

3.1.2. Técnicas e Instrumento de Recolección de la Información

En lo referente a las técnicas utilizadas para recolectar la información de los versionantes claves seleccionados para el desarrollo del presente estudio se utilizó la entrevista en profundidad, realizada de tal manera que los versionantes comunicaron libremente sus vivencias, experiencias como docentes formadores en el proceso del enseñaje. Las preguntas y respuestas producto del diálogo entrevistador-entrevistado, las grabé y posteriormente las transcribí para su comprensión, interpretación, codificación y categorización, respetando las expresiones tal como fueron concebidas.

En cuanto al análisis e interpretación realizado, con apoyo en la hermeneusis, desentrañe las realidades de cada uno de los versionantes mediante sus experiencias y vivencias develadas en las entrevistas, para lo cual, se interpretó el significado por categorías emergentes, apoyadas por frases textuales de los versionantes. Obteniéndose los primeros hallazgos de la triangulación por categorías de lo expresado por cada uno de los versionantes.

4. Presentación de los Hallazgos

Esta realidad obtenida, me permitió conocer e interpretar desde la transcomplejidad, como se integran las TIC's en el sistema universitario, además desde las voces de los versionantes obtenidas en las entrevistas realizadas, tabuladas y de las cuales se presentan los extractos que dan origen

a las categorías Déficit Presupuestario y TIC's. (Cuadro nro. 1).

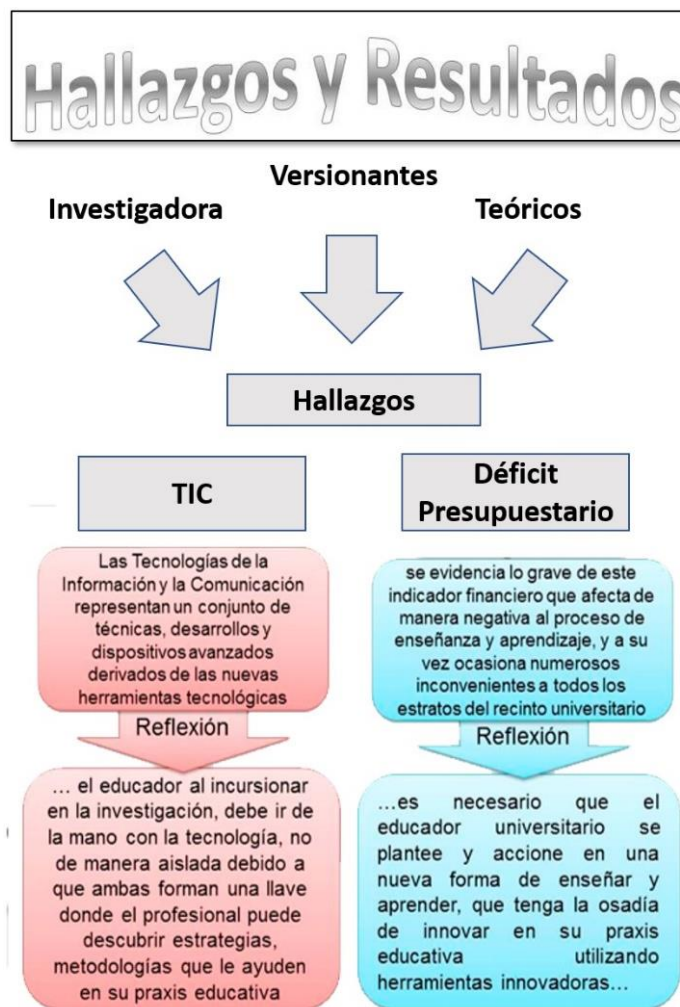
Cuadro nro. 1: Extractos Categorización Versionantes.

Texto	Categoría
Interrogante 1: ¿Cuáles estrategias didácticas utilizas para desarrollar tus actividades en el aula? <u>Extracto del Versionante 1:</u> ...gusta la tecnología, dentro de los salones de la UCLA contamos con recursos tecnológicos que a pasar de ser obsoletos nos pueden auxiliar en estos casos, además, existe conexión a internet y aunque muy limitada, pero funciona en las computadoras que están en los salones. La UCLA presta a los docentes... <u>Extracto del Versionante 2:</u> ... y comunicación como apoyo en la actividad docente se debe enfrentar y superar una serie de obstáculos, entre los que destacan Las Limitaciones presupuestarias, esta situación impide la adquisición de equipos y software de calidad, además de realizar inversiones en infraestructura de redes.... <u>Extracto del Versionante 3:</u> ...problemas como los siguientes: existe una dotación insuficiente de herramientas tecnológicas en las aulas de clase, motivado a que actualmente, la mayoría de las aulas de clase carecen de equipos de computación, video beam y conexión a Internet. Igualmente, esta situación de insuficiencia se...	Déficit Presupuestario Déficit Presupuestario Déficit Presupuestario
Interrogante 2: ¿Qué herramientas didácticas utilizas para desarrollar tus actividades de aula? <u>Extracto del Versionante 1:</u> ...digital; cuando la sección es ubicada en salones donde se tiene acceso a internet y hay disponibilidad de computadora y video beam, entonces, la clase se hace más dinámica y efectiva; el problema es que no todos los salones cuentan con esa tecnología y debemos volver a la pizarra y los marcadores... <u>Extracto del Versionante 2:</u> ...de estos recursos, existen diversidad de herramientas, pero me gustan más las que se usan con las computadoras como es el caso del correo electrónico, el cual permite mantener un intercambio de información con	TIC's TIC's

Texto	Categoría
el grupo.... <u>Extracto del Versionante 3:</u> ...además de estos, sería más productivo si en los salones de clase se tuviesen disponibles a toda hora computadora, videoprojector, accesorios de sonido (cornetas), memoria USB, software Excel para realizar cálculos y registros contables; software Microsoft PowerPoint, para realizar presentaciones...	TIC's

Fuente: La Autora (2018).

Figura nro. 1. Hallazgos y Resultados.



Fuente: La Autora (2018).

5. Reflexiones Conclusivas

Luego de haber realizado el recorrido epistémico sobre todos los elementos que coadyuvaron a expresar una visión cercana sobre La Transcomplejidad como Agente Reflexivo de la Investigación en la Integración de las Tecnologías de Información y Comunicación en el Proceso de Enseñanza y Aprendizaje de los Docentes, en el Decanato de Ciencias y Tecnologías de la (UCLA), afloraron en mí, reflexiones más profundas en cuanto a:

Desde mi sentir docente considero que, a pesar del déficit presupuestario al que atraviesa esta casa de estudios, es necesario que el educador universitario se plantee y accione en una nueva forma de enseñar y aprender, que tenga la osadía de innovar en su praxis educativa utilizando herramientas innovadoras que posean los estudiantes, como por ejemplo celulares inteligentes, las redes sociales y la internet, pero todo ello bajo una constante actualización que le permitan incorporarlas con seguridad y destreza en su praxis tanto del saber formal como del saber cotidiano.

Como docente universitario en ejercicio, considero que el educador debe ir más allá de ser un simple facilitador, un dador de clases; para ello debe avocarse a la investigación ya que de esta manera lograría adquirir nuevos conocimientos, para esto debe apropiarse de habilidades y destrezas en el manejo de la tecnologías de la información y la comunicación, y así poder indagar y descubrir un bagaje de estrategias que les permita ser aplicada en su praxis educativa, dándole otra dimensión y concepción en la forma de como el docente universitario enseña y como el estudiante aprende.

A manera conclusiva, exhorto a la masa docente de las diferentes universidades del mundo, a que mantenga una condición abierta, innovadora y creativa, de cara a los procesos investigativos, volcados al trabajo productivo y participativo en equipos, siendo proactivos, para así afrontar cualquier reto educativo que este por venir.

6. Referencias

- Albornoz, O. (2006). **La Universidad Latinoamericana entre Davos y Porto Alegre**. Caracas, Venezuela: Editorial CEA, S.A., pág. 28.
- DRAE (2017). **Universidad**. Diccionario de la Lengua Española. 23.^a ed. Madrid: España: Real Academia Española, párr. 1.
- Gadamer, H. (1996). **Verdad y Método. Fundamentos de una Hermenéutica Filosófica**. Salamanca, España: Editorial Sígueme, pág. 23.
- González, J. (2012). **Teoría Educativa Transcompleja**. Educación Compleja y Transdisciplinar. Primera Edición, ISBN: 978-99954-0-697-4. La Paz, Bolivia: Instituto Internacional de Integración Convenio Andrés Bello, pág. 8. Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/332841680/01-pdf-transcomplejidad-pdf>
- González, R. (2007). **Los Procesos de Construcción del Conocimiento desde una visión compleja**. México D.F.: Editores McGraw-Hill/Interamericana, pág. 17.
- Habermas, J. (1986). **Teoría de la acción comunicativa**. Editorial: Taurus.
- Ley de Universidades (1970). **Artículo 1**. Palacio de Miraflores. Caracas, Venezuela: El Consejo Universitario, pág. 1. Recuperado de: https://www.google.co.ve/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwih5J_Dp8rcAhXP1IMKHbCtDE4QFjAAegQIABAC&url=https%3A%2F%2Fwww.oei.es%2Fhistorico%2Fquipu%2Fvenezuela%2FLey_de_universidades.pdf&usg=AOvVaw1-Qba3ER38iVdbRoYyU_LW
- Martínez, M. (2004). **Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa**. México D.F.: Editorial Trillas, pág. 139.
- Molina, E. (2018). **Programa de Reforestación como Alternativa Ambiental en la Recuperación de Espacios de Recreación y Esparcimiento**. *Revista Científica*, 3(7), 121-139. Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2018.3.7.6.121-139>

- Morales, M. (2014a,b,c,d). **Percepción del Profesorado y del Alumnado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada Acerca de la Utilización de las Tic por Parte del Profesorado Universitario y de su Integración en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje**. Tesis Doctoral, ISBN 978-84-8439-962-9. España: Universidad de Jaén, págs. 1, 199, 233, 433. Recuperado de: https://www.google.co.ve/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=2ahUKEwj3rdniqczcAhXss1kKHZ0fB58QFjABeqQIABAC&url=http%3A%2F%2Fruja.ujaen.es%2Fbitstream%2F10953%2F689%2F1%2F9788484399629.pdf&usg=AOvVaw2IbEQv9uBVFOi9j_16hp8Z
- Morín, E. (2010). **La Mente Bien Ordenada**. España: Editorial Seix Barral, pág. 22.
- Sandín, M. (2003). **Investigación Cualitativa en Educación**. España: Editorial Mc Graw and Hill, pág. 123.
- Sosa, O. (2013). **Impacto de la Cultura de las Comunicaciones y sus Tecnologías en las Reconfiguraciones Organizacionales**. *Revista Arbitrada del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales A.C.*, 3(3), 13-30, ISSN: 2244-8330. Recuperado de: <https://docplayer.es/79400926-Impacto-de-la-cultura-de-las-comunicaciones-y-sus-tecnologias-en-las-reconfiguraciones-organizacionales.html>
- Taylor, S., & Bogdan, R. (2002). **Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación: la búsqueda de los significados**. Barcelona, Madrid, España: Paidós, pág. 20.
- Villegas, C., & Schavino, N. (2012). **La Transcomplejidad: Una Nueva Visión del Conocimiento**. Segunda Edición. San Juan de los Morros, Venezuela: Editorial Redit, pág. 55.

Mayibe Josefina Agüero Rodríguez

e-mail: mayibe.j.aguero@gmail.com



Nacida en la ciudad de Barquisimeto, estado Lara, Venezuela. Profesional Universitario en el área de Informática, Ingeniero (UCLA), Doctora en Ciencia de la Educación (UFT), Profesora en Informática (UPEL), Magister en Gerencia Empresarial (UFT) y Magister en Tecnología Educativa (UNEFA). He participado como

Tutor, Asesor y Jurado de Trabajos de pre y post grado en la UPEL, UNEFA, UCLA, UPTAEB; Arbitro de Ensayos y Artículos Científicos, experta en procesos E-learning FATLA, UNEFA, UFT y UCLA; Terapeuta en PNL; experiencia en el uso de estrategias didácticas en la praxis educativa, habilidades y destrezas en el área de la comunicación efectiva, resolución de conflictos, ética laboral y talleres motivacionales.

El contenido de este manuscrito se difunde bajo una [Licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](#)

Competencias comunicativas de los guías de turismo para interpretar el patrimonio

Autores: Naima Pino Urías

Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, **UCLV**

npino@uclv.edu.cu

Santa Clara, Cuba

<https://orcid.org/0000-0001-6188-1989>

Ricardo Enrique Pino Torrens

Universidad Nacional de Educación, **UNAE**

ricardo.pino@unae.edu.ec

Azogues, Ecuador

<https://orcid.org/0000-0001-9576-1264>

Graciela De La Caridad Urías Arbolaez

Universidad Nacional de Educación, **UNAE**

graciela.urias@unae.edu.ec

Azoguez, Ecuador

<https://orcid.org/0000-0001-5927-3351>

Resumen

El trabajo propone una sistematización teórica sobre las competencias comunicativas de los guías de turismo para interpretar el patrimonio. En el campo de los estudios turísticos se han constatado la existencia de vacíos teóricos – metodológicos que orienten la práctica de estos profesionales, en este caso específico se presenta la necesidad del estudio de competencia comunicativa para la interpretación de patrimonio como una herramienta que le va a permitir la realización de excursiones guiadas, donde los profesionales no se limiten a repetir guiones a todos los grupos de visitantes, sin considerar las características de los mismos y contextos de procedencia, dicha problemática se debe en gran medida a que presentan carencias en el manejo de las técnicas de interpretación patrimonial y el no tomar en cuenta las motivaciones e intereses de cada segmento de mercado turístico. Los alcances del presente artículo están dirigidos a realizar un recorrido por los fundamentos de las competencias, definir qué se asume por competencia comunicativa para la interpretación del patrimonio, así como los sustentos metodológicos de la investigación, para el cual se utilizaron métodos cualitativos y cuantitativos.

Palabras clave: comunicación; turismo; patrimonio cultural.

Fecha de Recepción: 06-08-2018

Fecha de Aceptación: 19-11-2018

Communicative competences of tourist guides to interpret heritage

Abstract

The work proposes a theoretical systematization on the communicative competences of the tourist guides to interpret the heritage. In the field of tourism studies have been noted the existence of theoretical - methodological gaps that guide the practice of these professionals, in this specific case is the need for the study of communicative competence for the interpretation of heritage as a tool that will Allow guided tours, where professionals do not limit themselves to repeat scripts to all groups of visitors, without considering the characteristics of the same and contexts of origin, this problem is largely due to their lack of management the techniques of heritage interpretation and the failure to take into account the motivations and interests of each segment of the tourism market. The scope of this article is aimed at making a tour of the fundamentals of competencies, defining what is assumed by communicative competence for the interpretation of heritage, as well as the methodological underpinnings of research, for which qualitative and quantitative methods were used.

Keywords: communication; tourism; global commons.

Date Received: 06-08-2018

Date Acceptance: 19-11-2018

1. Introducción

La educación basada en competencias surgió alrededor de la tercera década del siglo XX en los Estados Unidos, la concepción del modelo estaba direccionada a potenciar la competitividad y la eficiencia en el sistema. Posteriormente, disciplinas como la sociología y la psicología desarrollaron estudios en torno a las competencias, la primera desde el enfoque estructural-funcional y la segunda, desde las posiciones del conductismo.

Tienen relevancia estudios sobre competencias en diferentes disciplinas, en particular las ciencias sociales, donde han surgido nuevas visiones desde posiciones humanistas. Estos estudios se han desarrollado principalmente en disciplinas psicológicas y pedagógicas, en esta dirección sobresalen los trabajos de autores como Añorga et al. (1998); Castellanos (2005); Forgas (2003); González (1999); Pelegrín (2004); Pla (2005); Pulido y Pérez (2003), entre otros.

Los estudios presentados por la psicología referentes a la concepción y estructura interna de la competencia como parte del desarrollo de la personalidad se producen, en los años ochenta cuando ocurre una reconceptualización de la categoría competencias a lo interno de las ciencias de la educación, en particular la psicopedagogía (Castellanos, 2005a). Sobre esta base se comienzan a socializar los avances y perspectivas en los estudios de las competencias, a la vez se realizan pronunciamientos sobre la necesidad de potenciar la educación por competencias en un sentido más amplio, asociadas a las más disímiles formas de actividad del hombre en la vida social.

La Declaración Mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción (UNESCO, 1998): precisa como desafío de la educación superior, la formación por competencias; se ahondó además, en la pertinencia de fortalecer, desde nuevas visiones, la relación entre la educación superior, el trabajo y la sociedad en general; se posicionó la visión de las competencias para ser más eficientes en la formación de los seres humanos como

personalidad integral; esta posición no se refiere solo a las competencias profesionales, también a las competencias generales comunicativas, intelectuales y socioafectivas pues, estas últimas son también indispensable para el desempeño profesional.

Es así es como esta investigación se propone una sistematización teórica sobre las competencias comunicativas de los guías de turismo para interpretar el patrimonio.

Desde esta concepción de competencia, se revitaliza la importancia del vínculo ineludible entre la escuela y la vida, el estudio y la vida laboral, la teoría y la práctica; ello a su vez refuerza la unidad inexcusable entre el saber y el saber hacer con los recursos intelectuales, motivacionales, actitudinales, valorativos y personológicos de los sujetos, en función de un verdadero saber y actuar con eficiencia en contextos determinados y variados de su vida social, laboral o personal (Castellanos, 2005b, pág. 63).

1.1. El concepto de competencia

Chomsky (1975): es reconocido como uno de los autores esenciales en potenciar el desarrollo teórico del concepto de competencia, a partir de sus estudios sobre la competencia lingüística; en sus propuestas logró superar el conductismo ortodoxo y lograr, desde sus aportes en el programa científico de gramática, algunas exigencias e implicaciones pedagógicas fundamentales al desarrollo del enfoque por competencias a las ciencias pedagógicas.

La introducción de esta categoría, de manera progresiva en la educación, ha estado motivada por la pertinencia de esta en las disciplinas educacionales y pedagógicas, en la enseñanza profesional y superior; sin embargo, este enfoque no ha sido resuelto, dada la contradicción existente entre lo normado y los modelos curriculares diseñados.

Castellanos (2005c), referenciado por Mesa (2011a, pág. 17): establece los enfoques predominantes con las que han sido estudiadas las

competencias. En lo filosófico la comprensión del concepto distingue dos grandes enfoques: a). el enfoque de la formación de la competencia para la competitividad; y b). el enfoque de la formación de la competencia para la nueva ciudadanía del siglo XXI. La presente investigación asume el enfoque de la formación de la competencia para la nueva ciudadanía del Siglo XXI que pondera los valores humanistas desde una visión ética y en correspondencia con las demandas, que a la educación hace las exigencias del desarrollo histórico social e individual de la época.

En su dimensión estructural se requiere asumir una postura teórica que permita comprender qué espacio ocupa la competencia en la estructuración de la personalidad para poder contribuir, desde prácticas pedagógicas adecuadas, al desarrollo personalológico de esta. Lo anterior implica desde lo expresado por Valdés y Machado (2008), la promoción del desarrollo de las competencias requiere de la precisión acerca de qué propiedades psicológicas las caracterizan, para especificar cuáles son los criterios a tener en cuenta para elaborar estrategias pedagógicas dirigidas a su desarrollo.

En tal sentido Castellanos (2005d), destaca el desarrollo teórico de dos grandes enfoques:

- Aquellos que reducen la naturaleza compleja de las competencias a manifestaciones conductuales de las personas.
- Los enfoques integradores/contextualistas como unidades complejas, que incluyen componentes psicológicos y/o personalológicos interrelacionados que determinan la actuación.

También resulta interesante para el estudio que se realiza el análisis de las competencias como componente de la personalidad, donde se destacan diferentes posiciones, enunciadas críticamente por Añorga et al. (1998a):

- Reducción de la competencia a la habilidad o destreza: asumida como una categoría disposicional específica, asimilable como producto o resultado, no considerando los procesos de regulación por parte del sujeto.
- Concepción tecnicista: responde a un enfoque conductista, concebida como sumatoria de rasgos y no explican cómo se alcanza el éxito en la actividad (Boyatzis, 1982; Tejada, 1999a; LeBoterf, 2001).

Según Mesa (2011b), las posiciones de diferentes autores en torno a las concepciones sobre las competencias con respecto a su dimensión estructural se concentran en las siguientes posiciones:

- La competencia como sistema de atributos.

Esta perspectiva teórica asume una visión estática al fundamentar la competencia como posesión, no explicitando como estos se integran a la personalidad. Entre los autores que desarrollan esta perspectiva se encuentran, Bisquerra y Pérez (2007); Forgas (2003); Añorga et al. (1998). Entre otros autores, se destacan: Grahán en Tejada (1999); Marelli en Vargas, Casanova y Montano (2001); Mertens (1992). Estos autores identifican la competencia con las capacidades, una perspectiva aún reduccionista que tuvo un valor esencial al abordar la competencia desde la especificidad como categoría psicológica singular en el orden estructural funcional (Añorga et al., 1998b, pág. 114).

- La competencia como categoría teórica desde una visión dialéctico-materialista y en consonancia con el enfoque histórico cultural (base del Modelo Educativo cubano).

Un grupo importante de autores cubanos han realizado estudios relacionados con esta posición; entre ellos se destacan los trabajos de Añorga

et al. (1998); Castellanos (2005); González (1999); Mesa (2011); y Valdés y Machado (2008), los que han trabajado las competencias desde la perspectiva del sujeto como personalidad.

- Paralelamente, otro grupo de autores como Añorga et al. (1998c) y Castellanos (2005e), asumen el concepto de competencia como una configuración psicológica compleja de la personalidad que involucra componentes cognitivos, motivacionales y otros recursos personológicos que garantizan un desempeño profesional exitoso en la medida que autorregulan el comportamiento del sujeto en un contexto histórico concreto.

La presente investigación asume el anterior concepto de competencia, al superar los otros enfoques en cuanto a la precisión del lugar de la competencia en la personalidad, en tanto su función autorreguladora en la actuación del individuo y el nivel de complejidad en la estructura que esto le confiere, y por otra parte por enfatizar en el carácter dinámico de la competencia, que implica activación de mecanismos para regular la actuación.

Sobre la base del concepto asumido, valoraremos a continuación la problemática en torno al objeto de transformación particular que se aborda, 'la competencia comunicativa para la interpretación patrimonial'.

1.2. La competencia comunicativa para la interpretación patrimonial en el guaje turístico.

En los estudios sobre la dimensión estructural de las competencias, se encuentran trabajos dirigidos a la clasificación de las competencias; en tal sentido, Pérez (2014): hace un estudio comparativo de clasificaciones de las competencias. Su sistematización teórica al respecto, lo condujo a precisar

que existe consenso relativo en determinar dos tipificaciones en cuanto a las competencias:

- Competencias de desarrollo técnico-profesional asociadas al saber y saber hacer para un desempeño eficiente y exitoso en una actividad laboral dada.
- Competencias de desarrollo socio-personal asociadas a lo personal e interpersonal, vinculadas al saber convivir.

En tal sentido, valoran los autores del presente trabajo, que no resulta pertinente a los procesos de desarrollo de competencias a través de la enseñanza-aprendizaje, pues en este, la formación y desarrollo de competencias se fundamenta desde una relación dialéctica de complementariedad, desde este posicionamiento, la actuación técnico profesional se da en interrelación con el sistema de interrelaciones sociales en que está inmerso el sujeto, lo que conduce a la integración de procederes técnicos con procederes relacionales, por lo tanto si se concibe al sujeto formado integralmente, un profesional debe formarse técnica y socialmente.

En este sentido, Tejada (1999b, pág. 11), destaca estas ideas al plantear que:

...es necesario considerar, a partir de la propia acción y del contexto, que las competencias van más allá de la mera especialización técnica para incluir dimensiones relacionales y sociopolíticas. Dicho de otra forma, el comportamiento técnico y metodológico ha de completarse con comportamiento personal y social.

De lo anterior, se infiere la necesidad de una clasificación de competencias que refleje esta integración y por ello, en estos estudios es relevante la concepción de la competencia comunicativa; sin embargo, los

estudios sobre la misma, aunque no son pocos, no avanzan con la celeridad que se requiere al existir poco consenso entre los autores y sobre su conceptualización desde las posiciones que requieren su tratamiento teórico.

Se incluyen la competencia comunicativa como un factor de la eficiencia profesional, esta trasciende el sentido propio del código lingüístico y se convierte en una competencia profesional general y pertinente a las disímiles actividades que el sujeto desarrolla.

1.3. Acercamiento a la conceptualización de la competencia comunicativa para la interpretación patrimonial

La descripción de las competencias profesionales en interpretación patrimonial, fueron presentadas y divulgadas por el equipo del Servicio Nacional de Parques de Estados Unidos, fundamentado en sus experiencias y práctica profesional en interpretación patrimonial, durante los recorridos turísticos en los parques nacionales de EE. UU.

Los estudios realizados por los profesionales de esas instituciones, les posibilitaron fundamentar todo un conjunto de planteamientos teóricos y metodológicos, con respecto a la formación y acción interpretativa para formular estándares profesionales y fórmulas para capacitar en las competencias en interpretación (Bacher, et. al., 2007).

Asimismo, en el Seminario Permanente de Interpretación del Patrimonio del Centro Nacional de Educación Ambiental (CENEAM) de España, Morales, Guerra y Serantes han hecho una adaptación a la realidad de este país con el propósito de planear unos mínimos comunes para que las personas que se dedican a interpretar conozcan, asuman y utilicen el lenguaje técnico y la metodología para la interpretación (Mendoza, Umbral y Arévalo, 2011a, pág. 16).

A través de la interpretación patrimonial, los guías de turismo conducen

a los usuarios de la oferta a mostrar interés por el patrimonio, la competencia precisa que guías asuman los “estándares profesionales, sus procesos de evaluación, para verificar que se está realizando una interpretación efectiva” (Mendoza, et al., 2011b, pág. 17).

Estándares de la competencia comunicativa para la interpretación patrimonial en los guías de turismo:

a). comprender su misión como mediadores en el proceso de generar conexiones entre los significados del recurso y los intereses de la audiencia; b). comprender, reconocer y crear oportunidades para que la audiencia haga sus propias conexiones intelectuales y emocionales con el significado del recurso; c). comprender las relaciones y el papel que desempeñan el conocimiento del recurso, el de la audiencia y el de las técnicas interpretativas, considerados los tres pilares de la interpretación, para diseñar productos y actividades bien fundamentados; d). comprender y ser capaces de aplicar en la metodología del trabajo los fundamentos teóricos de la interpretación patrimonial; e). tener la capacidad de desarrollar en forma cohesiva una idea central (oración-tema) en sus productos y actividades de interpretación; f). estar convencidos de la necesidad de reflexionar sobre los principios, las bases metodológicas, el proceso de interpretación y del mejoramiento de sus prácticas; profundizando en su conocimiento para aplicar, en todas las actividades de interpretación, sus avances y madurez profesional; g). desarrollar y aplicar técnicas necesarias para evaluar cuantitativa y cualitativamente la efectividad de sus productos y actividades interpretativas con el propósito de optimizarlas (Mendoza, et al., 2011c, pág. 17).

Basado en las reflexiones anteriores los autores de la presente investigación fundamentan la superación de los guías de turismo para la interpretación patrimonial en la conducción de recorridos turísticos, como competencia comunicativa específica para la interpretación patrimonial que deben poseer y desarrollar a través de la superación profesional.

En consecuencia, se propone considerar, sustentada en la

sistematización teórica realizada en el presente artículo y las particularidades específicas de los sujetos que se superan y sus necesidades de superación, una extensión a la conceptualización de la categoría que se examina, o sea, la competencia comunicativa para la interpretación patrimonial, como una configuración psicológica compleja conformada básicamente por recursos cognitivos, procedimentales y afectivo-motivacionales relativos al comportamiento comunicativo para la interpretación patrimonial, que garantice un desempeño exitoso del guía de turismo, durante la conducción de recorridos turísticos guiados.

En apoyo a esta conceptualización y a los referentes expuestos con anterioridad, se estructura el tratamiento a esta competencia en el contexto de la superación profesional en las siguientes dimensiones:

Dimensión Cognitiva: que involucra al sistema de conocimientos y habilidades básicas relacionados con la competencia comunicativa para la interpretación patrimonial.

Dimensión procedimental: como expresión de la unidad cognitivo-afectiva en los modos de actuación del sujeto que se supera, para incorporar indicadores de desarrollo de comportamientos comunicativos para la interpretación patrimonial por el guía de turismo.

Dimensión afectivo-motivacional: Referida a los elementos movilizadores de la actividad humana, que condicionan la dinámica comportamental del sujeto para orientarse volitivamente hacia el logro de la competencia comunicativa para la interpretación patrimonial.

Otro núcleo teórico esencial, que la autora asume de la categoría, es la integración en los análisis teóricos, en cada una de las dimensiones en que se expresa la competencia, de los indicadores funcionales de los pilares fundamentales de la interpretación patrimonial, es decir, dominio de la oferta,

de los usuarios y de las técnicas de la interpretación patrimonial.

2. Metodología

La concepción Metodológica que sustenta el estudio: es el enfoque de la complejidad donde se asume la dialéctica del desarrollo como fundamento epistemológico y metodológico general, adoptando el método dialéctico como método general en la construcción del conocimiento científico, teniendo en cuenta que las contradicciones contenidas en el objeto seleccionado constituyen su fuente de desarrollo. Para el artículo, el tratamiento teórico parte de un análisis metodológico cualitativo, aunque en la investigación de la cual se deriva el trabajo se refleja, combinados coherentemente, el uso de métodos cuantitativos y cualitativos para observar, interpretar y comprender el objeto de estudio analizado como un todo. Esta metodología se concretó en los métodos y técnicas siguientes: análisis-síntesis; inducción-deducción; histórico-lógico; tránsito de lo abstracto a lo concreto; sistémico-estructural; análisis de documentos; encuesta; entrevista grupal e individual; observación.

La población y muestra: se asume trabajar como población los guías de turismo, y los directivos pertenecientes a la Agencia de viajes *Gaviota Tours Centro*, así como los profesores y directivos del Centro de certificación de los guías de turismo. De esta población, se seleccionó una muestra intencional integrada por la totalidad de guías de turismo de la Agencia (70 guías); se seleccionaron tres directivos de la agencia de viaje, dos directivos y cinco profesores del Centro de certificación de los guías de turismo.

3. Conclusiones

El turismo en el presente siglo, en función de garantizar estándares de calidad en correspondencia con las demandas que se le realizan, se reclama proyectar acciones dirigidas a formar a sus profesionales, de manera particular a los guías, para responder con eficiencia a tales retos. La exigencia de

garantizar con un máximo de calidad en la conducción de recorrido turísticos guiados, donde se utilice la interpretación patrimonial como una herramienta esencial en el desempeño competente del guía, es uno de los temas actuales que requiere de atención en la superación profesional de los referidos profesionales, brindándole todos los fundamentos teóricos y metodológicos necesarios para su perfeccionamiento, encaminada a lograr el desarrollo de la competencia comunicativa para la interpretación patrimonial.

4. Referencias

- Añorga, J., et al. (1998a,b,c). **Hacia la búsqueda del Humanismo en la Educación Avanzada**. Centro de Postgrado en Ciencias Pedagógicas. Ciudad de La Habana. Cuba: Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”.
- Bacher, K., et al. (2007). **Bases de la interpretación. Descripción del contenido del programa formativo**. Versión en español para la Asociación para la Interpretación del Patrimonio con autorización del National Park Service de E.U. Programa de Desarrollo Interpretativo. Instituto Eppley para Tierras Públicas. Bloomington, Estado de Indiana, Estados Unidos: Universidad de Indiana Bloomington. Recuperado de: <https://docplayer.es/58963883-Bases-de-la-interpretacion.html>
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). **Las competencias emocionales**. *Educación XXI*, 10, 61-82, ISSN (versión electrónica): 2174-5374. Recuperado de: <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>
- Boyatzis, R. (1982). **The Competent Manager**. New York: Ed. John Wiley & Sons.
- Castellanos, D. (2005a,b,c,d,e). **Estrategias para promover el aprendizaje desarrollador en el contexto escolar**. Material en soporte electrónico, ISBN: 959-18-0036-3. La Habana, Cuba: Universidad Pedagógica “Enrique José Varona”. Recuperado de:

<http://www.cubaeduca.cu/media/www.cubaeduca.cu/medias/pdf/5171.pdf>

- Chomsky, N. (1975). **Estructuras Sintácticas**. México: Siglo Veintiuno Editores, S.A.
- Forgas, J. (2003). **Modelo para la Formación Profesional, en la Educación Técnica y Profesional, sobre la base de Competencias Profesionales, en la Rama Mecánica**. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Santiago de Cuba, Cuba: Instituto Superior Pedagógico "Frank País García".
- González, V. (1999). **El profesor universitario: ¿un facilitador o un orientador en la educación de valores?** *Revista Cubana de Educación Superior*, XIX(3). Cuba: Universidad de la Habana.
- LeBoterf, G. (2001). **Ingeniería de las competencias**. Barcelona, España: Gestión 2000.
- Mendoza, M., Umbral, M., & Arévalo, M. (2011a,b,c). **La interpretación del patrimonio, una herramienta para el profesional del turismo**. *El Periplo Sustentable*, (20), 9-30, E-ISSN: 1870-9036. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193417856002>
- Mertens, L. (1992). **El desafío de las relaciones laborales en la nueva competitividad**. Lima, Perú: Oficina Regional de la OIT para las Américas, Crítica y comunicación.
- Mesa, G. (2011a,b). **Estrategia de superación profesional para potenciar en los directivos la competencia comunicativa para negociar**. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Santa Clara, Villa Clara, Cuba: Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas. Recuperado de: <http://dspace.uclv.edu.cu/bitstream/handle/123456789/8175/Gislena%20Mesa.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Pelegrián, N. (2004). **Procedimiento para la formación de competencias**

directivas en el sector turístico. Tesis para optar por el título de Máster en Dirección. Villa Clara, Cuba: Universidad Central de Las Villas.

Pérez, A. (2014). **Estrategia pedagógica para la preparación de los Licenciados en Enfermería en las competencias investigativas.** Tesis en opción al grado de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana, Cuba: Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona. Recuperado de:

<http://tesis.sld.cu/index.php?P=DownloadFile&Id=111>

Pla, R. (2005). **Las competencias profesionales para el desempeño del docente en la educación de los alumnos desde un enfoque integrador.** Pedagogía 2005, Curo 51, ISBN: 959-18-0061-4. La Habana, Cuba: Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño - IPLAC. Recuperado de:

<http://www.cubaeduca.cu/media/www.cubaeduca.cu/medias/pdf/5231.pdf>

Pulido, A., & Pérez, J. (2003). **Propuesta metodológica para la evaluación de la calidad docente e investigadora: Planteamiento y experimentación.** Cuadernos del Fondo de Investigación Richard Stone, 8. Instituto L.R. Klein. España: Universidad Autónoma de Madrid.

Tejada, J. (1999a). **Acerca de la Competencias Profesionales I.** Herramientas, 56, 20-30.

Tejada, J. (1999b). **Acerca de las competencias profesionales II.** Herramientas, 57, 8-14.

UNESCO (1998). **Declaración Mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción.** Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. París: UNESCO. [Documento en línea]. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm

Valdés, M., & Machado, E. (2008). **Estructura compleja y criterios básicos**

para la enseñanza-aprendizaje de la competencia solucionar problemas profesionales. Ponencia presentada en el 4to. Seminario Bienal Internacional Complejidad-2008. Edificio "Capitolio", La Habana, Cuba: Academia de Ciencias de Cuba.

Vargas, F., Casanova, F., & Montanaro, L. (2001). **El enfoque de competencia laboral: manual de formación.** Montevideo: Cinterfor. ISBN: 92-9088-124-0, 130 págs.



Naima Pino Urías

e-mail: npino@uclv.edu.cu

Nacida en Cuba en el año 1986. Licenciada en lenguas inglesa con segunda lengua francés (2010); Máster en Gestión turística (2015); Docente investigadora de la Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas (UCLV). Tiene varios artículos publicados en revistas de Cuba y otros países, así como en memorias de Congresos internacionales. Ha participado en diversos eventos nacionales e internacionales como Correría de Ciencias Empresariales (2015); Universidad (2015); Convención de Comunidades (2017); y Econdestur (2018), entre otras.



Ricardo Enrique Pino Torrens
e-mail: ricardo.pino@unae.edu.ec

Nacido en Cuba en el año 1961. PhD. En Ciencias Pedagógicas (1999); Máster en Ciencias Pedagógicas (1997); Licenciado en Educación especialidad Historia y Ciencias sociales (1983); Docente Investigador de la Universidad Nacional de Educación del Ecuador (UNAE); Docente de postgrado internacional. Ha sido Coordinador de Gestión Académica de Postgrados en dicha institución. Es autor de más de 60 artículos, de libros y capítulos de libros publicados en diversos países. Ha participado en numerosos congresos internacionales y redes internacionales. Conferencista en el Ciclo de E-Conferencias Internacionales: Educación y Prospectiva en Tiempos de Crisis del Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo (INDTEC) en el año 2018.

Graciela De La Caridad Urías Arbolaez

e-mail: graciela.urias@unae.edu.ec



Nacida en Cuba en el año 1960. PhD. En Ciencias Pedagógicas (1999); Máster en Educación Avanzada (1996); Licenciada en Educación especialidad Pedagogía y Psicología (1983); Docente Investigadora de la Universidad Nacional de Educación del Ecuador (UNAE); Docente de postgrado internacional. Ha sido Coordinadora Académica de Grados en dicha institución y actualmente es directora de la Carrera de educación Especial. Es autora de más de 60 artículos, de libros y capítulos de libros publicados en diversos países. Ha participado en numerosos congresos internacionales. Participa en redes internacionales de educación e investigación.

El contenido de este manuscrito se difunde bajo una [Licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](#)

Formación Docente Socio Comunitaria en la Carrera de Educación Inicial de la Universidad Nacional de Educación

Autoras: Ormary Egleé Barberi Ruiz

Universidad Nacional de Educación, **UNAE**

ormary.barberi@unae.edu.ec

Azogues, Ecuador

<https://orcid.org/0000-0002-3628-3677>

Gisselle Margarita Tur Porres

Universidad Nacional de Educación, **UNAE**

gisselle.tur@unae.edu.ec

Azogues, Ecuador

<https://orcid.org/0000-0003-1494-0549>

Resumen

La carrera de Educación Inicial de la Universidad Nacional de Educación replantea la formación de docentes-investigadores en el contexto ecuatoriano y regional, que facilite procesos de enseñanza-aprendizaje con niños/as de 0 a 5 años, como actores de transformación en territorio mediante la atención y resolución de problemas en el ámbito educativo, desde un marco de equidad, interculturalidad, inclusión, innovación pedagógica y social. En este sentido, se presenta un análisis de la carrera en su dimensión socio-comunitaria, según los fundamentos pedagógicos de la universidad, elementos curriculares y lo que demanda el territorio respectivo. La metodología empleada se enmarca en el enfoque cualitativo y en la investigación documental. Los aportes teóricos son fundamentados en la Gestión Social del Conocimiento y las concepciones de vinculación con la colectividad según Vallaes (2014), Martínez (2011) y Santos (2004). La revisión documental se realizó desde la dimensión política, educativa y social, revelada además en informes institucionales. A partir del análisis fue posible lograr la fundamentación conceptual y contextual de la formación docente en la carrera de Educación Inicial desde y para una dimensión socio comunitaria; su caracterización y los avances y desafíos de este proceso con énfasis en las prácticas preprofesionales como escenario dinamizador.

Palabras clave: formación de docentes; enseñanza superior; práctica pedagógica; responsabilidad social.

Fecha de Recepción: 29-09-2018

Fecha de Aceptación: 15-12-2018

Socio-Community Teacher Training in the Early Childhood Education Career at the National University of Education

Abstract

The Initial Education career of the National University of Education reconsiders the training of teachers-researchers in the Ecuadorian and regional context, which facilitates teaching-learning processes with children from 0 to 5 years old, as actors of transformation in territory through the attention and resolution of problems in the educational field, from a framework of equity, interculturality, inclusion, pedagogical and social innovation. In this sense, an analysis of the career in its socio-community dimension is presented, according to the pedagogical foundations of the university, curricular elements and what the respective territory demands. The methodology used is part of the qualitative approach and documentary research. The theoretical contributions are based on the Social Management of Knowledge and the conceptions of connection with the collectivity according to Vallaes (2014), Martínez (2011) and Santos (2004). The documentary review was carried out from the political, educational and social dimension, also revealed in institutional reports. From the analysis, it was possible to achieve the conceptual and contextual foundation of teacher training in the Initial Education career from and for a community-based dimension; its characterization and the advances and challenges of this process with emphasis on preprofessional practices as a dynamic scenario.

Keywords: teacher education; higher education; teaching practice; social responsibility.

Date Received: 29-09-2018

Date Acceptance: 15-12-2018

1. Introducción

Los desafíos de las Instituciones de Educación Superior (IES) son cada vez más exigentes, dadas las circunstancias de la sociedad actual en cuanto a la formación tecnológica, profesional e investigativa de sus miembros en consonancia a las necesidades y demandas de los territorios en el marco de un enfoque sostenible. En consecuencia, se debe revisar y replantear la Responsabilidad Social Universitaria (RSU), como condición de las instituciones para contribuir en la sostenibilidad de los procesos que debe transitar de la declaración explícita y filantrópica, como parte de sus aspiraciones institucionales, contenidas en sus protocolos administrativos para la concreción de transformaciones requeridas en contextos reales, sobre la base de relaciones “simbióticas” entre los actores y agencias a favor del bienestar común, conservación de la naturaleza y las culturas.

En este orden de ideas, se asume lo planteado por Vallaey (2014): en cuanto al sentido holístico, integrador y ético de la Responsabilidad Social (RS), su desarrollo permite a la organización un sentido de “conciencia de sí misma, de su entorno, y de su papel en su entorno, en una articulación pocas veces practicada entre ética y eficacia” (pág. 3). Las relaciones entre la institución u organización deben atender al bienestar de las partes involucradas, a la ayuda mutua, al diálogo y al consenso permanente.

La formación docente profesional que se imparte en las diversas IES latinoamericanas, tiene la misión de propiciar una gestión universitaria con compromiso social que derive en pertinencia académica, científica y social, según los perfiles de sus egresados y en correspondencia a la sociedad actual. En tal sentido, es necesario minimizar la brecha entre el conocimiento científico y la demanda del territorio, según Santos (2004): es el “tránsito del conocimiento universitario al conocimiento pluriuniversitario” (pág. 25). Contextualizar los conocimientos científicos, mediados por las particularidades de los contextos, constituye una condición sine qua non para redimensionar la

docencia, la investigación y una vinculación universitaria pertinente.

Las argumentaciones señaladas procuran de una educación superior que facilite procesos de formación que emancipen a los actores socio-educativos desde y para un accionar docente transformador de los escenarios socio-educativos en el marco de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), contenidos en el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2016, pág. 1); como parte criterios que caracterizan la calidad educativa en consonancia al desarrollo educativo, socio-cultural y económico actual.

La Universidad Nacional de Educación (UNAE, 2016a), como centro de formación docente comprometido con la transformación de Ecuador y de la región, en consonancia con sus fundamentos de creación, considera el principio de pertinencia para que sus programas de formación “respondan a las expectativas y necesidades de la sociedad, a la planificación nacional, al régimen de desarrollo, a la prospectiva de desarrollo científico, humanístico y tecnológico mundial y a la diversidad cultural” (pág. 7).

Es de particular importancia y un desafío permanente que la carrera de Educación Inicial en la UNAE contribuya en la formación de docentes investigadores con compromiso social para que diseñen y dirijan procesos de enseñanza y aprendizaje de calidad en niños y niñas entre 0 y 5 años; representen a actores de transformación en territorio, mediante la atención y resolución de problemas en el ámbito de la Educación Inicial sobre la base de la vinculación de los contextos educativos (centro infantil, familia y comunidad), la equidad, la interculturalidad, la inclusión y la innovación pedagógica y social.

2. Metodología

A partir de los argumentos señalados anteriormente y su contextualización al ámbito de la UNAE, surge el interés por la temática de análisis ante la necesaria revisión, construcción y re-construcción constante del hacer educativo que deben asumir los actores docentes de la carrera de

Educación Inicial en la UNAE, sobre la base de la interacción de las actividades de docencia, investigación y vinculación con la sociedad, facilitando procesos de observación permanente y experiencias en la práctica educativa, enmarcados en este caso en fundamentos y principios de una educación de calidad sostenible y de responsabilidad social universitaria (RSU).

El objetivo del presente escrito consiste en presentar un análisis de la formación docente en la carrera de Educación Inicial de la UNAE en su dimensión socio-comunitaria, según los fundamentos pedagógicos y curriculares de la UNAE; además de las particularidades del contexto, específicamente en el escenario de las prácticas preprofesionales. En tal sentido, el análisis está centrado en fundamentar y caracterizar la formación docente en el contexto de la UNAE, desde y para un enfoque socio-comunitario; así también, los avances y desafíos respectivos.

Para activar la construcción del análisis fue necesario partir de la siguiente interrogante: ¿Cómo repensar el proceso formativo del docente-investigador en la carrera de Educación Inicial de la UNAE en concordancia con los contextos sociales y educativos que inciden en la infancia?.

La construcción de las respuestas a las interrogantes planteadas requirió la metodología que se enmarca en el enfoque cualitativo y en la investigación documental y empírica en relación a los aportes teóricos en cuanto a la Gestión Social del Conocimiento y las concepciones de vinculación con la colectividad desarrolladas por Vallaey, Martínez y Santos; así como también, la revisión de fuentes internas de la UNAE (estatutos, proyecto de carrera y microcurrículo respectivo, modelos pedagógico, prácticas preprofesionales y de vinculación con la sociedad, entre otros) y fuentes externas referidas a la normativa educativa del contexto.

La revisión permitió propiciar procesos de indagación, análisis y discusión acerca del carácter socio comunitario de la formación docente en la

UNAE y derivar en los siguientes resultados: a). fundamentación conceptual y contextual de la formación docente en la carrera de Educación Inicial desde y para una dimensión socio comunitaria; b). caracterización de la dimensión pedagógica-curricular de la carrera de Educación Inicial, la vinculación con la colectividad y la formación docente socio comunitaria; y c). precisar los avances y desafíos de este proceso de formación en la carrera de EI de la UNAE, según lo que demanda el territorio respectivo a partir de las prácticas preprofesionales como escenario dinamizador.

3. Resultados del análisis

3.1. Transformar la educación con compromiso social

La UNAE requiere mantenerse en una revisión, construcción y reconstrucción permanente de su hacer académico, científico y tecnológico en el marco de una educación de calidad sostenible. En tal sentido, este texto es motivo de encuentro para proponer y generar nuevas acciones que continúen contribuyendo a garantizar una educación equitativa y de calidad, que transforme las políticas y las prácticas educativas de manera activa y participativa con la comunidad. Tal como se menciona en el texto de Herdoiza (2015), Construyendo igualdad en la educación superior:

La educación superior está llamada a formar profesionales conscientes, críticos y comprometidos con la sociedad (...) a poner fin a la reproducción de prácticas de discriminación, inequidad y exclusión, y a construir una sociedad más igualitaria y justa. La educación superior del Ecuador asume este reto e, igualmente, reitera su compromiso de seguir impulsando el paradigma biocéntrico de desarrollo (pág. 9).

Por otra parte, la Constitución de la República del Ecuador, aprobada en referéndum por el pueblo ecuatoriano en la Asamblea Nacional Constituyente (2008), en su apartado educativo, sección quinta, asegura que:

La educación se centrará en el ser humano y garantizará su

desarrollo holístico, en el marco del respeto a los derechos humanos, al medio ambiente sustentable y a la democracia; será participativa, obligatoria, intercultural, democrática, inclusiva y diversa, de calidad y calidez; impulsará la calidad de género, la justicia, la calidad y la paz; estimulará el sentido crítico, el arte y la cultura física; la iniciativa individual y comunitaria, y el desarrollo de competencias y habilidades para crear y trabajar (art. 27).

Amparados en los derechos garantizados por la Constitución de la República y organismos del Estado, la UNAE potencia una formación inicial holística, promueve la formación de docentes-investigadores, piensa a los sujetos educativos como actores de construcción y reflexión en el proceso de aprendizaje, y concibe a la niña y al niño como sujeto de derecho. Es así como la UNAE asume esa responsabilidad en la formación de docentes-investigadores con compromiso ético y responsabilidad social. Este compromiso, a su vez, nos conduce a cuestionar aquellos pensamientos hegemónicos que nos lleven a asimilar a todos los sujetos, colectivos, comunidades desde una sola mirada, creando espacios de construcción del conocimiento con la participación de todos los actores educativos.

La UNAE es precursora de la transformación cultural y educativa del país, sentando precedentes innovadores en Ecuador y en la región, en el proceso de formación inicial docente. Asimismo, la universidad proporciona condiciones óptimas en los procesos de enseñanza-aprendizaje, centrándose en políticas educativas y prácticas pedagógicas emancipadoras que privilegian la equidad y la inclusión, sustentadas en un modelo pedagógico de la UNAE (2017a): “que estimula el pensamiento crítico, las competencias investigativas y la vinculación con la colectividad desde donde construir comunidad de aprendizaje” (pág. 24). En este sentido, la UNAE se consolida como un agente cultural que privilegia una formación socio-humanista e integra a todos los actores educativos de manera inclusiva y equitativa.

En este marco, la carrera de Educación Inicial se inscribe en una propuesta pedagógica innovadora, que potencia la formación del docente-investigador con un componente importante de vinculación con la comunidad. La relación de la trilogía docencia-investigación y vinculación con la colectividad, en criterio de las autoras representa el elemento rector que privilegia el carácter socio-comunitario de la formación teórica, metodológica y práctica del estudiante. La carrera en referencia cumple un rol central en la formación académica integral desde el proceso reflexivo de la experiencia.

Por otro lado, pensar la interrelación: familia- escuela y comunidad, caracteriza la formación del docente-investigador de Educación Inicial en UNAE; que piensa la niñez y la comunidad en contexto, desde una perspectiva histórica, social y cultural, para una educación de calidad, equitativa e inclusiva. Es por lo que, el vínculo responsable con la niñez, la familia, los docentes y la comunidad deber ser fortalecido en cada ciclo de formación, como eje de transversalización, y que tribute a acciones de cambio, desde un pensamiento crítico y liberador para transformar la educación ecuatoriana.

En particular, la reflexión señalada permite apelar al diálogo y reflexión conjunta desde un enfoque inclusivo y de relaciones interculturales, en relación con la comunidad, asumiendo que la vinculación universitaria debe generar impactos educativos y socio-comunitarios en ambas partes del territorio, la formación requerida en la carrera de Educación Inicial para modelar el pensamiento teórico y práctico de sus aprendices en los diversos ciclos y los contextos socio-educativos con los cuales se establecen alianzas estratégicas y convenios en mutuo acuerdo para las transformaciones socio-educativas.

Ante este escenario dinámico de construcción y re-construcción, la vinculación universitaria de la UNAE debe generar impactos diversos y en beneficio de los actores y agencias involucradas, constituyendo las prácticas preprofesionales de las IES en escenario sustancial para dichos procesos. En consonancia con el planteamiento de Martínez (2011): “responsabilidad social

universitaria constituye una estrategia de gestión que propicia un enfoque holístico sobre la propia organización universitaria, concibiendo iniciativas interdisciplinarias” (pág. 2).

Es significativo mencionar que en el contexto ecuatoriano las prácticas preprofesionales constituyen según el Consejo de Educación Superior (CES, 2016) “...actividades de aprendizaje orientadas a la aplicación de conocimientos y al desarrollo de destrezas y habilidades específicas que un estudiante debe adquirir para un adecuado desempeño en su futura profesión” (pág. 42). Los procesos de formación de la práctica propician una sinergia para la modelación de la actuación preprofesional del aprendiz que demanda la concreción de conocimientos, actitudes, habilidades, valores y emociones, que se conjugan en los escenarios socio-educativos reales para responder a la atención y solución de situaciones, casos y problemas socio-educativos.

Así también, la UNAE (2018), concibe las prácticas como “un entorno privilegiado para el aprendizaje y mejora de la práctica docente, tanto de estudiantes y docentes de la UNAE como de directivos y docentes de las escuelas participantes” (pág. 2). La dinámica que se genera en la praxis preprofesional propicia ajustes y cambios en la calidad educativa de las instituciones educativas involucradas sobre la base de los principios que guían el modelo pedagógico de la UNAE, como guía fundamental en la construcción del proceso de formación, para generar y provocar aprendizajes relevantes. Son principios rectores del modelo: aprender haciendo; esencializar el currículo; currículum basado en casos, problemas y proyectos; promover la didáctica invertida, el *“flipped classroom”*; las redes sociales virtuales y las plataformas digitales; primar la cooperación y fomentar el clima de confianza; fomentar la metacognición; apostar decididamente por la evaluación formativa; estimular la función tutorial del docente; potenciar de forma decidida la interculturalidad.

Tales principios son congruentes con las competencias básicas del

docente-investigador que se forma en la UNAE, y a la vez acompañan el proceso de crear, practicar y reflexionar el modelo curricular de la universidad, en la acción de diseñar, comprender, actuar y evaluar de una forma coherente al proyecto educativo de la UNAE.

El diálogo que se genera a partir de la integración de saberes, guiados por un núcleo problémico y ejes que transversalizan los ciclos, proporcionan condiciones de gran valor pedagógico para privilegiar el sentido de la formación inicial en un escenario social cambiante y de incertidumbre que permea el escenario de la práctica preprofesional en contextos educativos específicos. Es por lo que, a partir de este panorama de formación docente, constituye un gran desafío para la EI potenciar las relaciones de los docentes en vínculo con la niñez, la familia y la comunidad, que promueva la escucha y participación activa de la comunidad educativa.

3.2. Redimensionamiento socio-comunitario de la formación docente en la carrera de Educación Inicial

En el marco de la revisión curricular de la carrera a partir del modelo pedagógico y el de prácticas preprofesionales se puede afirmar la trascendencia de los elementos del microcurrículo de Educación Inicial en la dimensión socio-comunitaria, el núcleo problémico y el eje integrador transversalizan la dinámica de formación de cada ciclo en relación al sentido de los campos de formación: básica, profesional y de titulación, es decir, proporcionan condiciones curriculares inter y transdisciplinarias para la modelación de la formación pedagógica e investigativa con compromiso y pertinencia social, en cuanto a los escenarios de aprendizaje.

En tal sentido, los escenarios de formación docente en la carrera de Educación Inicial de la UNAE se caracterizan por:

- Actividades de docencia basada en la tutorización docente en las diferentes asignaturas de cada ciclo académico, prácticas y en la construcción de propuestas de solución ante casos, situaciones o problemas en escenarios educativos y socio-comunitarios específicos.
- El desarrollo de la práctica preprofesional en contextos educativos específicos de la Educación Inicial ecuatoriana y en correspondencia a las particularidades del contexto; compartiendo escenarios socio-comunitarios particulares según las características del territorio.
- Énfasis en el desarrollo de competencias para la atención y construcción de soluciones a situaciones, casos y problemas educativos (ciclo a ciclo), mediante los proyectos integradores de saberes (PIENSA) que los estudiantes realizan con pertinencia social según el acompañamiento de sus tutores académicos y de asignatura en escenarios educativos. El PIENSA constituye un dispositivo pedagógico y didáctico para el desarrollo de competencias investigativas en escenarios profesionales.
- La organización curricular a partir de los elementos orientadores de la formación docente, el eje transversal y nudo problémico deben interactuar en la dinámica de formación docente. En la gráfica 1, se visualizan los elementos curriculares para cada uno de los ciclos de estudio de la carrera de Educación Inicial en la UNAE.

Gráfica 1. Elementos curriculares que orientan la formación docente en la carrera de Educación Inicial en la UNAE.

		Problema	PROYECTO DE INTEGRACIÓN DE SABERES (PIENSA)
Formación Básica	I	¿Qué sujetos, contextos y sistemas socio-educativos?	aproximación a la política pública en educación y del buen vivir (problemas de las instituciones de educación en las dimensiones de organización académica e infraestructura)
	II		contextos familiares-comunitarios y aprendizaje de los sujetos educativos (aproximación diagnóstica de tensiones que presentan los aprendizajes de grupos específicos de estudiantes, relacionados con contextos de socialización en sus dimensiones familiares y comunitarias: historias de vida)
	III	¿Qué y cómo enseñar?	modelos pedagógicos aplicados en instituciones específicas (diseño y desarrollo de metodologías, medios, trayectorias y valores de aprendizaje)
	IV		modelos curriculares contextualizados y adaptados a los sujetos educativos aplicados en instituciones específicas: diseño y desarrollo de proyectos curriculares cuya organización del proceso de enseñanza-aprendizaje es contextualizada, flexible y adaptada a los sujetos educativos
Formación Profesional	V	¿Qué ambientes, procesos y resultados de aprendizaje	diseño y construcción de escenarios, contextos y ambientes de aprendizaje (convergencia de medios y aula invertida)
	VI		diseño, aplicación y evaluación de recursos y estrategias educativas para la adaptación, flexibilización e integralidad de experiencias de aprendizaje personalizados
	VII		diseño, aplicación y evaluación de modelos pedagógicos y curriculares adaptados a las necesidades de aprendizaje (ritmos y estilos de aprendizaje; capacidades diversas) y culturales (integraciones históricas y socio-culturales)
Titulación	VIII	¿Qué valores y mecanismos de participación de los sujetos que aprenden y de la comunidad?	diseño, aplicación y evaluación de modelos de intervención educativa comunitaria (interacciones escuela-familia-comunidad)
	IX	¿Qué funciones y perfil docente?	sistematización de la práctica de investigación-intervención educativa: elaboración del proyecto de mejoramiento de contextos educativos redacción del informe final

Fuente: Las Autoras (2017).

A la luz del análisis del panorama de formación docente descrito que proyecta el carácter socio-comunitario que debe caracterizar el accionar preprofesional de los aprendices en los diferentes ciclos de estudio de la carrera de Educación Inicial en la UNAE, además de enfatizar en su perfil de docente-investigador mediante el desarrollo de las competencias profesionales afines y pertinentes que le permite emanciparse del accionar profesional de un actor educativo transformador de contextos educativos con compromiso social los docentes que imparten dicha formación en la UNAE.

El abordaje analítico de los procesos de la formación docente, desde y

para escenarios socio-comunitarios en la referida carrera, bajo principios de RS que se derivan de manera particular sobre la base de la vinculación con la colectividad, constituyen los fundamentos esenciales de la modelación socio comunitaria formativa, proceso denominado de esta manera por la autoras para hacer referencia al carácter social y comunitario de la formación docente en la carrera de Educación Inicial, y al que deben tributar los procesos docentes e investigativos para perfilar el pensamiento teórico y práctico del estudiante en formación como docente-investigador con compromiso social.

La formación en Educación Inicial se inscribe en el modelo pedagógico institucional de la UNAE (2017b): que destaca “el compromiso y la implicación activa del docente... e incluye aspectos racionales y emotivos, conocimiento explícito y conocimiento tácito, técnicas y habilidades concretas y estrategias y modelos teóricos” (pág. 15).

La estructura y diseño de la malla curricular y el micro currículo de la carrera de Educación Inicial, invita a observar, reflexionar, analizar y sistematizar experiencias de enseñanza-aprendizaje (procesos de reflexión de las experiencias educativas). Concretar propuestas específicas de evaluación y valoración de procesos de enseñanza-aprendizaje, diseñar y validar propuestas de innovación educativa implementadas en la práctica integral, para teorizar la práctica y experimentar la teoría.

De tal forma, que la relación de la trilogía docencia, investigación y vinculación universitaria inicia su concreción desde el primer ciclo, se proporcionan oportunidades de enseñanza-aprendizaje marcadas por un compromiso educativo, participativo y socio-comunitario en el contexto intercultural ecuatoriano, mediante la vinculación con instituciones específicas de Educación Inicial, para propiciar procesos de aprendizaje orientados por elementos del diseño curricular respectivo.

El sentido de la dinámica curricular de la carrera, derivado de los ejes transversales y nudos problemáticos antes mencionados, refuerza la vinculación

con la colectividad desde y para la formación preprofesional socio-comunitaria de los estudiantes. Al respecto, el Modelo de Vinculación con la Sociedad (UNAE, s.f.), plantea que las prácticas preprofesionales son el “escenario clave para la identificación de necesidades de la comunidad, colaborando a la vez con el desarrollo de competencias socio-educativas en nuestros estudiantes por medio de la docencia, la innovación social y la investigación, mediante la práctica comunitaria” (pág. 11).

En consonancia a las aspiraciones de la RSU antes mencionadas, el proceso de desarrollo profesional de la carrera de Educación Inicial de la UNAE, mediante el voluntariado y el cumplimiento de las horas de vinculación con la colectividad propicia la articulación entre docencia-investigación y vinculación con la colectividad en procesos de aprendizaje de transformación en contextos reales, elemento que particulariza la formación UNAE.

3.3. Avances y desafíos de la formación docente socio comunitaria en la carrera de Educación Inicial de la UNAE

En consideración a los fundamentos planteados y del análisis retrospectivo de las autoras como docentes-investigadoras de la UNAE en el campo de formación de la praxis preprofesional en la carrera de Educación Inicial, se enfatiza en los rasgos y avances del escenario pedagógico-curricular de la UNAE que particularizan al carácter socio comunitario de la formación docente; así también, permite derivar en una caracterización de la formación del docente-investigador con compromiso social:

- La concepción pedagógica y curricular de la UNAE y su dinámica de aprendizajes, tributa a las aspiraciones de transformación de bienestar común, enmarcado en un enfoque sostenible y sobre la base de una comunicación multicultural entre los actores y agencias del territorio.
- Entre los principios pedagógicos-curriculares que permea la dinámica

de formación docente con carácter socio comunitario, son desarrolladas las competencias específicas para perfilar la actuación preprofesional con compromiso social de los estudiantes, según lo establecido por la UNAE (2016b), una formación docente basada en la “filosofía pedagógica denominada aprendizaje y servicio que pretende integrar y enriquecer el aprendizaje profesional más relevante con el servicio a la comunidad en el ámbito educativo, atendiendo a las necesidades más prioritarias de la comunidad social” (pág. 22).

- Actuación pertinente de los actores internos de la UNAE para tributar desde un enfoque integrador y sistémico a los concepciones, acciones y prácticas que perfilan la formación docente desde y para lo socio-comunitario. Los procesos de formación docente de la carrera de Educación Inicial demanda por parte de los formadores de formadores en sus procesos de docencia e investigación, además de las instancias de gestión respectiva, un singular énfasis en los escenarios de aprendizaje y de investigación formativa, relacionado a la pertinencia socio-comunitaria de la formación teórica, práctica y metodológica para la modelación del perfil del futuro docente-investigador.
- La modelación socio comunitaria formativa en la Educación Inicial de la UNAE se concreta mediante la teorización de la práctica socio-educativa y la experimentación de la teoría inherente para derivar en el compromiso social de la labor docente, mediante el desarrollo de las competencias profesionales, según las particularidades e identidad de la carrera de Educación Inicial.

El redimensionamiento de la función de la vinculación con la colectividad como el escenario para el compromiso con la realidad social, desde el protocolo institucional que contiene las aspiraciones al respecto,

hasta explicitarla en el acto educativo transformador, es decir en los procesos del ejercicio de la profesión docente de sus actores, mediante una dinámica integradora entre la docencia y la investigación, sobre la base de los fundamentos políticos, sociales, epistemológicos, pedagógicos y curriculares que lo conforman. Al respecto, se asume lo planteado por Rojas (2018):

La responsabilidad ética-social en y en la comunidad inmersa en el entorno para un proceso imaginado en la orientación hacia la construcción de aprendizajes desde un enfoque constructivista, lo que permite, en este momento una manera diferente de pensamiento y mediación de epistemes ante la complejidad de los contextos, inherentes a la educación universitaria (pág. 313).

En tal sentido, emerge como aporte esencial del presente análisis que los procesos pedagógicos para la modelación teórica, metodológica y práctica socio-comunitaria en la formación docente se conciban por parte de los actores de la gestión académica y pedagógica de manera explícita, intencionada, programada y concreta desde la planificación de los procesos de gestión de los aprendizajes; prioritariamente en las asignaturas de la praxis preprofesional (Cátedra Integradora y Prácticas); así mismo y en este sentido que tributen a dicho fin, la dinámica inter y transdisciplinaria de las asignaturas del campo de formación teórico y metodológico de la carrera. De esta manera las actividades de aprendizaje se llevarían a cabo de formación pertinente, destinadas al logro de saberes, conocimientos, habilidades, actitudes y valores vinculados al compromiso social y responsabilidad que caracteriza a un docente investigador idóneo para la Educación Inicial.

Por lo expuesto anteriormente, el perfil de docente-investigador de la UNAE, responde a la formación de actores que se comprometan con la transformación del sistema educativo nacional que además de atender y potencializar las capacidades de niños y niñas entre 0 a 5 años de edad, los reconozcan como sujetos partícipes de la vida colectiva, en el contexto

ecuatoriano, latinoamericano e internacional.

El referido perfil profesional, se orienta hacia el desarrollo de competencias profesionales, investigativas, docentes y de gestión pedagógica y socio-comunitaria, que promuevan la democratización de la vida cotidiana de los niños y las niñas, propiciando ambientes educativos emancipadores, sobre la base sinérgica de la escuela, la familia y la comunidad. Se busca, de esta manera, formar docentes con capacidad para analizar críticamente los escenarios educativos y socio-comunitarios en conexión con los estudios y bases conceptuales de la pedagogía y la investigación educativa.

En cuanto a los desafíos que emergen del contexto del presente análisis para la formación docente socio-comunitaria desde el accionar de la carrera de Educación Inicial en la UNAE, se pueden precisar los siguientes:

- Explicitar en los protocolos de la planificación estratégica institucional, las agendas, programas y sílabos de la referida carrera, los alcances de los aprendizajes con pertinencia educativa y socio-comunitaria.
- Promover de manera permanente y sistemática procesos que faciliten la concienciación de los actores educativos en cuanto al carácter socio-comunitario de la formación docente, en el campo teórico, metodológico y práctico, desde y para los programas y proyectos de vinculación con la sociedad concebidos para la carrera de Educación Inicial.
- Propiciar el intercambio de experiencias docentes, investigativas y de proyectos de vinculación con la colectividad en cuanto a su alcance y carácter transformador en el escenario de las prácticas preprofesionales y comunitaria, además de su trascendencia en territorio mediante indicadores de resultados e impacto.
- Construcción de las competencias profesionales de carácter socio-comunitario que desarrollan los formadores de formadores y los

estudiantes en formación docente; considerando los ejes de la práctica preprofesional y los principios de la vinculación con la sociedad.

- Profundizar en los fundamentos teóricos-metodológicos de la modelación socio-comunitaria formativa en la carrera Educación Inicial de la UNAE como una categoría teórica, metodológica y práctica de la formación docente del futuro egresado.
- Mantener una revisión permanente de los elementos esenciales de la formación teórica, metodológica y práctica de índole socio-comunitaria para redimensionamiento del perfil egresado.

4. Conclusiones

La UNAE responde a una necesidad de transformar la educación desde una perspectiva liberadora y crítica. En particular, la universidad se piensa desde una iniciativa fundamentada en la igualdad, el derecho a una educación gratuita y de calidad, la democratización del aula, la Gestión Social del Conocimiento y el fomento de la investigación y el bienestar colectivo. Esta reflexión permite generar un análisis desde la carrera de Educación Inicial sobre la formación docente socio comunitaria, escenario donde los actores educativos y comunitarios, no son concebidos como objetos/sujetos de estudio, sino como co-creadores de conocimientos y saberes.

La construcción de la fundamentación y caracterización de la formación docente de la carrera de Educación Inicial en el contexto de la UNAE, desde y para un enfoque socio comunitario permitió precisar relaciones no explicitadas en este sentido, desde y para la dimensión pedagógica, curricular y práctica para derivar en el redimensionamiento de dicha formación, sobre la mejora de la relación “simbiótica” entre la Universidad y el territorio, desde un accionar sistemático, intencionado y planificado de la gestión de los aprendizajes, bajo una mirada crítica, reflexiva, consensuada y de construcción mutua de carácter

sostenible y dinamizado por las prácticas preprofesionales.

El perfil profesional del docente investigador con pertinencia social, debe responder a las particularidades e identidad de la referida carrera. Las competencias profesionales e investigativas específicas, se derivan de las necesidades y demandas del territorio, construyendo y re-construyendo una dinámica de formación y acción “simbiótica” o “asociativa” entre el contexto universitario, las instituciones educativas y sus respectivas comunidades. La UNAE ante el desafío de cumplir con RSU encomendada y de garantizar egresados con una formación docente socio comunitaria de calidad ante la demanda de la Educación Inicial del Ecuador; el territorio, constituido por las instituciones educativas específicas de Educación Inicial donde se realizan las prácticas preprofesionales, un sistema humano y social complejo, demandante de acciones y atención a situaciones o problemas socio-educativos reales.

Para tal fin urge asumir los desafíos institucionales y pedagógicos, concretar escenarios de aprendizaje desde y para una praxis profesional con sentido y pertinencia social, sobre la teorización de la práctica socio-educativa y la experimentación de la teoría inherente para brindar condiciones para el tránsito del conocimiento planteado por Santos, desde los “conocimientos universitarios” pedagógicos y científicos a “conocimientos pluriuniversitarios” que aporten a la solución de problemas socio-educativos.

5. Referencias

- Asamblea Nacional Constituyente (2008). **Constitución de la República del Ecuador**. Registro Oficial 449 de 20-oct-2008. Ecuador: Montecristi.
- CES (2016). **Reglamento de Régimen Académico**. Quito, Ecuador: Consejo de Educación Superior.
- Herdoiza, M. (2015). **Construyendo igualdad en la educación superior**. 1ra. ed. Quito, Cuenca: Senescyt/Unesco.
- Martínez, C. (2011). **Responsabilidad Social Universitaria y su**

Articulación con las Funciones Docencia-Investigación-Extensión para su Vinculación con el Entorno Social. Boletín IESALC Informa de Educación Superior. Nro. 214. Venezuela: UNESCO IESALC.

PNUD (2016). **Objetivos de Desarrollo Sostenible.** Nueva York, Estados Unidos: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. Recuperado de:

<http://www.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals.html>

Rojas, M. (2018). **Nociones Críticas en la Responsabilidad Social de la Extensión Universitaria con la Vinculación Comunidad.** *Revista Scientific*, 3(10), 304-316. Recuperado de:

<https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2018.3.10.17.304-316>

Santos, B. (2004). **La Universidad en el Siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la Universidad.** Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.

UNAE (2018). **Modelo de prácticas preprofesionales de la UNAE.** Azogues, Ecuador: Universidad Nacional de Educación - UNAE.

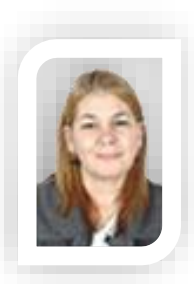
UNAE (2017a,b). **Modelo Pedagógico de la UNAE.** Azogues, Cuenca: Universidad Nacional de Educación - UNAE.

UNAE (2016a,b). **Estatuto de la Universidad Nacional de Educación.** Azogues, Ecuador: Universidad Nacional de Educación - UNAE.

UNAE (s.f.). **Modelo de vinculación con la colectividad de la UNAE.** Azogues, Ecuador: Universidad Nacional de Educación - UNAE.

Vallaes, F. (2014). **La responsabilidad social universitaria: un nuevo modelo universitario contra la mercantilización.** *Revista iberoamericana de educación superior* 5(12), 105-117, ISSN: 2007-2872. Recuperado de:

<https://www.redalyc.org/pdf/2991/299129977006.pdf>



Ormary Egleé Barberi Ruiz
e-mail: ormary.barberi@unae.edu.ec

Nacida en Caracas, Venezuela. Doctora en Ciencias Pedagógicas, Especialización en Desarrollo Comunitario. Experiencia profesional en docencia e investigación en educación inicial, básica y superior; dirección y supervisión de instituciones educativas y administrativas del sistema educativo venezolano. Docente de pregrado y postgrado en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador-UPEL y Universidad Nacional de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora-UNELLEZ. Ponente en eventos nacionales e internacionales y autora de artículos regionales e internacionales con énfasis en temas de gestión escolar, pedagogía, didáctica, praxis profesional y formación docente. Actualmente, se desempeña como docente-investigadora en la Universidad Nacional de Educación (UNAE) en Ecuador.



Gisselle Margarita Tur Porres
e-mail: gisselle.tur@unae.edu.ec

Nacida en Montevideo, Uruguay. Doctora en Ciencias de la Educación, con experiencia en coordinación y gestión de fondos de proyectos de educación, investigación e innovación, nacionales e internacionales. Experiencia docente y de investigación en educación inicial, básica y superior, en programas, proyectos formales y no formales, con niños, adolescentes y familias en situación de vulnerabilidad, en Bélgica, Ecuador y Uruguay. Actualmente, se desempeña como Coordinadora Pedagógica de la Universidad Nacional de Educación, donde anteriormente, estuvo a cargo de la Dirección de la Licenciatura en Ciencias de la Educación Inicial.

El contenido de este manuscrito se difunde bajo una [Licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](#)



El Agnosticismo Pedagógico de la Educación Andragógica de los Derechos Humanos

Autor: Richard Manuel Salazar Brito

Universidad Bicentennial de Aragua, **UBA**

raam2623@hotmail.com

Turmero, Venezuela

<https://orcid.org/0000-0002-9986-4145>

Resumen

La presente investigación está circunscrita bajo un enfoque epistemológico interpretativo, orientado a la comprensión conceptual de los derechos humanos desde la perspectiva crítica del porqué del agnosticismo pedagógico en la educación andragógica. Tiene como objetivo general, analizar la evolución histórica de los derechos humanos en la República Bolivariana de Venezuela, con el propósito de conocer el porqué del agnosticismo pedagógico de los derechos humanos en la ciudadanía. Para ello se realizó una revisión bibliográfica de las bases filosóficas de los derechos humanos, la evolución filosófica de las constituciones existentes en el país, desde la época denominada transición a la democracia, se indagar la fundamentación teórica y filosófica de los derechos humanos en Venezuela, como axioma formativo para la gnoseología andragógica. Como conclusión, se da a conocer el porqué del agnosticismo pedagógico de la educación andragógica de los derechos humanos.

Palabras clave: comprensión; educación; derechos humanos.

The Pedagogical Agnosticism of Andragical Education of Human Rights

Abstract

The present investigation is circumscribed under an interpretive epistemological approach, oriented to the conceptual understanding of human rights from the critical perspective of the pedagogical agnosticism in the andragogic education. Its general objective is to analyze the historical evolution of human rights in the Bolivarian Republic of Venezuela, with the purpose of knowing the reason for the pedagogical agnosticism of human rights in citizenship. To this end, a bibliographic review of the philosophical bases of human rights was carried out, the philosophical evolution of the existing constitutions in the country, from the time called transition to democracy, to investigate the theoretical and philosophical foundation of human rights in Venezuela, as a formative axiom for andragogic gnoseology. As a conclusion, the why of the pedagogical agnosticism of the andragogic education of the human rights is made known.

Keywords: comprehension; education; human rights.

Date Received: 18-06-2018

Date Acceptance: 30-09-2018

1. Introducción

El hombre desde su origen ha tenido una interacción inmediata con el ambiente, en función a las necesidades e intereses de estos, sin embargo, dichas necesidad se han transformado de acuerdo con ciertos inconvenientes que han surgido con la evolución de la sociedad y la tecnología. Es por lo que, en el siglo XX, se han derivado diversos cambios e innovaciones quebrantando, de manera directa, la conducta del individuo, debilitamiento ambiental, el uso excesivo de los recursos naturales, entre otras causas. Esto causado, hoy en día, inquietud en el mundo, en función de sostener la vida en la tierra.

El objetivo de la presente investigación, es analizar la evolución histórica de los derechos humanos en la República Bolivariana de Venezuela, con el propósito de conocer el porqué del agnosticismo pedagógico de los derechos humanos en la ciudadanía.

Para comenzar con la caracterización del objeto de la Investigación, comenzaremos por definir que son los Derechos Humanos, entendiendo según La Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos (ACNUDH, 2012), como:

Los derechos humanos son derechos inherentes a todos los seres humanos, sin distinción alguna de nacionalidad, lugar de residencia, sexo, origen nacional o étnico, color, religión, lengua, o cualquier otra condición. Todos tenemos los mismos derechos humanos, sin discriminación alguna. Estos derechos son interrelacionados, interdependientes e indivisibles (pág. 1).

Ahora bien, existen muchas definiciones, a razón de que existen diversas concepciones sobre la decencia humana y los derechos humanos; Pero todos van dirigidos a protegen la dignidad humana, para la satisfacción de sus necesidades esenciales para vivir. Pero esa lucha por la afirmación de los derechos del ser humano, han evolucionado de acuerdo con las luchas políticas frente a los abusos de poder, que se fundamentó en las luchas

reivindicativas de los sectores sociales excluidos o sometidos, en búsqueda de asegurar su dignidad y la equidad social.

Por lo antes expuesto, en la Declaración Universal de los Derechos Humanos en el artículo 26, el cual trata sobre el derecho a la educación, desde una perspectiva holística, enunciando que todos tienen derecho a la educación, en función al desarrollo del individuo, la tolerancia, la amistad, la paz entre los países y fortalecer los derechos humanos. Considerando a la educación desde una dimensión teleológica, instrumento esencial en avalar la obediencia, respeto y solidaridad en todos los individuos.

En función al razonamiento, antes expuesto, la educación en derechos humanos, es el instrumento ideal para lograr una sociedad amante de la justicia. ¡Pero!, lamentablemente, aun en el siglo 20, la educación no ha sido el elemento principal de todos los países, parte de la Organización de las Naciones Unidas (ONU). Afirmación que, según el Foro Mundial para la Educación (UNESCO, 2000a): realizado en Dakar, capital de Senegal, ciudad ubicada en la Costa Atlántica de África, en la cual se efectuó el abordaje de la temática de la educación para todos y para reafirmar la “Declaración Mundial Sobre Educación para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje” (pág. 1); aprobada en la Conferencia Mundial sobre Educación ejecutada en Jomtien, Tailandia de 5 al 9 de marzo de 1990. Según la cual todas las personas tienen el derecho de beneficiarse de una formación para satisfacer su necesidad educativa que contenga el aprendizaje del saber, hacer, vivir juntos y ser; con el fin de mejorar la sociedad en la cual se vive.

En tal sentido, Foro Mundial para la Educación (UNESCO, 2000b), afirmó que, a pesar de los avances relevantes de muchos países con relación a la educación, es inadmisibile:

...que en el año 2000 más de 113 millones de niños no tengan

acceso a la enseñanza básica, que todavía 880 millones de adultos sean analfabetos, que la discriminación por género siga dejando lastres en los sistemas educativos y que la calidad del aprendizaje, y la adquisición de valores humanos y de competencias estén lejos de atender las aspiraciones y las necesidades de los individuos y de las sociedades (pág. 1).

Del ejemplo anterior descrito, podemos decir que el punto de partida de lo expresado, es la negación del acceso al conocimiento para niños, niñas, adolescentes y adultos, para la integración activa en el desarrollo sustentable de la sociedad para fortalecer la cultura de paz y el equilibrio en cada uno de los países del mundo.

Por lo tanto, la praxis de la educación de los derechos humanos, es el medio idóneo para la participación efectiva de la sociedad y no solo visto desde la visión del acceso a la educación o de participar en una educación de calidad; se relaciona con el conocimiento real de la educación en derechos humanos desde el pragmatismo como corriente de pensamiento que considera como criterio de verdad lo que es útil y valioso; es decir, el derecho como norma jurídica creada para regir la vida en sociedad y los derechos humanos como prerrogativa creada para el bienestar del individuo y alcanzar en el mismo la autonomía del sujeto, optimizar la existencia del ciudadano, elevar su potencial en la integración de los procesos de la toma de decisiones en la conducción y formulación de políticas sociales, educativas, ambientales, culturales y económicas.

En el orden de las ideas, es primordial plantear una visión praxeológica de la educación de los derechos humanos y no solos desde el contenido teórico, sino sustentada en el respeto a la diversidad cultural, a la no violencia, el pluralismo político y la paz. La Asamblea General de las Organización de las Naciones Unidas (ONU), creen la importancia en capacitar a individuos en el componente del respeto humano, impulsando

interacciones constantes, sólidas y armoniosas entre los integrantes de las comunidades en fortalecer y consolidar la interpretación recíproca, honesta y la paz. Desarrollando planes, programas y estrategias para la educación en derechos humanos; pero no han tenido difusión adecuada, obteniendo como resultado el agnosticismo de los ciudadanos.

De tal manera, que la Responsabilidades del Estado en materia de Derechos Humanos, juega un papel importantísimo que se rigen por los principios de: reconocerlos, respetarlos y garantizarlos, adecuar la normativa nacional, adoptar medidas para proteger los derechos, asegurar una adecuada reparación, sancionar a los culpables, organizar a los poderes públicos, recursos judiciales apropiados y eficaces, calificación de ilicitud para toda violación, deber de investigar, restablecer la situación jurídica o indemnizar, sancionar a los transgresores, adoptar medidas para que no se repita, difundir, impulsar la participación ciudadana, invocar y promover la responsabilidad social; la República Bolivariana de Venezuela, con la entrada en vigencia de la Constitución de 1999, es punta de lanza en materia de Derechos Humanos, teniendo la Carta Magna, más humanista y garantista del mundo.

Por consiguiente, en nuestra legislación interna, tenemos una institución especializada para garantizar las responsabilidades del Estado en Materia de Derechos Humanos. La Defensoría del Pueblo, quien representa una institución para el Poder Ciudadano en el desarrollo, cuidado de los Derechos Humanos y sus garantías establecidas en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela y los intereses legítimos, colectivos o difusos de los ciudadanos y ciudadanas según lo establecido en el artículo 280 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela de año 1999. La visión de esta es: alcanzar la creencia y resguardo del bienestar de todos los individuos, específicamente los sujetos en escenarios de discriminación, pobreza y flaqueza. Todo esto, por medio de la integración participativa de las localidades, la transformación del Estado y la disminución del poder;

impulsando una cultura acorde a los derechos de los ciudadanos, en la cual se encuentre cimentada en el respaldo internacional, la independencia de los pueblos y garantizar la plenitud de vida en toda la humanidad.

Según se ha citado, la Defensoría del Pueblo actúa cumpliendo una función pedagógica en relación con las ciudadanas y ciudadanos, así como las funcionarias y funcionarios públicos a fin de contribuir a consolidar los valores del bien común, la equidad social, la armonía y la autonomía, se constituye en intermediaria entre los individuos y la administración pública.

La Defensoría del Pueblo al identificar deficiencias, arbitrariedades, desviaciones de poder e incumplimiento de los deberes por parte de las funcionarias y funcionarios públicos, que lesionen los Derechos Humanos, persuade a las autoridades para que adopten medidas que rectifiquen y erradiquen tales conductas y recomienda soluciones; las autoridades, funcionarias y funcionarios públicos tienen el deber de cooperar con la labor defensoría y atender sus recomendaciones.

Dentro de sus atribuciones, atiende denuncias y orienta personas: toda persona que considere que sus derechos son afectados por alguna autoridad, entidad estatal o empresa de servicios públicos, puede presentar la denuncia en la Defensoría del Pueblo, la cual brinda orientación, investiga e intercede para encontrar una solución al problema, velar por la actuación en forma permanente.

La Defensoría del Pueblo exhorta a todas las instituciones públicas, locales, regionales y nacionales y a las instituciones que prestan servicios públicos, con la finalidad de verificar que actúen conforme a la ley y respetando los derechos de los ciudadanos y ciudadanas, visita e investiga las dependencias y establecimiento de los órganos del Estado, abarca cualquier órgano y funcionarios que se encuentra inmerso en el Poder Público: Nacional, Estatal o Municipal, en sus dependencias ejecutivas, Legislativas, Judiciales, Electorales, Militares y demás órganos del Poder Ciudadano, informa y

recomienda; la Defensoría del Pueblo en función a los reclamos y las investigaciones iniciadas de oficio, presenta las observaciones y recomendaciones para que las autoridades corrijan las conductas inconstitucionales, irregulares, discriminatorias, arbitrarias y se restituyan los derechos afectados, interpone recursos y acciones judiciales de inconstitucionalidad, auxilio, habeas corpus, habeas data, acciones de protección y demás acciones o recursos judiciales a que hubiere lugar, entre otras.

De lo antes expuesto, el punto inicio del estudio, relacionado con el agnosticismo en los ciudadanos en lo relativo a los Derechos Humanos, donde son manipulados continuamente por los medios de comunicaciones privados nacionales e internacionales, quienes crean matrices de opiniones sobre la continua violaciones de derechos humanos por parte de la República Bolivariana de Venezuela, tales como: “El Universal”, domingo 8 de septiembre de 2013, entre los titulares sobre la denuncia de Venezuela del conocimiento de la Corte Interamericana de los Derechos Humanos fueron: “Con esta decisión Venezuela se convierte en un Estado forajido”, “Venezuela se queda sola en la región con su resolución de retirarse de la Corte Interamericana”; otro ejemplo de la manipulación del medio de comunicación en mención, en la cual se elabore una matriz de ideas y opiniones contraria a la realidad, es la continuidad de la noticia, y sus mensajes subliminales.

De igual manera, como la noticia del jueves 12 de septiembre de 2013 a las 12:00 am titulares “Salida de Venezuela de Pacto de San José”, “En efecto, la salida de Venezuela este tratado de protección de derechos humanos es grave” y los medios internacionales tales como CNN en Español, el 10 septiembre, 2013, dice entre sus titular: “Venezuela abandonó este martes formalmente el sistema interamericano de derechos humanos” o “EL NACIONAL”, el 7 de abril de 2017 a las 07:04 pm, dice en sus titulares: “Venezuela en la “lista negra” de derechos humanos de CIDH”, o el medio de

comunicación internacional, “EL NUEVO HERALD”, publicando el 16 de abril 2017 a las 12:20 pm, “Jefe de la OEA condena violación de derechos humanos a detenidos en Venezuela”, entre otros y tratan de utilizar a los organismos internacionales, como organismos no gubernamentales (ONG), como por ejemplo, la ONG, *Human Rights Watch*, que en Mayo 5 de 2014, saco un comunicado diciendo “Castigados por Protestar”, “Violaciones de derechos en las calles, centro de detención y el sistema de justicia en Venezuela”; todo con la finalidad, de crear una matriz de opinión ante la ciudadanía y la comunidad internacional, de que en Venezuela existe una continua infracción contra la vida humana y así lograr una intervención a nuestro país.

En tal sentido, se hace necesario un proceso de transformación curricular, especialmente en la instrucción de los derechos de las personas, en sistemas educativos en los preceptos del Estado venezolano, orientados a fortalecer los procesos educativos del individuo y de la sociedad, para impulsar una educación acorde con la realidad del país, que es un estado garante de los mismos, reconocido por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en septiembre del año 2016. En este contexto, la única forma de lograr concientizar al ciudadano en crear una visión objetiva con relación a los beneficios sociales de los sujetos, el consentimiento con lo establecida en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela y lograr esa transformación, en función de enaltecer la formación del ser humano para que no pueda ser víctima de manipulaciones a consecuencia de la ignorancia.

Por otra parte, son pocos los institutos de educación que poseen la materia de derechos humanos dentro de su malla curricular, dentro de las que podemos mencionar tres (03), la Universidad Bolivariana de Venezuela (UBV), la Escuela de Derechos Humanos de la Fundación “Juan Vives Suriá”, adscrita a la Defensoría del Pueblo y las Instituciones Educativas de las Fuerza Armada Nacional Bolivariana; en la carrera de derecho, de la diferentes universidades de Venezuela, no forma a los abogados en orientar, asesorar y guiar los

derechos humanos, los planes de estudios no contempla dentro de su régimen semestral de formación, la materia de Derechos Humanos y la que la posee la tienen como una asignatura optativa; lo que implica que ni los abogados, profesionales del conocimiento técnico jurídico, son formados con una conciencia humanista que le permita promover la justicia social de las realidades sociales de nuestro país y su constitución.

Por ello, es necesario la formación del docente y las mallas curriculares de las instituciones educativas, el mejoramiento de la calidad en la instrucción de los Derechos Humanos, para romper con los viejos estereotipos, de la enseñanza de los derechos humanos, para iluminar la iniciativa de innovación didáctica junto a la esencia de un nuevo sentir y actuar de los docentes de adultos. Consecuentemente, las instituciones asumen, que el docente posee los argumentos epistemológicos y contextuales que rodean la práctica de la enseñanza, capaces de generar y conducir cambios en el conocimiento por medio de la difusión del saber, la cultura, y la formación profesional con conciencia nacional.

Ahora bien, dentro de la malla curricular de la Universidad Bolivariana de Venezuela y los Institutos Educativos de la Fuerza Armada Nacional Bolivariana, que contempla la materia de derechos humanos, solo vislumbra la unidad curricular por un solo periodo, en la (UBV), en el programa de formación de Estudios Jurídicos en el trayecto 3, en los tramos 1 y 2, y en las Instituciones Militares también se ve por un solo periodo.

A nivel de las Escuelas Militares, en todas las mallas curriculares de la misma, se concibe la materia de los derechos humanos, generalmente se ve durante el primer periodo de formación y se fortalece con charlas y talleres antes de graduarse y durante la vida profesional se refuerza en ocasiones. En la Escuela de Formación de Guardias Nacionales "G/D "Víctor Anselmo Fernández Escobar", el diseño curricular del programa de formación de la tropa profesional de la Fuerza Armada Nacional Bolivariana "Teniente Pedro

Camejo”, contempla el adiestramiento de los derechos humanos en las fases de formación, pero se observa en las charlas o talleres que se dictan antes de graduarse los alumnos, no tener un conocimiento adecuado sobre los derechos humanos. De allí, se plantea como objetivo general analizar la evolución histórica de los derechos humanos en la República Bolivariana de Venezuela, con el propósito de conocer el porqué del agnosticismo pedagógico de los derechos humanos en la ciudadanía.

2. Consideraciones Teóricas

De conformidad con la estructura gnoseológica, asumida en la presente artículo, para profundizar desde la perspectiva teleológica del otorgamiento al ser humano de derechos, desde una perspectiva teórica en la búsqueda de la justicia material, como un proceso en construcción del conocimiento, que permita el entendimiento real de los derechos humanos en la República Bolivariana de Venezuela y así lograr el respeto de los mismos, basado en los axiomas de los Derechos Humanos; la enseñanza, como sinónimo de formación y el derecho, como norma jurídica creadas para regir la vida en sociedad y el teorema descrito en el contexto empírico: DERECHO más (+) CONOCIMIENTO, es igual (=) a: “RESPETO”.

2.1. Base Filosófica de los Derechos Humanos

Es importante acotar que, el origen de los derechos surge en Grecia, es donde el pensamiento del hombre se va más allá, de la naturaleza animal y junto a la filosofía, es la expresión de lo apolíneo-dionisiaco, desde la organización filosófica de la voluntad de poder y de la vida, que sirve de base a la corriente humanista. Ahora bien, para comprender esta realidad histórica y los cambios que se han suscitado en la evolución del tiempo; para hablar de Derechos Humanos, se habla de dos corrientes que han luchado por el reconocimiento de las garantías del hombre desde el punto de vista del

pensamiento jurídico; la CORRIENTE “IUSNATURALISTA” y la corriente “IUSPOSITIVISTA”, cada corriente ve los derechos humanos desde su punto de vista, creando su propia teoría, de conformidad con sus propios paradigmas, motivo por el cual no podemos hablar de verdades absolutas, dice Orozco y González (s.f.):

...del estudio de la filosofía jurídica encontramos diversas formas de explicar la fenomenología del derecho a través de las variadas corrientes ius epistemológicas que han ido desarrollándose a lo largo de la historia de esta ciencia: ius naturalismo, ius positivismo, racionalismo, o ius realismo son algunas de ellas, por mencionarlas tan sólo en forma ilustrativa (pág. 2).

Lo que si podemos afirmar, todas son producto de la evolución histórica del hombre en la tierra, desde el mismo nacimiento de su existencia. De allí que, al referirnos a la corriente del IUSNATURALISMO, son los derechos provenientes de la naturaleza humana, que afirman la existencia de estos, desde el mismo nacimiento del ser humano.

Por su parte, la corriente IUSPOSITIVISTA, afirma la existencia del derecho, a partir de su fundamentación plasmada en ley, por lo tanto, si un derecho no es reconocido y garantizado por ley, ese derecho es ilegítimo; así mismo, existen dos tipos de corriente positivista, las cuales se especifican como positivismo radical y positivismo moderado. Señalan Orozco y González (s.f.): “el positivismo radical sostiene que el derecho natural es sólo una simple ideología que puede debilitar o fortalecer al derecho positivo; en cambio, el positivismo moderado considera que el término derecho debe ser empleado exclusivamente para el derecho positivo...” (pág. 2). Esto significa que cada corriente de pensamiento, cimenta su propia teoría conforme a sus diferentes enfoques, por consiguiente, no hay un conocimiento real y se crean una diversidad de información entorno a los Derechos Humanos, agenciando el desconocimiento de los mismos.

En referencia a lo dicho y precisando de una vez, en razón a las dos corrientes descrita, se afirma que siempre ha existido un conflicto entre las misma, buscando justificar cada una sus teorías, independiente que haya una jerarquía jurídica de orden superior como garantía humana o contrariamente al naturalismo, que para que el derecho pueda ser reconocido tiene que ser pronunciadas por los órganos competentes, elaborada en consentimiento con los procesos determinados, por los legisladores del gobierno que ostenta el poder.

En ese mismo sentido, es a partir de la época griega, donde las concepciones filosófica de la época, tenía como eje principal de estudio la persona, de donde se desprenden diferentes juicios, con atributos esenciales para el desarrollo de políticas de estados, dirigida a la organización, protección y felicidad individual de sus pueblos; la más destaca fue la Estoica, de donde nace el pensamiento filosófico, del hombre sabio y de las leyes naturales, según Solís (2013), “Evolución de los Derechos Humanos”, la misma manifiesta:

...la filosofía estoica abrió nuevas perspectivas al desarrollo humano. El hombre no fue ya al estrecho ciudadano de la polis, sino el miembro de una comunidad universal. Además, se acentuó, la idea de la dignidad, de que todo lo que tiene rostro humano tiene valor natural de libertad y de igualdad (pág. 79).

En el orden de las ideas anteriores, los filósofos estoicos hacen alusión al desarrollo humano, donde todos los hombres son iguales en derecho, partiendo de las leyes naturales en armonía con la razón. Es evidente entonces, para los escritores estoicos, la naturaleza humana del hombre parte de la igualdad como seres racionales y en tal sentido, disfrutaban de los mismos derechos y deberes.

Ahora bien, Roma es otro de los grandes referentes de la antigüedad, abarca uno de los periodos más largos de historia comprendido entre los siglos

siglo VIII, antes de Cristo (a.C.) y finales del siglo V, después de Cristo (d.C.). Su mayor mérito fue el desarrollo de un amplio cuerpo de leyes, tomando los logros de las civilizaciones pasadas y obteniendo poder absoluto en base a la Ley.

2.2. Base filosófica de los Derechos Humanos desde las constituciones existentes en Venezuela

En la República de Venezuela, se fueron desarrollando diferentes constituciones y reformas a las mismas, para reconocer derechos, tales como: regreso de exiliados políticos, liberación de presos políticos, restitución de garantías constitucionales, creación de partidos políticos, disfrute de las libertades civiles, se crean organismos gubernamentales y leyes ordinarias para garantizar las políticas públicas de Estado (Contraloría General de la Republica, el Banco Central, el Ministerio de Sanidad, ley de Hidrocarburos, ley de Universidades), se funda Fedecámaras, se realizan elecciones directas, secretas y universales, se incorpora a la mujer en la política, se impulsa la construcción de obras públicas, se firma el “Pacto de Punto Fijo” se dicta la “Declaración de principios y programas mínimo de Gobierno”.

Igualmente, la negación de derechos tales como: la ilegalidad de las Organizaciones de izquierda y expulsión de dirigentes políticos en el año de 1937, persecuciones políticas y torturas. Durante el período antes nombrado, Desde el año 1935 al año 1958, en la República de Venezuela existieron 4 constituciones, que serán tomadas en referencia para dar a conocer, el desenvolvimiento, la evolución de los derechos de los venezolanos.

La primera carta magna del periodo llamado, “Transición a la Democracia” fue, la Constitución de los Estados Unidos de Venezuela, de fecha 20 de Julio de 1936, año 127° de la Independencia y 78° de la Federación, conformada por IX Títulos y cada Título por Secciones, para un total de 134 artículos. En el Titulo II, se contemplaban los derechos y deberes

de los venezolanos y especifica que “La Nación Garantiza a los Venezolanos”, específicamente el respeto a la vida, liberación individual y con garantía al debido proceso; la libertad de tránsito; la propiedad; el trabajo; la inviolabilidad de la correspondencias; la inviolabilidad del hogar; la abolición del reclutamiento forzoso para el servicio de las armas; la esclavitud y garantizándole a cualquier esclavo que pise el territorio venezolano ese derecho; la libertad de petición y de acusar ante los tribunales a los funcionarios públicos; el derecho de sufragio, solo para el hombre mayor de 21 años; la liberación de enseñanza; la libertad de religión; la libertad de reuniones sin armas; el rescate de pensamiento, sujetas a restricciones penales (La doctrina comunista y anarquista, fueron consideradas contrarias a la independencia, a la política, a la paz social y eran considerados traidores a la Patria).

La segunda constitución, fue la Constitución de los Estados Unidos de Venezuela de 1945, Constituida por 140 artículos, del periodo presidencial del presidente Isaías Medina Angarita, entre los derechos y deberes de los venezolanos tenemos: la nacionalidad se tiene por nacimiento y por naturalización; la inviolabilidad de la vida, de la propiedad, de la correspondencia, la libertad personal; la libertad de transitar, vacaciones anuales y remuneradas; libertad de petición, religiosa, de enseñar; el derecho de sufragio. Se restituye el derecho de libertad de pensamiento (La doctrina comunista ya no es un delito) y se le da el derecho al sufragio a la mujer.

La tercera constitución, de transición a la democracia, es la Constitución de los Estados Unidos de Venezuela de 1947, Constituida por 253 artículos, a diferencia de las dos anteriores, donde el Título II, contemplaban los derechos y deberes de los venezolanos. Esta constitución contenía en el Título III, los deberes, derechos individuales y sociales de los venezolanos. Dando una ampliación mayor de derechos a los ciudadanos, divididos en capítulos. El Capítulo I, las Disposiciones Generales, del artículo 20 al 28; el Capítulo II,

las Garantías Individuales, del artículo 29 al 46; el Capítulo III, de la familia, del artículo 47 al 50; el Capítulo IV, de la Salud y de la Seguridad Social, artículo 51 y 52; el Capítulo V, de la Educación, del artículo 53 al 60, dándole carácter constitucional y promoviendo la privatización de la educación; el Capítulo VI, del trabajo, del artículo 61 al 64; el Capítulo VII, de la Economía Nacional, del artículo 65 al 75; el Capítulo VIII, de la Suspensión y Restricción de Garantías, del artículo 76 al 78; en el Título IV, de la Soberanía y del Poder Público, dedicando el Capítulo I, al Sufragio, desde el artículo 79 al 83; el Capítulo II del Poder Público y su Ejercicio, del artículo 84 al 92; el Capítulo III, de las Fuerzas Armadas Nacionales, del artículo 93 al 103; el Capítulo IV, de las Relaciones Internacionales, del artículo 104 al 108; los siguientes Títulos y Capítulos van a tratar sobre el Poder de los Estados y su División Política y la formación de las Leyes.

La cuarta y última constitución del periodo denominado transición a la democracia, fue la constitución de 1953, promulgada por el presidente constitucional, Marcos Pérez Jiménez. La nación venezolana deja de llamarse con el nombre de “Estados Unidos de Venezuela”, para llamarse “República de Venezuela”, regida por los principios de Gobierno Federal, Democrático, Electivo, Representativo, Responsable, Alternativo, Independiente y Libre de toda Dominación o Protección Extranjera. La constitución está constituida por 142 artículos. El título III, dedicado a los Deberes y Derechos Individuales y Sociales de los venezolanos, comenzando con el artículo 28, que establecía: “Todos los venezolanos tienen el derecho de hacer lo que no perjudique a otro y nadie está obligado a hacer lo que la ley no ordene ni impedido ejecutar lo que ella no prohíba.” Y culmina con el artículo 32; el Capítulo II, consagrado a los Deberes de los Venezolanos y de los Extranjeros, vislumbrado en los artículo 33, que instauraba defender a la patria, el servicio militar obligatorio, obedecer la Constitución y las Leyes; y el artículo 34 los deberes de los extranjeros; el Capítulo III, sobre las Garantías Individuales, desde el artículo

35, sobre las garantías de los venezolanos, enunciadas en 13 numerales y los artículos 36 y 37 la restricción o suspensión de las garantías ciudadanas; los Títulos IV, V y VI, hablaban sobre la Soberanía y del Poder Público, de los Poderes Públicos Nacionales y de la Reforma de la Constitución. He de observarse, que esta Constitución, restringió una gran cantidad de derechos que contemplaba la Constitución de 1947.

Con referencia a lo anterior, el 16 de enero de 1961, se realiza la nueva Constitución de la República de Venezuela, tomando la constitución de 1947, constituida por XII Títulos y 252 artículos. El Título III, establece los Deberes, Derechos y Garantías de los habitantes de la República de Venezuela; el Capítulo I, instaura las disposiciones generales, que van desde el artículo 43 al 50; el capítulo II, asienta los deberes, desde el artículo 51 al 57; el capítulo III, especifica los derechos individuales, desde el artículo 58 al 71; el capítulo IV, detalla los derechos sociales, desde el artículo 72 al 94; el capítulo V, enumera los derechos económicos, desde el artículo 95 al 109; el capítulo VI, enuncia los derechos políticos, desde el artículo 110 al 116. Resulta oportuno realizar la siguiente observación, es a partir de Constitución de 1961, cuando se puede hablar de Derechos Humanos y Derechos Fundamentales en nuestro país. A razón de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 y los Pactos de los Derechos Sociales, Económicos, Culturales, Civiles y Políticos de 1966.

Es evidente entonces, que desde la promulgación de esta constitución del 61 y la Declaración Universal de los Derechos Humanos del 10 de Diciembre de 1948, por la Organización de las Naciones Unidas (ONU), proclamada en la Asamblea General de las Naciones Unidas, según resolución 217 A (III), como una idea común para todos los países miembros; es para ese entonces, que en la República de Venezuela, comienza la era de los Derechos Humanos, con la salvedad, que solo se hace referencia a los Derechos Humanos, desde el punto de vista dogmático, hasta el año de

1978; el dogmatismo se concibe como una teoría que sirve para sustentar principios, fundamento de lo es el deber ser, lo que es indiscutible.

3. Metodología

Esta investigación es de tipo documental descriptiva, el método a emplear para la obtención de las posibles respuestas al objetivo planteado es el método cualitativo etnográfico, la observación participante y la revisión bibliográfica. En tal sentido, el carácter cualitativo busca profundizar en la investigación, planteando un diseño abierto y emergente desde la representación etnográfica, estudiando no solo al sujeto, sino el entorno y la contextualización del ambiente en que se desarrolla el mismo, utilizando como técnica principal de recolección de los datos, la observación participativa en el escenario educativo planteado, la Escuela de Formación de Guardias Nacionales “Gral. Div. (F) Vico Anselmo Fernández Escobar”. En lo marcado en las observaciones anteriores, el investigador cualitativo, según Angrosino (2012a), expone:

Se interesan en acceder a la experiencia, interacciones y documentos del material a estudiar, se abstienen de establecer al principio, conceptos claros del objeto que se estudia, parte del principio de que los métodos y las teorías deben ser propias para lo que se estudia, el investigador es parte fundamental en la investigación, desde el punto de vista de su propia experiencia en relación al objeto de estudio, las notas de campo, la transcripción, descripción e interpretación de los hallazgos (pág. 11).

Es evidente entonces, que el método cualitativo se refiere a las vías empleadas en la apropiación y generación y/o construcción del conocimiento. En esta misma dirección, desde la priori etnográfica, implica la recogida de información, con énfasis en las relaciones sociales, las creencias y los valores de una sociedad, dice Angrosino (2012b): “el producto etnográfico es un informe que incorpora la información recogida por el método etnográfico en

una descripción integral de la cultura de la comunidad” (pág. 11).

De lo anterior citado, se puede decir, que los datos obtenidos fueron recogidos de la revisión bibliográfica sobre los derechos humanos y de la observación realizada durante la formación de las promociones 104, 105, 106 y 107, egresadas de la Escuela de Formación de Guardias Nacionales “Gral. Div. (F) Visto Anselmo Fernández Escobar”; siendo el investigador, plaza de la institución educativa en mención e instructor de la materia de derechos humanos; realizándose una descripción detallada de las bases filosóficas de los derechos humanos en la República Bolivariana de Venezuela.

4. Conclusiones

Existe en la República Bolivariana un agnosticismo sobre los derechos humanos, basado en la falta de políticas públicas orientadas a la enseñanza de los mismos a nivel educacional; producto de la falta de una formación continua pedagógica en los institutos educativos de la educación andragógica, porque no vislumbran los componentes esenciales de derechos humanos en las mallas curriculares y los que se contempla en los mismos, sólo lo ven como una materia opcional o durante el primer periodo de formación, lo que trae como consecuencia el desconocimiento real de que son los derechos humanos y por ende comprender, interpretar y analizar las garantías del bienestar social, económico, educativo y político.

5. Referencias

- ACNUDH (2012). **¿Qué son los derechos humanos?** Ginebra, Suiza: La Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos. Recuperado de: <https://www.ohchr.org/sp/issues/Pages/WhatareHumanRights.aspx>
- Angrosino, M. (2012a,b). **Etnografía y observación participante en Investigación Cualitativa**. Mejía Lequerica, Madrid, España: Ediciones Morata, S. L.

- Orozco, I., & González, J. (s.f.). **Los derechos humanos desde una perspectiva tridimensional**. México: Universidad Interamericana para el Desarrollo, UNID.
- Solís, B. (2013). **Evolución de los Derechos Humanos**. México: Biblioteca jurídica virtual del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM. Recuperado de:
<https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/7/3100/9.pdf>
- UNESCO (2000a,b). **Marco de Acción de Dakar**. Foro Mundial para la Educación. Senegal, Costa Atlántica de África: La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Richard Manuel Salazar Brito
e-mail: raam2623@hotmail.com



Nacido en Caracas, distrito capital, República Bolivariana de Venezuela. Licenciado en Ciencias y Artes Militares: Academia Militar de la Guardia Nacional Bolivariana, Año 1993; Especialista en Seguridad: Escuela Superior de Defensa Militar y Orden Interno Caracas, año 2001; Diplomado en Derecho Internacional de los Refugiados: Universidad Católica del Táchira, año 2013; Abogado por la Universidad Bolivariana de Venezuela, San Cristóbal, año 2015; Magíster en Seguridad y Defensa de la Nación, Instituto de Alto Estudio de la Defensa Nacional “Gran Mariscal de Ayacucho Antonio José de Sucre”, año 2015; Diplomado en Derechos Humanos y Estado Social: Escuela Nacional de la Magistratura, año 2017.

El contenido de este manuscrito se difunde bajo una [Licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](#)

La Gerencia de las Direcciones de Cultura y la Responsabilidad Social Universitaria desde una Cosmovisión Integrativa

Autora: Sandra Isabel García Arévalo

Universidad Centroccidental “Lisandro Alvarado”, **UCLA**

sandragarciarte@gmail.com

Lara, Venezuela

<https://orcid.org/0000-0001-6338-8960>

Resumen

La universidad, como organización responsable, mediante su función extensionista produce impactos, posee una Responsabilidad Social directamente relacionada con la misión universitaria y sus procesos de gestión. El propósito de este estudio es generar un constructo teórico sobre la gerencia de las Direcciones de Cultura y la Responsabilidad Social Universitaria desde una cosmovisión integrativa. El proceso investigativo se cimentó en un enfoque cualitativo, postura paradigmática emergente aclarativa, sustentada en el método fenomenológico-hermenéutico. Se utilizó la técnica de la entrevista a profundidad, el tratamiento de la información se realizó mediante la categorización, codificación y triangulación, permitiendo la interpretación del fenómeno investigado y generar un constructo teórico desde los fundamentos epistemológicos, ontológicos, axiológicos, filosóficos, praxeológicos y teleológicos relacionados con la gerencia de las Direcciones de Cultura y la responsabilidad social, a partir de las experiencias de cada informante clave, desde una cosmovisión integrativa. La extensión cultural permite formar a estudiantes y comunidades en conocimientos, saberes y experiencias, en el ámbito universitario, desde un aprendizaje multidisciplinario. Se concluye que las universidades deben proporcionar espacios de intercambio entre conocimientos y saberes con una postura crítica y creativa para la formación integral e interdisciplinaria dirigida al bienestar físico y mental, fortificando la formación profesional, el accionar, científico, cultural, tecnológico y ambiental hacia el beneficio de la colectividad.

Palabras clave: cultura; responsabilidad; universidad.

Fecha de Recepción: 19-06-2018

Fecha de Aceptación: 27-08-2018

The Management of Directorate of Culture and University Social Responsibility from one Integrative Cosmovision

Abstract

The university, as a responsible organization, through its extension function produces impacts, possesses a Social Responsibility directly related to the university mission and its management processes. The purpose of this study is to generate a theoretical construct on the management of the Directorates of Culture and University Social Responsibility from an integrative worldview. The investigative process was based on the qualitative approach, with an emergent paradigmatic position clarifying, based on the phenomenological-hermeneutical method. The technique of in-depth interview was used, the information was processed through categorization, coding and triangulation, allowing the interpretation of the phenomenon investigated and generating a theoretical construct from the epistemological, ontological, axiological, philosophical, praxeological and teleological foundations related to the management of the Culture Directorates and social responsibility, based on the experiences of each key informant, from an integrative worldview. The cultural extension allows to form students and communities in knowledge, knowledge and experiences, in the university environment, from a multidisciplinary learning. It is concluded that universities should provide spaces for exchange between knowledge and knowledge with a critical and creative stance for comprehensive and interdisciplinary training aimed at physical and mental well-being, strengthening professional training, action, scientific, cultural, technological and environmental towards the benefit of the community.

Keywords: culture; responsibility; university.

Date Received: 19-06-2018

Date Acceptance: 27-08-2018

1. Introducción

El inicio del tercer milenio ha representado para el mundo profundas transformaciones algunas de ellas reflejadas en el modelo educativo vigente en Venezuela desde 1999, fundamentado en la filosofía de la democrática en la direccionalidad que requiere redimensionar las actividades económicas, sociales empresariales, y educativas, con el fin de propiciar la participación de las comunidades en proyectos que se orienten a la atención a sus grupos internos y externos, entre ellos las organizaciones empresariales.

El concepto de Responsabilidad Social Empresarial, paulatinamente ha migrado tanto en su expresión filosófica, como en su expresión práctica, hacia otros tipos de organizaciones, entre las cuales están las universidades en su función extensión instrumento de primer orden como organizaciones socialmente responsables, por tanto es fundamental proyectar una nueva imagen gerencial eficiente y eficaz en el sector universitario y para lograrlo es fundamental optimizar la acción de la gerencia extensionista, espacio funcional donde se inscriben las Direcciones de Cultura, atinente a lo descrito en la Ley de Universidades (1970), artículo 138:

En cada Universidad, adscrita al Rectorado, funcionará una Dirección de Cultura, la cual fomentará y dirigirá las actividades de extensión cultural de la Universidad, contribuyendo a la formación del alumnado y a la difusión de la ciencia y la cultura en el seno de la colectividad (pág. 18).

De acuerdo a éste artículo, las Direcciones de Cultura tienen como primordial función efectuar actividades de extensión cultural en las universidades, también refiere la proyección científico-cultural, por otra parte, independientemente de que su denominación en las Instituciones de Educación Universitaria (IEU) puede variar, porque no todas las universidades han aplicado esta disposición legal, aunque tienen una instancia que se encarga la actividad cultural, para efectos de este trabajo se utilizará la

denominación Direcciones de Cultura.

La tarea principal de las Direcciones de Cultura a través de la extensión cultural, como lo refiere la ley, una labor integrativa en la vinculación universidad-sociedad, por medio de las expresiones artísticas y culturales, basadas en la inclusión social en correspondencia con los principios y valores institucionales en beneficio de la humanidad. Como se observa, la gerencia cultural que desarrollan las Direcciones de Cultura universitaria en Venezuela, además de estar relacionada directamente con la normativa legal nacional, se enmarca en la filosofía de gestión de las instituciones universitarias y el accionar propio de cada casa de estudios superiores, encargada de desarrollar programas y proyectos del sector referido.

En la misma idea, Santos (2005), citado en Sarmiento (2007): presenta un concepto de gerencia cultural donde visualiza las dependencias de cultura universitaria como sistemas: “Un conjunto de elementos integrados que busca hacer realidad anhelos y satisfacer necesidades de la comunidad, donde todas las áreas de su organización son importantes” (pág. 38). El contexto cultural debe engendrar un trabajo sinérgico integrativo como soporte a las necesidades de las comunidades aunado a los fines institucionales.

En este marco de referencia se pretende la construcción de la gerencia cultural como una red integrada donde todas las áreas son importantes y requieren directores de cultura que actúen como eje articulador al cambio organizacional en las instancias universitarias. Por cuanto, las Direcciones de Cultura deben responder eficazmente a las demandas y necesidades del colectivo en correspondencia con la inversión social en programas y proyectos, donde se establezca la relación efectiva costo-beneficio social.

Asimismo, el trabajo realizado por la gerencia de las Direcciones de Cultura mediante la extensión cultural se encuentra dentro de la misión educativa universitaria como lo afirma Pérez (2016): “La universidad venezolana tiene que abordar de manera perentoria el proceso de integralidad

de sus funciones universitarias” (pág. 64); conceptúa las funciones universitarias como parte exhaustiva de la labor instructiva del alma mater apoyándose, interrelacionándose y enriqueciéndose recíprocamente, por ello considera la extensión como una función integradora de saberes universitarios donde las Direcciones de Cultura tienen la misión de multidireccionar las relaciones universidad-comunidad hacia la transformación socio-cultural del país.

La gerencia cultural en el ámbito universitario constituye una transversalidad extensionista, al actuar como una red integradora de funciones en el contexto de la planificación estratégica, desarrollo de proyectos y programaciones permanentes que permiten abordar realidades de forma exhaustiva, donde se incluye la interrelación de diferentes disciplinas profesionales y artísticas que inducen a redefinir el mundo y su crisis actual, por ello las universidades tienen un prestigio ganado gracias a la formación profesional y el abordaje de la problemática social en Venezuela.

El laberinto debe afrontarse desde una perspectiva transdisciplinaria con esquemas cognitivos que puedan crear lazos entre las disciplinas, al respecto Morín (2002): indica que existe una “...inadecuación cada vez más amplia entre nuestros saberes desunidos, divididos, compartimentados y por el otro, realidades o problemas cada vez más poli disciplinarios, transversales, multidimensionales...” (pág. 14). Los conocimientos y los saberes deben visualizarse como totalidad con la extensión cultural, se activa el pensamiento crítico, la creatividad, la conexión científico cultural, la ciencia maneja con facilidad los hechos y el arte los significados, se trata de intercambiar estas vivencias para gestar nuevas propuestas, desde la extensión cultural.

Las Direcciones de Cultura universitaria, forman parte de la conexión con los grupos internos y externos de las Instituciones de Educación Universitaria, sin embargo, no han sido visionadas institucionalmente, como actoras relacionadas directamente con el cumplimiento de la (RSU) en visión

de Chirinos y Pérez (2016), define: "...debe incorporarse en todas las universidades para la creación y difusión del conocimiento científico en función de garantizar aporte de competencias, cualidades y capacidades en las comunidades, lo que trae como respuesta el desarrollo sostenible..." (pág. 105); esta enunciación, resalta como la (RSU) debe fortalecer la vinculación universidad-entorno social bajo el enfoque gerencia humanista hacia la integración de conocimientos científicos y culturales.

Por tanto, las Direcciones de Cultura forman parte de la transversalidad con la difusión y extensión cultural que se moviliza como un fluido transformador del conocimiento, en el contexto de la planificación estratégica, desarrollo de proyectos y programaciones permanentes que permiten abordar realidades de forma sistémica donde se incluye la interrelación de diferentes disciplinas. Del mismo modo, Jaspe (2010), refiere: "...Confusión o desconocimiento de fines, diversidad conceptual... baja influencia de la universidad ante problemas sociales... subutilización de recursos y capital humano, ínfima asignación presupuestaria, falta de sistematicidad" (pág. 106).

Asimismo, las diversas visiones en cuanto a los objetivos de la extensión cultural dificultan el logro de metas, disipa esfuerzos de recursos humanos, aunado asignaciones presupuestarias descontextualizadas respecto a las necesidades culturales impide el desarrollo de proyectos interdisciplinarios dirigidos a la formación de estudiantes, profesores, comunidades y público en general, el trabajo continuo sin mecanismos de evaluación apropiados, todas estas condicionantes inciden en el bajo logro de los objetivos y permiten apreciar la problemática que enfrenta la gerencia en las Direcciones de Cultura Universitaria y su cometido entrelazado con el desarrollo de la metamorfosis sociocultural.

A su vez, desde el acercamiento dialógico con algunos gestores de la gerencia cultural universitaria que fungieron como informantes preliminares, tomados como referencia para indagar sobre su percepción acerca de la

gerencia de las Direcciones de Cultura con relación a la Responsabilidad Social Universitaria, en este sentido, el Informante Preliminar 1 (IP1), opina que: La responsabilidad social de las universidades contempla la formación académica es decir profesionales, divulgación de investigaciones, la solución de problemas sociales en: salud, ingeniería, finanzas, aunque puede ser más amplia, las Direcciones de Cultura pueden participar en la formación integral de los estudiantes para que aprendan y aprehendan otros espacios cognitivos fuera su área disciplinar (IP1).

Por otra parte, el Informante Preliminar 2 (IP2), afirma que: Las funciones de las Direcciones de Cultura trascienden a las actividades de divulgación y promoción del hecho estético, se debe mejorar y unificar su nivel y ubicación en la estructura organizacional para otorgarle el apoyo administrativo y la acreditación curricular a la extensión para beneficio de las comunidades que reclaman profesionales con una visión transdisciplinaria en la solución de sus problemas sociales (IP2).

Lo anteriormente expuesto por los actores culturales, resalta las debilidades de la problemática referida por algunos autores sobre la gerencia cultural universitaria donde existe diversidad de criterios en cuanto a la ubicación en la estructura organizacional, desvinculación de las funciones universitarias, la falta de acreditación curricular para la extensión, contradicción en la normativa legal respecto a sus funciones científico-culturales, subutilización de recursos humanos, restricciones presupuestarias que afectan la formación sistémica de los estudiantes y la vinculación universidad-sociedad.

En este contexto, esta investigación, procura visualizar la manera cómo las Direcciones de Cultura del alma mater, el accionar gerencial, su relación e interconexión con el cumplimiento de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU), desde una cosmovisión integrativa. Con el propósito de sistematizar el recorrido epistémico de la investigación surgieron las siguientes interrogantes:

¿Cuáles son las percepciones que poseen los agentes gerenciales de las Direcciones de Cultura universitaria?, ¿Cómo interpretar las percepciones gerenciales acerca del accionar gerencial de las Direcciones de Cultura universitaria?, ¿Cómo se integran los postulados filosóficos, axiológicos y praxeológicos de la (RSU) con el accionar gerencial de las Direcciones de Cultura universitaria?, ¿Cómo configurar un constructo teórico acerca de la gerencia de las Direcciones de Cultura y los basamentos epistemológicos de la Responsabilidad Social Universitaria desde una cosmovisión integrativa?

Por tanto esta investigación pretende visualizar desde una cosmovisión integrativa la conexión, relación e Interarticulación del accionar gerencial de las Direcciones de Cultura de las universidades venezolanas, con los postulados filosóficos, axiológicos y praxeológicos de la (RSU), para lo cual será necesario develar e interpretar las percepciones que poseen los agentes gerenciales de las Direcciones de Cultura universitaria, imbricar los postulados filosóficos, axiológicos y praxeológicos, con el accionar gerencial de las Direcciones de Cultura universitaria y configurar un constructo teórico sobre la gerencia de las Direcciones de Cultura y la Responsabilidad Social Universitaria desde una cosmovisión integrativa.

2. Análisis de los planteamientos teóricos

2.1. Gerencia Universitaria

En el nuevo milenio la gerencia de las organizaciones posee retos en el desempeño de sus funciones, en un entorno dinámico y heterogéneo, al respecto, González (2015), señala: “El desafío de los gerentes y empresarios es propiciar un estilo gerencial donde se estimule el compromiso y participación de los trabajadores...” (pág. 105). Los gerentes deben respaldar un estilo gerencial que estimule y fortalezca el compromiso e identidad de los colaboradores, defina las condiciones para la construcción y solidez de un clima y una cultura organizacional que estimule a todos a ser autores del éxito

organizacional.

Los líderes gerenciales deben motivar a sus seguidores mediante el compromiso y la participación en la búsqueda de un buen clima organizacional que permita el desempeño de los participantes como equipos de alto nivel movidos por la sinergia hacia el logro de las metas desde un concepto de excelencia y calidad. La gerencia universitaria tiene el compromiso de formar el talento humano requerido en todos los ámbitos disciplinares, egresando profesionales calificados y cualificados en este propósito, Rivero (2011): indica que los gerentes universitarios deben propiciar “Un sistema de trabajo en un ambiente laboral humano donde se cultive el aprecio, la confianza, el respeto, la motivación, el respeto por la vida en el planeta y prevalezca el poder de las ideas...” (pág. 30). La gerencia universitaria debe fomentar la motivación, respeto, el altruismo, responsabilidad, fraternidad, aprecio, tolerancia, trabajo en equipo en una red integrada de saberes y conocimientos, el aprendizaje en redes, enmarcados en el pensamiento crítico, la cultura, la innovación y la sostenibilidad, con la corrección de los impactos y la prevención de aquellos ocasionados por las actividades desarrolladas en las universidades, situación que puede ser asimilada por los estudiantes, docentes, grupos internos y externos para implementar estos modelos de gestión en escenarios propios de las áreas profesionales.

En este sentido, Goyo, Figueredo, Méndez, Chirinos y Rivero (2012): “enfatan que el rol socioeducativo de la universidad se desarrolla mediante procesos consustancialmente articulados entre sí, relacionados con la dinámica social; con procesos gerenciales, que respondan a teleologías distintas, pero dialécticamente Interpenetradas” (pág. 112). Las Direcciones de Cultura universitaria, deben desarrollar un trabajo permanente a través de la divulgación ciencia y la cultura, el trabajo de estas dependencias, se delimita en actividades de extensión cultural en diversas modalidades, la divulgación científica es difusa, independientemente de su carácter normativo. En el

mismo contexto, Tünnermann (2013), visualiza la universidad del futuro como: "...una Universidad donde las ciencias, las humanidades y las artes encuentren un alero propicio; la innovación, la imaginación y la creatividad su morada natural" (pág. 14).

La gerencia cultural universitaria es un campo altamente interdisciplinario con prácticas desde la integración de los saberes se puede coordinar eficaz y eficientemente un sistema de intervención cultural en la búsqueda del conocimiento transformador a través de la gestión de extensión cultural universitaria, dirigida a optimizar la preparación del recurso humano.

2.2. Responsabilidad Social Universitaria

En el contexto mundial globalizado, competitivo y dinámico, las organizaciones centradas en ampliar sus horizontes tienen un nuevo reto y por consiguiente en el sector universitario como formador de los futuros profesionales involucrados con el devenir gerencial para desarrollo del país, es pertinente considerar y aprehender el concepto de Responsabilidad Social Universitaria tanto en sus aspectos filosóficos como praxeológicos.

Al respecto, López, Zalthen, Hernández y Cervantes (2016), afirman que: "La RSU es una política de gestión de calidad ética y moral que busca formar personas con valores y compromisos sociales mediante el logro de las políticas institucionales establecidas como comunidad universitaria" (pág. 307). La investigadora se identifica con el criterio de estos autores y afirma que la Responsabilidad Social Universitaria está directamente relacionada con la misión universitaria, bajo un adeudo social activo, democratizador orientado a la solución de problemas y la transformación sociocultural del individuo.

En esta direccionalidad se aprecia la importancia de la cultura en la formación integral del estudiante universitario, algunas normativas legales que sustentan la misma y su la gestión cultural endógena y exógena, presente en la función de extensión universitaria y desarrollada en las diversas Direcciones

de Cultura de las casas de estudios superiores para la integración comunitaria, con el desarrollo de proyectos y programas permanentes que permiten abordar realidades desde la interrelación de diferentes disciplinas, comprender el mundo actual y aportar soluciones a los problemas sociales.

En sintonía con lo antes descrito, Pernía (2018): indica que “la responsabilidad social universitaria debe promover una perspectiva reflexiva de los gerentes académicos para trascender la labor formativa, desde una mirada prospectiva estratégica en un pensamiento sistémico” (pág. 330); sin muros disciplinarios a fin de crear una gestión con conocimientos congruentes a las necesidades del país en el compromiso de optimizar la calidad de vida.

La premisa anterior fundamenta que la (RSU) está directamente relacionada con la misión universitaria, sus procesos de gestión, docencia, investigación y extensión bajo un compromiso social activo, democrático y participativo orientado a la solución de sus problemas, lo que confirma la relevancia de los desafíos de la responsabilidad social desde la extensión universitaria dirigidos a atender las necesidades de las comunidades y promover el desarrollo sociocultural del país desde su alma mater.

3. Fundamentación Onto-epistemológica y Metodológica

3.1. Paradigma y Enfoque de la Investigación

Esta investigación doctoral se inscribe en el paradigma interpretativo el cual, Kuhn (1971): plantea que el “...paradigma es un esquema teórico, o una vía de percepción y comprensión del mundo, que un grupo de científicos ha adoptado” (pág. 57). Un género de vida provocado por una forma de interrelaciones socioculturales que incumbe a un periodo determinado en el tiempo, semejante a particularidades del discernimiento de las personas en un espacio histórico que conlleva a lo general. Asimismo, se enmarca con un enfoque cualitativo que según Denzin y Lincoln (2005): “...la investigación cualitativa es interpretativa y naturalista” (pág. 2); significando que un estudio

cualitativo exige ubicarse en estado natural frente a las situaciones del fenómeno abordado para convertirse en interpretaciones del objeto de estudio.

La Investigación se asienta en el paradigma interpretativo con un enfoque cualitativo, este modelo paradigmático se ocupa del estudio de las expresiones y conductas humanas en los contextos propios de su naturaleza fenomenológica, en una realidad que no se construye, sino que se da por sí misma, reflejada en modos de vida, de actuación, de relaciones e interacciones en todos los campos de saberes de la gerencia de las Direcciones de Cultura, sujetos de estudio y en este caso en el campo de labores del contexto de estudio.

3.2. Instancia Ontológica

Esta instancia ontológica, Según Sandín (2003): involucra “...Descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas... incorporando la voz de los participantes sus experiencias” (pág. 121); es la manera cómo la investigadora se involucra con los actores sociales sujetos de estudio, indicando cómo será descrita la realidad donde se desarrollan los hechos observados; cuáles fueron esos espacios sociales, en este caso las Universidades objeto de estudio.

Asimismo, en cuanto a la intersubjetividad, complemento esta aseveración, según Gergen (1990), citado por Hernández y Sánchez (2015): se concibe como “aquellas... que permiten la comprensión del conocimiento partiendo del intercambio activo y comunal entre las personas y el contexto sociocultural” (pág. 7); de los hombres conviven en ese mundo, vinculándose unos con otros en sus quehaceres comunes, intervenido por gestos y palabras. Doy por sentado entonces, que el contexto de estudio de esta investigación han sido los espacios de trabajo cotidianos de los informantes clave de las universidades seleccionadas para esta investigación, gestores de las Direcciones de Cultura, lo cual me permitió interactuar con los actores sociales

a través de las entrevistas en profundidad.

3.3. Método Fenomenológico-Hermenéutico

El método utilizado en función de la naturaleza del estudio es el fenomenológico-hermenéutico o interpretativo, el cual según Heidegger (1974): “es donde se articula la hermenéutica al contexto de la temporalidad y la historicidad de la existencia humana” (pág. 67). La hermenéutica alumbra las vivencias. Se devela en la interacción sociocultural donde fluye la universalidad la preeminencia de lo compartido en el entorno. Un entorno donde los actos comunicativos prevalecen.

Por otra parte, Martínez (2006): enfatiza que este método es utilizado cuando es necesario estudiar el fenómeno desde “el marco de referencia del sujeto que las vive y experimenta... una realidad cuya esencia depende del modo en que es vivida y percibida por el sujeto, una realidad interna y personal, única y propia de cada ser humano” (pág. 137). El método fenomenológico hermenéutico según el autor citado se estructura a través de fases donde se despliegan situaciones vivenciales y apreciaciones de las personas para la construcción de la teórica.

Como informantes clave, se seleccionaron los directores de cultura de: Universidad de Carabobo, Universidad Pedagógica Experimental Libertador de Caracas, Universidad “Rafael Belloso Chacín” de Maracaibo, y Universidad Politécnica Territorial “Andrés Bello” de Barquisimeto, por ser quienes manejan, desarrollan y toman decisiones en sus respectivas direcciones.

La técnica escogida conseguir la información fue la entrevista a profundidad la cual, en criterio de Rodríguez, Gil y García (1996): “Es la descripción de los significados vividos, existenciales, procurando explicar los significados en los que estamos inmersos en nuestra vida cotidiana” (pág. 40); es una pericia en la que un individuo requiere información de otra persona para conseguir fundamentos sobre el inconveniente explícito, en este caso los

relatos de los directores de cultura sobre el accionar de la gerencia cultural como factor de cumplimiento y desarrollo de la Responsabilidad Social Universitaria en Venezuela.

Recaudada la información, se procedió a su interpretación, procedimiento indicado por Martínez (2004): "...El proceso completo implica la categorización, la estructuración individual y general, la contrastación y la teorización propiamente dicha" (pág. 21). Respecto a la categorización, se transcribió la información obtenida y se organizaron contenidos por unidades temáticas, que enuncian ideas o conceptos particulares, luego se construyeron las categorías descriptivas basadas los aportes suministrados por los informantes clave, se inició el proceso de lectura para pensar sobre la información de un modo organizado, revelando eventos, experiencias particulares, características, de donde se obtuvieron las categorías y subcategorías emergentes.

4. Hallazgos

Los propósitos de este estudio se sustentaron en los conocimientos y vivencias de los informantes clave en el sentido de concebir un constructo teórico, gerencial de las Direcciones de Cultura y la Responsabilidad Social Universitaria desde una cosmovisión integrativa. La Responsabilidad social involucra prácticas gerenciales de Direcciones de Cultura a fin de generar conocimientos a partir de percepciones, significados y datos semánticos aportados por cada informante clave. Desde ese escenario surgen las siguientes categorías de análisis: Gerencia Cultural Universitaria, Responsabilidad Social Universitaria, Transformación Sociocultural Transcompleja y Uso de Aplicaciones Tecnológicas.

La gerencia Cultural Universitaria desarrollada por las Direcciones de Cultura de las (IES) es planificada en diversas modalidades para atender las necesidades sociales del entorno y propiciar el intercambio de saberes, calidad

de vida y bienestar social colectivo. La cultura es indispensable para integrar conocimientos y promover la creatividad, a través de la extensión cultural, se desarrollan actividades vinculantes con investigación y docencia tendentes a la transformación sociocultural.

En la Categoría Responsabilidad Social Universitaria se descubre la posibilidad de aumentar el campo de acción de la cultura, desarrollar la sensibilidad artística de producir proyectos de formación transversal de formación permanente dirigidos a estimular los niveles de compromiso social desde la dimensión ética y propiciar la relación con estudiantes, egresados, empresas y comunidades a fin de canalizar su aporte a través de la universidad.

Respecto a la Categoría: Transformación Sociocultural Transcompleja, en el marco de creación de nuevos escenarios desde las Direcciones de Cultura, para la reflexión, discusión, emerge el momento de reformular los modelos epistemológicos y organizacionales, la investigación, las estructuras universitarias, el momento de transfigurar los viejos esquemas, promover una visión holística y un Liderazgo Transformador que genere aportes Transdisciplinarios, desde la Redimensión de la Relación Universidad-Comunidad.

Desde la perspectiva de la Categoría: Aplicaciones Tecnológicas, la gestión cultural se activa se hace presente en el territorio y se extiende en conexión con su pueblo, mediante el uso de nuevos conocimientos con las cuales se ha creado un vínculo permanente de trabajo proporcionando una interrelación dinámica dentro del desarrollo función de extensión cultural universitaria. Las dependencias culturales deben desarrollar una gerencia basada en las nuevas tecnologías para garantizar la eficiencia y efectividad en el desarrollo de sus procesos gerenciales, con comunicaciones permanentes el uso de redes y uso de ofimática para el trabajo cultural.

La Gerencia Cultural en el contexto de la Responsabilidad Social

Universitaria posee compromiso indelegable e impostergable con la sociedad. La producción intelectual concebida en este estudio de investigación la he denominado: Gerencia de las Direcciones de Cultura y Responsabilidad Social Universitaria desde una Cosmovisión Integrativa, producto contribuciones facilitadas por cada uno de los informantes que participaron en este estudio. Por lo tanto, la intención fue sistematizar este nuevo saber para propiciar espacios de reflexión donde pueda socializarse el conocimiento emergente.

5. A manera de Conclusiones

La universidad posee un compromiso con la transformación social, de forma voluntaria y permanente por lo que a través de las Direcciones de Cultura universitarias se planifican, organizan y ejecutan actividades transdisciplinarias dirigidas a las comunidades para brindar respuestas a la sociedad a través de la extensión cultural universitaria conectada de forma horizontal a la docencia y la investigación para apropiarse de la realidad extramuros y decodificar los horizontes que debe transitar la organización universitaria en su rol integrador y transformador.

Se requiere una visión humanista-científica sistémica de la realidad consustanciada con interdisciplina, cultura, equidad, ecología, ciencia natural y social, unir lo científico y lo tradicional, correlacionar la diversidad biológica-cultural a fin de fortalecer la integración de saberes y conocimientos desde nuevos espacios.

El principio filosófico que orienta la (RSU), desde las Direcciones de Cultura universitaria es el humanismo afianzado en una visión ética, con sus grupos de interés, en la vinculación con entes públicos y privados, los valores compartidos y la integración comunidad-universidad, donde la responsabilidad social trasciende el compromiso legal para influir en el desempeño interprofesional de los egresados y producir un cambio social coherente a la realidad, desde una visión interdisciplinar y sistémica.

En los principios axiológicos de la (RSU) presentes en las Direcciones de Cultura universitaria se enmarcan en la ética dentro los valores compartidos, libertad, tolerancia, respeto, paz, honestidad, entre otros, y pueden promover cambios sustanciales en las competencias de los estudiantes y egresados en la búsqueda de una visión holística en los futuros profesionales universitarios.

Los principios praxeológicos de la (RSU) desde el contexto de la gerencia cultural emergen dentro del concepto de un ser humano-cultural que evoluciona, en red comunicacional activa de nuevas tecnologías, en un entorno globalizado y complejo, la gestión social desarrollada en las (IES), se encuentra asociada a la difusión cultural, al autodesarrollo como a las actividades extensionistas en las comunidades internas y externas, organizada por profesores, artistas en el área de música, danza, artes plásticas, literatura, teatro entre otros.

Las Direcciones de Cultura universitaria poseen equipos interdisciplinarios constituidos en diversas áreas artísticas que hacen uso de las aplicaciones tecnológicas para movilizar las comunicaciones entre los equipos culturales, desarrollar actividades de difusión cultural y propiciar en las comunidades la formación para el uso de las nuevas tecnologías.

La gerencia cultural realiza una gestión extensionista en la formación de los estudiantes y las comunidades en la conjunción de conocimiento, saberes y experiencias en el contexto sociocultural, imprescindible en la construcción del aprendizaje multidisciplinario. Se concluye que la educación superior debe proporcionar espacios para promover el intercambio entre conocimientos y saberes desde una postura crítica y creativa en unión con diversas disciplinas para la formación integral, interdisciplinaria dirigida al bienestar físico y mental, fortaleciendo la formación profesional el accionar, científico, cultural, tecnológico, ambiental hacia el beneficio de la colectividad.

6. Referencias

- Chirinos Y., & Pérez C. (2016). **La Responsabilidad Social Universitaria: emprendimiento sostenible como impacto de intervención en comunidades vulnerables.** *Revista Escuela de Administración de Negocios*, (81), 91-110, ISSN: 2590-521X. Recuperado de: <https://doi.org/10.21158/01208160.n81.2016.1560>
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2005). **The Sage Handbook of Qualitative Research.** Third Edition. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc. Introduction. The Discipline and Practice of Qualitative Research: pp. 1-13.
- González, L. (2015). **La gerencia del Talento Humano para un Liderazgo gerencial en la Gestión Universitaria.** *Revista ASA*, 101-108, ISSN: 2343-6115. Recuperado de: <https://revistas.uclave.org/index.php/asa/>
- Goyo, A., Figueredo, C., Méndez, E., Chirinos, E., & Rivero, E. (2012). **La Gerencia de la educación Universitaria, en la Perspectiva de la Transcomplejidad.** *Orbis. Revista Científica Ciencias Humanas*, 8(23), 109-131, ISSN: 1856-1594. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70925416004>
- Heidegger, M. (1974). **El Ser y el Tiempo.** México: Federación Canófila mexicana.
- Hernández, D. & Sánchez, F. (2015). **Estrategias de Aprendizaje Heurísticas para la Comprensión Social del Conocimiento.** *EDUCARE*, 19(3), 3-27, ISSN: 2244-7296. Recuperado de: <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/educare/article/view/2637>
- Jaspe, A. (2010). **La Gestión de la Extensión Universitaria y el Compromiso Social en las Instituciones de Educación Superior.** *Notas de Investigación*, XII(14), 29-49, ISSN: 1315-552. Recuperado de: https://issuu.com/edea.unesr/docs/notasinvestigacion_nro_14
- Kuhn, T. (1971). **La estructura de las revoluciones científicas.** México:

- Fondo de Cultura Económica.
- Ley de Universidades (1970). **Artículo 138**. Caracas, Venezuela: Editorial La Torre.
- López, M., Zalthén, L., Hernández, L., & Cervantes, M. (2016). **La Responsabilidad Social Universitaria desde la Perspectiva del Alumno**. *Ra Ximhai*, 12(6), 305-314, ISSN: 1665-0441. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46148194021>
- Martínez, M. (2004). **Seminario Taller Metodología Cualitativa**. Mimeografiado. Departamento de Ciencia y Tecnología del Comportamiento. Venezuela: Universidad Simón Bolívar.
- Martínez, M. (2006). **Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa**. México: Editorial Trillas.
- Morín, E. (2002). **Los siete saberes necesarios para la educación del futuro**. París. Francia: Ediciones UNESCO.
- Pérez, T. (2016). **Actualización de la Extensión Universitaria desde una perspectiva compleja**. *Extensión en Red*, (7), 47-62. ISSN: 1852-9569. Recuperado de: <http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/extensionenred/article/view/3542>
- Pernía, J. (2018). **Visión de la Gestión en la Gerencia de la Responsabilidad Social Universitaria**. *Revista Científic*, 3(8), 319-333. Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2018.3.8.17.319-333>
- Rivero, E. (2011). **La Gerencia Universitaria desde una Visión Humanista**. *UNESR Gerencia 2000*, (10), 19-35, ISSN: 1317-0031. Recuperado de: https://issuu.com/edea.unesr/docs/ug2000_n10
- Rodríguez G., Gil, J., & García E. (1996). **Metodología de la Investigación cualitativa**. Archidona, Málaga, España: Ediciones Aljibe.
- Sandín, M. (2003). **“Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones”**. Madrid, España: Mc Graw and Hill Interamericana de

España.

Sarmiento, A. (2007) **Propuesta de un modelo de gerencia para la editorial universitaria venezolana**. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 8(19), 36-63, ISSN: 1317-102X. Recuperado de:

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=170118451003>

Tünnerman, C. (2013). **Diez respuestas de la educación superior a los desafíos contemporáneos**. *Universidades*, (56), 5-14, ISSN: 0041-8935. Recuperado de:

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37331245002>



Sandra Isabel García Arévalo
e-mail: sandragarciarte@gmail.com

Nacida en Barquisimeto estado Lara, Venezuela. Profesora en Estética de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) y Licenciada en Artes Plásticas: Mención Museología en la Universidad Católica Cecilio Acosta. Especialista en Andragogía, Universidad Rafael Urdaneta, Magíster en Gerencia Educativa (UPEL), Doctorado en Gerencia Avanzada en la Universidad Fermín Toro (UFT), se ha desempeñado como Directora de la Escuela de Artes Martín Tovar y Tovar, Profesora Titular por concurso de oposición en la Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado, en categoría Agregado, actualmente se desempeña como Coordinadora de Artes Plásticas en la Dirección de Cultura de la (UCLA).

El contenido de este manuscrito se difunde bajo una [Licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](#)

Danza Tradicional San Benito de Timotes Patrimonio de Identidad Cultural

Autora: Yajaira Esperanza Araujo Araujo

Universidad Fermín Toro, **UFT**

araujoyajairaunica@hotmail.com

Lara, Venezuela

<https://orcid.org/0000-0003-0133-8495>

Resumen

Las fiestas populares tradicionales, son una muestra característica del Patrimonio Histórico Cultural y por ende de la identidad cultural de un pueblo. Constituyen un suceso de obligada mirada en el tiempo, una visión integral como catalizadora de las expresiones identitarias. Se aborda el presente ensayo que tiene como propósito dar a conocer la fiesta patronal de San Benito de Timotes como legado histórico y patrimonio cultural de la región merideña, afianzando y refundando la tradición venezolana. El estudio fue abordado como trabajo de campo crítico reflexivo de naturaleza cualitativa y revisión bibliográfica para contrastar e interpretar realidades. Referentes estudiados que sustentan el ensayo: Ley de Protección y Defensa del Patrimonio Cultural (1993) el cual establece la preservación, defensa y salvaguarda de todas las obras, conjuntos y lugares creados por el hombre o de origen natural, que se encuentren en el territorio de la República, y que por su contenido cultural constituyan elementos fundamentales de nuestra identidad nacional. En el desarrollo del trabajo se plantean aspectos fundamentales como el patrimonio cultural, las fiestas tradicionales y la manera de proyectar la cultura, además, los elementos que identifican la danza de San Benito y la convierten en reflejo de identidad cultural para las generaciones futuras.

Palabras clave: historia; patrimonio cultural; identidad.

Traditional Dance San Benito of Timotes Heritage of Cultural Identity

Abstract

Traditional folk festivals are a characteristic feature of the Cultural Historical Heritage and therefore of the cultural identity of a town. They constitute an event of obligatory look in time, an integral vision as a catalyst for identity expressions. The present essay is addressed with the purpose of making known the patron saint festival of San Benito of Timotes as a historical legacy and cultural heritage of the Merida region, strengthening and refounding the Venezuelan tradition. The study was approached as reflexive critical field work of qualitative nature and bibliographic review to contrast and interpret realities. Referents studied that support the essay: Law of Protection and Defense of Cultural Heritage (1993) which establishes the preservation, defense and safeguarding of all works, groups and places created by man or of natural origin, that are in the territory of the Republic, and that for their cultural content constitute fundamental elements of our national identity. In the development of work, fundamental aspects such as cultural heritage, traditional festivals and the way of projecting culture are raised, as well as the elements that identify the San Benito dance and turn it into a reflection of cultural identity for future generations.

Keywords: history; cultural heritage; identity.

Date Received: 07-07-2018

Date Acceptance: 03-10-2018

1. Introducción

Las fiestas tradicionales constituyen diversas formas de abordar el Patrimonio Cultural y su relación con la Identidad de los pueblos, uno de los aspectos relevantes que engloban este patrimonio son las fiestas religiosas o fiestas patronales que vienen a reflejar la espiritualidad del gentilicio de un lugar determinado. Es evidente que el legado histórico-cultural, de nuestra sociedad pareciera que cada vez más pierde sentido, frente a un fenómeno que cobra nuevas fuerzas como es la Globalización.

Ante esta realidad global, en Venezuela se evidencia una falta de empoderamiento y de sentido de pertenencia en las nuevas generaciones hacia la identidad y la conciencia histórica cultural producto de la transculturación, se ha visto amenazada por la posmodernidad que ha influenciado de forma negativa en la conciencia de los jóvenes quien han querido sustituir las costumbres que caracterizan la esencia del gentilicio venezolano dejando a un lado lo tradicional, sin embargo, en algunos pueblos del país específicamente en la población de Timotes, aún se conserva el patrimonio histórico y cultural constituido por mitos, leyendas, fiestas patronales y religiosas; razón por la cual el artículo tiene como propósito dar a conocer la fiesta patronal de San Benito de Timotes como legado histórico y patrimonio cultural de la región merideña, afianzando y refundando la tradición venezolana.

El presente ensayo, recoge historia de un pequeño terruño venezolano de todo aquello que pueda representar el patrimonio de generación en generación como una herencia de los pobladores de Timotes estado Mérida a través de la fiesta patronal de San Benito. La temática está centrada en la experiencia vivencial de la Autora como trabajo de campo sociocultural realizado en el año 2015, con esta experiencia se pretende sensibilizar al lector y transportarlo a un mundo donde aún prevalece eso que llamamos identidad amor a lo nuestro, simbolizado por una danza como valor moral y espiritual del

patrimonio cultural de los habitantes mirandinos.

En tal sentido, Martínez (2018): plantea que el patrimonio cultural, “da relevancia e importancia a la historia regional, los sitios históricos, monumentos, museos, galerías, personajes vivientes de la localidad, entre otros aspectos inherencia a la cultura” (pág. 6). Interpretando lo que señala la autora, el patrimonio cultural viene afianzar los valores, las manifestaciones, costumbres y tradiciones populares de un sector determinado, por lo tanto, abarca las experiencias, vivencias que tiene el individuo sobre el arsenal cultural que tiene cada entidad o región.

2. Desarrollo

2.1. Patrimonio Cultura

Para Bonfil (1997): Patrimonio Cultural “es el conjunto de símbolos, valores, actitudes, habilidades, conocimientos, significados, formas de comunicación y organización sociales, que hacen posible la vida de una sociedad determinada y le permiten transformarse y reproducirse como tal, de una generación a las siguientes” (pág. 29). Cuando se habla de patrimonio cultural de un pueblo, a lo que se refiere es, precisamente, a ese acervo de elementos culturales que una sociedad determinada considera suyos y de los que echa mano para perpetuarse en el tiempo.

De hecho, para los pobladores de Timotes esta manera de entender el patrimonio cultural lo materializan en las fiestas patronales como prácticas de la religiosidad local y acervo histórico donde se mezclan y fusionan actos festivos y lúdicos con creencias y actos religiosos, tal como lo señala Rodríguez (2000): “Las fiestas patronales entrarían dentro de lo que podríamos llamar prácticas de la religiosidad local” (pág. 11).

2.2. Georreferenciación de Timotes

Timotes está ubicado en el Municipio Miranda del estado Mérida, a una

altitud de 2025 M.S.N.M. sobre una sucesión de terrazas que formó el río Motatán en el transcurso de los varios de miles de millones de años, su temperatura media es de 15°, es una de las poblaciones más importante del páramo y de mayor número de habitantes. Este municipio forma parte de los 23 Municipios del Estado, con una superficie de 408 km², su población para el censo Municipal del 2011 se ubicó en 23.966 habitantes, está dividido en cuatro parroquias, Andrés Eloy Blanco, La Venta, Piñango y su capital Timotes.

Haciendo referencia a su historia; Espinoza (1992): señala, “una historia remota al año 1600 cuando los conquistadores, civiles y religiosos europeos llegaron a esta tierra fundando la capilla de paja de Timotes” (pág. 6). Bajo la información suministrada del mismo autor; antiguamente fue bautizado por los naturales como sitio antiguo de Mucurujún. Aquí vivieron, por años grupos aborígenes de estirpe Timote y Cuica, entre ellos destacaron las parcialidades: Mucuxamán, Mucuguá, Quindorá, Chiquimpú, Mucuyupú, Muarcé, Chijos, Mucumbás, Chicué y otras que vivieron de la agricultura, sembrando papa y maíz en los diversos campos que integran estas comarcas. El Municipio en la historia cultural es reconocido por sus fiestas patronales: Santa Lucía y San Benito que se celebran en el mes de diciembre.

2.3. Recorrido Histórico por su tradición y culto al Santo Negro San Benito

2.3.1. Culto al Santo

El culto de San Benito que en Venezuela tuvo su origen en el sur del lago de Maracaibo y actualmente se expresa como una danza y manifestación tradicional en muchos pueblos del país incluyendo el hermoso terruño merideño; donde las fiestas de San Benito muestran gran variedad en sus danzas, vestimentas, tonadas y tradiciones con respecto a las realizadas en otras regiones del país. No obstante, coinciden en parte con estas en la música

de origen africano, en las danzas de origen indígena, así como en el discurso oficial y la representación real de la fiesta. En la descripción que se hace de este santo en Timotes, puede observarse que se focaliza el origen de la fiesta en el antiguo resguardo indígena de la zona.

2.3.2. Timotes pueblo de fe

El sonido de los tambores y de las maracas al unísono, proclaman el inicio de la gran fiesta del santo de la bondad. La ferviente devoción que tienen los pobladores de Timotes y zonas vecinas para con San Benito de Palermo, es un verdadero ejemplo de fe. Esta es una tradición que representa el sentir del gentilicio Mirandino recordando la época de la colonización y como surgieron del dominio de los españoles, con la fe puesta en San Benito, y el valor de la religiosidad de sus habitantes.

Los devotos a San Benito de Timotes comparten una de las fiestas más fervorosas dentro de sus tradiciones que se han conservado intacta a través de los años donde cada 29 de diciembre, los religiosos visten sus trajes multicolores y se pintan el rostro de negro, para bailar y darle las gracias por los favores recibidos. Desde las primeras horas de la mañana la devoción por el Santo Negro se hace sentir con el repicar de las campanas.

Los giros y vasallos se levantan desde bien temprano para rendir tributos a su Santo y participar en la misa solemne, el repicar de los cueros del tambor, mucho colorido, el sonido de las maracas y un contagioso fervor religioso inundan las calles de este pintoresco pueblo. Desde los más pequeños hasta los hombres de la tercera edad, jóvenes, niños y niñas recorren las calles del pueblo en la tradicional procesión a San Benito de Palermo.

Para dar mayor relevancia al ensayo, la investigadora realizó el siguiente Trabajo de Campo como Proceso de Investigación Sociocultural, contiene el Plan de Acción y la sistematización de la información, en el cual se

describen las acciones ejecutadas por la Autora. Proceso que permitió registrar los acontecimientos tal como se fueron dando en el transcurso del estudio.

Tabla nro. 1: Plan de acción.

Actividad	Técnica de abordaje	Intencionalidad dialéctica	Recursos	Lugar y fecha
Participación en la fiesta patronal tradicional San Benito de Timotes. Entrevistas a la directiva de la sociedad y vasallos de las comparsas -Reflexiones y sistematización.	Visita a las comparsas. Participación en fiesta patronal.	Valorar el patrimonio histórico de saber cultural que identifica la población de Timotes.	Investigadora, vasallos de San Benito. Cámara fotográfica, cuaderno de nota.	Población de Timotes del 26 al 29 de diciembre del 2015.

Fuente: La Autora (2015).

3. Sistematización de la fiesta patronal en honor a San Benito

El día 26 se hace acto de presencia en plaza Bolívar para deleitar con el desfile inaugural de las festividades, se evidencian Bandas Show tocando, luego les sigue los estandartes movilizados por los socios, encabeza el desfile una carroza que traslada el Santo Negro, carros vestidos con turbantes y cintas, tamboreros y mucha algarabía por el pueblo, asimismo morteros que vienen y van. Al dialogar con uno de los miembros de la comparsa “Los Apaches” expresa; esto del desfile es nuevo hace como siete años se comenzó por iniciativa del Sr. Jhonas, vicepresidente de la Sociedad, inicialmente para dar más alegría a las fiestas y hoy día se está convirtiendo en tradición al forma parte del Programa de las fiestas.

Posteriormente, el día 27, se da apertura a la actividad religiosa, se viste

el Santo en la Capilla con un manto muy bien detallado de pedrería, al preguntarle a la Sra. Cecilia, secretaria de la Directiva el significado del manto ella responde; por tradición se le cambia el manto todos los años por promesa, este año le tocó a la Sra. Yosbaly. Luego de vestir el santo y adornar su carruaje lo colocan al frente de los feligreses; los vasallos se colocan de rodillas venera la imagen e inician el rezo de la novena.

Con base a lo expuesto, según Heinze (2010): el dogma católico dice: “Está permitido y es beneficioso venerar las imágenes de los santos” (pág. 15). Tal aseveración afirma el testimonio de fe y el sentir de cada uno de sus vasallos que adoran la imagen venerándola con un respeto único.

Figura nro. 1: Novena a San Benito.



Fuente: La Autora (2015).

El día 28, alrededor de las 7 de la noche, comenzó la celebración. Se da inicio con una misa ofrecida para todos los vasallos de la sociedad de San Benito muertos y vivos y al concluir esta se dio la Bajada de San Benito, entre música danza y morteros donde se trasladó el santo desde su capilla hasta el templo principal. En voz del Sr. Emiro giro de la comparsa Guillermo Franco;

esta actividad consiste en una procesión al son de la música, la cual se hace presente dentro de la capilla, en el momento que finaliza la misa el santo es llevado en hombros hasta la salida y continua el recorrido con danza tambor y morteros hasta llegar a la Iglesia, acota el señor; es un compromiso con San Benito y una costumbre para nuestro pueblo la bajada del santo.

Boas (1964): señala, “la religión son las actitudes y actividades que giran en torno a lo que se considera sagrado en una comunidad” (pág. 167). En tal sentido, las tradiciones y costumbres desempeñan un papel muy importante las cuales han permanecido con el paso del tiempo, las mismas contribuyen a su conservación. Con base a la posición del autor, los pobladores de Timotes viven y exteriorizan el legado de sus antepasados, lo cual constituye su herencia en lo religioso, espiritual, histórico y sociocultural que los caracteriza como pueblo y su gente.

Al concluir la actividad, la autora aprovecho la oportunidad para entrevistar algunos de los miembros de la Sociedad de San Benito; ¿En qué año se fundó la Sociedad y quienes fueron sus primeros vasallos o socios?, responde la Secretaria; La sociedad de san Benito fue registrada en el año 1944, sin embargo, según la tradición oral, la fiesta se remonta a principios de 1900, como tradición heredada de los aborígenes que habitaron el resguardo indígena, este antiguo resguardo se denomina actualmente “la Mancomunidad indígena Timotes”; entre los fundadores han dicho en reuniones, que Leónidas Simancas fue el primer Presidente de la Sociedad y los primeros vasallos fueron: Silvio Ocanto, Ramón Araujo, el Cacique de la Mancomunidad y Guillermo Franco.

Con respecto a lo expresado, la UNESCO (2011): según el folleto entregado por el Ministerio del Poder Popular para la Educación a las Escuela Bolivarianas con Comunidades Indígenas, en Asamblea General, se declara Año Internacional de los Afrodescendientes, donde plantea, “la promoción de un mayor respeto y conocimiento de la diversidad, su herencia y su cultura”

(pág. 2). Lo expresado permite entender la importancia del saber ancestral dentro de una comunidad lo cual debe ser plasmado como parte de la historia de la enseñanza oral y es a través de estos estudios que se puede recopilar y perpetuar tal información y formar una especie de enciclopedia del saber colectivo.

Motivados todos se continúan con la entrevista, ¿Cuántas comparsas danzan a San Benito? A lo que la secretaria continúa dando respuesta; Existen tres grupos marcados de comparsas que bailan San Benito, 1). Grupo de giros. La comparsa de la Basílica, de la Capilla, las Lajitas, Giras Pequeñas, Santa Eduvigis, Fernando Trupia, Comparsa Guillermo Franco Mixta; 2). Grupo de negros (la comparsa Don Cristóbal y Diana, la comparsa Pio Franco de Timotes, Romería San Benito, Juan Pablo II, Los Negros de Palermo).

Persiste la Sra. Cecilia, y 3). Grupo de indígenas (la comparsa los Marrones de Piedra Gorda, los Comanches Apaches de los Llanitos, los Timoto-Cuicas, Comparsa El Paramito), otra pregunta relevante fue ¿Puede hacer el favor de explicar el vestuario, las pinturas que usan en su piel para hacerse las figuras y los instrumentos para tocar?, se observa un gesto de sonrisa y toma la palabra el presidente de la Sociedad manifestando; En las danzas participan varios grupos: los giros visten de blanco con cintas de seda pegadas a sus camisas, y usan un turbante, los negros llevan sus caras pintadas de negro y visen de negro con una cinta roja en la frente, los marrones van de marrón con cintas rojas y los indios decoran sus caras y brazos con flechas y símbolos de guerra. Todos llevan una maraca en la mano derecha lo que les indica el tipo de danza.

Prosigue el Sr. Antonio Duarte; Hoy, los grupos de danzantes que representan y encarnan los Aborígenes Timotes y Cuicas (Comparsa Timotocuica) y las distintas Comparsas de Negros, danzan al compás de tambores excesivamente sonoros, precisándose el retumbar de los cueros. Los instrumentos que normalmente se ejecutan son el violín, el cuatro, las

maracas y los tambores, unos bailan con sebucán, otros con cuerda y la comparsa más numerosa y llamativa en este tiempo es la de Hugo Becerra que se caracteriza por el uso de un chaleco con cuerdas utilizado por el vasallo Mauricio.

Pide la palabra el Joven Mauricio vocal de la sociedad y vasallo de la comparsa, relata; yo soy quien tiene la responsabilidad de llevar el chaleco en toda la procesión, fue creada en 1989 es la comparsa más conocida dentro de las comparsas de “Negro” el fundador Javier Antonio “El Negro” Ramírez. La danza esta compuestas por dos combinaciones: la primera es la contradanza o bailes sueltos realizando figuras en 2 columnas como cruces, círculos grandes y pequeños, el tábano donde cada columna va recogiendo cada uno de los vasallos donde se realiza figuras en parejas frente al Santo Negro.

Continúa el joven, la segunda consiste en tejerme y destejerme este chaleco que sirve como asta o palo, realizamos los siguientes tejidos; la crineja (en variante de 2, 3, 4 y 5), la estrella, el chaleco, la telaraña, la cruz, la mariposa, el alambre, los invito para mañana a ver nuestra danza, finaliza el relator.

El día 29, a eso de las nueve de la mañana, se concentraron en la plaza Miranda (frente a la capilla de San Benito) gran cantidad de Giros y Giras, Negros e indios y grupos mixtos. Cada comparsa o grupo empezó a danzar, posteriormente bajaron todos en procesión por la Avenida Bolívar rumbo a la Basílica, subieron a San Benito hasta la capilla y aproximadamente entre diez y treinta comenzó la misa, al concluir la misa cada comparsa bailo por separado por las principales avenidas del pueblo, llama la atención que habían personal que bailaban descalzas en acción de gracias por favores recibidos de San Benito, danzaron hasta las ocho de la noche cuando llegó la última comparsa a la Plaza Miranda, rindiendo culto al Santo Negro.

Al respecto, Espinoza (2008): señala, “las comparsas de San Benito, se han encargado de difundir por distintas regiones del país, la esencia cultural-

folclórica de Timotes” (pág. 31). Efectivamente, estas comparsas con sus danzas han logrado impresionar a los miles de seguidores que años tras años visitan a nuestro Timotes, el éxito radica en sus genuinas representaciones, innovaciones marcadas por la creatividad mostrada en cada baile, los cuales resulta todo un ritual que nos sumerge entre la magia negroide y la mismísima poesía aborígen.

3.1. Aspectos relevantes de la Danza

3.1.1. La Danza como ofrenda principal

En la fiesta de San Benito en Timotes, aparentemente, no existe una marcada diferencia entre el San Benito oficial y el no oficial, como ocurre en el sur del lago y otras zonas del occidente venezolano, en las que el consumo de licor es la causa fundamental de las diferencias entre iglesia y pueblo. Manifiesta el entrevistado maestro de pueblo y Director de la Casa de Cultura “Don Jesús María Espinoza Becerra” Jonathan Toro, que es importante señalar; que la danza al santo en Timotes nunca es bañado de licor, como ocurre en otras zonas de la región.

Cuando se realiza la fiesta de San Benito. El pueblo de Timotes se evoca al santo como un ser supremo, los valores giran en torno a un mundo sobre natural, San Benito es el único ser capaz de traer prosperidad y bienestar, además de proporcionar fuerza a todos los integrantes de las comparsas para danzar por espacio de tantas horas seguidas.

El día 29, los integrantes de las diferentes comparsas se comienzan a preparar desde las cinco de la mañana, ya sea en sus casas, en los sitios donde han ensayado desde octubre. Los danzantes que vienen de caseríos cercanos se concentran en un sitio previamente acordado, donde los recoge un camión que los llevara a Timotes.

Posteriormente, a eso de las nueve de la mañana, se encuentran concentrado en la plaza Miranda (frente a la capilla de San Benito) gran

cantidad de Giros y Giras, Negros e indios y grupos mixtos. Cada comparsa o grupo empieza a realizar ensayos con las diferentes figuras y tejidos, hasta aproximadamente entre diez y treinta empieza la misa, al concluir la misa la comparsa mayor realiza la ceremonia del “saludo” ejecutada por los Giros más antiguos, que consisten en danzar hacia atrás semi inclinado, dándole la cara al santo, nunca la espalda, levantando y bajando el brazo derecho haciendo sonar la maraca que tiene en la mano, durante esta procesión realizar figuras (contradanza) y se da inicio a la procesión central danzando todas las comparsas por las principales avenidas del pueblo.

3.1.2. Recorrido

La precesión recorre las principales vías de Timotes (Av. Bolívar y Av. Miranda), se inicia en la Plaza Miranda frente al Santuario de San Benito, dobla a la izquierda para bajar por la Avenida Bolívar hasta el pie del pueblo y retornan por la Avenida Miranda hasta llegar nuevamente al santuario, este recorrido dura entre seis y siete horas aproximadamente. En el recorrido, los socios con mayor jerarquía en la sociedad, así como otras personas por promesas o favores concedidos llevan la imagen del santo y, van precediendo la procesión. Siguen las diferentes comparsas son sus respectivo vasallos, danzas y músicos.

3.1.3. Las comparsas

Son muchas las comparsas las que acompañan a San Benito, cada una tiene sus reliquias, sus tambores, realizan sus bailes y utilizan vestimentas de diferentes colores para diferenciarse una de otra. Ellas se reúnen en la plaza Bolívar a esperar a que los sacerdotes que celebrarán la misa salgan para acompañarlos hasta la plaza Miranda que es donde se hacen los actos centrales.

En ese momento, cuando está todo listo, el cielo se llena de música con

el repique de campanas de las dos iglesias y es así como se da inicio a la caminata, donde hombres, mujeres y niños recorren con sus reliquias y van pagando la promesa que la han hecho a San Benito con anterioridad.

Sin lugar a dudas que la presencia de tanta gente en las fiestas de San Benito, demuestra la gran devoción que tiene esta comunidad por el Santo Negro, desde muy niños los hombres y mujeres de la población comienzan a manifestar esa fe por el santo y es por eso que la sociedad cuenta con más de dos mil socios.

Entre las comparsas más conocidas se encuentran: la comparsa de la Basílica, de la Capilla, Las Lajitas, Giras Pequeñas, Santa Eduvigis, Romería San Benito, Don Cristóbal y Diana Alarcón, Juan Pablo II, Los Marrones de Piedra Gorda, Fernando Trupia, Los Negros de Palermo, Comparsa Guillermo Franco Mixta, Comparsa El Paramito, entre otros.

3.1.4. Algunas comparsas

Comparsa Los negros: La comparsa de Los Negros es una de la más antigua de Timotes. Su fundación data del año 1958, así lo confirmó el señor Mauricio Araujo, quien junto a Juan Ramírez González fueron los fundadores, el primer año apenas danzaban seis personas, años tras años fueron integrándose nuevos miembros y se le agrego nuevas gaitas (nombre dado a las figuras).

Comparsa de Hugo Ramón Becerra: Fue creada en el año 1989, es considerada como la comparsa más conocida dentro de las comparsas de “Negro” su fundador y primer director Javier Antonio “El Negro” Ramírez, esta comparsa ha logrado impactar a los miles de seguidores que años tras años visitan a Timotes, el éxito radica en sus genuinas representaciones, innovaciones marcadas por la creatividad mostrada en cada danza, las cuales resultan todo un ritual que nos sumerge entre la magia negroide y la mismísima poesía aborigen.

3.1.5. Memorias danzantes de corazón

María Oliva, integrante de la Sociedad de San Benito de Palermo de Chachopo, Mérida, le baila a San Benito desde hace 4 años movida por la fe y por seguir los pasos de su padre quien en sus tiempos celebraba al Santo.

Francisca Plaza, integrante de la Sociedad de San Benito de Palermo de Chachopo, Mérida, lleva ocho años bailándole a San Benito por promesa familiar.

José Moreno, padre de dos niñas, una llamada María José de ocho años y Norelis del Valle de seis años, Moreno indicó que una promesa fue el motivo de unirse al baile de San Benito, además aseguró que sus hijas también bailan y lo hacen desde que tenían un año de vida, apenas comenzando a caminar, ha tratado de inculcarles la devoción por San Benito con mucho respeto y con bastante fe.

Cabe destacar la presencia de muchos niños como danzantes, además las comparsas presenten se dividían, entre jóvenes, mujeres devotas, hombres devotos, grupos de familias, o por regiones, todos con un mismo fin, rendirle tributo a San Benito.

Figura nro. 2: Reliquia San Benito de Timotes Municipio Miranda, Mérida.



Fuente: La Autora (2015).

Hugo González, (Informante) profesor de esta localidad siendo uno de los pioneros para la instauración de la sagrada reliquia en Timotes, manifestó;

que recientemente la feligresía católica de esta localidad, celebró por todo lo alto un año más de la llegada de la sagrada reliquia a Timotes, así mismo, expresa que la reliquia es auténtica y fue traída al pueblo por mi hermano Elisaúl y yo, con el apoyo del padre Olivo León, párroco de la Parroquia Timotes para esa época. La reliquia consta de un trozo de piel del Santo de Palermo, que fue traída desde Italia.

Es por lo que tiene una significación muy especial para la región y los venezolanos, porque en cualquier rincón de la geografía nacional, está presente San Benito, llamando a ser constructores de la fraternidad, el amor y trabajar por el bien común. Ese mensaje invita a reflexionar como a través de la devoción se refleja un pequeño pueblo lleno de bondad y humildad hacia sus semejantes.

4. Conclusión

El Patrimonio Cultural centrado en la fiesta patronal de San Benito de Timotes en está constituido por la actividad religiosa más relevante de sus pobladores expresa las creencias, tradiciones, religiosidad, lenguajes, arte, ritos, costumbres que permiten a sus habitantes expresar su espiritualidad y amor a sus tradiciones como ejemplo de vida. Asimismo, amalgamar la identidad nacional permite conocer los valores tradicionales con que se identifica los pobladores y especialmente conservar la idiosincrasia de los pueblos, así mismo, la importancia del saber ancestral dentro de una comunidad lo cual debe ser plasmado como parte de la historia de la enseñanza oral y es a través de estos estudios que se puede recopilar y perpetuar tal información y formar una especie de enciclopedia del saber colectivo.

La experiencia vivencial del Culto a San Benito, se enmarca dentro de lo que se podría llamar una cultura de Resistencia en América, la cual surge de un extraordinario proceso creativo que superó las barreras impuestas por

la esclavitud. La discriminación, los prejuicios y el amor a su acervo histórico cultural, valor a la identidad aborígen, conocimiento ancestral y registro histórico-cultural de la localidad.

5. Reflexión final

Estudiar y conocer la idiosincrasia y patrimonio de nuestros pobladores venezolanos, conlleva a identificar las raíces de los saberes y haceres ancestrales de las regiones del país, por ende, se debe valorar, cuidar y resguardar todo aquello que ha transcurrido con el pasar del tiempo como identidad nacional, se trata de la historia oral, escrita, el conocer, el ser y el hacer de los pueblos; vivenciar y transmitir lo que realmente somos como venezolanos y darnos a conocer a través de la cultura en las demás naciones del mundo permitirá mantener y fortalecer los valores ancestrales que nos caracterizan como pueblo.

6. Referencias

- Bonfil, G. (1997). **Nuestro patrimonio cultural: un laberinto de significados**. El Patrimonio Cultural de México. Tomo I. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes-Fondo de Cultura Económica, pág. 29.
- Boas, F. (1964). **Cuestiones fundamentales de Antropología Cultural**. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Solar-Hachette S.A., pág. 167.
- Espinoza, J. (1992). **Historia Mínima de Timotes**. Venezuela: I Edición. Centro Editorial de la Escuela de Comunicadores Populares "Mario Keplun".
- Espinoza, J. (2008). **Timotes Paraíso de los Andes**. Venezuela: Guía Turística. Impresión Talleres Universo Grafico C.A.
- Heinze, T. (2010). **Respuestas a mis Amigos Católicos**. California, EE.UU.: Edición Kindle, Chick Publications.

Ley de Protección y Defensa del Patrimonio Cultural (1993). **Título I. Del Patrimonio Cultural, Capítulo I, Disposiciones Generales, Art. 1 y 2.**

Gaceta Oficial de la República de Venezuela, Numero 4.623 Extraordinario del viernes 3 de octubre. Caracas, Venezuela: El Congreso de la República de Venezuela.

Martínez, C. (2018). **Participación Comunitaria Orientada hacia la Valoración del Patrimonio Cultural.** *Revista Scientific*, 3(8), 290-300.

Recuperado de:

<https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2018.3.8.15.290-300>

Rodríguez, S. (2000). **Religión y fiesta.** Antropología de las creencias y rituales de Andalucía. Sevilla, España: Signatura Demos.

UNESCO (2011). **Año Internacional de los Afrodescendientes.** Madrid, España: Folleto Inmaterial OEI, 2021, Metas Educativas.

Yajaira Esperanza Araujo Araujo
e-mail: araujoyajairaunica@hotmail.com



Nacida en Timotes, estado Mérida, Venezuela. Doctora en Ciencias de la Educación en la UNERMB, estado Trujillo; Magister Scientiarum en Administración de la Educación Básica, UNERMB, estado Trujillo; Licenciada en Educación Integral de la Universidad Cecilio Acosta, estado Trujillo; T.S.U. en Educación Preescolar, IUTMBI, estado Trujillo; Actualmente me desempeño como subdirectora en el NER 196, estado Mérida desde el año 2013. Artículos arbitrados, Jurado de tesis de Pregrado, Postgrado, Asesora de Proyectos en Consejo Comunales.

El contenido de este manuscrito se difunde bajo una [Licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](#)

Revista Scientific

Ensayos





Practica Educativa en la Educación Primaria desde la Perspectiva de la Pedagogía del Amor

Autor: César Enrique López Arrillaga

Universidad Latinoamericana y del Caribe, **ULAC**

prof.cesarlopez@gmail.com

Caracas, Venezuela

<https://orcid.org/0000-0002-2926-8508>

Resumen

El presente ensayo pretende aproximarse a los conceptos básicos de Educación Holística de Barrera (2010), además los postulados de la Pedagogía del Amor, como Pérez (2012); Freire (1995), Gallegos (2010) y un breve recorrido por la práctica de los docentes, como Ortiz (2008) y las estrategias de Morín (2000), en la Educación que garantice la optimización del quehacer educativo de las escuelas primarias, fundamentada en el sentimiento del amor y admitir a los estudiantes en su complejidad desde su diversidad de contexto social, como aporte primordial al sistema educativo bolivariano de Venezuela, con la finalidad de brindar aportes teóricos y reflexiones para dar elementos para mejorar la calidad de la práctica educativa de los docentes en la educación primaria basada en la pedagogía del amor, desde la praxis cotidiana en las instituciones educativas.

Palabras clave: educación; docente; pedagogía; afectividad; docente de escuela primaria.

Fecha de Recepción: 06-03-2018

Fecha de Aceptación: 25-05-2018

Educational Practice in Primary Education from the Perspective of the Pedagogy of Love

Abstract

This essay aims to approach the basic concepts of Holistic Education of Barrera (2010), as well as the postulates of the Pedagogy of Love, such as Pérez (2012); Freire (1995), Gallegos (2010) and a brief tour of the practice of teachers, such as Ortiz (2008) and the strategies of Morín (2000), in Education that guarantees the optimization of the educational task of primary schools, based on in the feeling of love and admit the students in its complexity from its diversity of social context, as a primary contribution to the Bolivarian educational system of Venezuela, with the purpose of providing theoretical contributions and reflections to give elements to improve the quality of educational practice of teachers in primary education based on the pedagogy of love, from everyday practice in educational institutions.

Keywords: education; teacher; pedagogy; emotions; primary school teacher.

Date Received: 06-03-2018

Date Acceptance: 25-05-2018

1. Introducción

En el proceso de globalización y postmodernidad que vive la sociedad actualmente, y los sistemas educativos no escapan de esta realidad en especial en el nivel de la educación primaria, dada la relación que existen entre los profesores-estudiantes, resaltando la idea de que cada escolar posee un cumulo de sentimientos, emociones, pensamientos y situaciones que debe vivir que son en gran parte barreras para su formación.

En este mismo orden de ideas, el docente en su rol de formador adquiere una vital importancia en el proceso de enseñanza y aprendizaje en los estudiantes, dado que es la persona con autoridad, representa el ejemplo a seguir y que en los docentes encuentran la figura de amor, respeto, tolerancia, solidaridad y comprensión que no poseen en sus hogares.

Para Jiménez (2016a), plantea:

En efecto, la acción educativa del docente implica vivir el servicio con alegría, de tal manera que la educación en cualquiera de sus niveles y/o modalidades sea un reencuentro atractivo, placentero, donde se fortalezca la iniciativa, la motivación y se convierta en una aventura, permitiendo experiencias humanas extraordinarias y un aprendizaje significativo (pág. 271).

En concordancia, la pedagogía del amor orienta su práctica educativa en un clima escolar con alegría, impulsando la motivación de sus estudiantes a encuentros enriquecedores propiciando experiencias humanas en la construcción del conocimiento colectivo y la adquisición de aprendizajes significativos para la vida cotidiana en el marco de los valores de la solidaridad, respeto y tolerancia.

De allí que, el presente ensayo brindará reflexiones sobre la práctica educativa de los docentes basada en el amor, un sentimiento que promueve un clima escolar en la ternura y comprensión de cada complejidad de vida que posee los estudiantes en la educación primaria.

2. Desarrollo

2.1. La Pedagogía del Amor

Para Freire (1995): “La pedagogía del amor reconoce la importancia de la educación en valores para el crecimiento armónico de la personalidad del educando y su incorporación a la vida social y colectiva” (pág. 142). De allí que desde esta perspectiva es considerada la inclusión de los valores en la educación primaria como elemento de consolidación armónica de la formación integral de los estudiantes para una vida social y colectiva, que propicie la transformación de los actores en el quehacer educativo.

En concordancia, Cabral (1976), plantea:

La pedagogía del amor busca la veracidad, autenticidad, naturalidad, el realismo; siendo fundamental el admitir las equivocaciones propias, reconociendo cada uno de los errores cometidos construyendo responsabilidades para mejorar la seguridad, y autoestima orientando al desarrollo integral de la personalidad del escolar (pág. 86).

Por su parte, la pedagogía del amor en la práctica educativa de los docentes en la educación primaria promueve la construcción de la autenticidad de los participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje en un ambiente de realismo y naturalidad orientado a la construcción colectiva del conocimiento y el reconocimiento recíproco de sus errores y debilidades en función de consolidar su seguridad y autoestima en el marco de una formación amorosa y holística de los educandos.

Igualmente, Freire (1989), señala que:

La Pedagogía del Amor orienta que el docente desarrolle la capacidad e escucha activa, poniendo atención a diferentes expresiones que el niño desarrolla en el transcurso de la clase estableciendo actividades que posibiliten la integración el padre de familia en el desarrollo y maduración de sus hijos (pág. 58).

En concordancia con el autor, se considera la Pedagogía del Amor

como un espacio en el cual los docentes pueden ampliar y fortalecer sus habilidades para la escucha activa y desarrollar su perspectiva sobre las manifestaciones que expresen los estudiantes durante el proceso de formación en las aulas de clases, así mismo se considera la inclusión de los padres juega papel importante en la maduración de los conocimientos y personalidad de los estudiantes.

En este mismo orden ideas, Gallegos (2010), indica: “El amor es substancial para el desarrollo del niño, evidenciado en la aceptación, seguridad, valoración, consiguiendo el respeto mutuo para un aprendizaje autónomo formando un clima propicio al aprendizaje” (pág. 115). En efecto, desde el amor debe profundizarse el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación primaria, donde propugne los valores de solidaridad, tolerancia, respeto y democracia en los estudiantes, desde la práctica laboral del docente consciente y comprometido con la formación en seres humanos diversos.

En consecuencia, Jiménez (2016b), puntualiza:

De esta manera, lograr una formación integral que aporte a la sociedad ciudadanos felices, amorosos, solidarios; en otras palabras, formar ciudadanos democráticos capaces de resaltar los principios constitucionales venezolanos del amor, la paz, la igualdad, la equidad y la libertad (pág. 272).

En este sentido se comprende, la importancia de los aportes que realiza los docentes de educación primaria en las aulas, los cuales deber asumir el papel de formador de valores en los estudiantes, para que se inculcado en la personalidad de los estudiantes los principios patriotas de Venezuela, el amor, la paz, la libertad, la democracia, entre otros. Consolidando el perfil del ciudadano íntegro y con actitudes de principios y valores de convivencia como seres humanos iguales.

2.2. Práctica del docente

La práctica educativa del docente en la educación primaria, se orienta por el sentimiento más sublime que existe en las relaciones humanas, el amor con sus estudiantes con la finalidad de propiciar un clima escolar amoroso, en el cual los educandos desarrollen habilidades y destrezas solidas en su proceso enseñanza-aprendizaje, en correspondencia con Jiménez (2016c): puntualiza que “educar es un acto de amor mutuo” (pág. 275).

Así mismo, Ortiz (2008), opina que: “La práctica docente es una acción que admite modernizar, progresar y transformar el proceso de enseñanza en el aula, alcanzando la producción de conocimientos en un proceso de comprensión, creación e innovación de un aspecto de la realidad educativa” (pág. 99).

De acuerdo con lo anterior, los docentes en el nivel de primaria al mantener una perspectiva holística del quehacer educativo, podrán elevar la calidad educativa deseada en el proceso de formación de sus estudiantes mediante un ambiente de comprensión, creatividad e innovación, transformando la realidad escolar, con la motivación de los estudiantes.

Resulta asimismo interesante, lo plateado por Díaz y Hernández (1998): “El educador implicado en el ejercicio de la docencia, puede formar desde diversas aproximaciones disciplinarias, dada la complejidad que presentan la explicación de los procesos de aprendizaje y desarrollo personal involucrado, orientando la reflexión y la práctica” (pág. 78). De allí que, los docentes en su praxis educativa se relacionan con la aplicación de estrategias y disciplinas acorde con los intereses y las necesidades de los estudiantes en relación con la reflexión y la práctica de una educación más humanizada y amorosa propiciando un ambiente sano para todos los actores educativos.

En ese mismo contexto, Morín (2000), plantea: “El desarrollo de estrategias cognoscitivas parte desde una orientación dirigida al docente, aprovechando su motivación, conocimiento, experiencia, destrezas, habilidad

en el tratamiento de las situaciones educativas continuando en un proceso de autorrealización y mejoramiento permanente” (pág. 98).

En efecto, es imperativo la planificación, ejecución y evaluación de las estrategias desde la perspectiva de los docentes de educación primaria para moldear un mejor tratamiento al contexto educativo determinado que permita la formación permanente de los docentes para la adquisición de herramientas, habilidades y destrezas desde el hecho educativo, y permita la autorrealización individual y colectiva de todos los actores en las aulas de clases.

Atendiendo estas consideraciones, Newman y Wehlage (1993), señalan: “Como docentes, la función es alcanzar el aprendizaje de los educandos considerando diversos factores como: capacidad, habilidad, estimulación, motivación, los conocimientos previos, y la aplicación de estrategias pedagógicas” (pág. 325). Por ello, los docentes desde su postura y cosmovisión de la realidad educativa poseen el rol esencial de formadores de seres humanos, por lo cual se propicia la consideración de las particularidades de cada estudiante como una totalidad que conlleva al colectivo, en el marco de evaluación previa de los diversos factores que componen el contexto educativo.

De igual manera, el docente es una persona que cultiva sensibilidad humana, paciencia y tolerancia con un alto grado de aceptación por la diversidad de sus estudiantes, partiendo de la observación y previa evaluación de sus alumnos, con la finalidad de afianzar estrategias diversas que permitan la concreción y consolidación de la meta educativa para la formación integral con niveles aceptables de calidad en la educación primaria.

Tenemos pues, que Fainholc (2008): “El principal objetivo del profesorado se enfoca en el desarrollo integral del estudiante en función de sus capacidades y demás circunstancias individuales, estableciendo parámetros educativos relacionados con la Actualización y Fortalecimiento Curricular del Ministerio de Educación” (pág. 54). Esto implica ubicar la

premisa de los docentes de educación primaria es centrar su trabajo pedagógico y formativo en relación con las necesidades de formación de los estudiantes como seres humanos provisto de una diversidad y enriquecida variedad de situaciones emocionales, psicológicas, sociales, culturales y espirituales, lo que el docente debe asumir una postura holística en el marco del amor a sus estudiantes y aceptación de sus realidades.

En esta perspectiva, Jiménez (2016d), señala: “desde esta dirección, la gerencia de aula constituye los motivos que llevan al docente a ejercer su labor, por cuanto si un docente realmente ama su profesión, disfruta compartir e interactuar con sus estudiantes” (pág. 277), Es por eso, que los docentes de la educación primaria en la actualidad su práctica educativa en las aulas se orienta la formación integral de sus estudiantes, es importante tomar en cuenta la motivación individual que posee en el ejercicio de su profesión vinculado a su vocación de servicio.

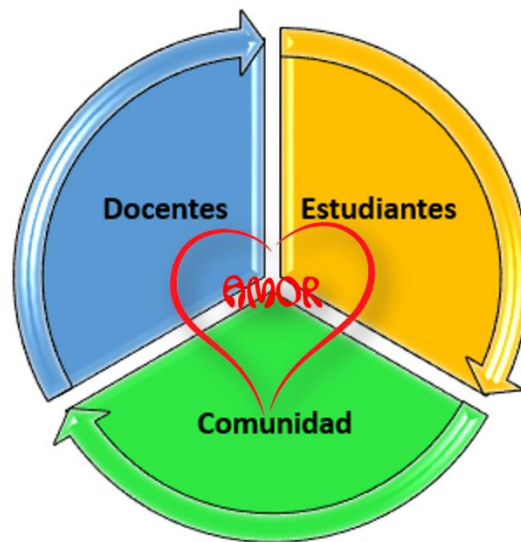
2.3. Proceso de enseñanza-aprendizaje basado en el amor

Dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje es importante tomar en cuenta a Ausubel (1976), que señala: “La educación es un proceso que promueve el desarrollo de habilidades físicas, intelectuales, morales bajo las normas, leyes, reglamentos, lineamientos sociopolíticos de cada país, para mantener, en el tiempo y en el espacio, los principios filosóficos de cada sociedad” (pág. 85). Por lo tanto, es importante que los docentes de la educación primaria se encuentren actualizados en función al marco jurídico venezolano para promover un ajustado proceso educativo en función a la legalidad de la educación como derecho humano, y el respeto del desarrollo de las habilidades integrales de todos los actores educativos en especial los estudiantes.

Así mismo, Gallegos (1999): “La calidad de la educación se relaciona un aprendizaje coherente con la vida cotidiana, donde el docente centra su

atención en el educando, aplicando la pedagogía crítica, conllevando a una educación con calidad y calidez” (pág. 117). De acuerdo con lo anterior, se puede observar la gráfica n° 1, en la cual se postula el proceso educativo desde la práctica del amor en lo cotidiano vinculado al contexto comunitario, por ende, el docente de educación primaria enmarca su labor educativa en la pedagogía crítica donde los educandos desarrollan habilidades para la vida en un ambiente amoroso y humano de comprensión, tolerancia y aceptación del otro.

Gráfica nro. 1. Proceso educativo basado en el amor.



Fuente: El Autor (2018).

Por su parte, Pezo (2008), plantea: “Esto es educación, formar, desarrollar y capacitar todos y cada uno de los aspectos de la personalidad del individuo, para hacerlo productivo a nivel personal como profesional; individual o en conjuntos, como hombre/mujer o como ciudadano” (pág. 106).

De allí que, la educación primaria debe fundamentarse en la formación, capacitación y consolidación de las habilidades, destrezas y conocimientos individuales de los estudiantes en función de la generación de ciudadanos

impregnados de amor, respeto, solidaridad, tolerancia, democráticos, participativos y como actores activos en su entorno social. Además, es importante resaltar que la educación debe ir en el marco de las exigencias del país como nación, identificando las necesidades de formación en las áreas críticas para el desarrollo integral de la sociedad actual, desde la valoración individual de cada escolar hacia lo colectivo como elemento de la perspectiva del amor y la humanización del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Además, Castellanos, Castellanos, Llivina y Silverto (2001), puntualiza: “El desarrollo integral de la personalidad del estudiante, es decir activar la apropiación de conocimientos y habilidades intelectuales propias de cada especialidad en estrecha interacción con la formación de sentimientos, cualidades, principios, convicciones e ideales” (pág. 39). En lo esencial el docente como formador de ciudadanos, en su práctica educativa propicia en la personalidad de sus estudiantes los más profundos valores necesarios para una buena sociedad que actualmente requiere de una nueva orientación en sus relaciones sociales. Aunado a esto, el docente juega un papel importante en la formación valores en sus estudiantes, ya que ellos en mediano y pronto plazo son la generación de relevo en el país.

Por consiguiente, en la práctica del docente de la educación primaria se inclina en una orientación de las relaciones humanas, basada en el cultivo de los valores en la personalidad de los estudiantes como la tolerancia, el amor, el respeto, la participación en asuntos de su interés, en la toma de decisiones en función de consolidar ciudadanos críticos, independientes y amorosos en su vida cotidiana.

Dentro de esta perspectiva, Gil (1991), plantea:

El educando fortalece el diálogo, dentro de un contexto histórico, cultural, social, político, ético, estético; facilitando los procesos educativos, para la construcción crítica permanente del conocimiento, incorporando el uso de las nuevas tecnologías; sin perder de vista las especificidades de sus roles

(pág. 289).

Atendiendo estas consideraciones, es importante que los docentes de educación primaria reubiquen la importancia del dialogo en las aulas de clases en función que los estudiantes desarrollen su capacidad crítica en la construcción colectiva del conocimiento en conjunto con los avances actuales de las tecnologías fortaleciendo los roles desempeñados en el proceso de enseñanza-aprendizaje fortaleciendo su formación integral en el contexto actual y vigente de la sociedad.

Por su parte, Coll (1993), indica lo siguiente:

Diversos estudios establecen una relación directa entre el clima escolar positivo y rendimiento, adquisición de habilidades cognitivas, aprendizaje efectivo, desarrollo de actitudes hacia el estudio, vinculando la percepción del clima social escolar, el desarrollo emocional, social de estudiantes y docentes (pág. 34).

Partiendo de lo anterior, el clima escolar debe impulsarse desde lo positivo, con actos de amor y respeto a todos los actores del hecho educativo, propiciando el espacio ideal para el aprendizaje significativo y efectivo en los estudiantes para un normal desenvolvimiento emocional en el aula y demás espacios de la institución educativa. En líneas generales, el docente como facilitador garantiza el clima escolar con las medidas y estrategias más pertinentes en las cuales los estudiantes adquieran el conjunto de valores.

3. Reflexiones Finales

La pedagogía del amor debe ser parte de la cotidianidad de los docentes en la educación primaria, considerándola como fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes, en la medida que se promueva el amor en las aulas de clases, tendremos un nuevo tejido social con valores elementales para la convivencia como país, tales como la

tolerancia, el respeto, aceptación, honestidad, entre otro.

Al hacerse énfasis en el amor como elemento fundamental de la práctica educativa de los docentes, se pone de manifiesto la importancia de brindar una educación amorosa y humanista que promueva en el aula un clima de armonía y convivencia entre los estudiantes y profesores promoviendo la pedagogía crítica para formar seres humanos integrales y forjados en valores.

En líneas generales, la práctica del docente de la educación primaria desde la perspectiva de la pedagogía del amor en sus aulas de clases, promueve un proceso interno en el docente como formador, mediador y facilitador del aprendizaje, en que debe aprender y desaprender en su praxis educativa en función de garantizar las estrategias pedagógicas para la promoción del amor en su aula como principio de trabajo cotidiano fortaleciendo el trabajo en equipo para la generación del conocimiento de manera enriquecedora y satisfactoria.

Otra tarea importante, los docentes en su proceso de redescubrir el amor así mismo, su vocación de servicio e iniciar a valorar el rol que les toca desempeñar en sus vidas, al ubicarse como una persona en que los estudiantes se relacionan estrechamente, teniendo en sus manos la formación de las generaciones de seres humanos que en colectivo harán del país, una nación con valores democráticos y sociales, la consolidación de la familia y la motivación al estudio como elementos de fortalecimiento de la educación en Venezuela.

4. Referencias

- Ausubel, D. (1976). **Psicología Educativa**. México: Trillas, pág. 85-89.
- Barrera, F. (2010). **Holística**. Segunda edición. Caracas, Venezuela: Editorial Quirón, pág. 78-83.
- Castellanos, D., Castellanos, B., Llivina, M., & Silverto, M. (2001). **Hacia una concepción del aprendizaje desarrollador**. La Habana, Cuba:

Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”. Recuperado de:
<https://www.scribd.com/document/189303432/Libro-Aprendizaje-Desarrollador>

- Cabral, A. (1976). **A teoría da arma**. Obras, vol. 1. Lisboa, Portugal: Editorial Unidades de Enseñanza, pág. 86-91.
- Coll, C. (1993). **Psicología y currículum**. Buenos Aires: Paidós, págs. 34.
- Díaz, F., & Hernández G. (1998). **Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista**. México: McGraw-Hill, pág. 78-85.
- Fainholc, B. (2006). **Los Medios en la enseñanza media Resources for teaching**. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 0(27), 5-10. Recuperado de: <https://recyt.fecyt.es/index.php/pixel/article/view/61266>
- Freire, P. (1989). **La educación como práctica de la libertad**. México. Editorial Siglo XXI, pág. 58-75.
- Freire, P. (1995). **La naturaleza política de la educación. Hacia un diseño de la enseñanza y las profesiones**. Ministerio de Educación y Ciencia. Barcelona, España: Paidós Editores, pág. 142-161.
- Gallegos, R. (2010). **Nos habla de la Educación Holista**. México: Editorial Pax México. pág. 115-147.
- Gallegos, R. (1999). **Educación Holística, Pedagogía del Amor Universal**. México: Editorial Pax México, pág. 117-135.
- Gil, P. (1991). **Diagnóstico pedagógico. Léxicos de Ciencias de la Educación**. Venezuela: Editorial Santillana, pág. 289-301
- Jiménez, M. (2016a,b,c,d). **Gerencia Académica de la Pedagogía del Amor**. *Revista Científica*, 1(1), 267-276. Recuperado de:
<https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2016.1.1.15.267-276>
- Morín, E. (2000). **Los siete saberes necesarios para la educación del futuro**. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional - UNESCO., págs. 98.
- Newman, F., & Wehlage, G. (1993). **Cinco estándares de auténtica**

instrucción Educativa. Manhattan: Ediciones Word Time, págs. 325.

Ortiz, J. (2008). **Pedagogía General. Serie Educación y Desarrollo**. Primera Edición. Quito, Ecuador: Ediciones Gráficas Ruiz, pág. 89-110.

Pérez, A. (2012). **El arte de Educar**. Blog de WordPress.com. Recuperado de: <https://wp.me/p2GIHj-10>

Pezo, E. (2008). **Pedagogía General**. Material de Estudio Versión: 1, Revisión: 1. España: Editorial Paidós, pág. 106-115.

César Enrique López Arrillaga
e-mail: prof.cesarlopez@gmail.com



Nací en la Guaira, estado Vargas, Venezuela. Licenciado en Educación de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR); Magister Scientiarum en Educación Superior de la Universidad Nacional Experimental de la Fuerza Armada (UNEFA); Doctorante del programa Ciencias de la Educación de la Universidad Latinoamericana y del Caribe (ULAC). Docente de educación primaria de la Unidad Educativa Nacional Bolivariana Guaicaipuro.

El contenido de este manuscrito se difunde bajo una [Licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](#)

Docencia y Dignidad del Alumno

Autor: Ciro Hernández Valderrama

Instituto Universitario de Tecnología Puerto Cabello, **IUTPC**

cirohv@hotmail.com

Puerto Cabello, Venezuela

<https://orcid.org/0000-0003-3933-262X>

Resumen

A comienzos de un nuevo milenio, la civilización mundial inmersos en un conglomerado de fenómenos científico-tecnológicos y socio-culturales que los envuelve en ambiente de dudas e insatisfacciones, afronta novísimas formas de pensar, apropiación de experiencias, nuevos esquemas de vida y conocimiento; la formación del individuo dentro del sistema educativo de cualquier país no escapa de ello, sus actores fundamentales profesores y alumnos se encuentran envueltos en profundas dicotomías entre lo convencional y un entramado mundo de nuevos valores personales y colectivos. Este ensayo resultado reflexivo de una investigación educativa con enfoque cualitativo, expone el tema de la acción docente dentro del contexto educativo formal, con pretendido de tejer el referente de valoraciones que construye el docente en su desempeño, acerca de la semántica implícita en la noción de dignidad del alumno, en el contexto de la Educación Venezolana. Subyace la idea orientadora de fomentar la reflexión, atinente al respeto y convivencia humana entre los actores. Permite clarificar el camino que seguirá la visión de dignidad de los estudiantes en el seno de la enseñanza formal en los predios académicos y el debate del campo axiológico centrado en la unión y la convivencia planetaria. Asimismo, la necesidad de reflexionar, acerca de actitudes y posturas de valor que en el campo personal, social y educativo tienen profesores y alumnos.

Palabras clave: formación; estudiante; docencia; educación formal.

Teaching and Dignity of the Student

Abstract

At the beginning of a new millennium, the world civilization immersed in a conglomerate of scientific-technological and socio-cultural phenomena that surrounds them in an environment of doubts and dissatisfactions, faces new ways of thinking, appropriation of experiences and new schemes of life and knowledge; the formation of the individual within the educational system of any country does not escape from it, its fundamental actors teachers and students are involved in deep dichotomies between the conventional and a network of new personal and collective values. This essay is a reflexive result of an educational research with a qualitative approach, expose the topic of the teaching action within the formal educational context, with the intention of weaving the reference of evaluations that the teacher constructs in his performance, about the semantics implicit in the notion of the student's dignity, in the context of the Venezuelan Education Underlies the guiding idea of promoting reflection regarding respect and human coexistence among the actors. It allows to clarify the path that will follow the vision of dignity of the students in the heart of the formal education in the academic premises, and the debate of the axiological field centered in the union and the planetary coexistence. Also, the need to reflect on attitudes and positions of value, that in the personal, social and educational field have teachers and students.

Keywords: training; student; teaching; formal education.

Date Received: 03-09-2018

Date Acceptance: 10-12-2018

1. Introducción

En la actualidad el profesorado, alumnado y la sociedad toda se encuentran inmersos en un conglomerado de fenómenos científico-tecnológicos y socioculturales que los envuelve en un ambiente de dudas e insatisfacciones. El individuo pareciera haber perdido la brújula que lo guíe hacia el encuentro con la formación escolar y plenitud personal. En este verdadero desconcierto, se intuye el olvido sociocultural dentro del discurso académico científico de que el ser humano, no sólo posee una facultad cognoscitiva, con la que emite juicios, sino que también es capaz de estudiar, valorar las cosas, los hechos, las personas y juzgar sobre ellos.

En este contexto, la gran preocupación del hombre frente a la complejidad de los fenómenos naturales y por el hecho de convivir en grupo formando sociedades, encierra toda una ontología expectante, dentro de la cual ha estado implícito el organismo vivo como activador de sus propios espacios educativos, emocionales, de lenguaje y convivencia que le ha correspondido construir. Por ello, la inquietud humana por estudiar estas situaciones problemáticas, parece estar relacionada con dimensiones de experiencias surgidas del propio medio laboral, del aula. El autor, activo desde hace 30 años, plantea la necesidad de dilucidar inquietudes e impresiones, que en resumen han brindado vivencias con demás colegas y alumnos de varios niveles de formación.

Cuando se trata de enseñar conocimientos e instruir en procedimientos y técnicas desde cualquier disciplina científica, hoy no parece ser comprometido, porque cualquier profesional universitario puede hacerlo. Sin embargo, cuando el objetivo verdadero es formar ciudadanos cultos y críticos, e ir más allá del simple aprendizaje de proveer contenidos, información y comunicación, el asunto no parece fácil, ya que se pretende educar para la vida.

En tal sentido, la tarea consiste en tomar decisiones en procura del

bienestar estudiantil, y hacer honor a la etimología del término “docencia” traducido como acción escolar, en el que los actores principales docente-alumnos generan clima de intercambio de valores, dentro del cual lo humano como condición inherente a la naturaleza de la persona, ocupa en el espacio educativo un lugar preponderante, definiendo derechos deberes y libertades de cada uno de los estudiantes y profesores. Es dentro de este horizonte axiológico presente en el escenario educativo venezolano, que el tratamiento de la dignidad adquiere importancia para la persona como ser sociocultural humano.

2. Dignidad, naturaleza del ser humano

La definición básica que tiene del término dignidad, en su acepción etimológica, aplica varias terminaciones verbales y adjetivas que hablan del significado asignado, es así como el Diccionario de la Real Academia Española (2001a), refiere: “Dignidad: (Del lat. Dignitas, cualidad de digno. Excelencia, realce. Digno (na): correspondiente, proporcionado al mérito y condición de alguien que tiene dignidad o se comporta con ella” (pág. 1).

Según lo descrito, la definición de dignidad siempre abre un abanico de significados y ponderaciones. En concordancia con esto, la educación formal privilegia la dignidad como el derecho universal que adquiere todo individuo a ser tratado con justicia, por el hecho de ser humano y ocupar un espacio sociocultural. Es digno de merecer los beneficios socioculturales y económicos de una sociedad, toda persona que conviva y comparta dentro de ella.

Visto de este modo, todo estudiante que participe en el proceso educativo es merecedor de estima a su dignidad, es decir, durante el acto de aprendizaje escolar, merece ser tratado en atención a las normas de convivencia de la institución escolar, del Estado Nación y organismos internacionales. Es en el proceso humano de interrelación compartir-convivir educativo, que los actores muestran la verdadera naturaleza del ser docente

y ser digno en presencia, participación y protagonismo.

Se trata del vivir en el convivir (VICONVI), es decir, el acto sublime, espontáneo y natural de la especie humana, (un tanto olvidado) en el cual transcurrió su modo de vida y su mundo desde que vivió como primate bípedo, en una especie de relación multidireccional entre todos los miembros del grupo, creando lazos afectivos inseparables. En el actual mundo “civilizado” este modo de vida, parece estar desapareciendo.

Conviene destacar, que asociado al concepto de dignidad, está el término respeto, cuyo significado según el Diccionario de la Real Academia Española (2001b): es el de “Veneración, acatamiento que se hace a uno. Miramiento. Consideración. Atención. Manifestaciones de acatamiento que se hacen por cortesía” (pág. 1). De modo que en la acción docente, respetar la dignidad, es un acto de rigor natural humano entre protagonistas de un proceso de formación.

La dignidad de la persona aparece definida por la Santa Biblia (1985):

En las epístolas de los apóstoles, San Pedro (Cap. II, V-21), invita a ser más sincero y sin malicia, como los niños y a que se porten según la dignidad que les confiere ser hijos de Dios; porque...fuisteis llamados a la dignidad de hijos de Dios. Por su parte San Judas, en la epístola católica (V-8) exhorta a la constancia en la fe, y a resistir en los esfuerzos y ardides de los impíos por cambiar la gracia de Dios sin respetar ni dignidad ni jerarquía. Advierte que se irrespete la dignidad cuando se mancilla la carne y blasfema contra la majestad de Dios (pág. 1227).

Se aprecia entonces, en este precepto bíblico el respeto sublime a Dios y la indiferencia implícita cuando se agrede moral o físicamente a otra persona. Asimismo, para comprender el sentido de dignidad, Villegas (s.f.), afirma que: “El rasgo más original de la visión bíblica de la dignidad del hombre, es que ella es vulnerable. Por eso debe ser afirmada, aun en medio del dolor y la injusticia” (pág. 5). Oportuno es preguntarse si esta caracterización de

dignidad del hombre, significada en los planes de Dios, al adjudicarle el máximo protagonismo en su obra de creación, es asumida en la actualidad como orientación moral y patrón de consideración hacia las personas en los procesos educativos.

Es posible que estos argumentos atribuidos al hombre, no sean visualizados en la vida social y educativa de la actualidad; dado el origen de dignidad que lo emparenta con Dios y que está por encima de todas las cosas, disponer de ellas para su servicio, y constituir él mismo una ventana abierta a los designios del Supremo Dios y estar vinculado por la fe con su Creador.

Se evidencia, que las representaciones atribuidas a la expresión dignidad son, algo más que un valor personal o colectivo, encierra toda una compleja ontología teológica por comprender el significado existencial del hombre en el planeta. Al respecto, la definición de condición según el Diccionario de la Real Academia Española (2001c), refiere: “estado, situación especial en que se halla alguien. Calidad del nacimiento o estado de los hombres” (pág. 1). De esto se desprende que los individuos desde antes de nacer, adquieren el estado de ser dignos de todos los derechos humanos otorgados por la sociedad.

Por su parte, Penalva (2006), explicita la noción de dignidad: “El mayor ideal que puede alcanzar el hombre es conquistar la propia dignidad. La mayor felicidad reside en que el hombre consiga ser dueño de sí mismo” (pág. 163).

Si lo afirmado se lleva al espacio educativo, los educadores deben ser los primeros en tener conciencia por conquistar su propia dignidad, toda vez que la enseñanza verdadera debería comenzar por la propia formación e intencionalidad de los profesores, pues sus palabras, imágenes y actitudes personales constituyen ejemplo a seguir por estudiantes. Se comprende pues, que la capacidad de conciencia de un docente en ejercicio, se adquiere en la confluencia relacional con el entorno socio-educativo. Es obvio entonces, que la disposición o intencionalidad en su desempeño, constituye un refuerzo

subjetivo que emerge per se, de la conciencia adquirida en los predios educativos.

A la luz de esta racionalidad, es oportuno destacar el imperativo de la naturaleza humana, (constituido por la trascendencia existencial) sobre los demás seres del planeta; per se, el humano está dotado de dignidad, capacidad intelectual y virtudes propias, que le permiten con pensamiento y obra transponerse más allá de la naturaleza física y material, en la búsqueda infinita por la cosmovisión de vida.

Estas ideas, pueden tener alguna explicación en el proceso educativo, en el sentido que los sujetos, llegan a comprender por intuición lo que representan como alumnos, docentes, compañeros de clase o amigos, y tienden a ser más felices y dueños de sí mismo. Sin duda, estas condiciones son indicadores de la propia dignidad y por ende, de la naturaleza del individuo y la parte humana. Aquí se infiere, que en el espacio educativo debe prevalecer la benevolencia del profesor sobre las expresiones soeces que suelen presentarse con los alumnos.

En el marco de los planteamientos precedentes, cabe destacar la correspondencia conceptual de éstos, con lo planteado por el Ministerio del Poder Popular para la Educación en el Currículo Básico Nacional Bolivariano (2007a), el diseño de este nuevo sistema de educación, designa el desarrollo de la persona y el respeto a su dignidad a través del “aprendizaje experiencial, transformacional, por descubrimiento y por proyectos” (pág. 43). Un fin por demás, perseguido por el Estado, en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999a): a manera de ilustrar se establecen en el mismo, cuatro pilares fundamentales para el desarrollo integral del nuevo ser social humanista: “Aprender a Crear, Aprender a Convivir y Participar, Aprender a Valorar y Aprender a Reflexionar” (pág. 16). El significado de estos cuatro pilares aborda un extenso horizonte axiológico del proceso educativo: supone para los estudiantes y docentes el respeto mutuo a la necesidad de

merecer como humanos, el desarrollo de cualidades creativas, valores, actitudes y las virtudes inherentes a la democracia plena.

Ante la percepción de dignidad descrita, la educación formal podría consolidar el carácter humanizador, sustentando el quehacer en lo humano, que valora y dignifica la personalidad. Esta perspectiva escolar concuerda con la del Ministerio del Poder Popular para la Educación en el Currículo Básico Nacional Bolivariano (2007b), el cual establece: “La escuela se erige, en un centro del quehacer teórico-práctico, integrado a las características sociales, culturales, reales del entorno; en el cual los actores sociales inherentes al hecho educativo dialogan, reflexionan y discuten sobre el sentir” (pág. 48). Dentro de esta concepción humanista, la realidad ontológica del proceso educativo promueve la identidad personal, social y cultural.

El concepto dignidad, parece abarcar diversas significaciones según, se lo utilice en los complejos contextos de la vida diaria, sin embargo, para el ámbito del proceso de enseñanza y aprendizaje del sistema educativo venezolano está relacionado con el desempeño del docente, y en conjunción con el término respeto, articula el sintagma respeto a la dignidad del alumno.

La voz latina dignitas en el contexto histórico romano, constituye una definición signada a la vida política, e impregnado de moralidad. Es obvio que la semántica del término dignidad ha evolucionado, en la era medieval también fue utilizado para enaltecer personajes.

En el caso del hombre dignidad reside en el hecho de que es objetividad social, del hombre ser único ontológico, insustituible como persona, dotado de intimidad imponderable, de inteligencia insoslayable, voluntad irreductible, libertad y capacidad de amar infinita. Por consiguiente, dignidad del individuo encuentra límite en la libertad del otro. Y, por otra parte, ese derecho de la persona no puede separarse del deber, de la responsabilidad adquirida. Ser digno prescribe ser en el planetario único después del Supremo y cuanto más encumbrado y lumbrera se siente el hombre, tanto más debe preconizar la

humildad y sencillez por el compartir y el deber inolvidable de semejanza con Dios.

3. Noción pedagógica respecto al alumno

La percepción habitual o idea generalizada, que se tiene del hecho pedagógico en una institución educativa, es por lo general una imagen reduccionista de personas dentro de un salón, auditorio o aula, dispuestos a recibir clases, de determinada asignatura, impartidas por un profesor. Sin embargo, al proponerse un análisis de tal realidad, el asunto comienza a complicarse y van apareciendo diversos elementos constitutivos del fenómeno.

Al respecto, Frondizi (1972), recoge palabras del Obispo Butler: “cada cosa es lo que es y no otra cosa” (pág. 287); se intuye, que para inmiscuirse en la semántica y comprensión del contexto educativo, impera la necesidad de ser protagonista y acudir al ser de la realidad ontológica del mismo.

En sentido general, la concepción que tienen del alumno es la del respeto, lo que significa que se respeta el libre pensamiento, el derecho a intervenir y a ejercer los demás derechos que tiene por el hecho de ser un alumno. Así es, en la persona del docente recae el compromiso y la responsabilidad de mantener la armonía escolar. De tal manera que, el ideal de vida que se transmite en el proceso de enseñanza está encarnado en la persona del docente, la enseñanza escolar es un fenómeno continuo de transformación personal, en el que debe cuidarse el funcionamiento didáctico-pedagógico, de lo contrario, dejaría de ser proceso sistemático, que se realiza en compañía y cuidado del docente.

El amor propio en educación es un acto moral, se manifiesta por lo que cada docente experimenta y lo que los guía naturalmente en lo que hacen. De allí que Bauman (2005): sostiene, “Nadie debe hacerle daño a otro porque eso va en contra del interés propio. Ser despreciado por aquellos con quienes

vivimos es una carga que nadie podría ni debería soportar” (pág. 35). Se evidencia entonces, que la responsabilidad moral en un docente, es la más personal e inalienable de las posesiones humanas, que le confiere la sociedad en el momento en que se compromete a educar a sus hijos.

El discurso a nivel mundial por el respeto a los derechos humanos, es hoy día un clamor insistente, son numerosas las instituciones y organismos internacionales que abogan por el cumplimiento de esta norma con naturaleza humana; asimismo, cada país en su Constitución parece incluir como principio humano fundamental, el derecho que tienen los ciudadanos por respeto a la vida, la participación, la educación y la expresión libre del pensamiento.

En sintonía con esta apreciación, la realidad del hombre muestra un crecimiento demográfico aproximado de siete mil millones, un logro de la especie humana que aunado a los avances tecnológicos en telecomunicaciones e informática, parece emerger la idea de apretujamiento poblacional y por ello ahora, se precisa de reclamar más derechos, a nombre de la educación, la creatividad, convivencia y libertad humana. No en vano es el exhorto de la comunidad internacional por replantear la visión de humanidad y mundo civilizado en medio de la incertidumbre que embarga problemas de discriminación racial, enfermedades endémicas, drogadicción, uso irracional de las formas naturales y contaminación.

3.1. Aspectos legales afines al respeto de la dignidad humana

Con la finalidad de suministrar disposiciones de organismos internacionales y la normativa legal venezolana asociados al proceso educativo y al respeto de la dignidad de la persona, a continuación, se muestra un cuadro comparativo de los aspectos relevantes considerados. Estos instrumentos legales concedidos a los actores en el proceso de formación, determinan la libertad para trascender en estudios de emprendimiento humano, en la medida en que sabe participar y cooperar en la construcción de

una auténtica convivencia.

Cuadro nro. 1. Artículos correspondientes que afianzan los derechos del hombre.

Naciones Unidas (1948a)	Artículo 1: de la Declaración Universal de los Derechos Humanos del año 1948: “los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros” (pág. 1).
UNESCO (1996a)	“Aprender a vivir juntos desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia” (pág. 36).
Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999b)	Artículo 3: “El estado tiene como fines esenciales la defensa y el desarrollo de la persona y el respeto a su dignidad...” (pág. 3).
Ley Orgánica de Educación (2009a)	Artículo 15: “fomentar el respeto a la dignidad de la persona” (pág. 8). Artículo 50: “los miembros del personal docente incurren en falta grave, en los casos de aplicación de castigos corporales o afrentosos a los estudiantes, por observar conducta contraria a la ética profesional, a la moral, y las buenas costumbres” (pág. 18).
Ley orgánica para la protección del niño y del adolescente (1998a)	Artículo 32: “derecho a la integridad psíquica y moral” (pág. 7). Artículo 80: “derecho a opinar y ser oído”; “derecho a participar” (pág. 17). Artículo 89: “Todos los niños y adolescentes... tienen derecho a ser tratados con la humanidad y el respeto que merece su dignidad como personas humanas” (pág. 19).

Fuente: El Autor (2018).

Según el cuadro nro. 1, la Declaración Universal de los Derechos Humanos surge a partir del año 1948, cuando queda establecido dicho articulado y en el transcurso de los sesenta años siguientes, emergen nuevas disposiciones legales que sustentan aún más el respeto a esos derechos a la dignidad del ser humano. Según el Diccionario Enciclopédico Ilustrado (1991):

“humano se aplica a la persona que se solidariza con las desgracias de sus semejantes” (pág. 89); es decir, una manifestación de la conducta humana constituye el querer hacer el bien y el ser benevolente o compasivo con el prójimo. Más aún, la normativa legal internacional, concede derechos a los individuos.

En esta perspectiva, la Declaración Universal de los Derechos Humanos, publicado por las Naciones Unidas (1948b), en los artículos 1 y 26 establece respectivamente lo siguiente: “todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros” (pág. 1). Tal contenido, se enfrenta hoy a la expectativa actual de las demandas humanas del presente siglo, signado por la problemática de la incomprensión y entendimiento que vive el género humano. La idea parece ser, reconstruir el significado de dignidad humana desde la conciencia moral, individual y colectiva, de deberes u obligaciones para lograr convivir como humanos en un planeta de humanos.

En esta tendencia discursiva, La ONU (1996), sostiene:

La educación en la esfera de los derechos humanos no debe circunscribirse al suministro de información, sino que debe constituir un proceso integral que se prolongue toda la vida mediante el cual las personas de todos los niveles de desarrollo y de todos los estratos de la sociedad aprendan a respetar la dignidad del prójimo y cuáles son los medios y mecanismos de velar por ese respeto en todas las sociedades (pág. 10).

En atención a estos aspectos legales afines al respeto por la dignidad humana, cabe resaltar que después de siete décadas de haberse promulgado, la percepción actual mundial, parece obviar que cada día hay menos personas favorecidas cada vez con más derechos y libertades, a costa de cada vez más desfavorecidos, cada vez, con menos derechos y libertades. Sin embargo, desde este panorama, Yepes (2018), admite: “que la preocupación

por la dignidad de la persona humana es hoy universal: las declaraciones de los Derechos Humanos la reconocen, y tratan de protegerla e implantar el respeto que merece a lo largo y ancho del mundo” (pág. 1). Los educadores abnegados con vocación de servir, además de promocionar estos derechos, son los que: les orienta el interés pedagógico por exaltar el sentido de lo humano a los alumnos, la preeminencia del ser existencial, la búsqueda de sí mismos y la dignidad particular o colectiva.

Por su parte la UNESCO (1996b), plantea un cambio en la finalidad de la educación:

Desprenderse de una tendencia a la especialización y memorización de saberes para comenzar primero a desarrollar la dimensión aprender a convivir a vivir juntos en el contexto educativo como seres humanos, desarrollando la comprensión del alumno, la percepción de las formas de interdependencia, realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos, respetando los valores de pluralismo y la comprensión mutua (pág. 36).

Es decir, este organismo propone el desarrollo de habilidades y estrategias para aprender a ser para que emerja la auténtica personalidad, en condiciones de mejor desempeño en la toma de decisiones y resolver problemas, aprender a conocer lo que supone además, aprender a aprender para poder aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de toda la vida, aprender a hacer a fin de proporcionar al alumno capacidades para afrontar las nuevas realidades del horizonte científico-técnico.

En otras palabras, lo que pretende innovar este organismo mundial con la propuesta de estos cuatro pilares en el sistema educativo, es el respeto a la condición de dignidad humana que tiene el alumnado en el proceso de conocer. En alusión a esto, Morín (1999), está convencido de la necesidad de replantear el pensamiento educativo y el proceso de enseñanza y aprendizaje:

No es suficiente el planteamiento teórico metodológico de la actualidad, para dar respuesta al proceso de enseñar-

aprender. Por este motivo reflexiona sobre una enseñanza para educar. La misión de esta enseñanza será la de transmitir un saber diverso en lo cultural, que permita una manera de pensar abierta y libre, para comprender la condición humana y ayudar vivir (pág. 22).

De tal manera, que el pensar complejo en la investigación, busca primar la autonomía del pensamiento y superar las barreras de lo local y particular. Que pueda darle al discurso docente, sentido y significado cuando se trata de brindar respeto a la dignidad del estudiante. Esto implica obtener una visión integradora de las dimensiones que envuelven el comportamiento humano, evitando así, la reducción, disyunción y separación de la información.

A fin de ilustrar lo comentado, el texto de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999c), expresa en el Artículo N.º 3: “El estado tiene como fines esenciales la defensa y el desarrollo de la persona y el respeto a su dignidad...” (pág. 4). Como se puede entender en el artículo citado, la educación es concebida como un proceso de formación del sujeto, mediante el cual se le atribuye junto al trabajo, como el aspecto teleológico encargado al cumplimiento por parte del Estado, siendo entre otros el respeto a la dignidad de la persona, en este sentido, vislumbra una correspondencia teórica con el marco humanista que connota los fines de la educación señalados en este segmento del texto Constitucional, es decir, con la visión de una educación integral para lograr el desarrollo total de la persona.

De igual forma la Ley Orgánica de Educación (2009b), en el artículo 15, designa a la educación, conforme a los principios y valores de la Constitución de la República, y tiene como fines entre otros: “Fomentar el respeto a la dignidad de las personas y la formación transversalizada por valores éticos de tolerancia, justicia, solidaridad, respeto a los derechos humanos y la no discriminación” (pág. 21). Por ello que la visión de una educación integral en el marco del respeto a la dignidad de los estudiantes por parte de los

profesores, está orientado a lograr con ello el desarrollo total de la persona, en el sentido de ser humano como tal.

Otro instrumento legal que defiende los derechos de la persona es la Ley orgánica para la protección del niño y del adolescente (1998b), en el artículo 32 refiere el “respeto a la integridad psíquica y moral” (pág. 7); y en el artículo 80 le confiere el “derecho a opinar” (pág. 17). En lo esencial, estos artículos llevan implícito una dignidad propia del ser humano como tal, por lo que debe ser tratado siempre como hombre igual a todos los de su especie; se precisa aquí, una relación entre la dignidad humana y los derechos del individuo. De ahí deriva, que en el campo educativo, si los alumnos merecen un trato especial, es debido a la humana relación dignidad-derecho.

Comprender el significado del respeto a la dignidad, desde los derechos humanos, supone en realidad mostrar a los alumnos el reto de saber vivir más humanamente, superar actitudes mezquinas por empeños de auténtica envergadura existencial: que desde el aula de clase se logre para todos más igualdad, tolerancia y solidaridad.

Se evidencia el implícito en los textos legales citados, un consenso general sobre los Derechos Humanos, que emanan de la dignidad inherente de la persona humana. Como valor central, la dignidad sirve de sustento axiológico a la justicia, la libertad, la igualdad, y la solidaridad entre otras dimensiones básicas de la persona, que en cuanto tales se convierten en rasgos para valorar y constituyen el ser de la legitimidad y dignidad reconocida.

Es decir, la dignidad humana aborda la naturaleza que envuelve la vida, no es un derecho del hombre, es fundamento ético de los derechos que se conceden al hombre. Asimismo, Arrieché (2017), afirma: “el maestro es ético cuando actúa con responsabilidad en un contexto institucional, teniendo en cuenta que comparte con sus estudiantes tanto su ser como su hacer y el conocimiento que posee” (pág. 370). Un educador por naturaleza aceptada para ocupar espacios en el escenario institucional de la enseñanza, es

auténtico mientras desempaña la dignidad del otro a favor de ese otro y de sí mismo; la inmanencia del ser pedagogo dentro del ser que humaniza, es posible en este particular, gracias a la virtud teologal de caridad, convertida en amor por el prójimo.

4. Comprensión final

La educación es una de las áreas que se ve influida por diversas posiciones personales y profesionales entre otras, que buscan orientar sus principios o su razón de ser. Asimismo, los nuevos retos demandan de los investigadores educativos, ser personas verdaderamente creativas, con capacidad para introducir mejoras en la problemática del contexto educativo.

El hecho educativo tiene planteado un reto, ante los avances científico-técnicos, de la Física, Biología, Neurociencia, Comunicación e Información; necesita repensarse y abordar las nuevas concepciones humanas y tendencias epistemológicas que señalan cambios en la manera de producir conocimiento.

El docente debe estar consciente del momento histórico y vital que le ha correspondido vivir y compartir con los alumnos, la heterogeneidad, la diversidad de intereses y actitudes es el reto al que se enfrenta el profesorado, ni un solo apartado de la personalidad y de la vida queda al margen o se omite cuando entra en el aula y convive en profundidad con el pensamiento y sentimientos de sus alumnos. Nada es ajeno a la personalidad del alumno en el encuentro nivelado y cara a cara con el maestro. Todos los rasgos y atributos de ambos eslabones, educador y educando se fusionan para hacer emerger la diáspora del bienestar general compartido.

Las nuevas tendencias del conocimiento señalan en las últimas décadas la posibilidad de la visión interdisciplinaria en los estudios científicos, para comprender la interacción socioeducativa y humana. La teoría social reclama la solidaridad social y la integración del conocimiento como vías para

mejorar el complejo espectáculo de los valores de la actualidad educativa. El mejor aval que garantiza una axiología de los valores, es la vivencia misma, en el momento y espacio compartido. De ahí que las estrategias metodológicas destinadas a orientar para la paz y convivencia humana, deben ser ipso facto, en caliente para mejor provecho, comprensión y entendimiento.

Para el investigador, la intención innovadora en la educación, debe ir cargada de toda una acción creativa, procurando no repetir en la producción teórica lo de otras investigaciones; siendo así, los aportes al conocimiento serían pertinentes y útiles por más tiempo. Los conceptos y proposiciones planteados, permite abordar y clarificar relevantes aspectos familiares, educativos y culturales inherentes al docente y relacionados en el cómo ve éste, el trato que le da al alumno en cuanto al respeto a su dignidad.

Las inquietudes surgidas van desde la escuela para fortalecer la nueva visión filosófica de la vida más humanizada, que enfatice el valor de la dignidad de los estudiantes, la amistad y la vida del individuo en armonía con sus propias potencialidades y en colectivo, y rescatar la visión humana no antropocéntrica del proceso de formación escolar, como vía expedita para el desarrollo ético moral y del potencial humano, para trascender en el milenio que recién comienza.

5. Referencias

- Arrieché, M. (2017). **Gestión Docente en el Contexto de la Educación Primaria Venezolana.** *Revista Científica*, 3(7), 354-373. Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2018.3.7.18.354-373>
- Bauman, Z. (2005). **Ética postmoderna.** Primera edición. Argentina: Siglo XXI Editores.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999a,b,c). **Gaceta Oficial Extraordinaria N° 36.860 de fecha 30 de diciembre.** Caracas,

- Venezuela: Asamblea Nacional Constituyente.
- Diccionario Enciclopédico Ilustrado (1991). **Humano**. Colombia: Editorial Océano Uno.
- Diccionario de la real academia española (2001a). **Dignidad**. Madrid, España: Real Academia Española.
- Diccionario de la real academia española (2001b). **Respeto**. Madrid, España: Real Academia Española.
- Diccionario de la real academia española (2001c). **Condición**. Madrid, España: Real Academia Española.
- Frondizi, R. (1972). **Valor, estructura y situación**. *Dianoia*, (18), 284-292.
Recuperado de: <http://biblio3.url.edu.gt/Libros/2012/Hombre/04/11.pdf>
- Ley orgánica para la protección del niño y del adolescente (1998a,b). **Gaceta Oficial N° 5266. Extraordinario del 02 de octubre**. Caracas, Venezuela: El Congreso de la República de Venezuela.
- Ley Orgánica de Educación (2009a,b). **Gaceta Oficial N° 5.929 Extraordinario del 15 de agosto**. República Bolivariana de Venezuela: La Asamblea Nacional.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007a,b). **Currículo Básico Nacional Bolivariano**. ISBN: 978-980-218-281-7. Caracas, Venezuela: Fundación Centro Nacional para el Mejoramiento de la Enseñanza de Ciencia - CENAMEC. Recuperado: http://www.oei.es/quipu/venezuela/dl_908_69.pdf
- Morín, E. (1999). **Los siete saberes necesarios para la educación del futuro**. Barcelona, España: Paidós.
- Naciones Unidas (1948a,b). **Declaración universal de los derechos humanos**. París: Asamblea General de las Naciones Unidas.
Recuperado de: <http://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>
- ONU (1996). **Informe del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para**

los Derechos Humanos sobre la aplicación del Plan de Acción para el Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos. Ginebra: Proyecto conjunto del Departamento de Información Pública y el Centro de Derechos Humanos - Naciones Unidas. Recuperado de:

https://digitallibrary.un.org/record/223443/files/A_51_506-ES.pdf

Penalva, J. (2006). **La identidad del profesor. Referentes de identidad constitutivos de la profesión educativa.** Tesis doctoral. ISBN: 84-689-9236-4. España: Universidad de Murcia. Recuperado de:

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=6028>

Santa Biblia (1985). **Versión Ilustrada.** España: Líder editores, S.A.

UNESCO. (1996a,b). **La educación encierra un tesoro: Educación para el siglo XXI.** Francia: CRESALC.

Villegas, B. (s.f.). **La dignidad humana según la Biblia.** Chile: Centro de Estudios Públicos. Recuperado de:

<https://www.cepchile.cl/una-dignidad-vulnerable-la-dignidad-humana-segun-la-biblia/cep/2016-03-03/183159.html>

Yepes, R. (2018). **La dignidad de la persona.** MuerteDigna.org [Documento en línea]. Recuperado de:

<http://www.muertedigna.org/textos/euta51.html>

Ciro Hernández Valderrama

e-mail: cirohv@hotmail.com



Nacido en el Estado Trujillo, Venezuela. Licenciado en educación, mención: Orientación egresado de Universidad de Carabobo; Maestría en Educación Básica (Universidad Nacional Experimental Rómulo Gallegos); Doctor en Ciencias de la Educación (Universidad Fermín Toro); Postdoctorado en Estudios Libres (UFT). Cuya agenda constituye un proceso sistematizado de investigación, producción, análisis y comunicación de conocimientos. Así mismo, la epistemología como una reflexión filosófica en torno al estado del arte científico, que pretende dar cuenta de los modos de pensar y conocer los estilos de pensamiento, teorías y prácticas en campos disciplinares específicos. Profesor Asociado, coordinador del área Formación Humanística, adscrito a Departamentos de Mecánica Térmica y Automotriz en la Universidad Politécnica de Puerto Cabello, Venezuela. Diseñador y motivador en proyectos de orientación con valores de convivencia institucional, docente-alumno y socio-comunitaria. Ponente en congresos académicos. Participante con artículos en revistas científicas. Dictaminador en revistas científicas: ARJE, Ciencias de la Educación, EDUCARE UPEL IPB, Investigaciones Interactivas COBAIND, SCIENTIARUM, EDUCARE UNA. Jurado en trabajos de ascenso: UNIPAP, IUTPC. Tutor de tesis UC. Investigador socioeducativo, en la dimensión ético-moral del hombre. Certificado en el Programa de Estímulo a la Innovación e Investigación. PEII convocatoria 2015-2016, Investigador A-1, adscrito al Observatorio Nacional de Ciencia Tecnología e Innovación (ONCTI).

El contenido de este manuscrito se difunde bajo una [Licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](#)



Lo Noosférico de la Práctica Pedagógica desde la Transcomplejidad

Autora: Dalila Pastora González

Universidad Fermín Toro, **UFT**

dalilapastoragonzalez1963@hotmail.com

Cabudare, Venezuela

<https://orcid.org/0000-0002-9805-1206>

Resumen

El presente ensayo representa el insumo crucial que devela los hallazgos derivados de la valoración de los resultados investigativo. Para mostrar la parte oculta de la ciencia, desde un pensamiento transcomplejizador orientado en lo fenomenológico- hermenéutico en un proceso crítico reflexivo e interpretativo, se consideró el término noosférico como dimensión que desentraña un conocimiento supracognitivo del docente. En este sentido, se reconfiguran los aportes teórico-epistemológicos de la transcomplejidad como teoría madre del pensamiento complejo, interdisciplinario y transdisciplinario desde las posturas de Morín (1999); y Balza (2010-2012). Como consideraciones reflexivas se argumentó la omnisciencia del docente, el ágape como sinónimo de amor, y la intersubjetividad desde la espiritualidad.

Palabras clave: práctica pedagógica; aprendizaje; epistemología.

Fecha de Recepción: 25-07-2018

Fecha de Aceptación: 02-10-2018

The Noospheric of the Pedagogical Practice from the Transcomplexity

Abstract

The present essay represents the crucial input revealing the findings derived from the evaluation of the research results. To show the hidden part of science, from a transcomplexing thought oriented in the phenomenological-hermeneutic in a reflective and interpretive critical process, the noospheric term was considered as a dimension that unravels a supracognitive knowledge of the teacher. In this sense, the theoretical-epistemological contributions of transcomplexity are reconfigured as the mother theory of complex, interdisciplinary and transdisciplinary thought from the postures of Morín (1999); and Balza (2010-2012). As reflective considerations, the omniscience of the teacher was argued, agape as a synonym of love, and intersubjectivity from spirituality.

Keywords: teaching practice; learning; epistemology.

Date Received: 25-07-2018

Date Acceptance: 02-10-2018

1. Introducción

Vivimos en un mundo globalizado de relaciones reciprocas, en la que no es posible describirlo desde una concepción reduccionista, sino que es necesario verlo desde una perspectiva amplia, holista y ecológica, estamos pues, frente a la puerta de un nuevo paradigma.

Este nuevo paradigma, emerge enfocado en la interdisciplinariedad, transdisciplinariedad que conlleva a una visión transcompleja de la práctica pedagógica del saber hacer docente orientada en lo fenomenológico y hermenéutico. Desde esta perspectiva, se parafrasea la postura de Balza (2010a). al sostener que:

...los modos de pensar y conocer la realidad desde la sistematicidad de los procesos de investigación, pone al descubierto que existe un pensamiento transcomplejo que se enfrenta con metodologías fenoménicas y holística para divisar la multidimensionalidad de la existencia humana que subyace detrás de toda reflexión filosófica, y permite construir saberes desde la invisibilidad de la ciencia (pág. 55).

Cabe destacar, que interpretar fenómenos de la práctica pedagógica del docente desde una yuxtaposición del saber, nos supedita hacia otra dimensión de la educación, nos orienta en una concepción globalizada de los procesos de aprendizajes holísticos. Tal como lo plantea Barrera (2001): “la hologogía está centrada en una visión universal de la persona, como un ser en todas sus potencialidades ontológicas, epistemológicas, metodológicas y teleológicas que interpele lo fundamental de su naturaleza holística” (pág. 32).

Todo lo planteado, conlleva a la controversia acerca del pensamiento transcomplejo como opción epistemológica, y lo ubica en una realidad fenoménica y noosférica, que según Ugas (2006): lo noosférico “está presente en toda visión, concepción, transacción entre sujetos humanos con el mundo externo, con los demás sujetos y, en fin, consigo mismo” (pág. 94).

De lo planteado, pudiera decirse que no hay una sola forma de

escudriñar el conocimiento, existen otros horizontes que pueden mostrar la realidad más allá de lo racional; de ahí la idea que la omnisciencia tiene cabida epistemológica, yacen cosas ocultas detrás de la Ciencia y eso es lo que define la Transcomplejidad.

En efecto, parafraseando lo expresado por Chopra (2006), citado por Balza (2012): nos aporta, que “todo pensamiento es un proceso energético estimulado por áreas de asociación que al integrarse genera la sensación de continuidad en el tiempo, en un universo sin límites” (pág. 9). Entonces, esa inteligencia supra-cognitiva se presenta como algo omnisciente, pues tiene lugar en la entidad que conoce el todo, hasta se pudiese especular que conoce lo inmaterial, lo virtuoso del espíritu, lo noosférico.

2. Transcomplejidad

Diversos estudiosos de la historia le han dado a la postmodernidad distintos matices, enfocándola como período, tendencia, paradigma. Otros la presentan como la constatación del fracaso de la modernidad, provocando una reacción existencial y que ha traído consigo orden-desorden, equilibrio-desequilibrio, certidumbre-incertidumbre en todos los aspectos de la vida. Todo esto, viene a caracterizar la época postmoderna, la cual ha conducido al hombre a un repensar de su historia, a tener una nueva cosmovisión de un mundo transcomplejo.

Estos planteamientos, permite preguntarnos ¿qué se puede entender por transcomplejidad? Esta interrogante, es precisa despejarla desde la concepción filosófica de Balza (2010b), como aquella que:

...permite construir cosmovisiones respecto al mundo en su conjunto con múltiples interpretaciones acerca del aporte de distintas disciplinas del conocimiento..., es una instancia donde se generan relaciones que van más allá de su propio presente y se proyectan en las dimensiones de lo imaginario, lo exorbitante, lo noosférico y espiritual (pág. 119).

Lo significado por el autor, conduce a un replanteo de la transcomplejidad hacia otra visión del mundo cotidiano del individuo. En este orden de ideas, la transcomplejidad vista epistemológicamente en el ámbito del saber hacer pedagógico, viene a responder a un proceso de transformación de las estructuras lineales y estáticas de la cultura, la sociedad, y la ciencia asumiendo la inter y transdisciplinariedad como respuesta al parcelamiento del saber que trata de explicar la forma reductiva de una realidad sentida desde el saber hacer del docente.

En ese proceso reconstructivo, el concepto de cosmovisión permite una interpretación del mundo, donde los docentes construyen y reconstruyen su saber en sus diferentes espacios institucionales y en su participación como actores ponen en práctica los mitos o narraciones míticas, de ahí la importancia de su estudio y su correlación con la práctica pedagógica del saber-hacer del docente.

Efectivamente, la crisis de la postmodernidad a la que se enfrentan los autores educativos, especialmente el docente quien tiene en sus manos la responsabilidad de formar al ciudadano, ha conllevado a mirar diversos escenarios en la construcción del conocimiento, a una nueva forma de comprender la realidad, donde prevalece ante todo la experiencia, la imaginación y el descarte de métodos tradicionalistas de enseñanza. Hoy por hoy, el docente está frente a una sociedad postmoderna, una sociedad del saber, de la ciencia, de los sistemas transcomplejo; por lo que su práctica pedagógica del saber-hacer se fundamenta en el logro de un hombre autosuficiente y creador de su futuro.

Desde esta perspectiva, el docente, en su praxis no solo ha de considerar necesidades e intereses del estudiante, sino que debe ser capaz de inventar, significar resignificar el enseñar y aprender desde lo transcomplejo. Tal como lo plantea, Boggino (2005):

El docente ha de estar dispuesto a modificar las rutinas

habituales de nuestras estrategias didácticas, dispuestos a interrogar nuestros propios saberes e interrogarnos, dispuestos a explorar otros caminos de acceso y, lo que es más importante, es necesario que dominemos con destreza y profundidad el conocimiento que habremos de proponer al alumno, esto es conocer los orígenes, los problemas que intentan o intentaron resolver, los misterios que intentan o intentaron explicar o comprender, los contextos de producción de esos saberes. Presentar esos saberes articulados a los contextos de producción de los mismos, que no queden articulados solo curricularmente, o sea, enlazados con lo que aprendieron el año pasado y lo que aprenderán el año próximo. Si no, como valor científico, cultural o tecnológico de dichos saberes (pág. 104).

En párrafos posteriores, expresa el autor que al enseñar y aprender es preciso dedicar tiempo, un tiempo lúdico de creación y de abordaje a nuevas realidades de pensar, decir y hacer las cosas, de construir espacios colectivos, compartidos y donde el docente pueda hacerse sentir y expresar desde lo intersubjetivo, es decir, más allá del conocimiento disciplinar, esto implica considerar un conocimiento enmarcado en lo profesional, lo experiencial, lo rutinario, implícito y a comprender la complejidad de su saber hacer desde su reflexividad. Por consiguiente, la función enseñar aprender se significa en un reconstruir, trasladar y rehacer, en usar la dialógica discursiva en cada idea, y en cada hecho para resignificarlo.

Por otro lado, se vislumbra una práctica pedagógica que subyace desde la construcción social intersubjetiva compartida del saber hacer, dándonos a entender que se construye un mundo desde nuestras propias vivencias y las múltiples realidades en los diversos escenarios en el que se desenvuelven los actores sociales. Esta teoría madre, titulada transcomplejidad se alimenta de lo que se conoce como pensamiento complejo, interdisciplinariedad y transdisciplinariedad; la cual se describe a continuación:

2.1. Pensamiento Complejo

Uno de los problemas que se plantea y reflexiona el docente es acerca de su trabajo diario, influyendo esto significativamente en su práctica y en su capacidad para asumir control sobre su vida profesional y la praxis para enfrentar situaciones de la vida cotidiana, además se interroga cómo asirse del conocimiento.

De la consideración anterior, se avizora una incertidumbre, perplejidad que requiere de una transformación en la manera de pensar. Es decir, un pensamiento que separe y sea reemplazado por un pensamiento que distinga y une. Tal como lo plantea Morín (1999): “El pensamiento disyuntivo y reductor debe ser reemplazado por un pensamiento complejo, en el sentido original del término *complexus*: lo que está tejido bien junto” (pág. 59). En efecto, ese cambio en el pensar, debe emprenderse desde la educación y trascender desde lo simple a lo complejo.

De allí, que en ese saber del docente converge una reconstrucción que apuntala a un proceso de construcción-desconstrucción y reconstrucción del conocimiento, que irrumpe en las interacciones entre la historia del docente, su praxis, experiencia y expresiones intelectuales emergiendo en una nueva realidad, en este caso el saber hacer del docente va a interactuar sobre las partes e influir en la reconstrucción fundamentada en los principios dialógico, recursivo y hologramático del pensamiento complejo. Por tanto, es importante considerar la práctica reflexiva del docente como elemento que valida la dualidad de su praxis. Por otra parte, un saber hacer recursivo de desconstrucción y construcción que desplaza el fragmentarismo, y una reflexividad sustentada en lo hologramático desentrañado desde la praxis del saber-hacer pedagógico del docente.

2.2. Interdisciplinariedad - Transdisciplinariedad

La interdisciplinariedad es una respuesta a la fragmentación de las

disciplinas. En este sentido, Martins (2005): considera la interdisciplinariedad como “saberes vinculantes que confluyen en una nueva realidad suscitada desde diversos saberes que se ligan y realimentan, en mutua complementación” (pág. 88).

De acuerdo a lo expresado por el autor, implica una reflexión profunda del saber hacer del docente desde su pensar, sentir y actuar que al proyectarse en su cotidianidad, genera un accionar reflexivo en escenario transcomplejo de la educación. Desde este horizonte, se puede afirmar que la práctica docente había estado sumergida en una incertidumbre y envuelta en un contexto disciplinar academicista fundamentado en un saber científico fragmentado en saberes. Hecho, que conllevó al desafío de resignificar el ejercicio profesional docente partir del enseñar y construir saberes.

Esta nueva forma de ver la realidad, es un desafío que tiene que enfrentar el docente y lo invita a tener otra mirada en el escenario educativo. Es un desafío que en palabras de Balza (2010c): consiste en “abordar la realidad desde la multirreferencialidad y la interproblematicidad subyacente en el sintagma relacional que la definen, la idea es transitar desde los campos disciplinares..., hacia una fusión de horizontes del conocimiento para el encuentro con lo transdisciplinario” (pág. 84).

Lo planteado por el autor, nos lleva a transpolar la práctica pedagógica del saber hacer con lo noosférico. Desde un plano interpretativo, más profundo, que trascienda más allá de los límites racionales y mecanicistas generando un cambio en el aprender a pensar y sentir desde la intersubjetividad.

En este sentido, la práctica pedagógica del saber hacer desde la transcomplejidad, plantea un nuevo desafío que da respuesta a las exigencias de un aprender a vivir y a convivir en las diferencias, a reconocer la pluralidad y las múltiples realidades, a comprender la diversidad y las inmolaciones, a promover el respeto y la tolerancia con las formas de pensar y ser de cada

individuo, donde se reconoce el proceso de ruptura y quiebre de la realidad social educativa. Retos que son planteados en la sociedad del conocimiento y son proyectados en el preámbulo constitucional desde una perspectiva humanista.

Esto implica, la búsqueda de nuevos conocimientos, y una revolución del proceso de enseñanza aprendizaje vinculado y articulado en lo institucional, lo organizacional, lo grupal, las interacciones y lo individual; para poder entender, transformar y valorar la realidad más allá de su complejidad, de sus cambios e incertidumbre y de las disciplinas. Desde esta perspectiva, el fin de la práctica pedagógica transcompleja del saber hacer está sustentada en la multiplicidad de pensamientos y creencias, ya que con sólo interpretar el mundo de fe, se podrá ver la realidad intersubjetiva de cada quien, activando así el plano axiológico.

En este sentido, desde la concepción hermenéutica de Dilthey, exponen Rivas y Briceño (2012): que “la hermenéutica ha de interpretar no solo lo que el lenguaje dice, sino también lo que calla” (pág. 228). De allí, que lo epistémico del saber se configura en expresiones interpretativas y la experiencia. Por otra parte, la práctica pedagógica transcompleja del saber hacer, se orienta en lo fenomenológico como método que busca ir a las cosas mismas. Es decir, según Husserl (1998): “la esencia invariable” (pág. 46); el mundo de la realidad desde el establecimiento de las fuentes del conocimiento transdisciplinario.

3. Consideraciones Reflexivas

Uno de los hallazgos de esta investigación es la omnisciencia del docente, vista a partir de sus haceres. El docente dilucida en una omnisciencia transcomplejizadora que irrumpe desde un trabajo liberador que supera el pensamiento único en su forma de educar. El docente enseña a comprender la verdad desde la belleza y la estética amando con pasión lo que hace y conservando un equilibrio entre el conocimiento científico y una sabiduría para

la vida.

En la práctica pedagógica del docente se cristalizó un saber hacer impregnado por el ágape como sinónimo que subyace de amor, sacrificio, paciencia, respeto. Y que dialoga entre el pensar y el actuar desde la omnisciencia de una acción transformadora axiológica de los valores, asumido por el docente con vocación y postura humanística, desde un convivir y compartir experiencias pedagógicas afectivas que van más allá del parcelamiento del saber.

Por otro lado, la práctica pedagógica desde la experiencia de la pluralidad, promueve aprendizajes reflexivos profundos al construir conocimiento en red de relaciones y dinámicas que configuran los saberes.

En otro orden de ideas, se teoriza la sensibilidad desde las intersubjetividades del docente con expresiones y gestos configurados en lo afectivo, emocional y la espiritualidad que apuntalan las características del docente transcomplejizador desde un pensamiento reflexivo- dialógico y de interacciones de su práctica reflexiva.

Finalmente, se concibió un proceso reticular de reflexividad desde un repensar del saber hacer y por una realidad en la que subyace lo invisible a los ojos de la subjetividad y la intersubjetividad. Donde se delinea el perfil docente reflexivo que desafía los límites de lo humano y que su saber hacer está transversalizado por valores y remite a un estilo docente más humano que promueve y fomenta el aprendizaje reflexivo desde la transversalización de la tríada amor, más respeto es igual a disciplina. Un docente una visión holística, compleja e integradora.

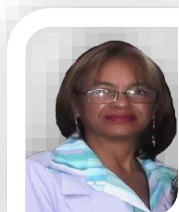
4. Referencias

Balza, A. (2010a,b,c). **Complejidad, transdisciplinariedad y transcomplejidad. Un camino de la nueva ciencia.** San Juan de Los Morros, Venezuela: Fondo Editorial Gremial de Profesores. Universidad

- Nacional Experimental Simón Rodríguez, APUNESR.
- Balza, A. (2012). **De la disciplinariedad a la transdisciplinariedad del conocimiento. Un desafío para abordar los estudios de postgrado en Venezuela.** *Honoris Causa*, (3), 1-12, ISSN: 2244-8217. Cabudare, Venezuela: Universidad Yacambú.
- Barrera, M. (2001). **Hologogía: Introducción a la Educación Holística.** Caracas, Venezuela: Sypal.
- Boggino, N. (2005). **Convivir, aprender y enseñar en el aula.** Compilado. 1era edición. Santa Fe, Argentina: Editorial Homo Sapiens.
- Husserl, E. (1998). **Invitación a la fenomenología.** España: Ediciones Paidós ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- Martins, F. (2005) **Cosmovisiones de la Educación en el contexto de la transcomplejidad.** Postdoctorado en Ciencia de la Educación. Compilación: Silvio Llanos de la Hoz. Venezuela: Editorial Universidad Bicentenario de Aragua.
- Morín, E. (1999). **Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.** París, France: Ediciones UNESCO.
- Rivas, Y., & Briceño, J. (2012). **La hermenéutica: orígenes, evolución y lo que representa en este convulsionado periodo.** *Revista Academia*, XI(23), 225-233, ISSN: 1690-3226. Recuperado de: <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/academia/article/view/6130>
- Ugas, G. (2006). **La Complejidad: Un modo de pensar.** San Cristóbal, Venezuela: Taller Permanente de Estudios Epistemológicos en Ciencias Sociales.

Dalila Pastora González

e-mail: dalilapastoragonzalez1963@hotmail.com



Nacida en Yaritagua, estado Yaracuy, Venezuela. Licenciada en Educación Integral Mención Matemática en la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez de Barquisimeto, estado Lara; Postgrado en Gerencia Educativa en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, núcleo académico San Felipe, Yaracuy; Doctora en Ciencias de la Educación en la Universidad Fermín Toro, Cabudare, estado Lara; Docente Adscrito a la Secretaria de Educación del estado Yaracuy.

El contenido de este manuscrito se difunde bajo una [Licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](#)

Gerencia Estratégica y Disrupción

Autor: Giovanni Felipe Torrealba Infante
Universidad Centroccidental “Lisandro Alvarado”, **UCLA**
g_torrealba@ucla.edu.ve
Lara, Venezuela
<https://orcid.org/0000-0001-8760-3397>

Resumen

El presente trabajo explora el impacto del desarrollo de las capacidades de virtualización y ubicuidad que aportan las tecnologías de información y comunicaciones (TIC`s) con características disruptivas a los recientes enfoques de la gerencia estratégica. Las tecnologías modernas, en especial las de información y comunicaciones se han convertido en el recurso estándar para el ámbito gerencial en cualquier sector empresarial. Gracias a la diversidad de soluciones y aplicaciones que inundan la web, y a la facilidad para la incorporación de nuevas ideas al crecimiento y desarrollo de este conglomerado de herramientas para el manejo de información, se hace posible el repensar de la cotidianidad en la actividad gerencial, permitiendo la optimización de múltiples funciones ejecutivas. Es así como el gerente moderno, frente a nuevas o viejas oportunidades de acción empresarial, debe cuestionar las decisiones tradicionales y formularse en ese sentido mecanismos disruptivos guiados con la idea de que cada posibilidad tiene su especificación para el logro del éxito, en especial con el apoyo de múltiples soluciones automáticas puntuales.

Palabras clave: gerente; planificación estratégica; gestión; automatización; nuevas tecnologías.

Strategic Management and Disruption

Abstract

This paper explores the impact of the development of virtualization and ubiquity capabilities that information and communication technologies (ICTs) bring with disruptive characteristics to the recent approaches of strategic management. Modern technologies, especially information and communication technologies, have become the standard resource for management in any business sector. Thanks to the diversity of solutions and applications that flood the web, and the ease with which new ideas are incorporated into the growth and development of this conglomerate of information management tools, it is possible to rethink the daily routine in management activity, allowing the optimization of multiple executive functions. This is how the modern manager, faced with new or old business action opportunities, must question traditional decisions and formulate in this sense disruptive mechanisms guided by the idea that each possibility has its specification for the achievement of success, especially with the support of multiple point automatic solutions.

Keywords: managers; strategic planning; management; automation; new technology.

Date Received: 04-06-2018

Date Acceptance: 31-08-2018

1. Introducción

Nuevos desafíos y oportunidades emergen de la utilización de nuevas tecnologías que implican necesariamente la revisión del quehacer gerencial tradicional, toda vez que día a día son mayores.

Determinar la ruta más eficiente para desarrollar la visión y la misión empresarial es para los directores ejecutivos en la actualidad, una permanente evaluación del cómo influir en su medio, que implica muchas veces rebelarse conscientemente al estatus quo para aprovechar oportunidades claves, utilizar fortalezas para disminuir el impacto de amenazas y vencer debilidades. Además, requiere mayor intuición respecto a las estrategias de competidores, mayor productividad del talento humano, menor resistencia al cambio. En sí, es el camino de formular los ¿cómo lograrlo?, dejando atrás el “descartemos esto”. Allí está la disrupción.

En este contexto, resulta oportuna la frase de William G. McGowan, citado en (Pérez y Coutin, 2005, pág. 2): empresario estadounidense, fundador y presidente de *MCI Communications Corp*, “La única práctica gerencial que ahora es constante es la práctica de acomodarse constantemente al cambio”, como muestra de la imperiosa necesidad de articular y adecuar acciones estratégicas que permitan alcanzar a la organización las metas propuestas.

2. Pensamiento Disruptivo

La teoría del pensamiento disruptivo plantea el desarrollo de nuevas estrategias o modelos de negocio a partir de las ideas que generamos y descartamos por considerarlas fuera de lo conocido. Se trata de “una forma de pensar que produce una estrategia poco convencional que deja a los competidores luchando por ponerse al día... que pone patas arriba las expectativas del consumidor y lleva a la industria a su próxima generación” (Luke, 2016a, pág. 3).

Es este orden de ideas, refiere el autor, la gerencia organizacional debe

pensar diferente, desarrollando la capacidad de imaginar las cosas como jamás antes fueron, frente a un entorno actual cambiante, aprender a pensar y actuar de manera disruptiva, a fin de no ser sorprendidos por empresas emergentes que nos desplacen por lo innovador de sus productos o servicios alternativos.

Un reciente estudio sobre la Consultora (KPMG) realizado sobre disrupción y crecimiento afirma que “tres de cuatro de los directores ejecutivos (74%) piensan que en lugar de esperar que surja una innovación disruptiva en la competencia, ellos se centran en generar disrupciones en el sector donde operan” (Goodburn, 2017, pág. 6). De igual manera se destaca en este estudio que un sesenta y cinco por ciento (65%) percibe que disrupción tecnológica es más una oportunidad que una amenaza.

En la práctica, para las organizaciones consiste en una serie de pasos descritos como un proceso de cinco etapas a través de las cuales se desarrolla el pensamiento disruptivo, los cuales se titulan así:

Elaboración de una hipótesis disruptiva, definición de una oportunidad de mercado disruptiva, generación de varias ideas disruptivas, dar forma a las ideas en una solución disruptiva práctica y proponer la idea de manera que persuada a los interesados a invertir o adoptarla (Luke, 2016b, pág. 7).

3. Virtualidad

Las nuevas tecnologías desempeñan un papel determinante en esta era de cambios, en conjunto con la estrategia disruptiva; es así como los conceptos de virtualidad y ubicuidad, posibles gracias a la amplia gama de estos dispositivos (TIC`s), deben ser analizados. Sobre este respecto el estudio de un modelo base para el establecimiento de un sistema de gestión de apoyo a la estrategia organizativa, confirma el rol crítico del factor “uso de aplicaciones informáticas”, considerándolo como “un elemento que apoya el potencial de éxito” (Torrealba y Lucena, 2018, pág. 170).

La visualización de ubicuidad de Weiser establece que “la disposición de la tecnología puede funcionar de acuerdo con las necesidades de las personas sin requerir una atención continua, permitiendo que los objetos tecnológicos sean usados de manera natural, volcando la atención del sujeto hacia otros objetos” (Weiser, 1991, pág. 94). Según el autor, el poder de la ubicuidad no está en los dispositivos, si no en sus interacciones; para él, las computadoras personales serían una etapa de transición.

En particular, la virtualidad en las organizaciones se caracteriza por la separación por el espacio, tiempo y las fronteras organizativas de sus integrantes, por un eficaz y eficiente proceso de intercambio de conocimientos en las dimensiones de espacio, tiempo y estructura, estableciendo la presencia virtual, como una permanencia virtual y accediendo a capacidades virtuales.

4. Gerencia Estratégica Virtual Disruptiva

Mi planteamiento de la Gerencia Estratégica (GE) del proceso gerencial, se centra en el pensamiento disruptivo del equipo de alta dirección de la organización, y la transformación virtual de las organizaciones como eje central de la estrategia organizativa, y a las (TIC`s) como herramienta habilitadora de todos los procesos de planificación y visión del futuro.

Como elementos determinantes de la configuración de la (GE) se tienen: una estructura operacional de trabajo flexible para el aseguramiento de la calidad en la producción de bienes o servicios y la satisfacción del cliente, liderado por directores ejecutivos que practican un enfoque de Gestión Participativa del equipo de trabajo, y las (TIC`s) como elementos clave que integran los recursos, y constituyen el factor diferenciador de una estrategia adaptable.

La Gestión Participativa contribuye a mejorar el desempeño organizacional, con un sistema de administración o gestión basado en la participación activa de los integrantes de la organización, capitalizando los

aportes y contribuciones de cada talento humano. Es así como la gestión participativa “forma parte de los elementos de la capacidad organizativa” y puede mejorar la eficacia de la organización, así como “contribuir al buen liderazgo e incrementar la transparencia en la toma de decisiones organizativas” (Bartle, 2007, párr. 48).

Este estilo de gestión de filosofía entiende a la organización “como un medio a través del cual el ser humano es dignificado y es desarrollado en todos los aspectos que lo hacen ser humano” (Arandia y Portales, 2015, pág. 140); acogiendo diversos valores que promueven la motivación del personal, logrando un mayor desempeño del recurso humano y por ende mayor productividad corporativa.

Lo anterior implica la integración del talento humano en la organización, con un fuerte compromiso con valores y principios de eficacia y eficiencia, utilizando el liderazgo participativo para trasladar áreas de decisión a los trabajadores. Asimismo, se señala que mediante este estilo de gestión se logra que el potencial humano de la organización este constituido por individuos empoderados y que poseen los conocimientos y herramientas para autogestionarse.

Sustentado en la Teoría Z, descrita como participativa y basada en las relaciones humanas, se considera que el empleo es parte esencial en la vida del trabajador, lo que le permite mantener un estilo de vida acorde a sus preferencias, definiendo su plan de jubilación, consolidando estrechas relaciones sociales a través de la confianza, fundamento de la cultura Z.

Por otra parte, el desarrollo de la competencia digital virtual del talento humano de las organizaciones es el factor determinante para el éxito de toda organización del siglo XXI. Ante un panorama de evaluación de la competitividad de la organización, las (TIC`s) se convierten en un elemento clave para lograr la integración de los recursos.

Es así como, las (TIC`s) son actualmente el recurso para integrar,

planificar y esbozar las estrategias de dicha organización, su uso tiene un impacto significativo ante acciones estratégicas y viabilidad operativa. Como rasgo destacado para el incremento del desempeño estratégico, se observa a las (TIC`s) como una herramienta habilitadora de todos los procesos de planificación y visión del futuro, potenciados gracias a la posibilidad del trabajo a distancia y por ende la formación de equipos especializados y multidisciplinarios.

En este mismo sentido, las (TIC`s) establecen la conexión organizacional del negocio con sus clientes y entorno donde se desarrollan las operaciones, y facilitan la interactividad entre las partes involucradas, proporcionando un valor agregado y social a la empresa.

Por otra parte, las (TIC`s) también favorecen la creación de alianzas estratégicas a distancia que favorece la multidisciplinariedad de los integrantes del equipo de trabajo, adoptando una nueva concepción de trabajo a distancia, traspasando los límites corporativos de una manera globalizada.

Adicionalmente, la tercera evolución de las organizaciones responde a las organizaciones basadas en información; donde las Tecnologías de Información permiten responder a dos (02) elementos determinantes para la supervivencia en el mundo competitivo actual: un cambio en las expectativas de los clientes (productos orientados a necesidades individuales más que generales) y un cambio en la estructura de los mercados, que ahora es globalizado.

De esta manera, las (TIC`s) se consideran como un factor estratégico a nivel gerencial, en tanto que propician el crecimiento institucional y del recurso humano. Las organizaciones actuales, frente a estos impactos tecnológicos, están en la obligación de repensar el negocio, aplicando innovaciones disruptivas, tomando como pilares las marcadas tendencias que significan la computación en la nube, la movilidad, las redes sociales y la seguridad.

En particular, en las actividades de la cadena de valor de una empresa

distingue claramente el componente físico y el de procesamiento de información; es decir, todas las actividades de valor crean y usan algún tipo de información. Por tanto, las (TIC`s) juegan un papel imprescindible a todo nivel de la empresa, desde quien desarrolla una idea, pasando por quien le da forma y quienes la llevan a cabo; la unión de todos los eslabones es una tarea que exige disponer de los mejores recursos tecnológicos disponibles, para el logro de los objetivos corporativos. Según esto, las Tecnologías de Información generan un impacto al posibilitar la recolección y análisis de información de todas las áreas de la organización, y de formas que antes no se disponían.

Es así como las (TIC`s) brindan a la gerencia una herramienta de gestión competitiva que les permite permanecer o destacarse ante las modernas exigencias del mercado global, incluso coordinando actividades con localidades remotas y con nuevas redes de negocios, adecuando el planteamiento de innovadoras maneras de crear y gestionar proyectos, procesos y recursos con estrategias menos restrictivas frente a las distancias, volúmenes y velocidad de datos.

Sobre la base de todo este panorama, es necesario destacar la pertinencia de la incorporación de la informática ubicua. En palabras de Russel Ackoff, citado en (Agudelo, 2011, párr. 1): “comprender la naturaleza de los cambios de forma global y no parcial, para lo cual se debe desarrollar una mejor visión del mundo en concordancia con los nuevos métodos de la época”; de esta manera, en la medida que la informática ubicua cobre más auge en las empresas, se convertirá en una línea estratégica de desarrollo, y, en consideración del impacto que representa, su incorporación resultará en un componente de apoyo a la gerencia estratégica.

Es por lo que, el componente tecnológico ubicuo se convierte en una herramienta que apoya en el abordaje, evaluación y toma de decisiones por parte de un gerente que ocasionalmente estará físicamente fuera de la organización, y que además se anticipa y decide de una manera oportuna,

clara y sencilla.

Según lo expresado, puede asegurarse que el componente tecnológico ubicuo será aprovechado como apoyo a la formulación de estrategias al momento de establecer debilidades, fortalezas, oportunidades y amenazas de factores externos a la organización. Las organizaciones actuales, frente a estos elementos de ubicuidad, no deben ignorar este factor de innovación y su potencial estratégico para la gerencia, puesto que la tendencia se orienta a fuentes de información ubicuas que nutrirán la analítica para la toma de decisiones.

Lo anteriormente planteado indica que las organizaciones actuales centran el desarrollo de sus estrategias operacionales en un entorno tecnológico caracterizado por la disponibilidad de innovadoras herramientas informáticas, que ponen a disposición de la gerencia la posibilidad de adoptar estrategias modernas, facilitando posturas y pensamientos disruptivos, en especial con un cambio de paradigma hacia escenarios donde la virtualidad y la ubicuidad juegan un papel determinante para la competitividad de la empresa.

Asimismo, la transformación virtual de las organizaciones requiere de directivos, gerentes o líderes capaces de revalorar la operación actual de su negocio a la luz de los nuevos avances que las (TIC`s) imponen y convertir este nuevo quehacer empresarial mediado por las (TIC`s) en un efectivo y decisivo factor diferenciador de una estrategia flexible y adaptable.

Esta innovación debe ser disruptiva, producto de un proceso gerencial que considere que pensar diferente y fuera de lo conocido es la base de innovaciones (innovaciones disruptivas). La gerencia estratégica moderna cuenta, por tanto, con elementos que le permiten alcanzar las ventajas competitivas frente al pujante mercado global que la circunscribe, y que además son denominadores en común en las pautas que marca la competencia. Es por tanto imperativo fomentar el desarrollo del pensamiento

disruptivo de los miembros del equipo de alta dirección de la organización como factor decisivo.

El término disrupción se aplica en el contexto tecnológico “para referirse a productos o servicios tan revolucionarios que dejan obsoleto todo lo anterior en muy poco tiempo” (García, 2013, pág. 84). Más allá de este ámbito, ha comenzado a utilizarse para productos que no compiten en funcionalidades y calidad, pero son mucho más económicos y buenos para resolver problemas específicos.

En un estudio realizado sobre cómo los dispositivos móviles inteligentes modifican la forma en que las empresas generan valor para sus clientes, se describe el proceso de interacción y empoderamiento del cliente, denominado el círculo del valor digital, como “un proceso de interacción y empoderamiento en el que el cliente se encuentra en el centro de la agregación de valor” (Auletta, 2013, pág. 13); lo cual representa una transformación radical de la forma en la que las empresas adaptan nuevas tecnologías y las incorporan a sus procesos de negocios.

La innovación tecnológica, la disrupción de procesos y la transformación de servicios, constituyen las tres fuerzas claves señaladas como “la revolución más reciente que ha experimentado la industria de servicios financieros” (Gomber, Kauffman, Parker y Weber, 2018a, pág. 221). Para los autores, la búsqueda de nuevas vías para modelos de negocios exitosos y la creación de una experiencia mejorada del cliente puede ser materializada mediante la disrupción impulsada por la plataforma tecnológica.

Los citados autores concluyen que la dinámica para el sector financiero actual, y que incluye muchos otros sectores, “implica evaluar las innovaciones, disrupciones y transformaciones provenientes de tecnologías emergentes, que les permita rediseñar procesos, incorporar nuevos productos amigables y valiosos e implementar cambios permanentes en los servicios” (Gomber et al., 2018b, pág. 223).

En este orden de ideas, el desarrollo del pensamiento disruptivo implica fomentar la autotransformación, la experimentación como factor de aprendizaje, el conocimiento de fuentes de innovación y una permanente vigilia tecnológica. Es enfocar los problemas desde una perspectiva diferente a la tradicional, trabajar de forma radicalmente distinta, con métodos diferentes a los establecidos.

Es así que puede señalarse a las tecnologías como el canal que permite generar innovación radical, en comparación con el canal tradicional; en ese sentido se afirma que “la fuerza *technology push* (impulsar nuevos productos o tecnologías desde el interior de la organización, sin que lo pida el mercado) crea auténticos océanos azules” (Ferrás, 2014a, párr. 1). En estos planteamientos, se destaca a la innovación disruptiva impulsada por la tecnología, frente a los nuevos modelos de negocios, y se contrasta con la innovación inducida por el mercado, donde las demandas “difícilmente requerirán un cambio radical de paradigma, o un rediseño completo de la arquitectura dominante del producto o servicio” (Ferrás, 2014b, párr. 2).

5. Consideraciones Finales

El logro de ventajas competitivas diferenciadoras como resultado de un proceso de pensamiento gerencial disruptivo, en un contexto virtual ubicuo, dinámico y complejo, constituye el marco referencial de mi perspectiva gerencial. Esta perspectiva, se caracteriza por un cambio radical en la forma de pensar del gerente, limitado por ahora a seguir los modelos establecidos, y considera que el desarrollo de nuevas opciones a partir de ideas que lucen en un principio como irracionales.

El pensamiento disruptivo, base de las organizaciones orientadas a la innovación, estimula la generación de ideas sin juzgarlas, incentiva el análisis de tecnologías cuyo funcionamiento es radicalmente diferente a la forma en que se utiliza en la actualidad, y apertura espacios de reflexión para el análisis

de métodos y estrategias alternativas a las ya establecidas.

La diversidad de herramientas tecnológicas emergentes e innovadoras disponibles, ofrecen a las organizaciones la posibilidad de expandir sus operaciones a escala mundial; donde la gerencia no está circunscrita al espacio físico delimitado por la organización. En particular, la virtualidad como alternativa estratégica de la organización, obtiene valor de la compleja red de relaciones que emerge de la implementación de nuevas plataformas tecnológicas centradas en la ubicuidad.

6. Referencias

Agudelo, G. (2011). **Modelos de Gerencia Estratégica**. Blog. [Documento en línea]. Recuperado de:

<https://gustavo-agudelo-velez.webnode.es/blog/gerencia/gerencia-estrategica/conceptos-basicos-gerencia/modelos-de-gerencia-estrategica>

Arandia, O., & Portales, L. (2015). **Fundamentos de la gestión humanista: una perspectiva filosófica**. *AD-minister*, (26), 123-147, ISSN: 1692-0279. Recuperado de:

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=322339789006>

Auletta, N. (2013). **Móvil: El impacto de los dispositivos personales en los negocios**. *Debates IESA*, XVIII(3), 12-16, ISSN: 1316-1296.

Bartle, P. (2007). **Gestión participativa: Métodos para incrementar la aportación del personal en la toma de decisiones organizativas**. Canadá, Estados Unidos: Red Comunitaria de Vancouver, Colectivo de Potenciación Comunitaria, CEC. Recuperado de:

<http://cec.vcn.bc.ca/mpfc/modules/pm-pms.htm>

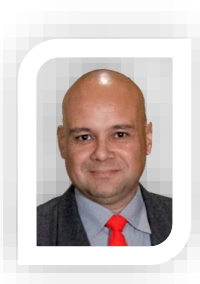
Ferrás, X. (2014a,b). **11 claves para la innovación disruptiva**. España: Sintetia. Recuperado de:

<http://www.sintetia.com/11-claves-para-la-innovacion-disruptiva/>

- García, C. (2013). **Disrupción: la ciencia ficción llega a los mercados.** *Revista de Negocios del IEEM*, 16(4), 84-86, ISSN: 2301-1173.
- Gomber, P., Kauffman, R., Parker, C., & Weber, B. (2018a,b). **On the Fintech Revolution: Interpreting the Forces of Innovation, Disruption, and Transformation in Financial Services.** *Journal of Management Information Systems*, 35(1), 220–265, ISSN: 1557-928X.
- Goodburn, M. (2017). **Disrupt and grow.** Ámsterdam: KPMG International, 134512-G, 6-9. [Documento en línea]. Recuperado de:
<https://assets.kpmg.com/content/dam/kpmg/xx/pdf/2017/06/2017-global-ceo-outlook.pdf>
- Luke, W. (2016a,b). **Disrupt: Think the unthinkable to spark transformation in your business.** New Jersey, United States of America: Pearson Education, Inc.
- Pérez, Y., & Coutín, A. (2005). **La gestión del conocimiento: un nuevo enfoque en la gestión empresarial.** *ACIMED*, 13(6), 1-74. Versión impresa ISSN: 1024-9435. Recuperado de:
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352005000600004
- Torrealba, G., & Lucena, Y. (2018). **Un Acercamiento a la Realidad: Iniciativas de Adopción del Cuadro de Mando Integral en Venezuela.** *Revista Scientific*, 3(7), 155-176. Recuperado de:
<https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2018.3.7.8.155-176>
- Weiser, M. (1991). **The Computer for the 21st Century.** *Scientific American*, 94-104. París, Francia: Université Paris-Sud, Laboratoire de Recherche en Informatique. Recuperado de:
<https://www.lri.fr/~mbl/Stanford/CS477/papers/Weiser-SciAm.pdf>

Giovanni Felipe Torrealba Infante

e-mail: g_torrealba@ucla.edu.ve



Nacido en Venezuela. Doctor en Gerencia Avanzada (UFT); Magíster Scientiarum en Sistemas de Información (UCLA); Ingeniero en Informática (UCLA); Docente ordinario en pregrado y postgrado en la Universidad Centroccidental “Lisandro Alvarado” (UCLA); Diplomado en Componente Docente (UCLA); Diplomado en Componente Docente en Educación a Distancia, Diplomado en Gerencia y Liderazgo. Empresario independiente, corresponsable del desarrollo y puesta en marcha de varios proyectos en las áreas de Sistemas de Información, bases de datos, aplicaciones móviles y portales web dinámicos.

El contenido de este manuscrito se difunde bajo una [Licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](#)



La Argumentación como Modo de Organización Discursiva en la Construcción del Género Ensayo

Autora: Magdaly Carolina Méndez Omaña

Universidad Fermín Toro, UFT

mgdy.m41@gmail.com

Mérida, Venezuela

<http://orcid.org/0000-0003-2931-4479>

Resumen

En el presente ensayo se expone la relevante temática de la argumentación en la construcción del género ensayo en la que se involucra una comunidad efectiva, permitiendo la comunicación entre las personas con una lengua en común que trascienda las particularidades históricas y locales, conllevando a que las ideas expuestas en la producción argumentativa deben inducir a pensamientos generalizadores de temas circundantes, que se lleva a cabo en el discurso intersubjetivo. En tal sentido, el objetivo general de la investigación es generar a partir del análisis del discurso y de la didáctica de la lengua una propuesta pedagógica para la construcción del género ensayo en el nivel de educación media general. Para ello, el estudio se inserta en el paradigma interpretativo con un enfoque metodológico cualitativo. En correspondencia con la temática se puede afirmar que la argumentación es de uso común y espontáneo en la vida diaria y en las prácticas educativas, incluso sin percatarse de ello. Sin embargo, cuando se hace consciente el propósito de comunicar las ideas en forma argumentada es para su posible comprensión, esta argumentación estaría estructurada en las intenciones de los sujetos discursivos y en los intereses de los interpretantes, ya que sería válido cierto argumento o no de acuerdo con las características de los propios interlocutores con relación a sus creencias históricas y culturales. Se plantea entonces que en las prácticas educativas en especial en el nivel de media general se intenta construir el género ensayo con el propósito de comunicar. No obstante, no se hace énfasis en la argumentación como modo de organización discursiva.

Palabras clave: escritura; lingüística; pedagogía; ensayo.

Fecha de Recepción: 13-07-2018

Fecha de Aceptación: 01-09-2018

The Argumentation as a Discursive Organization Mode in the Construction of the Essay Genre

Abstract

This essay exposes the thematic relative of the argumentation in the construction of the essay genre in which an affective community is involved, allowing the communication between people with a common language that transfers the historical and local hardware, conducting that the ideas exposed in the argumentative production should induce the generalizing thoughts of circumbient themes, which is carried out in the intersubjective speech. in such sense, the general objective of the investigation is to generate from the analysis of the discourse and the didactics of the language, a pedagogical proposal for the construction of the genre essay at the general media education level. For this, the study is inserted in the interpretative paradigm with a qualitative methodological approach. in correspondence with the theme it is possible to affirm that the argumentation is of common and spontaneous use in the daily variation and in the educational practices, included without percating of it. however, when the purpose of communicating the ideas is aware in an argued form is for their possible understanding, this argumentation would be structured in the intentions of the discussing subjects and in the interests of the interpreters, since some argument would be valid or not, according to the characteristics of the own partners in relation to their historical and cultural beliefs. it is therefore raised that in educational practices, especially at the general media level, an intended building of a gender test for the purpose of communicating. However, no emphasis is made in the argumentation as a mode of discursive organization.

Keywords: writing; linguistics; pedagogy; testing.

Date Received: 13-07-2018

Date Acceptance: 01-09-2018

1. Introducción

Este ensayo es parte de la investigación doctoral en proceso que tiene como propósito: generar a partir del análisis del discurso y de la didáctica de la lengua una propuesta pedagógica para la construcción del género ensayo en el nivel de educación media general. Se basa en una revisión teórica acerca de la argumentación como modo de organización discursiva en el género ensayo, así como la manera para propiciar la práctica argumentativa en la producción escrita. Con relación a ello, se fundamentará en los elementos teóricos, pedagógicos y didácticos de la lengua.

Atendiendo a lo anterior, se plantean propósitos relacionados al problema central de la investigación, el cual se vislumbra como la ausencia de la práctica argumentativa como modo de organización discursiva en la producción escrita, en este caso en la construcción del género ensayo, esta dificultad se presenta en los docentes de educación media general, los cuales no hacen uso de las bondades de la argumentación en la elaboración de textos escritos por parte de los estudiantes.

Es evidente que se hace necesaria la búsqueda de una alternativa que coadyuve a la situación descrita, para ello se señala la propuesta pedagógica basada en la argumentación como modo de organización discursiva para la construcción del género ensayo, hecho este que contribuye en afianzar la formación docente y en permitir a los estudiantes mejorar su proceso de aprendizaje.

Asimismo, en la construcción del género ensayo se puede considerar el modo de organización discursiva inherente en la argumentación. Al respecto Charaudeau (2004a), señala: “se trata aquí de un conjunto de procedimientos lo que yo mismo he llamado modos de organización del discurso (narrativo, descriptivo, argumentativo), que deben ser considerados como mecanismo de construcción del discurso” (pág. 26).

Estas consideraciones, presentan a la argumentación como un modo

de organización que en la construcción de ensayos se configura en una herramienta necesaria para acceder a los saberes organizados que forman parte de la cultura y por ello se señala la importancia de la enseñanza de la argumentación y de sus técnicas.

2. Desarrollo

2.1. La Argumentación Retórica

Se entiende por la argumentación retórica el proceso discursivo por el cual un orador logra atraer la atención del auditorio con el propósito de convencer o persuadir sobre determinado tema que se argumenta con premisas probables con relación a un sistema de valores para llegar a unas conclusiones.

Martínez (2005a): expone que “en el año 1958 el teórico Perelman, renueva la retórica y la argumentación en Europa, después de que estas disciplinas estuvieron destinadas solo al tratamiento estilístico o género epidíctico literario, basados en las pruebas lógicas de la verdad” (pág. 160). Para ello, Perelman, propone que en el campo de la argumentación no es el de la certeza del cálculo, sino de lo verosímil, plausible, o probable, escenario en el que el orador pretende conseguir la adhesión, la intensidad variable del auditorio. Existen, dice Perelman (1997a): “otros tipos de razonamientos diferentes de los propuestos por la lógica clásica y que, sin embargo, no son ilógicos” (pág. 162). Esto, conduce a controversias de los métodos lógicos experimentales, los que no logran establecer acuerdos, éstos se sitúan en el campo de la deliberación, de la discusión, es decir, en el marco de la argumentación.

2.2. La Retórica Aristotélica

La retórica de Aristóteles incluye la dialéctica, la cual se presenta como un diálogo de lo probable, en la que se establece la definición tripartita del

Ethos, el *Logos* y *pathos*. Andarcia (2006), aporta lo siguiente: “de los argumentos procurados por el discurso hay tres especies. Unos residen en el comportamiento del habla (*ethos*): otros, en poner al oyente en una determinada disposición (*pathos*) otros, en el propio discurso (*logos*)” (pág. 32). A partir de ello, se diferenciaron tres tipos de discursos: el deliberativo, el judicial y el epidíctico.

Con relación al género judicial, la retórica antigua lo consideraba como un evento comunicativo basado en acusaciones sobre lo justo o lo injusto, evaluadas ante un juez y el auditorio propuesto era un tribunal. En cuanto al género epidíctico hace referencia inicialmente a las honras fúnebres, y en la actualidad se pudiera ampliar el referente a actos conmemorativos culturales, políticos y representativos de la sociedad.

En este orden de ideas también se halla el género deliberativo el cual se construye en los discursos de las asambleas públicas en búsqueda de lo útil para la comunidad. En tal sentido, lo expuesto establece una relación importante entre los elementos que conforman un evento comunicativo argumentativo en la construcción del discurso. Debe señalarse que para este filósofo, la retórica cubre tres campos: una la teoría de la argumentación, que constituye su eje central y que proporciona al mismo tiempo el nudo de su articulación con la lógica demostrativa de la filosofía, una teoría de la elocuencia y una teoría de los tropos.

En este supuesto, Aristóteles intenta referenciar que la retórica concebida como el arte de persuadir y convencer dejan de ser solo ornamentos en los textos escritos ya sean poéticos o no, y se conforman con el discurso, es decir, la retórica como técnica de la comunicación y del discurso persuasivo. Para agregar a lo ya descrito el razonamiento sobre el tema de la argumentación es dialéctico si las premisas están constituidas por opiniones generalmente aceptadas.

Perelman (1997b), las define así: “las opiniones generalmente

aceptadas por todos, por la mayor parte o por los más notables...” (pág. 23); de ello se infiere que un argumento persuasivo es el que persuade aquel a quien se dirige el mismo, en el texto referido se esboza los pensamientos que expone Aristóteles sobre razonamientos lógicos y razonamientos dialécticos haciendo una diferencia entre verdad y opinión. Esto, hace énfasis en la adhesión entre el orador y el auditorio a quien se dirige el argumento, hecho éste imprescindible en el logro de la efectividad de producción argumentativa.

2.3. La Argumentación

Para efectos de este trabajo se define como la habilidad de expresarse de forma oral o escrita con un propósito definido tomando en cuenta el contexto social y cultural del evento comunicativo, el interés de los interlocutores para lograr convencer o persuadir sobre alguna situación discursiva y así causar un impacto positivo en el otro. Para Calsamiglia y Tusón (2001):

La argumentación es una práctica discursiva que responde que responde a una función comunicativa: la que se orienta al receptor para lograr una adhesión. Muchos son los discursos que incluyen esta función: el discurso de las personas que se dedican a la enseñanza, a la política, a la predicación, a escribir ensayos que quieren influir (pág. 294).

Por su parte, Charaudeau (2004b), expone la argumentación como modo de organización discursiva, el cual es para este artículo el eje central y constructo temático del mismo. Al respecto, el autor antes citado aporta lo siguiente:

Las categorías prototípicas homogéneas que constituyen esta estructura son “secuencias autónomas” (relato, descripción, explicación, argumentación y diálogo) cuya configuración se descubre por los haces de las regularidades que se encuentran en el texto. Para otros, se trata aquí de un conjunto de procedimientos, lo que yo mismo he llamado “modos de organización del discurso”, que deben ser considerados como mecanismos de construcción del discurso de los cuales

dispondrá el sujeto hablante para organizar su intención discursiva, y no como el esquema del texto (pág. 26).

Sobre la base de las ideas expuestas se puede considerar la argumentación como un elemento discursivo de gran importancia para expresarnos ya sea de forma escrita o de forma oral y que permite al sujeto hablante exponer sus ideas, opiniones, percepciones, entre otros, con una ilación coherente y pertinente a un evento comunicativo determinado por un propósito social determinado por los interlocutores.

2.4. Definición de género discursivo

Al igual que la sociedad, el lenguaje también cambia y con estos cambios los géneros discursivos, se han diversificado, definidos a partir de la situación social de habla dominante. En función de ello, se identifican las diferencias entre un escrito que se ubica en el género pedagógico, de divulgación científica y de género científico o publicitario, religiosos, entre otros, o sencillamente se diferencia entre una conversación familiar de una entrevista o reportaje televisivo.

Además, es posible diferenciar dentro de un mismo género discursivo las formas diversas de la enunciación que son los responsables de las construcciones textuales; para ejemplificar lo anterior en el género epistolar, hay diferentes formas de enunciación como: carta familiar, y carta formal administrativa, otro ejemplo, en el género periodístico se encuentran las crónicas, reportajes, e informaciones, entre otros.

De igual manera, los géneros privilegian modos de organización diferentes: en el género literario en específico la novela, la organización por excelencia es la narrativa, aunque también se encuentra la argumentativa, expositiva, explicativa y dialogal. Otro ejemplo que se puede considerar es el género pedagógico en el que se privilegia la explicación que según al público

que se dirige varía la organización narrativa si es educación primaria y explicativa o expositiva en constantes construcciones a través de ensayos en el nivel de media general y universitario.

Es oportuno considerar que, cuando se trata de narración, argumentación y explicación se trata de formas o modos de organización y no de géneros discursivos. El aporte que realiza Martínez (2005b), al respecto:

Los géneros discursivos se relacionan con las prácticas sociales humanas: habrá tantos géneros discursivos que no existen en unas sociedades y si en otras, pues en aquellas no hay prácticas sociales que existan en estas. Por ejemplo, hay comunidades donde no existe el género científico o, el género pedagógico institucional, allí los géneros más utilizados son el conversacional y el relato cotidiano (pág. 59).

Según lo descrito hay una evidente relación entre prácticas sociales y uso del lenguaje, en tanto que los géneros discursivos, forman parte fundamental de las construcciones discursivas de las sociedades y los sujetos discursivos de estas mismas sociedades.

2.5. El ensayo y la construcción de la identidad discursiva

Todo texto ya sea oral o escrito se inscribe en un género textual determinado en el caso tratado, el ensayo se vincula necesariamente a una práctica social y comúnmente utilizada en el ámbito escolar y académico. Esta práctica discursiva se caracteriza por el tipo de discurso, en esta oportunidad la argumentación como modo de organización del discurso en el género ensayo. Visto de esta forma, la práctica discursiva se inserta en modos y tipos, con relación a ello, Serrano (2005a), propone que:

Una práctica discursiva (La cual moviliza modos y tipos discursivos y géneros textuales), se encuentran en tres planos interrelacionados: el de la enunciación (el cual se inscribe el enunciador y el enunciatario), el del enunciado (mediante el

cual el enunciador se dirige al enunciatario) y el del referente (al cual refiere el enunciador mediante el enunciado). Enunciador, enunciatario y referente son roles discursivos inscritos en el texto (pág. 91).

En efecto, esta formulación plantea que la construcción discursiva llevada a cabo por estos componentes y que se origina en la generación de un texto que un oyente o un lector interpreta, esto permite una interrelación entre el enunciador, el enunciatario y referente que dan cuenta de qué es lo que se propone argumentar en un texto bajo las propiedades de coherencia y cohesión, a través de la interpretación del referente.

Debe señalarse que para el autor antes mencionado el enunciador y referente asumen roles lingüísticos, cognitivos y evaluativos que se complementan recíprocamente a través del intercambio de información en la que la interpretación juega un papel realmente importante.

Por otra parte, la argumentación y la narración son dos modos discursivos que se ponen al servicio uno del otro en las prácticas comunicativas ya sean orales o escritas, en la temática planteada que es el ensayo la narración del referente ocasiona que se entrelacen argumentos basados en valores axiológicos, estéticos, afectivos y razonables. En palabras de Martínez (2005c): “El reconocimiento del enunciado como espacio común donde se construyen y evidencian las fuerzas enunciativas, ofrece una explicación de la construcción tridimensional del sujeto discursivo: axiológico (*Ethos*), emotivo (*Pathos*), razonable (*Ratio*)” (pág. 11).

Sin duda, la argumentación en el género ensayo colabora en la construcción discursiva de la identidad del sujeto. Parafraseando a Serrano, (2005b): “producir y acrecentar la adhesión suponen dos procesos discursivos diferentes: el primero, cuando se obtiene la adhesión de alguien a una tesis, es ocasionar en ese alguien una transformación identitaria, transforma sus creencias, sus valores” (pág. 98).

En el segundo caso, el proceso discursivo acrecienta la adhesión de alguien a una tesis si se garantiza en el discurso argumentado sus creencias, valores y afectos. Bajtin (1979), citado en Martínez (2005d): “el enunciado se plantea como la única unidad que puede posibilitar la construcción de la metáfora del mundo, es decir, la presentación del mundo interpretado en el discurso” (pág. 13); esta relación intersubjetiva hace que se ponga de manifiesto la identidad del sujeto su visión del mundo y la comprensión de los fenómenos del entorno.

2.6. El Género Ensayo

Se considera para este trabajo como una producción escrita con unas particularidades propias de un trabajo académico y se presenta como el resultado de una revisión documental previa sobre una temática cultural, histórica, literaria científica, social, entre otros. Para Díaz (2004a): “el ensayo es un trabajo intelectual por tratar sobre un tema, un problema, una propuesta o un fenómeno con originalidad, libertad, coherencia y elegancia literaria. Su origen puede ubicarse en el renacimiento con los trabajos de Montaigne y Voltaire” (pág. 108). Parafraseando a Díaz (2004b): “un ensayo puede ser un trabajo corto que debe reflejar dominio del tema, competencia lógica y competencia comunicativa, su construcción puede combinar la descripción, narración, exposición y argumentación” (pág. 110).

Al respecto de la elaboración del género ensayo en el contexto educativo es frecuente y el propósito del mismo en el aprendizaje puede incidir favorablemente en la promoción del trabajo intelectual independiente y en la libertad de opinión, propiciar el desarrollo del pensamiento crítico reflexivo, divergente, convergente y creativo, estimula la producción de conocimientos significativos, posibilita el desarrollo ético y estético del estudiante al reconocer los aportes de otros, ayuda a organizar los conocimientos.

2.7. La argumentación y el ensayo

La argumentación y el ensayo representan una actividad académica de mucho valor en las prácticas educativas, a través de ellos se logra producir textos con originalidad y pertinencia, en el que el estudiante demuestra su habilidad para exponer sus ideas sobre algún tema con argumentos válidos a un posible lector o destinatario.

Para esta investigación se define el género ensayo como una labor académica que estimula el aprendizaje independiente, la libertad de opinión promueve la reflexión, la crítica, la autonomía en la escritura y la creatividad. Vale señalar que en la escritura y reescritura de ensayos se utiliza la argumentación como modo de organización discursiva.

En atención a lo anterior para la elaboración de ensayos se debe considerar la coherencia, el orden, la precisión, la originalidad, el aparato crítico, la revisión de textos, la interpretación, el análisis, la argumentación con ejemplos y aportes, además ofrecer conclusiones sobre la temática trabajada en el escrito.

2.8. Proceso de la enseñanza de la escritura

En la actualidad los enfoques pedagógicos en la enseñanza de la escritura sugieren que no se debería considerar el proceso de la escritura como una técnica estándar donde el individuo descifre reproduciendo y repitiendo lo observado, al contrario, la escritura como una actividad cognitiva en la que el individuo construye el texto con una finalidad clara y definida.

Para tal efecto, el acto de escribir cumple con varias etapas desde el momento que la persona tiene intención de expresar sus ideas o pensamientos y plasmarlas en un papel. Según Cassany (2008a): “los procesos de composición son todo lo que se piensa, hace y se escribe, el autor desde que tiene la intención de escribir un texto hasta la versión final” (pág. 175). Así, el autor antes señalado, describe las estrategias cognitivas utilizadas por el

escritor al momento de escribir un texto hasta la versión final, que en este proceso de construcción propone ideas, busca referentes, organiza, redacta, y en esta elaboración se fomenta el estilo del escritor.

En función de lo anterior, Jolibert (2008): establece fases para el proceso de escribir, que implica la relación docente estudiante, estas se describen a continuación:

- 1). Iniciar la producción de un texto a partir de un contexto oral y con significado para el niño; 2). Establecer los elementos relevantes en la composición escrita (a quién le escribo, con qué propósito lo hago, qué es lo que quiero decir); 3). Realizar en la primera escritura individual un esbozo completo del tema; 4). Confrontar las primeras escrituras entre los alumnos del grado; 5). Confrontar la escritura con expertos como es el caso del maestro facilitando en las formas del discurso o en la gramática textual (conectores, subtítulos, tiempos verbales, entre otros); 6). Reescritura individuales, parciales o globales; 7). Revisar la versión final del texto; 8). Evaluar el texto producido. (pág. 166).

Se puede aseverar que la facilitación del docente en el proceso de la adquisición de la escritura es una labor de importancia en la formación del individuo desde sus primeros inicios escolares y que se lleva a lo largo de la vida, además se establece en el individuo la capacidad para expresar sus ideas, pensamientos y conocimientos del mundo a través del registro escrito.

En tal sentido, Quintero, Molina y Di Gravia (2017), aportan lo siguiente: “la escritura ocupa un sitio preponderante en los procesos de formación académica y por este motivo los responsables de orientar ese aprendizaje deben involucrarse, muy comprometidamente en todo lo que implique mejorar las estrategias de enseñanza” (pág. 33); cómo se puede evidenciar, la práctica académica se fortalece con la aprehensión del conocimiento a través de las habilidades y destrezas para leer y escribir, por tal motivo es necesario que los enseñantes de la lengua ejecuten estrategias significativas para el aprendizaje

de la misma.

2.9. Construcción del género ensayo y la escritura

Escribir corresponde a una de las habilidades del lenguaje pareada con leer, al respecto, Odreman (2005), explica: “escribir es un hecho lingüístico cuya esencia consiste en producir significados a través de un sistema de signos gráficos estables” (pág. 24); no obstante, la escritura representa un creativo y complejo proceso que da respuesta a la necesidad de la humanidad para trascender, de contar vivencias para la posteridad y de hacer conocer las ideas, los pensamientos y sentimientos a través de un código y de la comunicación o del lenguaje.

Por el contrario, a lo expuesto, la escuela como han aportado Bettelheim y Zelam (1983), citados en Gutiérrez (2010): “despoja a la escritura... de esa cualidad creadora, transformadora y liberadora que es inherente a la palabra escrita” (pág. 25); así en el nivel de media general en el área de lengua la escritura de ensayos con argumentos sólidos en el discurso escrito no se genera.

En este sentido, la escritura de acuerdo con Flower y Hayes (1996), citados en Marín (2006a), es un proceso estructurado en etapas: preescritura, escritura y revisión consideradas “momentos recursivos que se imbrican, se superponen, se repiten y vuelven sobre si mismos una y otra vez. Esos momentos, además, interactúan con los conocimientos y las habilidades lingüísticas de los que escriben” (pág. 277); en relación con la cita, conviene señalar que el sujeto que escribe pasa por los tres procesos.

Siguiendo ese orden de ideas, la preescritura corresponde a la fluidez de pensamientos, conocimientos que se hallan en la mente del escritor, que se amplían con la lectura de diferentes materiales tales como: la conversación entre pares, la vista de un video o película e incluso escuchar música o salir de paseo. En función de ello, Serrano, Peña, Aguirre, Figueroa, Madrid, y

Cadenas (2002a): consideran que la preescritura, la planificación o preparación de un escrito “implica una serie de operaciones...se recopila un material, se lee, se selecciona y se descarta aquello que no guarda relación con lo que queremos desarrollar” (pág. 25).

En este componente de la escritura; Calkins (1997), citado en Serrano, et al. (2002b), describen la fase de preparación de la escritura como aquella en la que “los escritores trazan posibles líneas de desarrollo para sus textos, o diseñan un recorrido para sus ideas” (pág. 25). Esta tarea de planificación de puede realizar de forma individual pero no excluye realizar en equipos que permita el intercambio de opiniones para nutrir el texto. Por otra parte, Cassany (2008b), explica lo siguiente:

En el proceso de planificación los escritores se forman una representación mental de las informaciones que contendrá el texto. Esta representación es muy abstracta. No es necesariamente un esquema completo y desarrollado. En algunos casos, una palabra clave puede representar una cadena completa de ideas, además, no es preciso que sea verbal: puede ser una imagen visual (pág. 175).

Dicho de este modo, es el escritor quien decide qué idea, expresión o tema abordará el texto en este subproceso de escritura. Seguidamente, se revela la textualización que la define Flower y Hayes (1996), citados en Marín (2006b): “esencialmente en el proceso de convertir las ideas en lenguaje visible” (pág. 285); describiendo la naturaleza peculiar de la tarea de escribir porque al elaborar el primer borrador, aun cuando es el pensamiento del autor el que se plasma o se traduce, seguramente no se hace con las convenciones requeridas. Según Smith (1982), citado en Serrano, et al. (2002c): el escritor se permite “cambiar de lugar una palabra, añadir otra, tachar una idea, ampliarla y/o desarrollarla de otra manera” (pág. 26).

Con base a lo formulado, en la construcción de la argumentación como

modo de organización del discurso del género ensayo en el contexto de estudio permitirá a los estudiantes hacer uso de los procesos de la escritura para planificar sus ideas, plasmarla, reescribirlas para darle mejor sentido a las ideas que el escritor pretende adherir al auditorio, al enunciatario o enunciatarios. De este modo, el escritor confirma que el texto expresa realmente con claridad lo que él desea comunicar en el discurso, como lo expone Marín (2006c): “el que escribe va produciendo cambios, cuya profundidad y cantidad depende... de su grado de pericia” (pág. 289).

Dentro de este contexto importa que la revisión textual permita al escritor dar forma al texto, ajustarlo a los propósitos previstos, adaptarlo al auditorio, entre otras. En función de ello, los estudiantes deberían comprender el proceso de la escritura de ensayos bajo la argumentación la importancia de la revisión del texto tantas veces como sea posible.

Ahora bien, conviene expresar que los procesos de escritura no se dan de forma lineal o como etapas sucesivas sino más bien, recursivas, lo que permite al escritor ir y venir en los pasos ya descritos. De tal manera, que compete al docente llevar a cabo acciones y propuestas idóneas para que el estudiante se acerque en la práctica de la escritura a la producción de ensayos con argumentos elaborados con coherencia y cohesión bajo las técnicas de la argumentación como modo de organización del discurso.

3. Conclusiones

Los planteamientos expuestos reflejan la importancia pedagógica que tiene la argumentación con relación al alcance de competencias y habilidades en el desarrollo integral de los jóvenes para que se expresen de forma coherente y con propiedad sobre los aprendizajes o conocimientos escolares que conforman la academia.

Sin embargo, si no se utiliza la argumentación como modo de

organización discursiva incidirá en la apropiación y empoderamiento del lenguaje como una construcción social que permita a los estudiantes y profesores crear la posibilidad de interactuar en múltiples situaciones y experiencias que se proyectan en la expresión oral o escrita del estudiante y en su proceso de formación. Martínez (2005e), señala:

El género discursivo está relacionado con los grados de complejidad de las sociedades, pues sintetiza la relación entre práctica social y uso del lenguaje en una situación específica y esta, por tanto, relacionado con la evolución misma de las sociedades y el lenguaje (pág. 59).

Según lo expresado por la autora, la utilización del discurso argumentado es de gran utilidad y relevancia para los sujetos intersubjetivos que aun sin percatarse de ello, habitualmente están elaborando, organizando y estructurando discursos, más aún en la labor académica en la cual constantemente se plasma o registra los diversos enunciados y producciones textuales.

Esto representa que la argumentación y el ensayo están indisolublemente ligados a las prácticas educativas como un elemento comunicativo de gran importancia. Ahora bien, esto ocasiona una relación mutua entre los interlocutores, que partiendo de la argumentación como modo de organización discursiva y de la didáctica de la lengua se hace consiente en el entorno educativo. Es así como los sujetos discursivos asumen una posición crítica y reflexiva frente a un discurso oral o escrito.

4. Referencias

- Andarcia, R. (2006). **Origen y tendencias del estudio del Ethos: de Aristóteles al análisis del discurso.** *Textura (CETEX)*, 5(8), 29-41. ISSN: 1317-5920.
- Cassany, J. (2008a,b). **La cocina de la escritura.** Barcelona, España: Anagrama.

- Calsamiglia, H., & Tusón, A (2001). **Las cosas del decir**. España: Editorial Ariel.
- Charaudeau, P. (2004a,b). **La Problemática de los géneros. De la situación a la construcción social**. *Revista Signos*, 37(56), 23-39, ISSN: 0718-0934. Recuperado de:
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342004005600003>
- Díaz, D (2004a,b) **Como se elabora un ensayo**. *Acción pedagógica*, 13(1), 108-113. Recuperado de:
<http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17148/2/documento2.pdf>
- Gutiérrez, M. (2010). **Mundos posibles para leer y escribir en la escuela: Biografía y autobiografía**. *Colección Brújula Pedagógica*, 2. Caracas, Venezuela: Editora El Nacional.
- Jolibert, J. (2008). **Interrogar y producir textos auténticos vivencias de aula**. II parte. Chile: Dolmen-Estudio.
- Marín, M. (2006a,b,c). **Lingüística y enseñanza de la lengua. La enseñanza de la lengua**. Larousse. *Biblioteca Didáctica*, 5. México: Larousse.
- Martínez, M. (2005a,b,c,d,e). **La construcción del proceso argumentativo**. Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura. Cali, Colombia: Universidad del Valle.
- Odreman, N. (2005). **Estrategias para el desarrollo de las competencias comunicativas**. *Colección Brújula Pedagógica*, 02. Caracas, Venezuela: Editora El Nacional.
- Perelman, Ch. (1997a,b). **El imperio retórico**. Colombia: Editorial Norma.
- Quintero, G., Molina, T., & Di Gravia, A. (2017). **Competencias de Escritura en Estudiantes de la Carrera de Educación. (Caso: Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Mérida, Venezuela)**. *Revista Scientific*, 2(3), 31-52. Recuperado de:
<https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2017.2.3.2.31-52>
- Serrano, E. (2005a,b). **Didáctica del Discurso: Narración, Argumentación**

y construcción de identidad. Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura. Colombia: Universidad del valle.

Serrano, S., Peña, J., Aguirre, R, Figueroa, P., Madrid, A., & Cadenas, I. (2002a,b,c). **Formación de lectores y escritores autónomos.** Orientaciones didácticas. Mérida, Venezuela: Universidad de Los Andes y Fe y Alegría, Zona los Andes.

Magdaly Carolina Méndez Omaña

e-mail: mgdy.m41@gmail.com



Nacida en Mérida, Venezuela. Magister Scientiarum en Gerencia Educativa de la Universidad Nororiental Privada “Gran Mariscal de Ayacucho” en agosto del año 2016. Especialista en Evaluación Educacional en la Universidad Valle del Momboy en marzo del año 2009. Licenciada en Educación de la ULA en diciembre del año 2006. Licenciada en Letras de la ULA en Mención Lengua y Literatura Hispanoamericana y venezolana en septiembre del año 2001. Docente activa del Ministerio del Poder Popular para la Educación, facilitadora del Seminario de Investigación de la UVM, asesor, tutor y jurado de trabajos especiales de grado.

El contenido de este manuscrito se difunde bajo una [Licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](#)

El Trabajo Colaborativo: Una Oportunidad para el Desarrollo del Pensamiento Práctico del Profesional Reflexivo

Autora: María Esther Márquez De Pérez

Universidad Fermín Toro, **UFT**

estelitamarquez@gmail.com

Mérida, Venezuela

<http://orcid.org/0000-0002-5134-7405>

Resumen

El ensayo expone aspectos pertinentes a la temática “Praxis Colaborativa del Docente desde la Perspectiva Reflexiva-Vivencial”, a fin de develar la debilidad en la práctica colaborativa de los docentes, debido a la ausencia de aplicación de proyectos de trabajo compartido en la cotidianidad pedagógica, lo cual podría generar una actitud de cambio que, eventualmente, no se da por la falta de comunión dialógica, colaboración y reflexión. Este manuscrito pretende ilustrar el valor de la experiencia como hecho fundamental del proceso reflexivo y autocrítico de la labor colaborativa de los docentes, en el desarrollo del pensamiento práctico del profesional reflexivo. Dicha revisión considera al trabajo colaborativo como modelo co-constructivo de la práctica reflexiva, herramienta de y para los docentes, miembros proactivos y participativos en un centro educativo. Por tanto, es necesario que los docentes, como un esfuerzo de construcción social y colectiva, le otorguen relevancia a esta tarea en la institución escolar donde laboran.

Palabras clave: profesional; docente; pensamiento.

Collaborative Work: An Opportunity for the Development of Practical Thinking of the Reflexive Professional

Abstract

The essay exposes pertinent aspects to the theme "Collaborative Praxis of the Teacher from the Reflexive-Vivencial Perspective", in order to unveil the weakness in the collaborative practice of the teachers, due to the lack of application of projects of shared work in the pedagogical daily life, which could generate an attitude of change that, eventually, is not due to the lack of dialogical communion, collaboration and reflection. This manuscript aims to illustrate the value of experience as a fundamental fact of the reflexive and self-critical process of the collaborative work of teachers, in the development of the practical thinking of the reflective professional. This review considers collaborative work as a co-constructive model of reflective practice, a tool for and for teachers, proactive and participatory members in an educational center. Therefore, it is necessary that teachers, as an effort of social and collective construction, give relevance to this task in the school where they work.

Keywords: professional; teacher; thinking.

Date Received: 14-07-2018

Date Acceptance: 03-09-2018

1. Introducción

El proceso docente actual necesita de una transformación radical, dado los requerimientos para su desempeño preciso en el entorno educativo variable, en la cual de manera sistemática los profesionales se apropien de una metodología para reflexionar sobre sus éxitos y fracasos, colocando en relieve la relevancia del trabajo colaborativo, tanto en la práctica docente como en la investigación educativa, para que desde el aprender hacer, desde la experiencia desarrollen las competencias docentes necesarias para el siglo XXI, a partir del reconocimiento y valoración de las buenas prácticas docentes, que les permita crear una comunión dialógica, fruto del debate, la colaboración y la reflexión.

En este punto, ha surgido un foco de discusión con relación a la ausencia de prácticas colaborativas en algunos profesionales de la docencia que les permita avanzar desde el individualismo hacía escenarios de reflexión y participación colectiva, como elemento esencial consistente para facilitar un proceso autorreflexivo y de autoformación, cuando se observan debilidades en la dimensión grupal (trabajo colaborativo) y la dimensión curricular (posicionamiento dentro del aula), en el que la experiencia colaborativa debería en la cotidianidad ser objeto de reflexión, con el fin de aprender a desaprender entre el saber y el saber hacer, lo cual por la falta de su aplicación en la labor pedagógica, se manifiesta en una permanente inconsciencia práctica, que imposibilita que los docentes creen significados a través de su interacción con los otros y de estos significados deviene su realidad colaborativa.

Por tanto, ahondando reflexivamente se requiere de la transformación y repensar de la acción educativa desde un enfoque crítico, capaz de producir nuevas opciones en la práctica pedagógica, técnica, social, académica, cultural, para lo cual sería necesario recurrir al análisis de referentes teóricos sobre la cultura colaborativa, el pensamiento práctico profesional, sustentado

en la revisión de su interacción colaborativa permanente, que permitan contrastar la teórica y práctica, y así producir reformulaciones teóricas para reconstruir el pensar, ser y el hacer colaborativo de los docentes desde la perspectiva de la práctica reflexiva.

De los argumentos expuestos se deducen las siguientes interrogantes: ¿Cuál es el constructo epistémico que permite la reflexión para la construcción compartida de una praxis colaborativa entre los docentes de educación primaria? ¿Cómo a partir de la formación del pensamiento práctico reflexivo profesional se puede fortalecer el trabajo colaborativo de los docentes?.

El propósito de este ensayo es plantear sustentos teóricos de discusión relacionados en el cómo insertar herramientas de manejo colectivo que favorezca el desarrollo del pensamiento práctico reflexivo en los docentes y en las rutinas profesionales, que permita a partir de valores compartidos la interpretación de la realidad institucional para la mejora de la tarea colaborativa. La visión es que partiendo de lo que se hace, de la práctica educativa, se pueda evaluar en lo individual y en lo grupal, modificando la intervención en el aula, en el ambiente educativo, para en paralelo ir creando una actitud de apertura al cambio, de desarrollo profesional del profesorado y la construcción de un proyecto curricular basado en la cultura colaborativa colegiada espontánea y voluntaria.

2. Desarrollo

Según el Diccionario de la lengua española, editado por la Real Academia Española, DRAE (2014): la palabra colaboración deriva de colaborar, vocablo que proviene del latín *collaborāre*, que significa “trabajar juntos, por tanto, es un proceso en el que los individuos trabajan con una u otras personas en la realización de una obra” (párr. 1). El término “colaboración”, significa sumar esfuerzos para trabajar conjuntamente con otras personas o instituciones, para un objetivo común. En este sentido, la

acción o efecto de colaborar se presencia en el trabajo realizado, que resulta útil para la institución y los individuos involucrados.

Para Miranda (2000): la colaboración: "...implica participar conjuntamente en una obra común" (pág. 35); ésta es considerada un proceso mediante el cual varias personas se agrupan, asocian, se comprometen para realizar un trabajo o actividad, repartíéndose tareas, roles, prestándose mutuamente ayuda, coordinando esfuerzos, con el fin de alcanzar el objetivo previsto. Las relaciones de colaboración o alianzas entre docentes son fundamentales, porque brindan oportunidades de aumentar la eficacia y eficiencia de gestión institucional.

En este contexto, establecer la relación social e individual de la colaboración y su acepción en el campo educativo, tiene por demás implicación en la dimensión colectiva, institucional, comunitaria y curricular de los procesos de enseñanza, en la organización, ambiente y cultura laboral de cada centro escolar para el logro de procesos significativos, siendo una necesidad absoluta para todas las instituciones.

Al revisar la tendencia actual en las organizaciones como comunidades de aprendizaje, se busca establecer objetivos de mejora, en la organización, planificación, participación y trabajo colaborativo, desde una postura crítica considerando la acción colaboración como un esfuerzo de construcción social y colectiva, que según Lavié (2009a), pone énfasis:

...el cuestionar y hacer explícitos los significados sociales que se manejan en la vida organizativa; esto es la forma en que la realidad (organizativa) es socialmente construida y cómo sus significados sociales pueden reflejar un pseudo-consenso que se alcanza a través de formas de control no visibles o concertadas (pág. 17).

Desde este punto de vista, las organizaciones que aprenden desde la colaboración lo hacen a partir del trabajo en equipo y la coordinación como medio para regular el funcionamiento institucional de manera colectiva,

concertada a través del intercambio de opiniones, comprensión común de los valores, propósitos de acción que les permita conducirse hacia practicas coordinadas e interpretaciones compartidas. Esta puede expresarse en una disposición para cambiar de opinión frente a visiones ajenas, para enriquecer o complementar la propia perspectiva con el aporte del otro o colaborar para encontrar nuevos cursos de acción participada.

En el ámbito educativo, ésta implica tomar decisiones colectivas basadas en el consenso, negociar cuando se presentan discrepancias, hacer críticas constructivas, apoyar y valorar los esfuerzos de los actores educativos. En esa medida, se organizan trabajos en equipos para favorecer la colaboración, en un ambiente que promueva el compromiso de unos con los otros, que se animen entre sí, compartan los desafíos y celebren mutuamente sus éxitos.

Los concepciones sobre la colaboración no bastan por si solas, se ha definido en múltiples formas, contenidos y espacios, pero aún se requiere presentarla en un terreno a explorar para su implicación reflexiva, por cuanto las propuestas aisladas para colaborar dejan la percepción de incapaces intenciones para ponerla en acción y de metodologías a secas, que no tienen la posibilidad de mantenerse en el tiempo, si no vienen acompañadas de la convicción y el compromiso de los profesores para alcanzar el desarrollo profesional en un ambiente colaborativo.

2.1. El trabajo colaborativo. Un modelo co-constructivo de la praxis reflexiva docente

Entre docentes, como grupo de pares, al igual que entre los estudiantes, no todos aprenden de la misma manera, en el mismo momento, ni se expresan de la misma forma. Transitar por el camino de la reflexión, la acción y la conciencia compartida de la formación docente donde se enseña lo necesario, a una comunidad de aprendizaje que aprende inteligentemente, evidencia la

necesidad imperante y permanente de accionar habitualmente el trabajo colaborativo. Por ello, la práctica se hace reflexiva y con ella se cimentan las bases para la construcción del saber y hacer docente, y no reproduciéndose como es habitual de manera individualizada, balcanizada, descontextualizada y alejada de las necesidades socioeducativas de la institución. Al respecto, Ayuela, García y Martín (2015), refieren:

El trabajo colaborativo marca el paso de un modelo de transmisivo donde la mente es un recipiente que hay que llenar con contenidos, a un modelo co-constructivo, donde el entorno próximo y los factores socioculturales son decisivos...el pensamiento necesita explicitarse en la experiencia, concretarse en la práctica y comunicarse a otros para convertirse en aprendizaje (pág. 76).

Partiendo de este supuesto, el docente optimiza el hecho educativo a partir de la construcción del pensamiento crítico, compartido con otras personas, y en el que el aprendizaje, la formación y transformación del profesional se consolida a través de la práctica simultánea, asemejándose a lo que Hargreaves (1998a): denomina “Cultura de colaboración” (pág. 24); la cual ayuda a reducir los inconvenientes, incertidumbres de la enseñanza, a buscar otros medios distintos de los técnicos y científicos.

Esta le proporciona al docente apoyo mutuo, ofrece información constructiva sobre las consecuencia de las trabajos, se aprende de las situaciones vivenciadas a lo largo de su historia laboral, favorece el proceso reflexivo para la organización institucional que puede ser redimensionada, pensada para recrear la praxis colaborativa desde la experiencia práctica, la interpretación, reflexión, la transformación individual y colectiva, capaz de inducir a los docentes a generar practicas pedagógicas significativas en su entorno educativo. Al respecto, Peña (2018a), refiere:

El saber educativo no puede cambiar sin transformaciones profundas en la educación y ésta resulta ineficiente sin un cambio proactivo en el pensamiento y la práctica docente,

siendo imperativo emprender acciones transformadoras (...) lo que amerita cambios en los esquemas que los docentes han manejado hasta la actualidad (pág. 214).

Ahora bien, en todo centro educativo esta transformación puede darse a partir de una conciencia compartida del aprendizaje experiencial del docente, el cual debe estar abierto a variables innovaciones donde sea beneficiado a partir de las buenas prácticas docentes, de los procesos y productos relacionados con la mejora continua y el cúmulo de prácticas colaborativas. Empero, vale la pena preguntarse: ¿Cómo construir un trabajo colaborativo co-constructivo entre docentes?

En la actualidad, la información y los procesos formativos están disponibles y son de fácil acceso para que este aprendizaje colaborativo entre docentes sea una práctica compartida. Sin embargo, cada centro educativo es una realidad diversa y diferente una de otra, el modelo de la formación profesional es tradicional, contextualizado y la forma de hacer las cosas, de aprender juntos en el hacer, define el trabajo conjunto en cada centro escolar.

Frente a esta realidad, los procesos reflexivos compartidos podrían promover la socialización profesional en las escuelas, tomando conciencia que son sujetos en formación, colocando acento en la comprensión dialógica del trabajo docente, en los aspectos pedagógicos, éticos y sociales de la enseñanza. Por tanto, los saberes docentes procedentes de las fuentes sociales para su adquisición, como son su propia experiencia en la profesión del oficio, en el aula, en la escuela y en la experiencia de los compañeros, son el punto de partida para promover un aprendizaje, una co-construcción por la práctica del trabajo colaborativo y por la socialización del pensamiento práctico profesional reflexivo de los docentes.

2.2. El trabajo colaborativo en la formación profesional del docente reflexivo

En este mundo globalizado, la transformación en todos los ámbitos de la sociedad, economía, tecnología, la revolución científica, biotecnología y especialmente en el campo de las comunicaciones, han generado cambios vertiginosos los cuales serán constantes en los años por venir. Si el mundo está cambiando, la escuela no puede ser la excepción. Por el contrario, como centro educativo deberá alejarse de la rigidez de la enseñanza y la práctica pedagógica tradicional, la cual amerita de la participación de profesionales que apunten a integrar sus conocimientos y experiencias en el saber ser, saber hacer y saber vivir en comunidad desde el trabajo colaborativo en el contexto en el que se desenvuelven, en una organización más proactiva y dinámica.

En este contexto, la colaboración docente se justifica en términos de necesidad ante la coyuntura de la incertidumbre postmoderna y los cambios que afectan a la comunidad escolar, las definiciones y formas del trabajo docente; o bien en términos de oportunidad para atender las demandas de flexibilidad y aprendizaje continuo que realizan en la sociedad del conocimiento, la cual ha sido puesta como responsabilidad de los docentes; Hargreaves (1998b), señala: "...de modo tal que la retórica en torno a la colaboración ha pasado a convertirse en parte de nuestro sentido común sobre lo que significa cambiar la educación y las organizaciones educativas" (pág. 48).

Por tanto, la praxis colaborativa implica interacción, el trabajo en conjunto con los otros, la potenciación de la construcción del conocimiento, de experiencias, del aprendizaje comprensivo entre docentes, vinculado con el funcionamiento de los equipos de trabajo en un contexto organizativo, fundamentado en los beneficios que ofrece el trabajo colaborativo y los efectos deseados o no, para valorarlo desde una óptica indagadora y reflexiva en el interior de las organizaciones. En palabras de Lavié (2009b), el trabajo

colaborativo permite:

Favorece la colaboración intra-organizativa que contribuye a satisfacer necesidades de orden individual o psicológico (...) como efecto motivador que contribuye a aumentar su satisfacción profesional, a disminuir la incertidumbre endémica en el ejercicio docente y a mitigar los efectos alienantes del individuo que trabaja solo (pág. 11).

En este marco de ideas, el trabajo colaborativo como cultura profesional se constituye en antídoto de la cultura del individualismo, un reto inevitable al que la formación del profesorado debe responder. Así, la praxis colaborativa supone actividades constructivas en las que la colaboración es más que la suma de uno más uno; este es el valor agregado al compartir diferentes rutas de razonamiento, de acción, de construir conocimiento y reflexión en conjunto, como lo refiere, Cabrera (2008): éstas darán cabida a configurar una forma de cultura profesional caracterizada por: "...la elaboración y construcción de significados y además, se potencian, se fortalecen o afinan las competencias básicas e interpersonales" (pág. 10).

De allí, que la construcción social colaborativa se convierte en una oportunidad para el aprendizaje profesional de los y las profesores, en las que haya apertura, comunicación, trabajo compartido, intercambio de prácticas profesionales, reflexión colectiva, búsqueda conjunta de soluciones a problemáticas surgidas en la actividad docente, preocupaciones o intereses profesionales compartidos, entre otros aspectos, lo que para Fernández y Malvar (1999a): representa la posibilidad de logros, si así se interpreta: "trabajar colaborativamente, les brinda la oportunidad de conocer in situ sus potencialidades" (pág. 144).

Como se aprecia, la idea del trabajo en conjunto funge como un eje potenciador consciente del desarrollo del pensamiento práctico profesional docente en y desde la colaboración, indicado por Fernández y Malvar (1999b): "un aprendizaje profesional a realizarse en un marco común donde la teoría y

la práctica, confluyan un elenco de concepciones y pautas de acción” (pág. 145); así como de creencias, actitudes, vivencias, experiencias, valores, significados, a través de la reflexión colectiva que les ayuda a conocer la naturaleza de su tarea para mejorar la calidad de la enseñanza.

Por tanto, la praxis colaborativa puede entenderse como una visión crítico reflexiva y constructiva de valores, creencias, normas, conocimientos, destrezas, vivencias que comparten los profesionales en la acción docente, en un contexto interactivo y de aprendizaje teórico-práctico común, la cual fomentará la apertura, la comunicación, la autonomía, la colegialidad espontánea, para compartir experiencias y construir su propia práctica, a través de una educación participativa, organizada en torno a experiencias individuales, colectivas, constructivas y colaborativas.

2.3. La práctica reflexiva desde el trabajo colaborativo. Quehacer y compromiso del profesor reflexivo

El trabajo y la cultura colaborativa del profesorado, parten de una acción conjunta, como competencias deseables entre el profesorado para solucionar los desafíos de la enseñanza, superando el predominio del desempeño individual y competitivo, hacia nuevas formas de desarrollo de la cultura profesional colaborativa entre pares.

Desde esta perspectiva, la reflexión desde la práctica establece la diferencia entre la acción habitual y la acción reflexiva, para revisar e identificar las creencias y concepciones sobre el trabajo colaborativo, asumir una postura crítica ante el quehacer, redimensionando los cambios en la práctica, en la forma de pensar y sentir, y viceversa, de la cultura de colaboración espontánea y voluntaria que favorece el desarrollo profesional docente, desde la reflexión de su práctica, de la enseñanza hacia practicas reflexivas de participación conjunta.

Al respecto, el pensamiento reflexivo en la enseñanza, requiere

pensarse desde una posición crítica concerniente a un ámbito de mejoramiento, auto-compresión y profesionalización de la labor educativa, para engendrar prácticas que Perrenoud (2007), lo identifica como: “habitus reflexivo” (pág. 32); el cual favorece la reflexión en la acción optimizando las respuestas de los docentes en situaciones reales, transformándolas en herramientas de desarrollo profesional e institucional, necesarias para que la escuela como comunidad profesional de aprendizaje, que prende colectivamente y se proponen objetivos comunes.

En este sentido, una herramienta clave para el ejercicio reflexivo de la práctica son los supuestos formulados en la teoría sobre la educación y el aprendizaje profesional, sobre cómo es el proceso cognitivo de los profesionales mientras ejercían su profesión. Esta formación docente del profesional reflexivo desde la perspectiva de Schön (1987), citado en Domingo (2009), está basado en tres fases del pensamiento practico: “conocimiento en la acción; reflexión en y durante la acción y reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción” (pág. 38). Tal habilidad, la expone en 3 niveles de conocimiento y la denomina “Proceso de reflexión en la acción”.

El primer nivel: “Conocimiento en la acción”; es el saber teórico-pedagógico, del saber y del saber hacer en la acción (conocimiento del libro), y el “saber-en-la-acción”, procedente de la práctica profesional, conocimiento tácito, espontáneo y dinámico; es considerado el bagaje personal de conocimiento teórico, pedagógico, vivencial, experiencial, otros como: prejuicios, recuerdos, creencias.

Un segundo nivel: denominado: metaconocimiento en la acción, es el conocimiento producido por el individuo sobre lo que hace según actúa. Es una conversación reflexiva del profesional con la situación problema, sobre qué está sucediendo, al interrogarse si es adecuado el momento en que se está haciendo algo, si habrá necesidad de modificar, enmendar, cambiar lo que se está haciendo, reajustar las estrategias a las circunstancias, averiguar

si habrá otra forma de proceder, entre otros cuestionamientos.

La reflexión en la acción cuestiona el conocimiento en la acción y conduce a la experimentación in situ, en la situación que se está viviendo y sobre la marcha. Esto significa reflexionar mientras se está produciendo la acción; permite corregir, reorientar o mejorar sobre la marcha los planteamientos previos y la propia acción para optimizar las respuestas y labores del docente ante situaciones reales, para atenderlas y solucionar las necesidades del aula de manera eficaz.

Este tercer nivel, corresponde al análisis simultáneo a la ejecución “efectuado a posteriori sobre los procesos y características de la acción”, el cual acompaña el acto que realiza el profesional, facilitando el conocimiento con base a la evaluación, análisis, reconocimiento y reconstrucción de la experiencia pasada. En esta fase de conocimiento, se produce el estudio y análisis de los dos niveles anteriores en relación con la situación problemática y su contexto.

Estos tres componentes del pensamiento práctico no deben ser entendidos como apartados independientes entre sí, sino que, por el contrario, se necesitan mutuamente para avalar una mediación práctica en el docente fundamente en los procesos de reflexión en la acción y sitúa de manera anticipada el aprendizaje, la experiencia y el conocimiento del profesional de la docencia, como una condición necesaria para comprender su práctica educativa y solucionar los problemas de manera eficaz.

En este sentido, la experiencia docente supone un proceso formativo y sistemático de la reflexión sobre la propia práctica de los profesores, quienes serán capaces de estructurar conscientemente situaciones y problemas en el marco de un desarrollo profesional, en cual según Burbank y Kauchak (2003), citados en González, Gómez, Ahumada, Bravo, Salinas, Avilés, Pérez, y Santana (2014), el trabajo colaborativo: “Involucra activamente a los profesores en la reflexión profesional, válida a los profesores como

productores de conocimiento y reconoce su rol en el desarrollo profesional y toma de decisiones” (pág. 83).

Por ello, afrontar los desafíos que genera el trabajo colaborativo docente, solo se aprenden y se resuelven en la práctica; el profesor que quiera ser practicante reflexivo, deberá poseer su método, nuevos saberes, capacidad para innovar negociar y regular su práctica compartida sobre la reflexión de su experiencia, lo cual le permitirá procesos meta-cognitivos para ampliar la visión frente a su quehacer, consolidando su actuar colaborativo, partiendo del desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo, asumiendo que el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción individual y social del hombre, el cual es un componente esencial del proceso de aprendizaje que constituye el desarrollo del pensamiento practico profesional reflexivo del docente.

2.4. Comprensión del trabajo colaborativo en la reflexión docente

La complejidad de la realidad en el que se contextualiza actualmente el sistema educativo, obliga a los profesionales de la docencia a buscar formas de reconstruir el pensar y hacer las tareas de la práctica educativa, a partir de prácticas reflexivas sobre lo aprendido en y sobre la marcha de su labor docente, que vayan acorde con las realidades en que se desempeña, para lograr la transformación del pensamiento práctico del profesional reflexivo que se amerita, con lo cual podría caracterizar su trabajo docente conjugando una relación entre el saber y el saber hacer, poniendo en juego con conciencia práctica, las acciones que configuran la cotidianidad de su propia praxis colaborativa.

Estas consideraciones, son apoyadas por Peña (2018b), cuando refiere que el docente en su práctica cotidiana: “integra distintos saberes; desde esta perspectiva, el saber docente está formado por una mixtura más o menos coherente de saberes curriculares y experienciales” (pág. 222). Por tanto, las

primeras experiencias en el campo laboral, el bagaje de conocimientos profesionales, el reflexionar en y sobre la acción, le permite al docente pensarse y pensar constantemente su praxis educativa, del trabajo en conjunto con su homólogo, compartido y colaborativo desde una postura crítica, para optimizar su práctica, a lo cual, Freire (1999), expone: “La práctica docente crítica implica el pensar acertadamente, encierra el movimiento dinámico, dialéctico, entre el hacer y el pensar sobre el hacer” (pág. 39).

Como se aprecia, esta relación estaría determinada por la experiencia docente de cada individuo con relación a la apreciación del ejercicio de prácticas colaborativas y participativas, de acuerdo a su propia realidad y de la puesta en práctica en diferentes contextos, manteniendo la concordancia y coherencia entre el saber y el saber hacer, reconociendo el valor que tiene la práctica reflexiva en todos los aspectos que constituyen su acción socioeducativa, así como, en la toma de conciencia social de su propia interacción en el hacer del docente colaborativo, reflejado en la esencia y en su propio pensamiento crítico-reflexivo, ahondando reflexivamente en la interioridad mental de lo que sabe, piensa y hace en los procesos de socialización, de significados, símbolos, de sí mismo, de su interacción y de la sociedad que lo rodea.

Partiendo de este supuesto, la comprensión y valoración del trabajo colaborativo como herramienta favorece la formación del docente reflexivo, a partir de la consolidación del pensamiento práctico del profesional, se construye a partir de la experiencia vivencial de cada individuo y en el entorno social, colectivo donde labora. Por tanto, la práctica reflexiva del docente se realiza en un ambiente interaccionista, que le proporciona significado a su conducta a través de la interacción social, el cual les aportará a los individuos, significados subjetivos e intersubjetivos de su participación, integración, compromiso y la de los demás actores en la misma acción educativa.

3. Conclusiones

Los educadores están en el deber de personificar su posición individual ante su proceso reflexivo para acceder al saber eficiente y dominio de sus habilidades, así como, para facilitar los aprendizajes en los estudiantes, por tanto, es propio que se hagan procesos de reflexión y acción para mejorar la práctica, por cuanto, el docente es un sujeto activo, reflexivo, que aprende para enseñar y aprende mientras enseña, basado en sus propias creencias, actitudes, conocimientos, habilidades y competencias según las cuales construye e interviene en la realidad escolar donde labora.

Sin duda, esta realidad que rodea al individuo lo coloca en diferentes situaciones, ambientes, circunstancias en las que participa y en su interacción en este contexto, se pregunta sobre qué hace, qué sucede, qué le llevó a esa realidad, cómo cambiar y mejorar su práctica docente. En el caso que nos ocupa, el trabajo colaborativo entre docentes es una necesidad y una oportunidad para pensar y reflexionar, es decir reflexionar para actuar y reflexión sobre la acción conjunta y compartida que deviene en el entorno donde labora.

En este marco, la noción de la práctica reflexiva según Perrenoud (2011): remite a dos procesos mentales: “a). No existe acción compleja sin reflexión durante el proceso; b). Reflexionar sobre la acción, implica tomar la propia acción como objeto de reflexión” (pág. 29). Como se aprecia la reflexión en la acción provoca a menudo una reflexión sobre la acción, en forma fugaz, en su momento, en el curso, en su entorno, sus contratiempos y sus recursos.

De allí, que será necesario que el sujeto se involucre, reflexione y se vuelque sobre sus propios pasos e interiorice, como lo expresa Dewey (2000): “toda experiencia de cambio lleva implícito un problema o una interrogante (...) y toda experiencia de cambio lleva implícito una actitud reflexiva para generar la transformación a ese problema o esa interrogante” (pág. 12).

Se trata entonces, de dar una mirada introspectiva a la práctica que

lleve a los docentes a hacer uso del pensamiento reflexivo como si se tratara de una búsqueda, de una investigación interna entre sus propias ideas, o de la secuencia y consecuencia de éstas, que le llevan a establecer una generalización de su propia operación mental. En el trabajo colaborativo se convierte en una herramienta de interaprendizaje, en la cual los maestros según Vaillant (2016): “pueden compartir experiencias, analicen e investiguen juntos acerca de sus prácticas pedagógicas en un contexto institucional y social determinado” (pág. 11).

Esta construcción en colectivo no es fácil. No existe una receta para la reflexión, ésta no es un acto aislado, es compartida con los compañeros en la que se da respuesta a ciertas incertidumbres; qué responder frente a esta interrogante: ¿Cómo reflexionar acerca de la práctica? La experiencia nos dice que cada uno encontrará la manera de hacerlo.

Con base a esta apreciación, la práctica colaborativa del docente estaría relacionada al potencial reflexivo de las interacciones que hace de su propio hacer docente, en la toma de decisiones en colaboración con su grupo, al tomar conciencia de los valores, significados y símbolos de su compromiso con el trabajo en equipo, así como de los conocimientos, experiencias e integración como individuo, actor individual y social, como ente educativo en la escuela donde labora.

La invitación es establecer un objetivo común, una visión compartida desde la consciencia y la construcción colectiva en cada institución, para orientar las actividades colaborativas, participativas desde la colegialidad espontánea y voluntaria, con la finalidad de fomentar la cultura colaborativa en los centros educativos, alcanzando la eficacia y la calidad en la enseñanza, dándole el valor a la experiencia, al pensamiento práctico reflexivo en la formación de su desarrollo profesional reflexivo como docente colaborativo.

4. Referencias

- Ayuela, M., García, C., & Martín, I. (2015). **Prácticas Docentes Colaborativas Para Transformar La Escuela**. *Tabanque: Revista pedagógica*, (28), 73-88, ISSN: 0214-7742. Recuperado de:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5323354>
- Cabrera, E. (2008). **La colaboración en el aula: más que uno más uno**. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Dewey, J. (2000). **Principios Educativos de las perspectivas experiencial, reflexiva y situada**. Capitulo I. Barcelona, España: Paidós. Recuperado de:
<http://cmapspublic3.ihmc.us/rid=1K10B0T20-107SSGB-YSR/ense%C3%B1anza.pdf>
- Domingo, A. (2009). **El profesional reflexivo (D. A. Schön). Descripción de las tres fases del pensamiento práctico**. Barcelona, España: Plataforma internacional. Práctica reflexiva. Recuperado de:
http://www.practicareflexiva.pro/wp-content/uploads/2011/05/D.SCHON_FUNDAMENTOS.pdf
- DRAE (2014). **Colaboración**. Diccionario de la Lengua Española. 23.^a ed. Madrid: España: Real Academia Española.
- Fernández, M., & Malvar, M. (1999a,b). **La colaboración en los centros educativos: una Oportunidad de aprendizaje profesional**. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 3(1), 143-150, ISSN: 1138-414X. Recuperado de:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=195348>
- Freire, P. (1999). **Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa**. México: Siglo XXI Editores, S. A. de C. V.
- González, C., Gómez, M., Ahumada, G., Bravo, P., Salinas, E., Avilés, D., Pérez, J., & Santana, J. (2014). **Contribución del trabajo colaborativo en la reflexión docente y en la transformación de las prácticas**

pedagógicas de profesores de ciencia escolares y universitarios.

Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana, 51(2), 75-85, ISSN: 0719-0409. Recuperado de: <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/download/714/1312>

- Hargreaves, A., (1998a,b). **Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)**. Segunda Edición, ISBN: 84-7112-406-8. España: Ediciones Morata, S. L. Recuperado de: http://www.terras.edu.ar/biblioteca/17/GSTN_Hargreaves_Unidad_2.pdf
- Lavié, J. (2009a,b). **El trabajo colaborativo del profesorado. Un análisis crítico de la cultura organizativa**, ISBN: 978-84-96082-65-6. Sevilla, España: Comunicación Social Ediciones.
- Miranda, B. (2000). **Negociación y Colaboración. Para mejorar el desempeño institucional**. San Salvador, El Salvador: IICA.
- Peña, J. (2018a,b). **Transformación del Docente desde el Pensamiento Complejo**. *Revista Scientific*, 3(7), 211-230. Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2018.3.7.11.211-230>
- Perrenoud, P. (2007). **Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar**. Barcelona, España: Editorial Graó.
- Perrenoud, P. (2011). **Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica**. 4ta reimpresión. Barcelona, España: Editorial Graó.
- Schön, D. (1987). **La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones**. Barcelona, España: Paidós.
- Vaillant, D. (2016). **Trabajo Colaborativo. Base para el desarrollo profesional docente**. *Docencia*, XX, 1-104, ISSN: 0718-4212.

María Esther Márquez De Pérez
e-mail: estelitamarquez@gmail.com



Nacida en, Tovar, Estado Mérida, Venezuela. Licda. y Magister en Educación Preescolar. Docente activo en el Colegio Arquidiocesano “Madre Laura”, afiliada a la Asociación Venezolana de Educación Católica, AVEC, con 21 años de servicio. Actualmente: Coordinadora de Pastoral en dicho centro educativo. Facilitadora del Seminario de Investigación de la Universidad Valle del Momboy, UVM, como tutora y/o jurado de trabajos especiales de grado: especialidad y de maestría, en la Universidad Valle del Momboy (Valera), desde julio del 2005 hasta la fecha 2018 y de la Universidad Gran Mariscal de Ayacucho, (Barcelona) desde julio del 2001. Actualmente miembro activo del Círculo de Estudio y de Investigación de la UVM (2006-2018). Facilitadora de postgrado en el Programa Centro de Formación Permanente: “Monseñor Jesús Manuel Jáuregui Moreno” de la Universidad del Valle del Momboy.

El contenido de este manuscrito se difunde bajo una [Licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](#)

La Gestión del Conocimiento en las Universidades experimentales de Venezuela

Autora: Zulay Del Carmen Herrera Abache
Universidad Latinoamericana y del Caribe, **ULAC**
herreraabache@gmail.com
Caracas, Venezuela
<https://orcid.org/0000-0003-2685-3231>

Resumen

El presente ensayo tiene como fin la reflexión sobre la forma de manejar el conocimiento en la educación universitaria considerando factores de la realidad como la dinámica del entorno interno de la universidad y externo propio del país, así como factores de orden técnico, científico y humanístico dentro del marco de una concepción holística. En adición a su valor práctico, se recopila información actualizada sobre la gestión de conocimiento (GC) a la par de que los analiza considerando las realidades de la educación en las universidades experimentales de Venezuela. Para tal fin se sustenta en el documento descrito por Morles, Medina y Álvarez (2003), sobre la educación superior en Venezuela informe 2002 a IESALC-UNESCO, en el cual radica propósito de la experimentalidad universitaria; de igual forma la innovación en la gestión del conocimiento en la Universidad Simón Rodríguez, a pesar de ella, tema abordado por Ponce (1998), donde se argumenta la innovación y actualización de la GC, y el análisis realizado por Briceño (2003), ¿Por qué fracasan los proyectos tecnológicos educativos en las universidades venezolanas?. Análisis de caso de la Universidad Simón Rodríguez, donde se fundamenta la relevancia del tema abordado.

Palabras clave: conocimiento; gestión educacional; universidad.

The Management of Knowledge in the experimental Universities of Venezuela

Abstract

The purpose of this essay is to reflect on the way knowledge is handled in university education considering factors of reality such as the dynamics of the internal environment of the university and the country's own external environment, as well as technical, scientific and humanistic factors within of the framework of a holistic conception. In addition to its practical value, up-to-date information on knowledge management (KM) is compiled and analyzed by considering the realities of education in the experimental universities of Venezuela. For this purpose, it is based on the document described by Morles, Medina and Álvarez (2003), on higher education in Venezuela, report 2002 to IESALC-UNESCO, which is the purpose of university experimentalism; Likewise, innovation in knowledge management at Simón Rodríguez University, in spite of it, is an issue addressed by Ponce (1998), where the innovation and updating of CG is argued, and the analysis carried out by Briceño (2003), Why do educational technology projects fail in Venezuelan universities?. Analysis of a case: Universidad Simón Rodríguez, where the relevance of the topic addressed is based.

Keywords: knowledge; educational management; university.

Date Received: 16-07-2018

Date Acceptance: 05-10-2018

1. Introducción

Históricamente, la concepción de un modelo de universidad diferente al de las universidades tradicionales venezolanas, elitistas y predominantes hasta finales de la mitad del Siglo XX, teniendo sus orígenes hacia las década de los años cincuenta (50), por ello se establecieron los parámetros en la Ley de Universidades (1967a), en la cual se expresa que: “la Universidad es fundamentalmente una comunidad de intereses espirituales que reúne a profesores y estudiantes en la tarea de buscar la verdad y afianzar los valores trascendentales del hombre” (art. 1).

Esta Ley reformada introduce en su texto el concepto de universidad experimental, visto como una alternativa en relación a la tradicional universidad autónoma; el hecho de su creación aparece con la idea de presentar nuevas estrategias de enseñanza, considerándose como una necesidad histórica, ya que las tradicionales han sido resistentes a las transformaciones, aunado a la incrementación de y crecimiento matricular, la multiplicación de sus funciones y programas dictados y en consecuencia la facilitación de una gestión consciente, productiva y eficiencia, que garantizara una formación plena de los ciudadanos en consonancia con la contribución y correspondencia social de los problemas nacionales.

Aun cuando esta ley data de más de 40 años, la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999): señala que “se consagra la autonomía universitaria para planificar, organizar, elaborar y actualizar los programas de investigación, docencia y extensión” (art. 109); estableciendo a su vez que las Universidades Experimentales (UE) alcanzaran su autonomía de conformidad con la ley y hace énfasis en la función indeclinable del Estado en relación a la educación como instrumento del conocimiento científico, humanístico y tecnológico, por ende su relación estrecha con la gestión de conocimiento (GC).

Mucho se ha venido trabajando en la creación y actualización de los

esquemas de gestión de conocimiento en la Universidades Experimentales, sin embargo, los proyectos se abandonan por una serie de aspectos relacionados con la forma de gestión el conocimiento. En este sentido, es importante mencionar el proyecto Ciencia-Tecnología-Sociedad (CTS), impulsado por el Vice Rectorado Académico de la Universidad Nacional Experimental “Simón Rodríguez” hacia finales de la década de 1980 y hasta principios de la década de 1990, según lo señalara Ponce (1998): “Culminó en el olvido y todo el esfuerzo creativo de un equipo interdisciplinario de docentes para las áreas de ciencia, educación ambiental y educación para la salud, se perdió por el abandono gradual de los objetivos de ese proyecto” (pág. 11).

De forma semejante, Briceño (2003a): destacó la inexistencia de un “modelo de gestión del conocimiento complementado con una cultura tecnológica, poco compromiso de la universidad para gestionar los cambios a consecuencia de la tecnología, barreras económicas o presupuestarias y el alejamiento de las universidades con las comunidades de aprendizaje” (pág. 48).

Uno de los aspectos que destaca Briceño (2003b): es la no consideración del factor entorno para el modelo de gestión del conocimiento, la resistencia al cambio y la falta de adopción, en el modelo, de la “concepción transdisciplinaria de la gerencia del saber” (pág. 48); gerencia ésta que, hasta la actualidad, ha estado signada por una tendencia mecanicista propia de los siglos XIX y mediados del XX, pero impropia para los retos que se plantean a partir del Siglo XXI en términos de una conciencia formada sobre el desarrollo sustentable y el reconocimiento de la otredad, en contra de las vetustas tendencias de imponer pensamientos únicos bajo el dogma de una supuesta felicidad suprema.

Como puede evidenciarse la gestión del conocimiento en las Universidades Experimentales Venezolanas, están alejadas en su totalidad de la disposición fundamental de la creación de estas, siendo que se plantea a la

universidad como una comunidad de intereses comunes y en la gestión se excluye estos intereses.

En consecuencia, el aporte en este ensayo radicaría en dar a conocer los factores de la realidad como la dinámica del entorno interno de la universidad experimental venezolana y externo propio del país, así como factores de orden técnico, científico y humanístico dentro de la gestión del conocimiento.

2. Desarrollo

2.1. La Gestión de Conocimiento en las Universidades Experimentales Venezolana

Entre las innovaciones introducidas en el marco de la experimentalidad, para interpretar los planteamientos en el campo de las universidades experimentales venezolanas, con respecto a la gestión del conocimiento a partir de las políticas de la educación universitaria, la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR) incluyó las siguientes:

- a.** El estudiante no tenía restricciones en cuanto a tiempo y lugar de estudio y para ello se le ofrecían distintas modalidades de enseñanza aprendizaje, desde la acreditación por experiencia hasta los cursos en línea, sin excluir el sistema tradicional de clases presenciales.
- b.** El estudiante avanzaría, de acuerdo con sus capacidades y rendimiento académico demostrable.
- c.** El rendimiento sería verificado a través de un enfoque multidimensional de los procesos de evaluación y los aspectos que intervienen en la formación de los estudiantes.

Por medio de este programa se propuso permitir mayores libertades vivenciales que contrastaran, complementaran o superaran las disposiciones librecas a las que los estudiantes estaban acostumbrados. En este sentido,

se observa que al estimular la capacidad crítica del estudiante, a través de la discusión en seminarios y reuniones de trabajo, éste aprehendería y estaría mejor preparado para enfrentarse a un mundo con cambios constantes que repercute en el avance del conocimiento de la ciencia y la tecnología.

Otro aspecto digno de destacar dentro de la visión experimental de la (UNESR), era que su modelo educativo se inspiraba en la capacidad de discernimiento, el análisis y la toma de decisiones que desarrolla una persona y que va en consonancia con el proceso de aprendizaje implantado; y a su vez, éste se fundamentaba en módulos instruccionales que orientaban al estudiante en la producción del conocimiento de forma sistemática y ordenada.

En este sentido se trata de un proyecto que de acuerdo con el fundamento teórico-filosófico de la UNESR (1976a): “tiene como propósito la transformación de la educación, basándose plenamente en la función social, desde lo económico, cultural, recreativo y axiológico” (pág. 48); es decir, que conllevan al logro de la autorrealización, la dignificación humana y el desarrollo de líneas de producción propia de ingresos que estarían destinados al autofinanciamiento.

En último lugar, tanto la (UNESR), como muchas otras universidades, entre ellas la universidad experimental Ezequiel Zamora, contribuyeron al establecimiento de las estaciones experimentales, teniendo como función la producción, como sustento propio para obtener y venderse excedentes o subproductos tales como café, ganado bovino, avicultura y productos derivados, legumbres y hortalizas, miel de abejas, entre otros; siendo esto parte de la gestión de conocimiento de las universidades experimentales en sus inicios.

2.2. Características de las Universidades Experimentales en Venezuela

Los criterios de las universidades experimentales venezolanas en los Modelos de Gestión del Conocimiento (MGC) presentan las siguientes

características teóricas formuladas en los principios filosóficos de la UNESR (1976b):

a. Proponen un sistema flexible de estudios, con varias modalidades a escoger por el estudiante, tales como estudios supervisados, estudios presenciales, estudios en línea y acreditación por experiencia; b. La enseñanza y aprendizaje elementalmente es un principio andragógico; c. Se enlaza directamente con las comunidades al transferir conocimientos que permiten resolver problemas reales relacionados con la producción, la salud, la educación y otros problemas; d. Proponen carreras que, en principio, no estaban planificadas en las universidades tradicionales autónomas. Por ejemplo, Ingeniería de Alimentos en el Núcleo Canoabo de la (UNESR); e. Poseen un sistema de gestión de conocimiento que se nutre (en teoría) de la participación conjunta de aquellas comunidades que pertenecen al área de influencia de las Universidades Experimentales (UE), así como los docentes y estudiantes; quienes conforman de esta forma las comunidades de aprendizaje; f. El sistema de gestión de conocimiento, por ser experimental, es (también en teoría), flexible y abierto a la innovación; y g. El sistema de gestión de conocimiento está adecuado a las (TIC`s) para reducir brechas tecnológicas definidas entre las universidades de las grandes ciudades y aquellas establecidas como núcleos satélites en la provincia (pág. 49).

No obstante, a pesar de que existen una serie de ventajas y argumentos descritos en los documentos de reglamentación y funcionamiento de las Universidades Experimentales; en la actualidad la misión de éstas se ha desviado sustancialmente.

Con relación a ello, Briceño (2003c), refiere que:

Uno de los aspectos que produce la desviación de la misión de las UE es la no consideración del factor entorno para el modelo de gestión de conocimiento, la resistencia al cambio y la falta de adopción en el modelo de la concepción transdisciplinaria de la gerencia del saber (pág. 48).

Con base en estos argumentos es importante destacar que la gerencia,

ha estado signada a lo largo de los años por una tendencia mecanicista propia a los siglos XI y XX, pero impropia para los retos que se plantean a partir del Siglo XXI en términos de una conciencia formada sobre el desarrollo sustentable y el reconocimiento de la otredad, en contra de las vetustas tendencias de imponer pensamientos únicos basados en una gestión dogmática, que desvirtúa la verdadera gestión de conocimiento de las Universidades Experimentales en Venezuela y excluye a las comunidades de aprendizaje de cualquier método de participación abierta y protagónica.

2.3. Noción Primigenia de la Experimentalidad Universitaria y la Idoneidad de los distintos Sistemas de Gestión de Conocimiento.

De acuerdo con la Ley de Universidades (1967b):

El ejecutivo Nacional, podrá crear Universidades Nacionales Experimentales, con el fin de ensayar nuevas orientaciones y estructuras en Educación Superior. Estas universidades gozaran de autoridad dentro de las condiciones especiales requeridas por la experimentación educativa. Su organización y funcionamiento se establecerá por reglamento ejecutivo y serán objeto de evaluación periódica a los fines de aprovechar los resultados beneficiosos para la renovación del sistema y determinar la continuación, modificación o supresión de su estatus (art. 10).

En relación con ello, se establece que el término significó para ese entonces el perfil sustancial del subsistema universitario, aunado a la puesta en práctica del incremento de la población estudiantil.

Sin embargo, la noción primigenia de la experimentalidad en la realidad e idoneidad de los sistemas de gestión del conocimiento asociados a dicha noción colocan entredicho el modelo prevaleciente de gestión del conocimiento, por lo que brevemente se describen:

a. La experimentalidad fue mostrada en nuevos sistemas de gestión del aprendizaje y la enseñanza, así como en las áreas administrativas; la cual

funcionó durante una etapa de consolidación de las universidades experimentales, mientras se redactaban los primeros reglamentos de funcionalidad de estas. A partir de éstos, que fueron tardíos a la concepción primigenia de la experimentalidad, la universidad experimental comenzó a perder su protagonismo, en su propósito con las comunidades y la gestión que garantizara una orientación del aprendizaje y evaluación de conocimientos distintos a la forma tradicionalmente establecida, que respondiera además a un fundamento cónsono, creándose estaciones experimentales, laboratorios y talleres que garantizaran las prácticas profesionales y que debían surgir de los productos de investigación, docencia y extensión.

b. En algunas universidades como es el caso demostrado de la (UNESR), se puede inferir que el modelo experimental se ha desarrollado bajo concepciones equivocadas, algunos sesgos, tergiversaciones y falsos conceptos de la experimentalidad. Por tanto, valiéndose de una búsqueda inexplicable e inexistente de la calidad académica se llevan a cabo proyectos personales, alejados del objeto institucional; es decir; se ha mal utilizado el carácter experimental, dejando de lado la verdadera función para lo cual fue creada, y se ha basado en la improvisación de modelos de gestión del conocimiento.

c. El ingreso y ascenso del personal docente no se cumple con relación a los criterios establecidos para tal fin, al igual que se obvia los criterios de formación docente, además ha sido objeto de modificación con base a criterios netamente políticos, aunque sin intención de cercenar la pluralidad de pensamientos; acción que se enmarca en parámetros de imposición.

En este orden de ideas se puede citar a Morles, Medina y Álvarez (2003), quienes describen que:

El sistema propuesto se fundamenta conceptualmente en tres elementos: la calidad universitaria; la evaluación como proceso

de control y aseguramiento de la calidad universitaria y la evaluación como acreditación. Se destaca además en el diseño un mecanismo de evaluación que permite asegurar la calidad de las instituciones universitarias en tres fases: creación de instituciones y programas, seguimiento o supervisión y rendición de cuentas (pág. 24).

En efecto, se evidencia que el propósito por el cual fueron creadas las (UE), se aleja sustancialmente de la realidad existente, convirtiéndose la (GC) en objeto de imposiciones, apetencias personales y alejando toda posibilidad de gestionar el conocimiento, reconociendo a la comunidad de aprendizaje como parte del proceso, tal como lo expresa la Ley de Universidades.

2.4. El Pacto Social y su Influencia en la Gestión de Conocimiento en las U.E.

En la República Bolivariana de Venezuela, el pacto social está normado y descrito en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV), las leyes, reglamentos y ordenanzas que no contradigan la carta magna. Se encuentra basado fundamentalmente en la paz, la administración de la justicia, los derechos humanos y la potestad inalienable de la libre elección de los gobernantes periódicamente por medio de la participación libre y protagónica a través de los mecanismos legalmente permitidos, entre ellos el ejercicio de la contraloría social.

Es decir; que la sociedad venezolana está cada vez más inmersa en la esfera del conocimiento y la globalización, por lo tanto; cobra valor y se capitaliza con la capacidad de ser, hacer, pensar, innovar por medio de la adquisición del conocimiento científico y tecnológico. Significa entonces que emerge una necesidad continua de educación y formación académica, donde interviene activamente el sistema de gestión de conocimiento en las universidades experimentales, a través de métodos innovadores para un aprendizaje real y significativo.

En efecto, a través del pacto social, la necesidad de educación se satisface siguiendo un orden legal preestablecido. Es por lo que se deben cumplir varias etapas, desde la educación preescolar hasta la educación básica y diversificada, para ingresar a la universidad o cumplir con el requisito de licenciatura para optar a un post grado. De lo contrario se genera desorden, entropía y caos determinístico por errores en la fijación de las condiciones iniciales para tener acceso al sistema de gestión del conocimiento que opera en el nivel universitario.

Cabe señalar que, en ninguna de las fuentes consultadas sobre la gestión del conocimiento, sus autores han considerado el pacto social como factor influyente en la comunicación de orden para establecer el sistema de enseñanza y aprendizaje sistemático y cónsono con las necesidades de la sociedad. Por ello aquí es importante considerarlo por cuanto es un elemento regulador en los componentes del ambiente del sistema complejo de gestión de conocimiento-universidad experimental. Sería comparable con un modulador directo de la intensidad con la que se expresan las necesidades de preparación académica e indirecta de la dinámica en la gestión de conocimiento.

2.5. Influencia del Entorno Ideológico actualmente sobre la Gestión de Conocimiento en la Universidad Experimental

Es importante destacar que el estrato ideológico del entorno está estrechamente relacionado la noción, doctrina o ideología socioeconómica que intente permear hacia el interior del complejo sistémico o salir de él.

Para el momento existe una doctrina de Estado: el Socialismo del Siglo XXI que tiene como base ideológica la inclusión, la masificación, la educación liberadora, participativa y protagónica; por lo tanto, como respuesta y acompañamiento a las políticas educativas actuales, se crearon las Siguietes Universidades; Universidad Nacional Experimental de la Seguridad (UNES);

Universidad Nacional Experimental Politécnica de la Fuerza Armada Bolivariana (UNEFA) y la Universidad Nacional Experimental Marítima del Caribe (UMC), entre otras; ya que algunas de las creadas anteriormente, por medio de su ideología y educación elitista, se convirtieron en una barrera hacia la entrada de otras corrientes libres de pensamiento, menoscabando así lo que el Estado tiene establecido constitucionalmente.

Es evidente entonces, que en otras universidades fundadas como experimentales; tal es el caso de las Universidades Simón Bolívar y la Experimental del Táchira, por citar algunas, el estrato ideológico permea hacia el exterior la doctrina capitalista neoliberal, cuya política de ingreso sólo permite un grupo limitado de población estudiantil con unas características y cualidades pre establecida en el perfil de ingreso, con una posición ideológica no cónsona con las políticas del Estado Venezolano, centradas en la negatividad constante a los cambios ideológicos que potencialmente restringen la gestión de conocimiento, la creación de formas organizacionales que aprenden, además de las posibilidades de generar, integrar y conformar equipos con valores compartidos, con una concepción sistémica como elemento fundamental en la conformación de comunidades de aprendizajes que vayan más hacia un Modelo de Gestión de Conocimiento Holístico.

3. Conclusiones

En el contexto de las universidades experimentales venezolanas, la Gestión de Conocimiento aplica una respuesta positiva porque en cualquier institución universitaria su principal activo es el capital humano, que configura a su vez el capital intelectual. Por otra parte, es una organización con su estructura jerárquica, sus normas, su cultura, sus valores, su misión y visión; de igual modo es una empresa para producir tanto bienes materiales tangibles, traducidos en productos tecnológicos propios del proceso de investigación aplicada; como intangibles, en términos de conocimientos transferidos en un

proceso de enseñanza-aprendizaje hacia individualidades (personas) que se licencian como profesionales de una rama específica del conocimiento.

El compartimiento Estado perteneciente al ambiente del complejo sistémico gestión del conocimiento-universidad experimental, es el financiamiento, es decir, el suministro de los recursos financieros necesarios para que todo el complejo funcione sin que existan mayores limitantes económicas. Se trata entonces de la transferencia programada de capitales hacia las universidades dentro de un cronograma específico, sin retardos, para que no sea necesario reprogramaciones o improvisaciones.

Cabe señalar que la gestión del conocimiento en las universidades experimentales tiene un costo en los rubros de gastos de personal (nómina), biblioteca, laboratorios, mantenimiento de las construcciones y bienes patrimoniales (campus), sistema de becas, viáticos y actualización del conocimiento para el capital humano que a su vez, es portador del capital intelectual.

Se dirá que esto hace referencia sobre la forma de gestionar el conocimiento en la educación universitaria, considerando factores de la realidad como la dinámica del entorno interno de la universidad experimental y externo propio del país, así como factores de orden técnico, científico y humanístico dentro del marco de una concepción holística, que permita implementar un modelo de gestión interactivo, donde la opinión de cada uno de sus miembros es tomado en consideración por la alta gerencia de la institución universitaria a la hora de implementar cambios que vayan a favor del desarrollo institucional.

No puede existir una sociedad del conocimiento en la que haya un divorcio entre la universidad, la sociedad, la empresa privada y el sector público. La labor de los gobiernos está en unir y reforzar los lazos entre estos cuatro compartimientos del sistema, en tanto que la misión de las universidades radica en crear y poner en práctica modelos de gestión de

conocimiento en las que se enlace, por una parte, la formación del talento humano en función del desarrollo necesario para el país; y por otra, la comunidad como un todo, hacia la cual la universidad se debe y se compromete en coadyuvar a resolver sus problemas con base a un flujo de conocimientos en correspondencia biunívoca (doble flujo de entrada y salida).

Finamente de esta manera el liderazgo efectivo emerge como un modelo gerencial digno de ser puesto en práctica en el ámbito universitario venezolano, motivado a la necesidad de que este tipo de recinto mejore su funcionalidad administrativa y docente, con el firme propósito de ofrecerles a los actores que en ellas laboran, una excelente gestión de conocimiento.

4. Referencias

Briceño, M. (2003a,b,c). **¿Por qué fracasan los proyectos tecnológicos educativos en las universidades venezolanas? Análisis de un caso: Universidad Simón Rodríguez.** *Arbitraje*, 1(2), 39-49, ISSN: 1690-3609. Recuperado de:

<https://biblat.unam.mx/es/revista/arbitraje/articulo/por-que-fracasan-los-proyectos-tecnologicos-educativos-en-las-universidades-venezolanas-analisis-de-un-caso-universidad-simon-rodriguez>

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999). **Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, N° 5.908. (Extraordinario), jueves 19 de febrero.** Caracas, Venezuela: La Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela. Recuperado de:

http://www.asambleanacional.gob.ve/documentos_archivos/constitucion-nacional-7.pdf

Ley de Universidades (1967a,b). **Gaceta Oficial de la República de Venezuela Extraordinaria, N° 1.429, de fecha 08 de septiembre de 1970. Ordinaria N° 28.262, viernes 17 de febrero de 1967.** Caracas,

Venezuela: Consejo Nacional de Universidades.

Morles, V., Medina, E., & Álvarez, N. (2003). **La educación superior en Venezuela informe 2002 a IESALC-UNESCO**. Caracas, Venezuela: IESALC-UNESCO. Recuperado de:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001315/131594s.pdf>

Ponce, M. (1998). **La innovación en la gestión del conocimiento en la Universidad Simón Rodríguez, a pesar de ella**. Ponencia 3 del foro "Investigación, Extensión y Docencia en la Educación Superior". Caracas, Venezuela: Mimeo.

UNESR (1976a,b). **Filosofía y estructura de la Universidad Simón Rodríguez**. Informe presentado al Consejo Nacional de Universidades. Barinas, Venezuela: Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.

Zulay Del Carmen Herrera Abache

e-mail: herreraabache@gmail.com



Nacida en Caracas, Distrito Capital, Venezuela. Profesora de Ciencias Sociales; Especialidad Historia y Geografía (Universidad Nacional Experimental Libertador, UPEL - Instituto Pedagógico de Caracas); Especialista de Educación Universitaria (Universidad Santa María); Especialista en Gestión Pública (Universidad Nacional Experimental Politécnica de la Fuerza Armada Bolivariana, UNEFA); Magister Scientiarum en Educación Superior (*Caribbean International University, CIU*); Coordinadora Académica de los Programas Nacionales de Formación Avanzada Clínicos Hospitalarios, Universidad de las Ciencias de la Salud “Hugo Chávez Frías” año 2018.

El contenido de este manuscrito se difunde bajo una [Licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](#)

	NORMATIVA EDITORIAL	
	Macroproceso: Investigación	Proceso: Difusión de conocimiento

Misión

La **Revista Científic**, es una publicación multidisciplinaria arbitrada de carácter trimestral (febrero-abril), (mayo-julio), (agosto-octubre), (noviembre-enero), que puede ser canjeada con otra revista. En ella se publican artículos y ensayos científicos de las áreas de Gerencia, Educación, Tecnología y Comunicación. Abarca artículos que deben ser novedosos, ensayos, revisiones y avances de investigación, los cuales son sometidos a la consideración de árbitros calificados, y los mismos expresan directamente las opiniones de sus autores y no necesariamente las del Comité Editorial. La **Revista Científic** tiene como fin primordial, publicar los resultados producto de las investigaciones que se realizan en las Instituciones de Educación Superior a nivel Internacional, para contribuir con el progreso científico. Igualmente les da cabida a investigadores de otras Instituciones fuera de sus fronteras.

Visión

Ser el referente Internacional de Publicaciones de producciones Científicas a nivel Educativo, en sus diferentes niveles de Latinoamérica y del Caribe, con altos estándares de calidad y rigor metodológico.

Objetivos

El objetivo de la **Revista Científic**, es difundir el conocimiento científico y tecnológico, a través de los resultados originales, producto de investigaciones científicas, que representen una contribución para el desarrollo de la ciencia y la tecnología. Incluye trabajos, productos de investigaciones científicas y reflexiones teóricas que por su relevancia, ameriten publicarse, y de esta forma contribuya a visibilizar la producción intelectual en las áreas de la educación y ciencias sociales.

El contenido de este documento es de propiedad y de uso exclusivo del **Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo INDTEC**

Depósito Legal: BA2016000002, **ISSN:** 2542-2987, **ISNI:** 0000 0004 6045 0361

Registro de Propiedad Intelectual, código **Safe Creative:** #1608062119921

Venezuela: Teléfonos: +58(0412)5250699, +58(0416)1349341 - Internacional: Ecuador: +593995698654

Sitio web de difusión: <http://www.indteca.com> - <http://www.indtec.com.ve> - <http://www.scientific.com.ve>

e-mail: indtec.ca@gmail.com

	NORMATIVA EDITORIAL	
	Macroproceso: Investigación	Proceso: Difusión de conocimiento

La **Revista Científic**, está dirigida a la audiencia académica en sus diferentes niveles (Inicial, Básica, Universitaria) así como también a la comunidad científica en general.

[Presentaciones en línea](#)

[Directrices para autores/as](#)

- [Sección Investigación](#)
- [Lista de comprobación para la preparación de envíos](#)
- [Extensión, formato y estructura](#)
- [Aspectos que debe contener el artículo](#)
- [Aceptación de originales](#)
- [Criterios de dictaminación](#)
- [Tiempo estimado de Publicación](#)
- [Ética de Publicación y Declaración de Negligencia](#)
- [Declaración de Acceso Abierto \(Open Access\)](#)
- [Políticas de Preservación Digital](#)
- [Sobre la Licencia Creative Commons \(CC\)](#)
- [Aportes administrativos para la publicación](#)
- [Formatos complementarios para el sometimiento de artículos](#)

[Aviso de derechos de autor/a](#)

[Declaración de privacidad](#)

[Presentaciones en línea](#)

¿Ya tiene un nombre de usuario y contraseña para la Revista Científic?

[Ir a Iniciar Sesión](#)

¿Necesita un nombre de usuario y contraseña?

[Ir a Registro](#)

****Se requiere el registro y el inicio de sesión para enviar artículos en línea y para verificar el estado de las presentaciones actuales.***

El contenido de este documento es de propiedad y de uso exclusivo del Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo INDTEC
Depósito Legal: BA2016000002, **ISSN:** 2542-2987, **ISNI:** 0000 0004 6045 0361
 Registro de Propiedad Intelectual, código **Safe Creative:** #1608062119921
 Venezuela: Teléfonos: +58(0412)5250699, +58(0416)1349341 - Internacional: Ecuador: +593995698654
 Sitio web de difusión: <http://www.indteca.com> - <http://www.indtec.com.ve> - <http://www.scientific.com.ve>
 e-mail: indtec.ca@gmail.com

	NORMATIVA EDITORIAL	
	Macroproceso: Investigación	Proceso: Difusión de conocimiento

Directrices para autores/as

NORMAS GENERALES DE PUBLICACIÓN

(Actualizadas al 20 de septiembre del 2018)

El Comité Editorial de la **Revista Científica** ha establecido las siguientes **normas para los artículos que serán sometidos al arbitraje para su publicación**.

La **Revista Científica**, acepta revisar artículos científicos relacionados con el enfoque y el alcance de la revista.

Sección Investigación

- Los trabajos enviados deben ser Artículos de investigación científica originales e inéditos, resultado o avances de un proceso de investigación o de una reflexión teórica profunda que constituya un aporte significativo al desarrollo del conocimiento en el área humanística, educativa, gerencial y tecnológica.
- Adicionalmente, la última sección de la revista está destinada a la publicación de contribuciones y ensayos sobre temas vinculados al área académica o social.
- Al inicio de cada año, se publicará el índice correspondiente a los artículos y ensayos publicados en el último año.

Lista de comprobación para la preparación de envíos

1. Como parte del proceso de envío, se requiere que los autores verifiquen el cumplimiento de presentación con todos los elementos siguientes:

- 1.1. Para la presentación de manuscritos, se exige que todo artículo sea **original e inédito** y que no esté postulado simultáneamente en otras revistas u órganos editoriales para su publicación, ni en español ni en

El contenido de este documento es de propiedad y de uso exclusivo del **Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo INDTEC**

Depósito Legal: BA2016000002, **ISSN:** 2542-2987, **ISNI:** 0000 0004 6045 0361

Registro de Propiedad Intelectual, código **Safe Creative:** #1608062119921

Venezuela: Teléfonos: +58(0412)5250699, +58(0416)1349341 - Internacional: Ecuador: +593995698654

Sitio web de difusión: <http://www.indteca.com> - <http://www.indtec.com.ve> - <http://www.scientific.com.ve>

e-mail: indtec.ca@gmail.com

	NORMATIVA EDITORIAL	
	Macroproceso: Investigación	Proceso: Difusión de conocimiento

ningún otro idioma, hasta que se tome una decisión final (o se ha proporcionado una explicación al respecto en los **Comentarios para el editor/a**).

- 1.2. El archivo de envío está en formato: Microsoft Word (*.doc, *.docx), OpenOffice (*.odt), o formato de texto enriquecido (*.rtf).
- 1.3. Se ha utilizado la **plantilla** proporcionada por la **Revista Científic** para enviar la presentación (plantilla para **Artículos**; plantilla para **Ensayos**).
- 1.4. El manuscrito cuenta con un Título en **letra Arial**, en **tamaño de doce (12) puntos; Centrado**; en **ortografía normalizada** (no se aceptan los que estén en mayúsculas) **y negrita** (máximo 15 palabras). Este debe ser conciso, fácil de entender y corresponder estrictamente a lo que se presenta en el Artículo.
- 1.5. El nombre del autor o de los autores debe aparecer justificado al margen derecho de la página. Debe incluirse los siguientes datos para cada autor, de manera completa: nombres y apellidos, afiliación institucional (sin abreviaciones), correo electrónico (en minúscula), ubicación geográfica (ciudad, país) y registro **ORCID** (<https://orcid.org/>).
- 1.6. El resumen tendrá como **máximo 200 palabras** (en español y en inglés).
- 1.7. Las **palabras clave** deben ser entre **tres y cinco**, separadas utilizando el signo ortográfico y de puntuación, **punto y coma “;”** y en minúsculas, entre ellas pueden incluirse frases cortas que describan tópicos significativos del manuscrito (utilizando para ello los términos del [Tesauro de la UNESCO](#) por área de conocimiento).
- 1.8. El manuscrito se remitirá en **tamaño carta**, por una sola cara, el texto **tendrá interlineado de 1,5**; se utilizará el tipo de **letra Arial**, en **tamaño de doce (12) puntos**; se utiliza **márgenes: 4 cm (superior e izquierdo) y 3 cm (inferior y derecho)** y todas las ilustraciones, figuras

	NORMATIVA EDITORIAL	
	Macroproceso: Investigación	Proceso: Difusión de conocimiento

y tablas se encuentran colocadas en los lugares del texto apropiados, en vez de al final.

- 1.9. Las secciones del artículo deberán estar organizadas utilizando el sistema decimal: Ej.: **1.** Introducción, **2.** Teoría y conceptos, **2.1.** Sistema integrado, **2.2.** Teorías de contingencias, **3.** Metodología, etc.
- 1.10. Las expresiones en idioma distinto al español, deberán presentarse en *letra cursiva* y **no deberán superarlas veinticinco (25) palabras en todo el artículo.**
- 1.11. Cuando se utilicen acrónimos, en el nombre correspondiente deberá escribirse *inextenso* la primera vez que aparezca, seguido del acrónimo entre paréntesis.
- 1.12. Las **citas y referencias** cumplen con los criterios establecidos en las **Normas APA** para autores de la revista.
- 1.13. Siempre que sea posible, **se proporcionarán direcciones URL** para las referencias. **(Los links o hipervínculos deben funcionar correctamente y contener la información citada).**
- 1.14. El autor(a) o los autores(as) deberá incluir al final del trabajo **una breve reseña de la trayectoria profesional del autor**, la cual **no debe exceder las 100 palabras**, con **foto digitalizada en formato de alta definición PNG o JPG**, en fondo blanco tipo carnet a color, que incluya: nombres y apellidos completos, correo electrónico, ciudad y país de nacimiento.
- 1.15. El texto **se adhiere a los requisitos estilísticos y bibliográficos** resumidos en las **Directrices del autor/a**, que aparecen en **Acerca de la revista.**
- 1.16. Los autores han seguido las instrucciones incluidas en la sección **Garantizar una revisión por pares ciegos.**
- 1.17. Ya realizado los ajustes necesarios de su artículo o ensayo, proceda a

	NORMATIVA EDITORIAL	
	Macroproceso: Investigación	Proceso: Difusión de conocimiento

enviar: la **Carta de Originalidad**, la **Carta de Cesión de Derechos** llenadas y firmadas, la **Declaración de conflicto de interés**, la **Hoja de vida** del/los autor/es y coautor/es del manuscrito, la **imagen digital del documento nacional de identidad** (a color), la **imagen digital del depósito efectuado** y el documento adaptado a la plantilla de la **Revista Científic**, cumpliendo con las **Directrices del autor/a**. (En caso de Programa o Proyecto, se debe llenar el **Formato de Declaración de programa o proyecto**).

2. He leído y acepto el sistema de **pago de autor** de la revista.
3. He leído y acepto las **responsabilidades del autor** que garantizan los principios éticos de la publicación científica.
4. Todos los autores y sus metadatos **se incluirán durante el proceso de envío**. También declaro, como responsable de la presentación, que este documento no tiene más autores. **(En el proceso de edición no se pueden agregar más autores)**.

****La revista no es responsable de los autores omitidos durante el proceso de envío.***

5. Debe entenderse que, a lo largo del proceso de revisión, **está prohibido que la contribución siga un proceso de revisión paralelo en otra revista**.
6. **Los textos que no cumplan con los lineamientos** de las presentes orientaciones **serán rechazados** sin que medie ninguna evaluación académica. Se notificará a los autores el motivo del rechazo, y éstos podrán reenviar el texto, una vez que hayan realizado los cambios pertinentes para adecuarlo a los términos de las presentes orientaciones.

	NORMATIVA EDITORIAL	
	Macroproceso: Investigación	Proceso: Difusión de conocimiento

Extensión, formato y estructura

- El artículo/ensayo tendrá una extensión **mínima de diez (10) y máxima de veinte (20) páginas** escritas, incluyendo las notas, cuadros y referencias.
- Cuando se requiera el apoyo de **gráficos, tablas, cuadros, fotos o mapas, sin excederse de dos**, el autor deberá enviarlo por internet al e-mail señalado anteriormente, (sin impórtalos desde Word; los gráficos, tablas y cuadros en el formato original y las fotos o mapas, en formato PNG o JPG, manteniendo la estructura del documento, especificado en el primer punto de **Envío de originales**), indicando el lugar y la página donde serán colocados, o si estos van a ser incluidos como anexo o apéndice del artículo. En cualquier caso, deberán ser de calidad suficiente y legible como para permitir su óptima reproducción.

Aspectos que debe contener el artículo

- **Resumen:** Los trabajos llevarán un resumen en **español e inglés (abstract)**, de tipo informativo, donde se plantee el problema estudiado, el objetivo, los métodos usados y los principales resultados y conclusiones, con una extensión no mayor de (200) palabras y en un sólo párrafo **a un solo espacio**. Debajo de ambos resúmenes y en el idioma respectivo, se deben indicar no menos de tres descriptores **(03) o palabras clave y un máximo de (5) palabras clave** del artículo/ensayo (utilizando para ello los términos del [Tesauro de la UNESCO](#) por área de conocimiento).

****El Abstract debe ser una traducción coherente, no producto de un traductor de internet.***

- **Introducción:** Debe contener el planteamiento claro y sencillo del problema, las referencias previas de abordaje de este, las posibles

	NORMATIVA EDITORIAL	
	Macroproceso: Investigación	Proceso: Difusión de conocimiento

interrogantes y suposiciones que orientaron el trabajo, objetivo y el enfoque que el autor empleó.

- **Cuerpo (teoría y conceptos, metodología, análisis de resultados y discusión):** En esta sección se describe como se hizo el trabajo. Las actividades, materiales y procedimientos que se utilizaron o realizaron, se incorporan en la narración a medida que se explica el procedimiento seguido. En forma general, la secuencia para presentar los detalles podría ser: definición de la metodología, objeto y sujeto de estudio, procedimiento y forma de recolectar y analizar los resultados.
- **Conclusiones:** Aquí el autor extrae y formula con precisión las conclusiones a las que llegó en la discusión, pero sin exponer las razones que le permitieron llegar a ellas. Si el trabajo así lo permite, se pueden plantear recomendaciones. Al leer esta sección, cualquier persona puede conocer rápidamente los hallazgos obtenidos durante la investigación. Esta sección puede escribirse aparte o incorporarse en la discusión. También, según el criterio del autor, puede omitirse.
- **Referencias:** Las referencias deberán ajustarse a las **normas del sistema APA** (American Psychological Association), siguiendo las pautas que a continuación se señalan de manera general: Primer apellido, Inicial del primer Nombre., (año). **Título del artículo en negrita.** Ciudad y País donde se editó: Nombre de la Editorial. Páginas primera y última, págs. xx-xx. **(Los links o hipervínculos deben funcionar correctamente y contener la información citada).**

Todo artículo debe contar con **Introducción, Metodologías, Resultados, Conclusiones y Referencias.*

Todo ensayo debe contar con **Introducción, Desarrollo, Conclusiones y Referencias.*

El contenido de este documento es de propiedad y de uso exclusivo del **Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo INDTEC**

Depósito Legal: BA2016000002, **ISSN:** 2542-2987, **ISNI:** 0000 0004 6045 0361

Registro de Propiedad Intelectual, código **Safe Creative:** #1608062119921

Venezuela: Teléfonos: +58(0412)5250699, +58(0416)1349341 - Internacional: Ecuador: +593995698654

Sitio web de difusión: <http://www.indteca.com> - <http://www.indtec.com.ve> - <http://www.scientific.com.ve>

e-mail: indtec.ca@gmail.com

	NORMATIVA EDITORIAL	
	Macroproceso: Investigación	Proceso: Difusión de conocimiento

Aceptación de originales

- Todos los textos propuestos serán sometidos a una revisión preliminar por parte de la **Comisión Editorial**, la cual determinará si cumplen con los lineamientos aquí señalados; igualmente, se someterán al sistema anti-plagio por medio del programa **Turnitin**, sólo aquellos textos que satisfagan las normas establecidas y cumplan con el 90% de originalidad, serán remitidos a los árbitros para los dictámenes correspondientes. En caso contrario, serán devueltos a los autores con los señalamientos pertinentes para que puedan hacer las adecuaciones necesarias y enviar de nueva cuenta su colaboración.
- ***Parágrafo:** Los artículos o ensayos que no cumplan con los **Criterios de valoración del porcentaje de similitud de contenido** y que posean (40%) o más de similitud en contraste con otros documentos, serán motivo de anulación inmediata.
- Las colaboraciones aceptadas se someterán a corrección de estilo y de contenido, y su publicación estará sujeta a la disponibilidad de espacio en cada número. El envío de cualquier colaboración a la revista, implica no solo la aceptación de lo establecido en este documento, sino también la autorización del Comité Académico Editorial de la **Revista Científica** para incluirlo en su página electrónica.
- Los textos propuestos que cumplan con las orientaciones anteriores serán remitidos, para su dictamen o arbitraje, a dos dictaminadores o árbitros externos, con el **sistema de doble ciego**: el dictaminador no tendrá conocimiento de la identidad del autor y viceversa.
- Los trabajos aceptados con observaciones serán devueltos a sus autores, quienes deberán incorporar las modificaciones señaladas, las cuales serán verificadas por el Comité Editorial.
- Cada autor(a) o los autores(as) recibirán un ejemplar en formato PDF

El contenido de este documento es de propiedad y de uso exclusivo del **Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo INDTEC**

Depósito Legal: BA2016000002, **ISSN:** 2542-2987, **ISNI:** 0000 0004 6045 0361

Registro de Propiedad Intelectual, código **Safe Creative:** #1608062119921

Venezuela: Teléfonos: +58(0412)5250699, +58(0416)1349341 - Internacional: Ecuador: +593995698654

Sitio web de difusión: <http://www.indteca.com> - <http://www.indtec.com.ve> - <http://www.scientific.com.ve>

e-mail: indtec.ca@gmail.com

	NORMATIVA EDITORIAL	
	Macroproceso: Investigación	Proceso: Difusión de conocimiento

del número de la revista en el que se publique su artículo o ensayo, conjuntamente con la Constancia de Publicación.

- Los artículos que obtengan un dictamen favorable podrán ser calendarizados para su próxima publicación en cuanto se emita la Carta de aceptación y publicación (La presentación debe cumplir con las fases señaladas en la **Recepción de Artículos**: Recepción del documento; Revisión inicial; Evaluación ciega de pares externos; Segunda versión del manuscrito; Segunda ronda de revisión; Dictamen final y Publicación).

Criterios de dictaminación

- Los dictaminadores serán investigadores y académicos Internacionales, con estudios de Maestría o Doctorado, de reconocido prestigio cuyas líneas de trabajo coincidan con el tema abordado en cada texto. **En todo momento se conserva el anonimato de evaluadores y autores.**
- Se garantiza que los revisores no tienen ninguna relación con el autor o con la institución a la que pertenece.

Los criterios de evaluación sugeridos a los dictaminadores serán los siguientes:

- **Atención a su contenido.** Considerar la originalidad, el rigor, el interés y la actualidad de los planteamientos, con un máximo de (5) años de los documentos utilizados, así como su pertinencia para el campo de la educación.
- **Atención a la estructura general del trabajo.** La exposición se debe hacer con una **lógica coherente** y que logre su **cohesión analítica**.
- **Atención a la redacción.** Calidad expositiva, **cuidado en la redacción**

El contenido de este documento es de propiedad y de uso exclusivo del Instituto Tecnológico Educativo INDTEC

Depósito Legal: BA2016000002, ISSN: 2542-2987, ISNI: 0000 0004 6045 0361

Registro de Propiedad Intelectual, código Safe Creative: #1608062119921

Venezuela: Teléfonos: +58(0412)5250699, +58(0416)1349341 - Internacional: Ecuador: +593995698654

Sitio web de difusión: <http://www.indteca.com> - <http://www.indtec.com.ve> - <http://www.scientific.com.ve>

e-mail: indtec.ca@gmail.com

	NORMATIVA EDITORIAL	
	Macroproceso: Investigación	Proceso: Difusión de conocimiento

y la ortografía.

El dictamen final podrá ser:

1. **Publicable con correcciones de fondo.** En este caso se le indicará al autor qué modificaciones profundas deberá hacerle al trabajo para poder publicarlo en la revista. El autor(a) o los autores(as) tendrá un plazo de **7 días**, contados a partir de la fecha de devolución, para presentar la versión corregida de su texto, el cual se enviará de nueva cuenta a los dictaminadores, para que determinen la pertinencia de la nueva versión.
2. **Publicable con revisión.** En este caso se le informará al autor(a) o los autores(as) si el trabajo necesita modificaciones menores, las que se indicarán con exactitud. El autor tendrá un plazo de **7 días**, contados a partir de la fecha de devolución, para presentar la versión corregida de su texto, el cual se enviará de nueva cuenta a los dictaminadores, para que determinen la pertinencia de la nueva versión.
3. **Publicable sin objeciones.** El texto pasará automáticamente a ser calendarizado para su publicación en la revista.
4. **No es publicable.** Aquí el dictaminador expondrá claramente las razones por las cuales considera que el texto no puede ser publicado. Los artículos o ensayos que sean considerados como **NO PUBLICABLES**, por el Comité Académico Editorial o en su caso la máxima autoridad del área requirente de la **Revista Científic**, no hará devoluciones, ajustes y acuerdos de ningún tipo.

***La resolución de los dictaminadores es inapelable.**

	NORMATIVA EDITORIAL	
	Macroproceso: Investigación	Proceso: Difusión de conocimiento

Tiempo estimado de Publicación

***El tiempo que transcurre entre la recepción del artículo y la primera respuesta de los árbitros, es de un (1) mes a dos (2) meses; y el tiempo entre la recepción y el tiempo que se estima para su publicación, es de tres (3) meses a seis (6) meses. Una vez que el artículo es finalmente aceptado se les envía a los autores una carta de aceptación de su artículo con la fecha en la que se publicará.**

- Los fascículos de la **Revista Científic**, se publican de forma periódica (trimestralmente) el día 05 (hábil) del mes de febrero, mayo, agosto y noviembre de cada año.

Ética de Publicación y Declaración de Negligencia

- La **Revista Científic**, se dedica a la publicación de artículos bajo los más altos estándares de **calidad y ética**. Mantenemos estos estándares de comportamiento ético en todas las etapas de publicación y con todos los miembros de nuestra revista, entre ellos: el autor, el editor de la revista, el revisor y la editorial.
- El plagio o cualquier otro comportamiento no ético está estrictamente prohibido.

Declaración de Acceso Abierto (Open Access)

- La **Revista Científic**, provee **acceso libre inmediato** a su contenido bajo el principio de poner a disposición del público de manera gratuita, la investigación y reflexión teórica, favoreciendo de esta manera el intercambio de conocimientos a través de la **Revista Científic**.

	NORMATIVA EDITORIAL	
	Macroproceso: Investigación	Proceso: Difusión de conocimiento

Políticas de Preservación Digital

- El Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo INDTEC, patrocinador de la **Revista Científic**, a través de métodos de **preservación digital**, asegura el contenido intelectual de los documentos electrónicos de archivo, por largos periodos de tiempo, manteniendo sus atributos como integridad, autenticidad, inalterabilidad, originalidad, fiabilidad y accesibilidad.

Sobre la Licencia Creative Commons (CC)

- Los usuarios pueden mezclar, transformar y crear a partir del contenido de nuestra publicación para fines no comerciales, bajo la condición de que toda obra derivada de la publicación original sea distribuida bajo la misma licencia **CC-BY-NC-SA**. La **Revista Científic**, deberá ser claramente identificada como propietaria de los derechos de autor de la publicación original. Cualquier utilización comercial del contenido de nuestra publicación necesitará la autorización previa y por escrito del Editor.

*La **Revista Científic** se publica bajo una [Licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](#).

Aportes administrativos para la publicación

- Publicar en la revista, involucra costos para el autor(a) o los autores(as) que someten a consideración trabajos (la revista se financia con el aporte de los autores). **El requisito de pago previo es obligatorio**, ya que el trabajo será sometido a proceso, una vez que el pago haya sido recibido y/o acreditado. El pago debe ser enviado junto con el trabajo y los documentos solicitados al autor (tales como; la **Carta de Originalidad**, la **Carta de Cesión de Derechos** llenadas y firmadas, la

El contenido de este documento es de propiedad y de uso exclusivo del Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo INDTEC
Depósito Legal: BA2016000002, **ISSN:** 2542-2987, **ISNI:** 0000 0004 6045 0361
 Registro de Propiedad Intelectual, código **Safe Creative:** #1608062119921
 Venezuela: Teléfonos: +58(0412)5250699, +58(0416)1349341 - Internacional: Ecuador: +593995698654
 Sitio web de difusión: <http://www.indteca.com> - <http://www.indtec.com.ve> - <http://www.scientific.com.ve>
 e-mail: indtec.ca@gmail.com

	NORMATIVA EDITORIAL	
	Macroproceso: Investigación	Proceso: Difusión de conocimiento

Declaración de conflicto de interés, la **Hoja de vida** del/los autor/es y coautor/es del manuscrito, la **imagen digital del documento nacional de identidad** (a color), la **imagen digital del depósito efectuado** y el documento adaptado a la plantilla de la **Revista Científic**, cumpliendo con las **Directrices del autor/a**. (En caso de Programa o Proyecto, se debe llenar el **Formato de Declaración de programa o proyecto**).

- **Nacional (Venezuela):** El autor(a) o los autores(as) efectúan un aporte, depósito o transferencia, a nombre de la Institución: **INDTEC, C.A.**, Registro de Información Fiscal (**RIF**): **J-40825443-3**, e-mail: indtec.ca@gmail.com, por un monto de **Bs.S. 1000,00**, por cada uno de los autores del artículo/ensayo, en el **Banco de Venezuela S.A.**, en la **Cuenta Corriente, Nro. 0102-0334-11-0000493714**; para cubrir gastos administrativos y de promoción. *(De acuerdo con decisión asumida por la directiva del Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo INDTEC, C.A., en fecha 03 de diciembre del 2018).*
- **Internacional (Ecuador):** El/la autor(a) efectuará un aporte, depósito o transferencia, a nombre del representante de la Institución: **Oscar Alexander Martínez Villegas**, Documento de Identificación nro.: **015196988-8**, e-mail: indtec.ca@gmail.com, por un monto de **120\$** (para un solo autor), y por un monto de **200\$** (para más de un autor), por artículo/ensayo, en el **Banco Pichincha**, en la Cuenta de ahorro, **Nro. 2204400680**; para cubrir gastos administrativos y de promoción. *(De acuerdo con decisión asumida por la directiva del Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo INDTEC, C.A., en fecha 03 de diciembre del 2018).*

El contenido de este documento es de propiedad y de uso exclusivo del **Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo INDTEC**

Depósito Legal: BA2016000002, **ISSN:** 2542-2987, **ISNI:** 0000 0004 6045 0361

Registro de Propiedad Intelectual, código **Safe Creative:** #1608062119921

Venezuela: Teléfonos: +58(0412)5250699, +58(0416)1349341 - Internacional: Ecuador: +593995698654

Sitio web de difusión: <http://www.indteca.com> - <http://www.indtec.com.ve> - <http://www.scientific.com.ve>

e-mail: indtec.ca@gmail.com

	NORMATIVA EDITORIAL	
	Macroproceso: Investigación	Proceso: Difusión de conocimiento

Formatos complementarios para el sometimiento de artículos

Para completar la documentación para sometimiento del artículo, se deben descargar los siguientes formatos que deben ser enviados completa y correctamente diligenciados a través de la plataforma **Open Journal Systems (OJS)** de la revista, siguiendo los pasos dados en la [Lista de comprobación para la preparación de envíos](#). Adicionalmente, a través del correo de la revista indtec.ca@gmail.com.

- Formato Carta de Originalidad
- Formato Carta de Cesión de Derechos
- Formato Declaración de conflicto de Intereses
- Formato Hoja de vida autores
- Formato Declaración de programa o proyecto
- Formato Lista de revisión para sometimiento del artículo
- Normas APA para autores de la revista

Aviso de derechos de autor/a

- El/los Autor/a/es/as cede (ceden) los derechos de publicación al **Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo INDTEC, C.A.**, para que reproduzca, edite, publique, distribuya y ponga a disposición a través de intranets, internet o CD dicha obra, sin limitación alguna de forma o tiempo y con la obligación expresa de respetar y mencionar el crédito que les corresponde en cualquier utilización que se haga de la misma. (El artículo no puede aparecer en ningún medio masivo de comunicación sin la autorización expresa del INDTEC).
- Los autores aceptan los términos de este [Aviso de derechos de autor](#), que se aplicará a este envío siempre y cuando sea publicado por esta revista.

El contenido de este documento es de propiedad y de uso exclusivo del **Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo INDTEC**
Depósito Legal: BA2016000002, **ISSN:** 2542-2987, **ISNI:** 0000 0004 6045 0361
 Registro de Propiedad Intelectual, código **Safe Creative:** #1608062119921
 Venezuela: Teléfonos: +58(0412)5250699, +58(0416)1349341 - Internacional: Ecuador: +593995698654
 Sitio web de difusión: <http://www.indteca.com> - <http://www.indtec.com.ve> - <http://www.scientific.com.ve>
 e-mail: indtec.ca@gmail.com

	NORMATIVA EDITORIAL	
	Macroproceso: Investigación	Proceso: Difusión de conocimiento

Declaración de privacidad

- Los nombres y las direcciones de correo electrónico introducidos en esta revista se usarán exclusivamente para los fines establecidos en ella y no se proporcionarán a terceros o para su uso con otros fines.

Atentamente,
INSTITUTO INTERNACIONAL DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO
TECNOLÓGICO EDUCATIVO INDTEC, C.A.
 Registro: 295-14548 / RIF: J-40825443-3
Revista Científica
 PP. BA2016000002 ISSN: 2542-2987



Comité Académico Editorial

Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo INDTEC, C.A.

P.D. Para más información consulte:

www.indteca.com - www.indtec.com.ve - www.scientific.com.ve

El contenido de este documento es de propiedad y de uso exclusivo del **Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo INDTEC**

Depósito Legal: BA2016000002, **ISSN:** 2542-2987, **ISNI:** 0000 0004 6045 0361

Registro de Propiedad Intelectual, código **Safe Creative:** #1608062119921

Venezuela: Teléfonos: +58(0412)5250699, +58(0416)1349341 - Internacional: Ecuador: +593995698654

Sitio web de difusión: <http://www.indteca.com> - <http://www.indtec.com.ve> - <http://www.scientific.com.ve>

e-mail: indtec.ca@gmail.com



La **Revista Scientific**, se difunde bajo una [Licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)



Revista Scientific

La Universidad debe ser vanguardia de
los procesos de transformación,
de cambios y de orientación científica,
tecnológica, social y cultura en el país
Cynthia Martínez (2011)

ISSN 25422987



9 772542 298047

11